



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Flavia Silvia Costa Magalhães

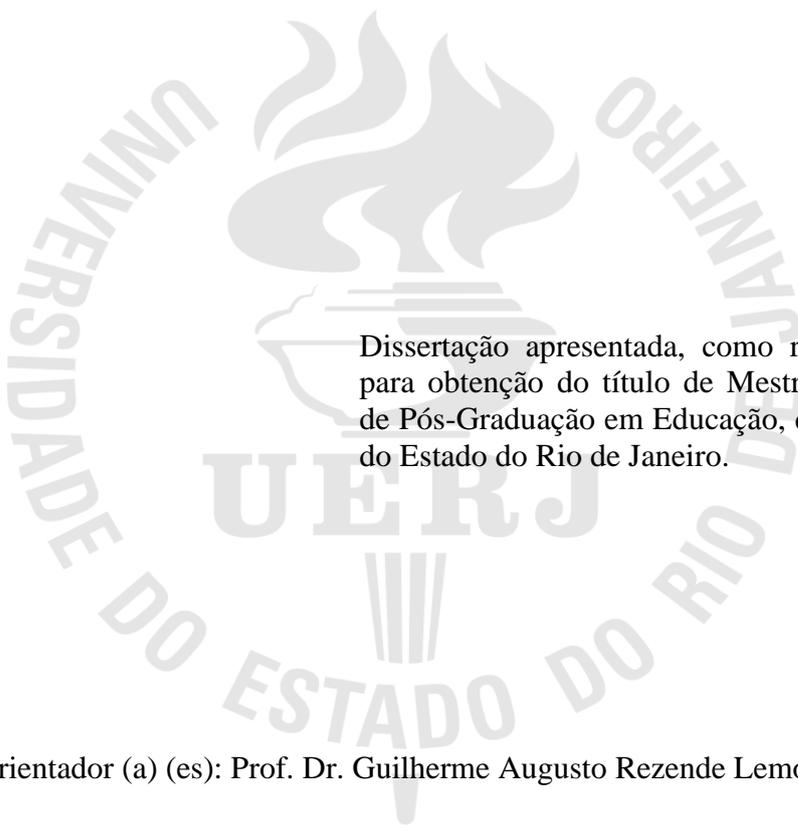
**Entre currículo e percepções: o caminhar do processo de reestruturação
curricular de Duque de Caxias/RJ**

Rio de Janeiro

2023

Flavia Silvia Costa Magalhães

**Entre currículo e percepções: o caminhar do processo de reestruturação curricular de
Duque de Caxias/RJ**



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.

Orientador (a) (es): Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos

Rio de Janeiro

2023

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

M189 Magalhães, Flavia Silvia Costa
Entre currículo e percepções: o caminho do processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias/RJ / Flavia Silvia Costa Magalhães. – 2023. 139 f.

Orientador: Guilherme Augusto Rezende Lemos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Lemos, Guilherme Augusto Rezende. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

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

Assinatura

Data

Flavia Silvia Costa Magalhães

**Entre currículo e percepções: o caminhar do processo de reestruturação curricular de
Duque de Caxias/RJ**

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 15 maio de 2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Sússekkind Verissimo Cinelli
Faculdade de Educação - UNIRIO

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a toda rede municipal de ensino de Duque de Caxias.

AGRADECIMENTOS

Para mim, está é, sem dúvidas, a realização de uma conquista há muito desejada: entrar para o mestrado. Quanto mais distante essa possibilidade ficava, mais eu contava com parceiros incríveis que me impulsionaram em direção a esse programa. A vocês, Paulo Melgaço, Manoela Morgado (minha querida dupla), Glacione Ribeiro, Anna Paula Silva, Alexandre Romeiro e Ataíde Marcolin (*in memorian*), meu mais profundo agradecimento.

Uma menção especial à Karine Morgan: você foi meu primeiro sim! Você nem me conhecia e me ofereceu coragem, leu e comentou meu primeiro projeto de trabalho e me contagiou com seu profundo amor pela academia. Essa pesquisa é muito sua também!

Ao meu querido orientador Guilherme Lemos, que aceitou todas as minhas convicções, certezas, universais, fantasias... enfim, tudo muito bem estruturadinho, e me mostrou a beleza do imprevisto como possibilidade de quem se arrisca. As oportunidades educativas oferecidas foram muitas: nos debates, nas leituras, no seu vasto conhecimento a ser compartilhado, mas, sobretudo, ao seu olhar, ao seu afeto e ao seu respeito pela minha trajetória que gostaria de endereçar agora o meu mais profundo reconhecimento. Muito obrigada, Guilherme!

Aos meu amigos de grupo de pesquisa pelas trocas e pela paciência em me escutar – não é novidade o quanto eu falo muito! Um carinho especial à Zeyla Brandão, uma querida que me deu as mãos e o coração nessa empreitada.

Aos profissionais de educação do nosso município de Duque de Caxias, por serem maravilhosos e meu dia-a-dia na supervisão educacional me mostra essa realidade a todo o tempo. Um agradecimento especial às orientadoras Ana Lucia Diniz e Gizelda Aguiar, aos professores, professoras, alunos e alunas e demais funcionários da Escola Municipal Coronel Eliseu, onde atuei como orientadora pedagógica por 12 anos e à equipe de Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação, onde me encontro atualmente. Vocês todos acreditam muito em mim e tenho orgulho em tê-los!

Tenho muitos amigos e amigas e sou muito privilegiada por isso. Agradeço a torcida, os sorrisos, as risadas e o apoio incondicional de cada um.

A minha mãe professora, que sempre amou nossa profissão, por toda a disposição em ser uma base segura. A minha irmã Silvia, por ser uma representação forte que ama e mima a irmã caçula e por ter me dado um sobrinho tão amado. Ao meu pai (*in memorian*), por ter me

mostrado o lado bom da vida. As minhas vovós (*in memorian*), aos meus primos e primas, tios e tias por serem tão meus!

Agardeço ao Celso, meu marido, meu amigo e meu suporte e agradeço à garotinha linda que nós temos também. Marina é uma alegria! Obrigada aos dois, que souberam entender a importância que esse projeto tinha para mim e não mediram esforços para que eu tivesse essa oportunidade. Marina, tão pequena, abriu mão de seu tempo com a mamãe e, reconhecendo isso, fico profundamente tocada com tanto amor.

RESUMO

MAGALHÃES, Flavia Silvia Costa. *Entre currículo e percepções: o caminhar do processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias/RJ*. 2023. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Essa pesquisa relata o surgimento de uma política pública em Duque de Caxias/RJ, que entrou na pauta de discussões do município após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Expande as compreensões sobre mim mesma em uma perspectiva autobiográfica, do ponto de vista de quem experienciou dois papéis importantes no processo da construção da política de Reestruturação Curricular (o de redatora e o de orientadora pedagógica de uma escola da rede) em todas as etapas do trabalho desenvolvido. Tem como embasamento a obra de William Pinar e seu método *currere* (percorrer o caminho), possibilitando um encontro com o passado, no presente, para imaginar o futuro. Durante essa construção do currículo do município foi possível identificar as arenas de disputas, as negociações inerentes ao debate democrático e os pontos metodológicos mais relevantes dessa diligência, destacando a valorização dos saberes trazidos pelas experiências dos profissionais de educação como fonte principal de construção coletiva do currículo de um sistema de ensino. Como conclusão, busca contribuir para a desconstrução da ideia de que a igualdade e a melhoria da educação acontecerão a partir da centralização dos conhecimentos/saberes em normativas gerais e prescritivas.

Palavras-chave: Política Pública. Currículo. Autobiografia.

ABSTRACT

SOBRENOME, Nome. *Between curriculum and perceptions: the path of the curriculum restructuring process in Duque de Caxias/RJ*. 2023. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research reports the emergence of a public policy in Duque de Caxias/RJ, which entered the city's discussion agenda after the approval of the Base Nacional Comum Curricular – BNCC [Common Core Curriculum]. It expands the understandings about myself in an autobiographical perspective, from the point of view of those who have experienced two important roles in the process of developing the Curriculum Restructuring policy (the editor and the pedagogical advisor of a school in the school network), all the stages of the work developed. It is based on the work of William Pinar and his method *currere* (follow the path), enabling an encounter with the past in the present, to imagine the future. During this construction of the municipal curriculum, it was possible to identify the arenas of disputes, the negotiations inherent in the democratic debate, and the most relevant methodological points of this diligence, highlighting the valorization of knowledge brought by the experiences of education professionals as the main source of collective construction of the curriculum of an education system. As a conclusion, it seeks to contribute to the deconstruction of the idea that equality and improvement of education will happen from the centralization of knowledge in general and prescriptive norms.

Keywords: Public Policy. Curriculum. Autobiography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Total de participantes no Grupo de Trabalho.....	70
Quadro 2 –	Inconsistência teórico-conceitual	73
Quadro 3 –	<i>Lives</i> organizadas pela reestruturação curricular	78
Quadro 4 –	<i>Lives</i> organizadas pelo SEPE	80
Quadro 5 –	<i>Lives</i> organizadas pelos orientadores da rede	81
Quadro 6 –	Categorias de análises	89
Quadro 7 –	Questionário enviado às escolas.....	94
Quadro 8 –	Exemplos de matrizes curriculares a partir de documentos oficiais	129
Quadro 9 –	Quadro de sugestão de matriz curricular por escola	130
Gráfico 1 –	Participação (em percentual) das unidades escolares no 1º GE sobre a Matriz Curricular.....	132
Gráfico 2 –	Participação (em percentual) das unidades escolares no 1º GE sobre Matriz Curricular de acordo com o distrito em que se encontra.....	133
Gráfico 3 –	Participação (em percentual) das unidades escolares no 2º GE sobre Matriz Curricular	133
Gráfico 4 –	Participação (em percentual) das unidades escolares no 2º GE sobre Matriz Curricular de acordo com o distrito em que se encontra.....	134
Gráfico 5 –	Escolha da rede para o tipo de organização dos conhecimentos.....	135
Gráfico 6 –	Escolha da rede para a formação das áreas de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	135
Gráfico 7 –	Percentual de unidades escolares que fizeram sugestões de disciplinas dentro de sua parte diversificada.	135
Gráfico 8 -	Percentual de unidades escolares que fizeram sugestões de disciplinas dentro de sua parte diversificada	135
Gráfico 9 –	Nuvem de palavras das disciplinas sugeridas para compor a parte diversificada	136
Gráfico 10 –	Organização do Ensino Fundamental	136
Gráfico 11 –	Organização dos saberes para compor a matriz curricular.....	137
Gráfico 12 –	Escolha do documento referencial para a construção da nova matriz curricular	137

Gráfico 13 –	Sugestão de estratégia para interdisciplinariedade.....	138
Gráfico 14 –	Distribuição dos períodos letivos	139
Gráfico 15 –	Tipos de Avaliação.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAP/UERJ	Colégio de Aplicação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CCAIC	Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense
CEE-RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CPII	Colégio Pedro II
DC	Duque de Caxias
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBF-UERJ	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FME	Forum Municipal de Educação
GE	Grupo de Estudos
GO	Goiás
GS	Gabinete da Secretária
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PISA	Programa Internacional de Avaliações de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia
RJ	Rio de Janeiro
RJ1	Rio de Janeiro 1ª edição
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SME	Secretarian Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNb	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	MOMENTO REGRESSIVO: BUSCANDO UM CAMINHO ONDE MINHA SINGULARIDADE TIVESSE LUGAR	24
1.1	Inventando um passado e a mim mesma	26
1.2	Repensando os objetivos	29
1.3	Do gosto pela provocação	32
1.4	A arquitetura do desenvolvimento da proposta	37
2	MOMENTO PROGRESSIVO: O DESPERTAR PARA A INVESTIGAÇÃO	44
2.1	Algum debate no campo sobre os atuais imbróglis e imprevistos	46
2.2	Tentando entender as disputas locais	52
3	MOMENTO ANALÍTICO: REFLEXÕES ENTRE OS PROFESSORES REDATORES	60
3.1	As perspectivas do Currículo a partir dos registros e a ideia de Currículo como <i>currere</i>	62
3.2	A escrita do primeiro documento e a importância dos Grupos de Trabalho	64
3.3	A imprevisibilidade: a continuidade do processo (a pandemia e as adaptações empreendidas)	72
3.4	O trabalho a partir da constituição de frentes de atuação	76
3.4.1	<u>Grupo do Texto Introdutório</u>	76
3.4.2	<u>Grupo das <i>Lives</i> de Formação</u>	77
3.4.3	<u>Grupo da Matriz Curricular</u>	83
3.5	As ideias a serem discutidas pela rede sobre a reestruturação de sua proposta pedagógica	97
3.6	Algumas reflexões sobre a conclusão da etapa	99
	CONCLUSÃO - MOMENTO SINTÉTICO	102
	REFERÊNCIAS	119
	ANEXO A - Autorização para a realização da pesquisa no município de Duque de Caxias	123
	ANEXO B – Carta de desligamento da Faculdade de Educação da Baixada	124

Fluminense.....	
ANEXO C – Material para o Grupo de Estudos sobre Matriz Curricular	125
ANEXO D – Exemplos de matrizes curriculares a partir de documentos oficiais.....	127
ANEXO E – Quadro de sugestão de matriz curricular por escola	128
ANEXO F – Análises preliminares enviados para o Grupo de Estudos	129
ANEXO G - As opções preponderantes em relação às demais trazidas pelo questionário.....	132

INTRODUÇÃO

Conforme Lemos (2023, p. 2)

criar um espaço de liberdade no presente talvez equivalha a dizer que criamos tanto o passado como o futuro, onde o processo da criação, de certa forma, da invenção, mesmo que crivado do rigor das fontes primárias, que dão veracidade ao narrado, ou das estatísticas que nos permitem prever futuros possíveis, ainda assim tecem um imaginário que via de regras reputamos como realidade. Aí reside o problema: a realidade. Um imaginário que ganha tamanha materialidade que determina formas do viver.

O trabalho que se segue tenta construir uma perspectiva intelectual de real, a partir do lugar onde se encontram os meus sentidos. A partir da minha pergunta investigativa se será possível construir um currículo único para a rede de ensino a qual atuo, passando pelas diversas temáticas que suscitaram da mesma, percorri um caminho autobiográfico e político, pois para Pinar (2007) assim se caracteriza nosso trabalho pedagógico. Como o trabalho, em teoria do currículo, desse pesquisador “[...] tem enfatizado o significado da subjetividade para ensinar, para estudar, para o processo de educação.” (PINAR, 2006, p.128), seu método *currere* (percorrer o caminho) foi considerado o mais pertinente, uma vez que possibilitará um encontro com o passado para imaginar o futuro, pois “não só intelectualmente, mas na nossa estrutura de caráter, devemos nos tornar ‘temporais’, vivendo simultaneamente no passado, no presente e no futuro”. (PINAR, 2006, p. 128).

A professora Maria Luiza Sússekind (2014b) ao entrevistar W. Pinar, questiona como o *currere* se relaciona com a autobiografia e ele destaca que, sendo *currere* uma “[...] forma infinitiva de currículo, então enfatiza o aspecto futuro e também o passado, como um momento em espiral [...]” (SÜSSEKIND, 2014b, p.41), logo, seria um meio para conectar o conhecimento adquirido na formação do professor à história vivida, “[...] expandindo as compreensões sobre si mesmo, sobre o momento, sobre o que está acontecendo.” (p.42). Ainda na mesma entrevista, Pinar segue explicando que entende a autobiografia como uma maneira de se trabalhar a partir de sua própria experiência, “continuamente, contando uma história para si mesmo e para aqueles que ouvem e se preocupam com a história”. (p.47).

Partindo dessa relação, começo a contar minha história escrevendo um artigo, cujo título é *Currículo escolar em construção, um relato da experiência da Reestruturação Curricular em Duque de Caxias/RJ*, (MAGALHÃES, 2021), onde narro a experiência de ser uma professora redatora em um processo de construção de uma política pública. Entrelaçando memórias, sentidos e vivências, discuto minha própria identidade como parte constitutiva de

um todo, pois, como escreve LEMOS (2014) ao interpretar Pinar “[...] a necessidade da autobiografia encontra-se no fato de que as identidades são construções discursivas de fora para dentro, ao modo de adesão ao que nos é externo”. (p.6). Nessa primeira tarefa de escrita, começo a entender esse “[...] exercício de produção de discurso próprio, apesar e em confronto crítico aos discursos constituídos”. (p.6).

Ainda no artigo, destaquei as percepções acerca das negociações intrínsecas às mediações necessárias para o andamento do processo de discussão curricular, as arenas de disputas (que me deterei mais a frente) e os pontos teóricos e metodológicos mais relevantes dessa empreitada. A partir daí, os debates ocorridos nas aulas de mestrado, me levaram a perceber que tal artigo seria o roteiro autobiográfico dessa dissertação e que para o estudo pretendido, a orientação de Pinar seria o mais oportuno, uma vez que propõe

[...] uma conversa direta, mas complicada, alegórica e/ou biográfica, o que Willian Pinar defende na noção de currículo são os aspectos pessoais, culturais, sociais e políticos e a historicidade do currículo - este visto como um conceito, mas também como *um monte de práticas*. De qualquer forma, o professor é para ele, neste sentido, um artista; conversa complicada é seu meio (PINAR, 2012. Apud. SÜSSEKIND, 2014b, p.27).

Iniciar a caminhada, lançando-me neste percurso metodológico provocador da autobiografia foi desafiador, pois, como observa LEJEUNE (2005): “estamos sempre envergonhados de ter que falar sobre nós mesmos” (p.1). Na definição deste ensaísta francês, precursor dos estudos sobre os textos autobiográficos, a autobiografia não é somente uma forma/história e um conteúdo/vida, mas também um ato,

[...] o compromisso que uma pessoa real fez para falar sobre si mesma em espírito de verdade – o que chamei de “pacto autobiográfico”. Entre este e o contrato ficcional há certamente uma série de posições intermediárias, mas elas só se definem em relação a esses dois polos. É, portanto, do lado da pragmática, do lado dos atos de fala, que localizei o traço dominante do gênero. Uma autobiografia não é um texto onde alguém diz a verdade sobre si mesmo, mas um texto onde alguém real diz que o diz. E esse engajamento produz efeitos particulares na recepção. (LEJEUNE, 2005, p.2).

Considera ainda que existem alguns fatores que podem restringir a abordagem introspectiva da autobiografia, como deficiências de memória, falsidade ou franqueza excessiva. Portanto, se esse “pacto autobiográfico” desperta a curiosidade, o compromisso direto e é contagiante, também pode mostrar efeitos assustadores – para quem escreve e para quem lê.

Recorro à Marcondes (2003) para entender os atos de fala dominante no gênero autobiográfico destacada na citação acima. Inicialmente pensada por J. L. Austin, a Teoria dos Atos de Fala pode ser vista como uma importante corrente da filosofia da linguagem mostrando que, desde que se considere os instrumentos conceituais adequados, a análise da

linguagem não é contrária a uma abordagem teórica - “[...] linguagem entendida como forma de ação, isto é, como modo de se realizar atos por meio de palavras.” (MARCONDES, 2003, p. 29).

Marcondes lembra que, até então, a possibilidade da interpretação da linguagem de forma concreta se dava somente após sucessivos níveis de abstração, mas, em contrapartida, filósofos como Wittgenstein, Ryle e Austin consideraram “[...] que a linguagem deveria ser analisada em seu contexto de uso, tal como utilizada por falantes e ouvintes interagindo com objetivos específicos.” (MARCONDES, 2003, p. 26). Sendo assim, considera a Teoria dos Atos de Fala como uma boa oportunidade para a formulação de uma filosofia pragmática da linguagem.

É, portanto, do lado da pragmática - pragmática entendida como a relação dos signos (relação entre significado e significante) com os seus usuários e como são interpretados e utilizados -, do lado dos atos de fala - entendido como linguagem em ação - que a autobiografia se inscreve, não dizendo verdades sobre si mesmo, mas narrando e produzindo efeitos pragmáticos a partir da narração. Ou seja, a narrativa não é um mero e narcísico contar de uma história, mas a reflexão/ficção/invenção intelectual sobre uma dada experiência existencial cujo texto, em seus atos de fala, produz efeitos nos leitores e no próprio narrador, que se torna seu próprio leitor. Mas isso seria suficiente?

É preciso perguntar: como a autobiografia pode ser entendida como um recurso para o campo científico? Segundo Delory-Momberger (2012), pensar sobre a constituição do objeto de pesquisa biográfica é peça importante quando se pretende definir as referências metodológicas de tal pesquisa, ou seja, diferenciar a pesquisa biográfica de outras precede a abordagem das questões inerentes ao método. Sendo assim,

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

A pesquisa precisa perceber a relação única que o indivíduo preserva, pela sua vivência biográfica, com o meio social e histórico, buscando estudar os modos como ele constitui essa experiência. A dimensão temporal, a *temporalidade biográfica* da experiência e da existência, marca a metodologia da pesquisa. Assim, a atividade biográfica não fica resumida apenas às possibilidades de narrativa por si só, pois passa a ser entendida como um

processo de relações entre o homem e o mundo no qual está inserido e ao qual tem sua existência representada: *biografização*, nas palavras da própria autora “[...] o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.139).

Partindo desta perspectiva, o relato assume um caráter para além de uma história “contada”, pois gera efeitos sobre o que se está relatando e é justamente por esse aspecto que o relato passa a ser básico para a pesquisa “[...] já que este, pelas operações de configuração e de metabolização que introduz, é um poderoso “ator” – senão o ator principal – da biografização [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). A percepção da autora de que a pesquisa autobiográfica não é apenas uma sucessão de histórias contadas e de momentos vividos e a introdução da dimensão temporal nos processos de construção individual, é uma importante abordagem epistemológica para o estudo em educação. Compreender a concepção de experiência do indivíduo é fundamental, pois ao fazer experiência realizamos nossas aprendizagens biográficas.

Para BONDÍA (2002) a experiência só é realizada pelo homem, uma vez que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Pontua que, apesar de muitas coisas acontecerem, quase nada nos acontece, ou seja, para que a experiência ocorra é necessária a relação com esse algo que se experimenta, com o que nos toca. Destaca ainda que

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍA, 2002, p.27).

A partir do entendimento deste conceito, desenvolver essa atividade biográfica é um trabalho de perlaboração que merece uma atenção especial, pois é a partir da interpretação de sua história que os indivíduos irão elaborar “[...] o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos. [...] falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.137). É expressar, singularmente, a forma como se apreende o que foi vivido, experimentado, conhecido e transformado em experiência.

Buscando entender um pouco mais sobre o conceito de perlaboração, encontrei algumas informações importantes nas diferentes formulações da elaboração psíquica no desdobramento da clínica freudiana. Ainda que não seja o objetivo aprofundar o tema, vale situar essas formulações. Segundo Abrantes e Coelho (2022):

[...] Freud estruturou um trabalho terapêutico construído em torno do afeto e das representações. Na primeira formulação do conceito de elaboração, feita por ele em 1893, pode ser vista a importância dada em relação à presença do afeto no tratamento, sendo que a elaboração associativa é o tempo necessário para que o sujeito reconheça e trabalhe com sua experiência afetiva, o que está muito distante de uma simples decifração de conteúdos aflitivos. Na segunda formulação, realizada em 1914, Freud afirmou que a perlaboração representa o trabalho analítico fundamental para desvendar conflitos e resistências. (ABRANTES; COELHO, 2022, p.6).

Isso porque a perlaboração seria o instrumento através do qual o sujeito conseguiria encarar os afetos aflitivos que surgem em função da resistência - resistência entendida “[...] como uma força que impõe obstáculos para o tratamento alcançar representações inconscientes que foram defendidas pelo Eu.” (ABRANTES; COELHO, 2022, p.2). Superar as resistências é um processo de desvelamento das representações inconscientes, formulando interpretações, dentro do trabalho psíquico conjunto (entre analista e analisando). Este será o conhecimento produzido em análise.

A perlaboração será o recurso que viabiliza ao sujeito a superação das resistências, pois é o que propicia as condições para que ele construa um saber sobre si mesmo: compreendendo e integrando uma interpretação, supera-se as resistências que ela desperta. No entanto, o presente trabalho é uma dissertação sobre currículo, mais especificamente sobre o caminhar do processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias/RJ. Como o recurso da perlaboração autobiográfica se insere nesse tema?

As autobiografias devem ser entendidas como um processo amplo e não como apropriações contínuas de conhecimentos/saberes recebidos, isso porque o processo de perlaboração modifica a interpretação do que aprendemos, transformando a aprendizagem “[...] em uma figura biográfica de experiências, ou seja, de algum modo uma “segunda ordem” de processos de aprendizagem.” (ALHEIT; DAUSSIEN, 2006, p.179).

Como já justificado, para este estudo, a pesquisa autobiográfica se mostra bastante propícia uma vez que, como escreve Willian Pinar (2016), “a autobiografia é uma visão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e no período histórico.” (p.69). E mais especificamente para o presente trabalho, temos esse questionamento: “como seria o currículo se centrássemos as disciplinas escolares nas histórias e reflexões autobiográficas daqueles que

as suportam?” (PINAR, 2016, p.69). Este será o sentido adotado neste trabalho sobre a possibilidade de se ter um currículo único para toda uma rede de ensino. É possível uma orientação, uma vez que as singularidades são tão indispensáveis nos processos de aprendizagem?

Em minha jornada pedagógica, atuei como professora (prioritariamente na Educação Infantil), como Orientadora Pedagógica e, atualmente, trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SME), como Supervisora Educacional da Rede de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

Ser coordenadora pedagógica sempre esteve nos meus planos e a oportunidade surgiu, após concurso público, em março do ano de 2007. Lembro-me de minhas primeiras perguntas à diretora da escola na qual fui lotada: qual a proposta pedagógica do município? Quais são os aportes teóricos e metodológicos aos quais devemos embasar o trabalho nas escolas? Recebi, então, todo um material de forma digitalizada e este foi meu contato inicial com os documentos assim chamados: *Pressupostos Teóricos* (SME, 2002), e *Proposta Pedagógica* (SME, 2004). Após a leitura destes referenciais, procurei direcionar minhas orientações de forma que a ação pedagógica fosse ao encontro destes documentos - foi aí que comecei a perceber, na prática, que não seria simples assim.

E por que a insistência de optar pelo caminho da “obediência” aos referenciais? Porque passei 12 anos exercendo a docência em escolas particulares do município do Rio de Janeiro (mais precisamente na zona sul) e nesses espaços, mesmo tendo alguma autonomia, era sempre necessário seguir o projeto pedagógico da instituição. Esse controle era feito por meio da apresentação prévia do plano semanal para a direção e/ou coordenadora, também por amostragem das atividades práticas feitas pelos discentes e pelas propostas de formação que me eram oferecidas e que, via de regras, estava alinhada à chamada filosofia da escola. Sendo assim, vivi uma espécie de desestruturação teórica ao ingressar na rede municipal, uma vez que o que eu via acontecer nos trabalhos dos docentes era fruto da decisão pedagógica de cada professor, de cada professora. Fiquei em uma espécie de limbo, entre o que vivenciava e o que entendia que era para ser feito e comecei a pensar: deveria mesmo ser feito?

Deste início para os dias atuais, muitas foram as minhas tentativas de adequar as práticas aos referenciais oficiais: grupos de estudos com temas relacionados às teorias defendidas nos documentos, proposta de projetos que promovessem alguma integração curricular, tentativas de assessorias individuais para que a escola tivesse uma identidade única e algumas outras tantas.

Essas constantes tentativas foram ganhando volume, mas também foram me frustrando, na medida em que alinhar uma proposta pedagógica única não estava sendo possível. Percebi que o melhor seria eu entender o que cada professor, cada professora estava considerando na sua prática para tentar compreender o sentido atribuído ao conhecimento a ser abordado por cada um, cada uma, em seu dia-a-dia. Partindo desse lugar de compreensão da prática individualizada, passei a organizar momentos de integração entre os grupos de alunos e mesmo entre os próprios docentes. Mas, ainda não estava completamente convencida de que não era necessário termos, enquanto escola, uma certa obediência às questões teóricas conceituais de uma proposta única e mais: comecei a pensar que, se a proposta não era factível, poderíamos construir uma outra, mais abrangente, que contemplasse as aspirações da rede municipal como um todo.

E a oportunidade de contribuir para essa construção curricular surgiu no segundo semestre de 2019, quando um edital para a contratação de professores redatores para a reestruturação curricular de Duque de Caxias foi lançado. Me inscrevi para o cargo - tínhamos que ser todos lotados em escolas da rede. Após a análise do meu currículo, seguiu uma entrevista e uma das perguntas foi: por que você quer participar desse projeto? Respondi, de imediato, que queria fazer um documento que tivesse a possibilidade de espelhar a identidade e as aspirações dos professores, porque entendia que somente desta forma uma proposta pedagógica seria implementada nas escolas. Sendo selecionada para a função, descobri, rapidamente, que não seria tão fácil assim.

Como descreverei neste trabalho, esta minha experiência, tanto como professora redatora, quanto como orientadora pedagógica, deixará evidente que os questionamentos sobre a possibilidade de existir uma orientação curricular única, que determinaria a ação pedagógica nas escolas, começaram a gerar em mim inquietações a todo momento. Da primeira reunião com meus pares redatores, ao último documento descrito neste projeto, ficou claro que essa pretensão de centralidade curricular era, no mínimo, muito difícil de se concretizar - e eu comecei a questionar a validade dessa centralidade, que sempre foi um desejo meu também.

Esta pesquisa traz a possibilidade de explorar a abrangência de uma política curricular, como uma tentativa de tecer uma construção em conjunto com todos os profissionais da rede de Duque de Caxias (atualmente, a rede conta com 187 unidades escolares e, segundo o departamento de estatística, em março de 2023 chegamos a quase 79 mil alunos matriculados). Tal pretensão encontrava ecos junto ao grupo dos professores

redatores e junto às determinações propostas pela comissão instituída para deliberar sobre a reestruturação curricular. Nas palavras de LOPES (2004),

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual. (LOPES, 2004, p.111).

Via de regra, o poder central estabelece metas, diretrizes e lista de conhecimentos/saberes a serem abordados na ação pedagógica e aos professores cabe a função de sistematizar e implementar essas orientações oficiais - essa prescrição curricular acarreta o já conhecido embate: “[...] os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar.” (LOPES, 2004, p. 111). Existe uma solução para tal embate?

No ano de 2019, o executivo da pasta da educação do município de Duque de Caxias, entendeu que a participação maciça, tanto dos órgãos de representação da sociedade civil, quanto dos profissionais de educação, seria o formato mais eficaz para diminuir a distância entre o determinado pelos documentos oficiais e a ação pedagógica dentro das escolas. Analisando a Ata da terceira reunião da comissão de organização do processo de reestruturação, do dia 05 de abril de 2019 (SME, 2019b), é possível perceber que os caminhos traçados para a discussão do currículo em Duque de Caxias pretendia ser o mais democrático possível, com a garantia da participação de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar - a própria constituição de uma comissão já indicava esse caminho. A diretora do Departamento de Educação Básica e coordenadora da reestruturação, prof. Tatiana Várzea defendeu, nessa reunião, que a rede teria que ser envolvida no coletivo e não por representatividade individualizada. Assim, após a comissão chegar a um consenso de que a aplicação de um questionário para o diagnóstico da rede deveria ser organizada, a prof. Tatiana solicitou que a comissão deveria “[...] pensar em uma estratégia em que o professor relate como é a sua prática e a concepção de currículo que acredita, considerando as possibilidades para implantá-lo” (SME, 2019a). Na ocasião, o Fórum Municipal de Educação chamou a atenção sobre o prazo das ações, que considerou apertado, para um processo a ser historicamente construído. Essa negociação de prazos, as mudanças de objetivos, a reorganização das ações e as discussões entre os membros da comissão e os professores redatores perpassam toda a

trajetória do processo descrito no presente trabalho - que se concentra nos anos de 2019 e 2020.

Alguns aspectos comuns permeavam as discussões nessas reuniões entre os membros da comissão, além da insistência na participação de todos: o estudo teórico sobre o campo do currículo, a construção da identidade da rede e a atenção que deveria ser dispensada às modalidades de ensino. O objetivo principal seria melhorar a qualidade da educação oferecida pelo sistema de ensino municipal e, sendo assim, o documento deveria trazer um conjunto de conteúdos que embasassem essa qualidade. Sabendo desse objetivo e pensando nesse trabalho dissertativo, tenho minha pergunta investigativa: será possível construir um currículo único para a Rede?

Estudando sobre as disputas pelos sentidos conferidos à expressão “política curricular”, observei que a organização dos conhecimentos/saberes no fazer nas escolas, mais especificamente nas salas de aulas, compõe o cerne da política para a garantia da total qualidade na educação e, sendo assim,

No discurso da qualidade que se quer total, o conhecimento é importante para garantir que a educação favoreça os níveis instrucionais supostos como necessários ao desenvolvimento profissional e social, tornando equivalentes às finalidades do indivíduo, as finalidades do mercado e do país. [...] O processo educacional assume a finalidade de instruir, distribuir conhecimentos, especialmente disciplinares, garantir o acesso ao saber legitimado, com traços objetivistas e realistas. (MATHEUS; LOPES, 2014, p.351).

Ainda segundo as pesquisadoras, essa proposta de qualidade diz respeito às demandas sociais e educacionais na medida em que com a efetiva aprendizagem dos alunos, teremos a chance de termos uma sociedade mais justa: “[...] as demandas educacionais, quando satisfeitas, produzirão as condições necessárias à satisfação das demandas sociais.” (MATHEUS; LOPES, 2014, p.345).

Essa dissertação está organizada de forma a abarcar, tentativamente, o método *currere* proposto por Pinar e seus quatro momentos constitutivos: regressivo, progressivo, analítico e sintético. No primeiro capítulo, retorno ao passado (fase regressiva) para relacionar como imagino que ele era e como incide no futuro. Dessa forma, relato como foi minha caminhada para me tornar professora - começando pelas influências recebidas em casa - e destaco o foco de interesse em estudar as questões de políticas públicas, desenvolvidas durante minha formação na universidade e ao ingressar na rede pública de ensino no município de Duque de Caxias. Ainda nesse capítulo, exponho as características do método autobiográfico já direcionando o leitor para as questões centrais do presente trabalho dissertativo.

Imaginando o futuro (a fase progressiva), o capítulo 2 apresenta um futuro que pensamos ser o presente, ou seja, ao ingressar em um grupo de trabalho para pensar a reestruturação curricular do município, elegemos metas e estratégias para concretizar o que imaginávamos ser o objetivo central da nossa empreitada: construir um referencial teórico para embasar o currículo de todo o município.

O terceiro capítulo traz a inclusão de respostas, a “conversação complexa” (fase analítica) a partir da investigação sobre o que falta, encontrando como resposta a especificação do presente biográfico (Pinar, 2007). Assim, narro como o processo de reestruturação aconteceu e as mudanças de percurso quando o mundo se deparou com a pandemia de covid-19. As reflexões de todo o grupo de trabalho e as negociações dos diversos atores do processo são levantadas e discutidas à luz do referencial utilizado.

Na conclusão, exponho a contribuição do meu trabalho profissional e intelectual para o meu presente (fase sintética), “[...] um momento no qual nos mobilizamos tanto como indivíduos quanto como profissionais” (PINAR, 2006, p. 136).

1 MOMENTO REGRESSIVO: BUSCANDO UM CAMINHO ONDE MINHA SINGULARIDADE TIVESSE LUGAR

Caminho. *Currere*. Percorrer o caminho. Percorrendo o caminho.

A noção de *currere*, proposto por William Pinar, expande o conceito de currículo, pois

O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Pinar propõe uma espécie de método autobiográfico, que nomeia *currere*, onde seus quatro momentos se inter cruzam espacialmente e temporalmente: regressivo, progressivo, analítico e sintético. Sendo assim, a qualquer momento, o estudioso encontra-se numa situação biográfica, onde “[...] sugere uma estrutura do significado vivido que resulta de situações passadas, mas que contém, talvez, subentendidas, contradições do passado e do presente, assim como a antecipação de possíveis futuros” (PINAR, 2007, p.66). Mesmo se tratando de um método de autorreflexão, não se pode perder de vista que o foco é a conversa, logo, traduz uma reconstrução social, trazida a partir da voz de cada sujeito - enfatizando o processo e a experiência.

O momento regressivo é entendido por Pinar como o movimento de conhecimento do passado “vivido ou existencial” como fonte de dados. Para essa produção dos dados, fazemos associações livres, por meio de técnica psicanalítica (revelando a visão de mundo contida no relato), alargando e transformando nossa própria memória. Essas “ligações”, associações, não necessariamente possuem “[...] uma ligação lógica, mas uma coerência vivida, uma coerência sentida. O propósito da coerência é a biografia como ela é vivida.” (PINAR; GRUMET, 1976, p. 60 apud PINAR, 2007, p. 66).

As produções narrativas de cada um, reconstruindo seu passado, ao mesmo tempo em que se apresenta um caráter privado, também se mostra coletivo, uma vez que ao falar de si os sujeitos não apenas falam do mundo que o cerca, como também abordam a identificação com o outro no processo de construção de subjetividade.

Na fase progressiva, ainda as associações livres serão privilegiadas, mas o sujeito lidará com as projeções de futuro. É o momento em que se volta ao passado visualizando o estabelecimento de uma perspectiva de futuro: futuros possíveis sendo imaginados. Se no

passado a inclinação é para lembrar, o futuro leva à imaginação e o autobiógrafo irá debruçar-se sobre esses sintomas, tentando encontrar no futuro o que não chegou ao presente.

No momento analítico, o pesquisador irá analisar tanto o passado quanto o presente: “Como é que o futuro está presente no passado, o passado no futuro, e o presente em ambos?” (PINAR; GRUMET, 1976, p. 60 apud PINAR, 2007, p. 67). Em outras palavras, é o momento que o sujeito fará a especificação, a descrição do presente, incluindo suas respostas ao passado e ao futuro. É analisar e interpretar os conhecimentos construídos num movimento do tempo vivido.

No passo seguinte, na síntese, o estudioso pensará quais as relações entre presente/passado/futuro, em um exercício maior de profundidade:

Através da conversação complexa consigo próprio, numa atitude de auto compreensão contínua, forja-se no professor a marca do intelectual privado, que não deve nunca separar-se da ação pedagógica comprometida com a reconstrução da esfera pública, reconceituando o currículo de objetivos em uma versão singular, na primeira pessoa, da cultura e da história, “personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e num período histórico”, nesse sentido as disciplinas escolares constituir-se-iam numa mescla de assuntos acadêmicos e humanos, tornando-se “a prática pedagógica política do século XXI” ao ligar o subjetivo ao social e vice-versa. Toda ação tem seu ônus e seu bônus, incluindo-se aí o silêncio e a abstenção. (LEMOS, 2014, p.7).

A partir da exposição do relato da minha experiência, isto é, do espaço de tempo por mim vivido durante os anos de 2019 e 2020, quando da reestruturação do referencial teórico da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, tento fazer o resgate da descrição das etapas e da organização do trabalho a ser desenvolvido pelas escolas, pretendo identificar as ações que visavam considerar os profissionais de educação como protagonistas do processo de discussão curricular. Essa perspectiva autoral conferida aos profissionais pretende enfatizar a noção de que a escola compõe a política, não estando, passivamente, à mercê dela. E como nós, sujeitos desse processo, disputamos seus sentidos, tendo em vista que, mesmo que os referenciais e os discursos sejam parecidos, as práticas e as relações sociais conferem a diversidade própria às lutas e às disputas de sentidos.

É a partir desse caminho que a presente investigação pretende se desenrolar: buscando a ressignificação dos lugares que ocupei nesse processo (o de orientadora pedagógica de uma unidade escolar e o de professora redatora), dos meus próprios conhecimentos, dos estudos nos quais busquei aporte e de tudo o mais que viabilizou a reflexão sobre a minha própria concepção de currículo percebida na prática educativa.

Refletir sobre o momento atual de meu percurso enquanto professora, me levou ao desafio de refletir sobre minha trajetória profissional e pessoal até aqui. Essa passagem de tempo, as entradas e saídas de algumas instituições de ensino e todo meu processo formativo

refletem no que sou e permeiam minha experiência educativa cotidianamente. Assim sendo, nesse momento de estudo, encontro na pesquisa autobiográfica (PINAR, 2007) a possibilidade de refletir, significativamente, sobre esse meu percurso profissional e pessoal, a fim de que, ao resgatar no presente as minhas experiências passadas, possa lançar-me para o futuro possível, compreendendo o que me torna quem sou.

1.1 Inventando um passado e a mim mesma

Habituada que estava, em centrar minha ação pedagógica em objetivos a serem alcançados - “o aluno deverá ser capaz de...” -, tinha a concepção inicial de que seria necessário concentrar meu esforço em conteúdos escolares fixados, comuns a todos e que assim, decerto, conseguiria alcançar a tão almejada “educação de qualidade”.

Desta forma fui me tornando professora, questionando minha prática, ainda que me concentrando muito nas metodologias e estratégias “inovadoras” - sobretudo na Teoria Psicogenética¹ à luz de Jean Piaget - que propiciariam um ensino “de verdade”, ou seja, um ensino que trouxesse o máximo de conteúdos capazes de transformar qualquer trajetória em um sucesso². Por muito tempo essa prática me contemplou até que, aprofundando meus estudos na graduação, chegou um momento em que os desafios encontrados nas escolas ultrapassaram as questões do conteúdo estático: elas chegavam às questões das políticas públicas curriculares e suas intencionalidades.

Como isso é uma conversa complicada, melhor começar do “início”. Resgatando/pensando sobre essa minha trajetória, revisito os espaços que já ocupei ao longo de 28 anos dedicados à educação (professora, orientadora pedagógica e, recentemente, supervisora educacional), ao mesmo tempo que revejo em mim a aluna que fui/sou, a filha de

¹ Em La Taille (1992) em referência especificada nesta nota, Teoria Psicogenética de Piaget refere-se à concepção de desenvolvimento que acredita que o mesmo seja um processo de organização e reorganização de estruturas sequenciadas e que ocorrem em estágios independentes de idades fixadas. Apresenta a *equilibração* (ou auto-regulação) como um mecanismo que age diretamente no desenvolvimento cognitivo, pois é por meio deste processo que o indivíduo organiza os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente. Essa adaptação ao ambiente se dá mediante os processos de *assimilação* e *acomodação*.

² Para aprofundamento teórico:
GROSSI, Esther Pillar; Bordin, Jussara. (orgs) **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. -11ª-Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

uma família de professores a qual pertenço e a expectativa que essa profissão carrega em um país como o Brasil.

Sempre quis ser professora.

Essa constatação veio desde muito cedo, uma vez que acompanhava minha mãe, Sonia, diariamente às escolas onde ela trabalhava como professora. Mamãe atuou como docente da Pré-Escola, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também ensinando Língua Portuguesa nos anos finais e Ensino Médio. Na companhia da minha irmã Silvinha, por vezes ficávamos no interior de suas salas de aula até o horário de nosso próprio período letivo.

Estudávamos na escola pública onde minha mãe trabalhava e assim, era fácil vê-la em atividade. Fui uma criança chorosa, que custou a se adaptar à rotina escolar aos quatro anos, no jardim de infância. Tenho muitas e fortes lembranças desses dias. Com minha salinha situada no mesmo corredor da sala da minha mãe, era para lá que eu corria a mais leve distração da tia Cristina, minha professora. Eu queria estar na escola, mas na sala da minha mãe – era quase como poder receber um presente de Papai Noel todo dia: ter todas as atividades infantis com a genitora perto! Minhas tias, também professoras, sempre exaltaram a qualidade técnica da irmã mais velha: falavam sobre seu compromisso, sobre sua habilidade artística e sobre sua vocação humana, incansavelmente dedicada aos seus pequenos.

Ainda que meu pai, que se chamava Silvio, tenha se formado em Letras, não atuou no magistério. Mas vale o registro de que era muito bom estudar com ele. Daquelas pessoas cirúrgicas, precisas e seguras nas explicações. Nas ciências exatas, em Língua Portuguesa e até explicando as regras de um jogo de tabuleiro. Era a figura que nos cobrava o boletim, se orgulhava das nossas conquistas escolares e exaltava a memória do pai, meu avô Sylvio Serpa Costa, como professor-intelectual de sua época.

A forma de ensinar da minha mãe sempre me encantou. Gostava de observá-la transitando entre as carteiras das crianças (nunca sentava), esclarecendo dúvidas individuais, contando histórias, escrevendo com as duas mãos para ensinar os movimentos de caligrafia (é ambidestra), encapando os cadernos com folhetos de supermercado (antigamente eram grossos e resistentes), conversando com os responsáveis na hora da entrada, perguntando sobre os alunos faltosos em uma época onde a busca ativa nem era uma exigência legal, assando intermináveis bolos para as datas festivas, embrulhando doces, fazendo murais... tudo isso me encantava.

Sua voz calma e tranquila alfabetizando, sua preferência pelas turmas que “ninguém queria”, aquelas com alto índice de distorção ano de escolaridade/idade e com alunos

“complicados” e sempre me perguntava como que ela conseguia fazer todos lerem com cartilhas diferentes. Sim, hoje sei que ela “conseguiu”, pois a prescrição estava no método de alfabetização mais utilizado à época: o fônico (apoiado no som dos fonemas, em que o estudante reconhece os sons representados pelas letras, combinando-os para, então, para formar as palavras) e não no objeto/cartilha em si, mas a sensação de que minha mãe era a melhor professora de todas não me abandona até hoje.

Ainda que a forte influência materna tenha me levado à escolha da profissão, curiosamente, não discutimos sobre educação durante minha formação. Sua aposentadoria veio três anos após minha formatura no curso normal, mas penso que a ausência das discussões acaloradas se deveu a outro fator: minha mãe gostava de contar sobre o dia-a-dia, sobre as soluções práticas encontradas em seu cotidiano para que os alunos alcançassem os objetivos de ensino propostos, mas não se concentrava, exatamente, nas reflexões teóricas sobre aprendizagem ou mesmo sobre as legislações vigentes. Encarava uma decisão governamental como “mais uma” a ser seguida, se preparando constantemente para uma próxima.

Nossa principal diferença reside justamente neste ponto: enquanto a intencionalidade de uma política pública é um convite irresistível para minhas constantes reflexões e buscas profissionais, para a professora Sonia, o que realmente importava era como ensinar o que o aluno precisava aprender (muito aportada nas características das correntes tradicionais³ do currículo). Nunca manifestou o desejo de ser diretora (isso eu também não), de ser coordenadora (uma das funções que mais gosto de exercer) ou mesmo de assumir uma colocação na Secretaria de Educação (local onde me encontro atualmente).

Mas onde então nossos caminhos parecem convergir, para além da possibilidade de troca de experiências que eu poderia ter tido na gênese da minha docência? No imenso compromisso com a escola pública e com o fato de sermos servidoras de instituições públicas; no hábito de caminharmos por entre as carteiras, observando as crianças individualmente e como grupo constituído; na importância conferida aos momentos de conversas nas aulas, nos pátios e nas perguntas sinceras sobre o cotidiano de cada um e ao magnetismo desta profissão que escolheríamos mil vezes se nos fossem dadas tantas chances de escolha.

³ Percebo em sua prática elementos condizentes aos princípios de elaboração curricular de Tyler: “[...] definição dos objetivos do ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências a fim de garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.25).

Percebo que as características mais destacadas por meus pares, acerca da minha prática, ao longo destes 28 anos de profissão, são as mesmas que eu admirava na minha mãe, ainda quando criança. É emocionante constatar isso! Mas foram exatamente os pontos dissonantes com minha mãe que me levaram ao que motiva a presente narrativa.

1.2 Repensando os objetivos

Para definir os objetivos deste trabalho, é necessário pontuar aqui, uma questão pessoal acerca das minhas experiências nos estudos sobre currículo. Mesmo já tendo feito o Curso Normal, o primeiro contato que tive com esse campo aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no final dos anos 90, na graduação em Pedagogia. Sendo aluna do professor Antonio Flavio Barbosa Moreira, pude ter o privilégio de estudar as questões mais caras ao tema, com quem pesquisava nacionalmente sobre. Lembro do “susto” ao descobrir as nuances do currículo oculto, das intenções mostradas por um “simples” filme da Disney⁴ - que pode, através do imaginário, construir e reproduzir uma ideologia dominante -, das reflexões acerca do papel da cultura... literalmente, um mundo novo de percepções acerca do universo escolar.⁵

Trazendo um pouco dessas aulas para o presente trabalho, penso que falar um pouco deste pesquisador é de suma importância, até para contextualizar meu intenso interesse pelas Teorias Críticas: para uma normalista com quatro anos de formada, era a crença de poder realizar um trabalho importante e transformador com seus alunos.

Em entrevista concedida à Marisa Vorraber Costa (2003), Antonio Flavio explicita que seu interesse é pensar o currículo em relação à escola - ainda que não atue diretamente nela.

⁴ GIROUX, H. A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T. T. **Territórios Conquistados: currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 19

⁵Para aprofundamento teórico:

MOREIRA, A. F. B. **Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 180-194, 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36149/23337>

_____. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Educação on-line (PUCRJ), v. 4, p. 1-14, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13578/13578.PDF>

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas, v. 23, n.23, p. 15-38, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xdrMKTjRk7KmNTr9VwJK3q/?format=pdf&lang=pt>

_____. **Para quem e como se escreve no campo do currículo?** Revista Portuguesa de Educação, Portugal, v. 14, n.1, p. 73-93, 2001. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414105.pdf>

Destaca que precisamos entender a escola sob o prisma econômico, mas ressalta ter um grande interesse em estudar como a cultura está se tornando central no mundo contemporâneo, “[...] a ideia de cultura como um espaço produtivo, como um espaço em que são produzidos significados e são formadas as identidades” (COSTA, 2003, p. 56).

Apesar de enveredar-se pelos caminhos do multiculturalismo⁶, a centralidade do conhecimento para a teoria curricular sempre permeou suas pesquisas, refletindo no campo teórico do currículo, defende que o conhecimento escolar não seja negligenciado em detrimento das discussões acerca da cultura, pois ambos devem caminhar juntos. Pensar em conhecimento escolar, é pensar no processo de seleção e na viabilização desse conhecimento e esta preocupação, na visão do professor Antonio Flavio, é inerente à teoria curricular - que deve associar o conhecimento escolar, a pluralidade cultural e a identidade no escopo de sua construção. A generalização também parece ser uma preocupação do pesquisador:

Mas, de fato, eu não aceito que se diga que “tudo é currículo”. Porque aí eu fico sem saber o que é currículo, eu não sei onde agir. [...] Politicamente, é importante que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre currículo. [...] Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores. (MOREIRA, 2012, p.28).

Assim sendo, pontua firmemente de que a escola deve trabalhar para que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade sejam transmitidos - com o cuidado de sempre problematizá-los e sem hierarquizá-los em grau de importância. Nessa construção das seleções destes conhecimentos, à época que me encontrava na graduação, existia um debate acerca do currículo oculto e sua relevância para a experiência educativa, vivenciada pelo corpo discente.

Conceito usado pela primeira vez no final da década de 60, seu estudo foi bem intenso até a década de 80, sob a influência da Teoria Crítica que evidenciava que se ensinava muito mais do que se revelava. A título de esclarecimento, apresento uma definição segundo a qual “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p. 78). No contexto atual, me parece que o conceito de

⁶ Para CANEN; MOREIRA (1999), “[...] o multiculturalismo questiona o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade”. (p.15).

currículo oculto é um convite constante para o estudo e a compreensão da ideologia e dos valores que garantem seus espaços, mesmo que contingencialmente, nas disputas políticas.

Outro tema recorrente nas aulas versava sobre a reconceptualização do currículo e a Nova Sociologia da Educação (NSE) - bem como seus autores. Primeira corrente sociológica dedicada aos estudos do currículo, Michael Young tem grande influência na organização dos pressupostos filosóficos dessa chamada *Nova Sociologia da Educação*, tornando-se “[...] indispensável para todos os que se vêm esforçando para compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.20).

O currículo escolar e o conhecimento que o constitui, passam a ser o objeto de estudo da Sociologia da Educação, refletindo sobre as relações do currículo com ideologia, poder e cultura - a questão do conhecimento passa a ser central. Young busca questionar quem tem o poder de legitimar determinados saberes em detrimentos de outros - uns são verdades e outros menos? Inicialmente, considera que para os conhecimentos serem validados é necessário que corroborem para a libertação humana. Assim sendo, recusa a ideia de que os conhecimentos científicos e/ou acadêmicos se apresentam hierarquicamente superiores aos saberes sociais, uma vez que estes representam a elite intelectualmente dominante que por sua vez, está intrinsecamente ligada com o poder político-econômico. “Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior, garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

Considero importante mencionar um outro conceito, citado por mim com certa frequência, quando reflito sobre conhecimentos/saberes e o currículo: o conhecimento poderoso, que seria “[...] aquele que se inspira nas comunidades de especialistas, que denominamos comunidades disciplinares, que constituem formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (YOUNG, 2016, p.34), em outras palavras, um conhecimento especializado.

Por que destacar este referencial? Porque somente com os anos experienciados na escola é que pude ir percebendo que as crenças outrora construídas e defendidas nas aulas de graduação, não me sustentavam mais. A descrição, a possibilidade de elencar listas com conhecimentos comuns a todos, a imprevisibilidade do dia a dia, os questionamentos acerca da “implementação” de políticas educacionais, a angústias e a sensação de não atingir as expectativas formuladas, me fizeram buscar em outras leituras um aporte para outras perspectivas de compreensão do meu trabalho. E esse aporte chegou agora, no mestrado, nas

disciplinas e no grupo de pesquisa, junto aos demais colegas e ao meu orientador, professor Guilherme Augusto Resende Lemos, que tanto me instiga a pensar e repensar sobre o caminhar da minha trajetória, onde posso refletir sobre minhas experiências, atribuindo sentidos ao que vivi e vivo (Pinar, 2007).

No decorrer desse tempo em que atuo na escola, pude observar e vivenciar algumas políticas curriculares tentando ser viabilizadas – ou implementadas (termo esse recorrente, usado para identificar a suposta atuação da política na ação docente) – sem alcançarem o êxito desejado. Porém, sempre fiquei com a impressão de que ou a implementação não foi realizada de forma eficiente ou a política em si não reverberou nas salas de aulas por terem sido alicerçadas sem o debate amplo e coletivo, ou seja, os profissionais de educação não foram escutados: receberam um conjunto de medidas definidas por um grupo de especialistas.

E hoje, refletindo sobre esse pensamento que sempre me acompanhou, pergunto: e como eu soube que tais políticas não alcançaram o êxito desejado? E, indo além, por que, então, eu insistia na crença de que algum nível de orientação comum é possível? Qual a fórmula para o “dê certo” que povoa/povoava minha cabeça? Temos como fazer uma política pública para o agora, sem prever o futuro? A experiência da sala de aula não seria mais importante do que o conteúdo especializado?

Assim, me descubro tentando refletir, junto aos docentes, equipes pedagógicas e gestores, acerca de nossas experiências a respeito das perspectivas curriculares que ficaram expostas nessa primeira etapa do processo de reestruturação curricular (2019 a 2020). Qual o papel que podemos assumir como sujeitos políticos, que são capazes de pensar sobre suas práticas e com a relação desse exercício intelectual com o fazer da sala de aula? Para tentar responder essas questões, melhor é rearrumar o passado à luz do suposto vivido numa cronologia improvável. A passagem de uma perspectiva teórica a outra nunca se dá de forma abrupta. Ela se dá no interior de uma experiência onde uma não nega a outra, mas vão se hibridizando na construção de uma compreensão muito singular.

1.3 Do gosto pela provocação

O grande interesse por desafios que perpassam pela minha rotina de trabalho nas escolas e a perspectiva de conhecer novas práticas, me levaram a comparecer ao Seminário de

Abertura do processo de reestruturação curricular no município de Duque de Caxias. Tinha certeza que gostaria de participar desse movimento, ocupando algum espaço na discussão.

No presente Seminário (no auditório do colégio Pedro II, unidade DC) ocorrido em junho do ano de 2019, foram apresentados o cronograma, a metodologia do processo e os integrantes de uma comissão organizadora, criada em abril de 2019, para esse movimento. Os presentes tiveram a oportunidade de assistir também, às apresentações do Prof. Dr. Lincoln de Araújo Santos (FEBF- UERJ), com o tema “*O Plano Municipal de Educação (PME) de Duque de Caxias e os referenciais curriculares*”; da Prof. Dra. Talita Vidal Pereira (UERJ-FEBF), com o tema “*A produção do campo curricular e os desafios para o século XXI*” e o relato da Prof. Ma. Miriam de França (SME/DC) acerca do “*Histórico da construção do documento ‘Pressupostos Teóricos’ da Rede municipal de ensino de Duque de Caxias*”.

O prof. Lincoln alerta, então, sobre a necessidade de o PME ser o fundamento da reorientação curricular do sistema municipal de ensino. Identificando alguns elementos epistemológicos, dialoga com autores como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire, para discutir a concepção de homem, de sociedade e sobre o papel da escola na formação do ser humano. Sinaliza um possível caminho para conferir sentido à reorganização curricular, entendendo a educação como o meio para se preservar o que já está consolidado como significativo para o homem - ao mesmo tempo em que ela também contribuirá para um mundo em constante mudança. Essa pretensa contribuição a ser oferecida pela escola deverá ser construída a partir de três indagações, quais sejam: que tipo de sociedade se quer?; que ser humano está sendo formado?; e que papel a escola objetiva na formação deste ser humano?

Chama a atenção sobre a impossibilidade de tornar-se humano fora da cultura, ou seja, a escola não pode desprezar os saberes produzidos por grupos sociais que estão à margem da concepção eurocêntrica e colonizadora. Pode-se entender que, dentro desta perspectiva crítica, o currículo precisa atentar para o respeito às diferenças e com o engajamento da escola na luta a favor da justiça social - ainda que privilegiando o conhecimento poderoso, ao qual o professor chamou de “intencional, deliberado e organizado por locais predeterminados”, não se deve ignorar a educação vivida. Para alcançar esse objetivo, ainda de acordo com o professor Lincoln, a interdisciplinaridade⁷ seria o grande eixo

⁷ Lopes e Macedo (2011) esclarecem que a discussão sobre interdisciplinaridade ocorreu por volta da década de 70, a partir do trabalho de Hilton Japiassu e que teve reflexo no campo educacional - um tanto em função da inserção de suas ideias por Ivani Fazenda (do campo da Didática): “Japiassu [...] define interdisciplinaridade como um conjunto de definições e de regras de demonstração e dedução - uma axiomática - comum a um grupo de disciplinas conexas, expressando um nível hierárquico imediatamente superior a essas disciplinas, garantindo a unidade das mesmas.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 132).

que possibilitaria o diálogo entre as disciplinas, fazendo com que o aluno tivesse a oportunidade de interpretar os conhecimentos de forma menos fragmentada.

Conclui discutindo algumas metas traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ sobre: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização, Educação em Tempo Integral, Qualidade da Educação, Valorização do Magistério, Gestão Democrática, Africanidade/Quilombola/Etnia/Indígena, Alimentação Escolar e Políticas Públicas do Livro e da Leitura, destacando a autonomia da escola para organizar seus projetos, a implementação do ensino com ênfase nos valores humanos, a promoção do diálogo e o respeito ao diferente e às diferenças.

Importante registrar que a estruturação do PME de Duque de Caxias foi concluída em junho de 2015, após amplo debate, que envolveu vários setores da sociedade civil organizada e membros dos governos municipal e estadual. Este material foi revisado em 2017 e em 2018 nas escolas, em construção coletiva, com participação direta dos docentes da rede e que ainda aguarda ser votado pela Câmara de Duque de Caxias.

Já a prof. Talita inicia sua fala deixando claro seu posicionamento contrário à proposta de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para embasar tal afirmação, discorre sobre o que seria Currículo a partir das autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo, quando estas escrevem que as diferentes formas de afirmar o que o currículo é, são tentativas de fixar um significado de currículo - fixando também o sentido do professor e da escola. Desta forma, convidam a refletir sobre currículo através de uma compreensão sobre o que se entende por educação e por escolarização - aspectos mais interessantes para o momento de reconstrução curricular da rede municipal. Negando novamente a dimensão de controle presente na ideia de uma Base, a palestrante finaliza assim:

O desafio é ousar construir um currículo pensado como tessitura. Um processo que não se esgota na produção de um texto que continuará aberto a múltiplas interpretações. Currículo como processo de construção intermitente e sempre aberta que nos arme para atuar diante do imponderável que está no mundo e na escola. É fato que será preciso pensar em objetivos, estratégias, conteúdos que serão selecionados, mas é preciso assumir que são escolhas arbitrárias, que muitas outras coisas ficarão de fora, ou pelo menos teremos a ilusão de que ficaram de fora. Nessa seleção arbitrária precisamos ter em mente aquilo que julgamos ser necessário para a formação de nossos estudantes para que eles possam viver plenamente um mundo que nós, vivendo o presente, não podemos afirmar como será no futuro. (PEREIRA, 2019, p.5).

Considerarei, à época, interessante a escolha dos presentes professores para a abertura do seminário sobre currículo. Claramente pertencentes às correntes teóricas bem claras, pensei

⁸ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024.

que esse seria o cerne da reestruturação: o confronto de ideias, as disputas por sentidos, as negociações, a possibilidade de entendermos o que a rede estava pensando sobre educação, enfim, tudo o que eu gostaria de participar.

Situando brevemente tais correntes teóricas defendidas pelos palestrantes, a perspectiva crítica, destacada pelo prof. Lincoln, traz no cerne a preocupação com a manutenção do *status quo*, questionando-o para a transformação social: “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.” (SILVA, 1999, p.30). Em sua fala, exaltou a cultura vivenciada pelo grupo social à margem da classe dominante, posto que a valorização desta será um importante instrumento para a quebra do processo de reprodução social.

O pós-estruturalismo, corrente identificada na fala da prof. Talita, faz um convite para que se entenda o currículo como um processo a ser construído e vivenciado. O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e seu processo de significação na constituição do social: “[...] ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. [...] a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Rompe com a ênfase na concepção de “verdade”, destacando “[...] o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro” (SILVA, 1999, p. 124). Ainda que não se possa determinar uma teoria pós-estruturalista do currículo (Silva, 1999), a prof. Talita, aponta que “o texto curricular pode, portanto, ser assumido como território da luta política, de disputa de poder, em que é possível imprimir marcas culturais que possam atender às reivindicações populares”. (PEREIRA, 2010, p.428).

Problematizar as concepções e as práticas que atravessam o âmbito escolar são imprescindíveis uma vez que o conhecimento não é preexistente e sim, construído. Esse seria um caminho possível para a desconstrução de “verdades” preestabelecidas, evitando as diversas formas de dominação e exclusão das minorias. É nesta “desconstrução” que a perspectiva pós-estrutural mais se afasta da teoria crítica, pois esta, coloca o sujeito numa teia de relações sociais, fortemente estruturantes, da qual é mais difícil se emancipar, se libertar. “No limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão.” (SILVA, 1999, p. 124).

Bastante familiarizada com o referencial trazido pelo professor, causou-me estranheza as colocações da prof. Talita e, por este motivo, pouco compreendi de seu

discurso, preferindo tomar para mim, naquele momento, a proposta mais “concreta” acerca da reflexão a partir das metas do PME e da humanização da educação, ou seja, compreendendo o PME e compreendendo que tipo de sociedade se quer formar, pode-se modificá-la.

Concluindo o Seminário, a prof. Mirian, atualmente chefe da Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos de Duque de Caxias, mostrou o processo de construção dos dois documentos norteadores do município: *Pressupostos Teóricos* (volume I), do ano de 2002 e *Proposta Pedagógica* (volume II), do ano de 2004. Ambos foram construídos antes da minha chegada à Rede, que aconteceu em 2007. Ainda nesta dissertação, trarei as ideias principais destes documentos citados.

Professora Mirian inicia trazendo um retrato da rede no ano de 2002: eram 114 Unidades Escolares que ofereciam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Pontua que a elaboração de tais documentos envolveu os profissionais de educação da Rede, com a consultoria das professoras Maria Teresa Tedesco Villardo Abreu e Sonia Regina Mendes dos Santos— ambas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esclarece que, para a discussão, foram encaminhados textos básicos para as unidades escolares, visando subsidiar teoricamente os profissionais, mas não foi apresentado nenhum exemplo dos referidos textos neste seminário de abertura. Relembra que as unidades escolares foram agrupadas em polos, distribuídos nos 04 distritos (divisão administrativa do município), para a discussão e (re)estruturação dos textos encaminhados. A partir desse momento é que as propostas de alterações foram tabuladas pela Secretaria Municipal de Educação e pela UERJ e as discussões/tabulações dos polos foram multiplicadas através de e-mail, até o texto ser finalizado e publicado.

Neste momento, alguns professores presentes pediram a palavra para ressaltar que o processo não foi construído tão democraticamente assim, que houve pouca representatividade dos docentes e que esperavam que o processo que hora se iniciava, proporcionasse uma participação ampla de toda a comunidade escolar.

Conforme já sinalizei, não fiz parte da rede nesses anos, porém considero que esta retrospectiva acerca da construção da proposta anterior foi importante para que o município consiga entender quais os encaminhamentos que melhor atenderão a sua comunidade escolar. O Seminário também apresentou arcabouços teóricos importantíssimos ao campo curricular e que, junto aos documentos referenciais do município já existentes, embasaram o percurso da reestruturação como um todo.

1.4 A Arquitetura do desenvolvimento da proposta

Sou uma pessoa que gosta de registros: registro as atividades do meu dia a dia de trabalho, registro em planilhas os meus gastos, faço listas de atividades a serem desenvolvidas, roteiros de viagens, etc. e etc.

Assim que começamos o projeto da reestruturação curricular, comprei um caderno amarelo específico para as anotações das etapas desse trabalho - esse caderno ficou bem conhecido pelos demais companheiros, pois era uma fonte a ser consultada quando necessário. Revisitar esse caderno para a escrita deste trabalho foi o primeiro encontro com minhas memórias sobre o que vivi e, principalmente, o que senti ao longo de minha participação na construção desse processo. A partir dessas anotações reconstruo aqui uma possível trajetória.

Ainda nesse encontro de abertura, foi divulgada a informação de que haveria um edital (que previa análise de currículo e entrevista) para a contratação de professores redatores para atuarem nas fases de elaboração e de implementação da proposta curricular. Esses contratos seriam custeados pelo município. Confirmado esse edital, candidatei-me à vaga de redatora para atuar no Ensino Fundamental I, cujas exigências eram: ser profissional efetivo das escolas da Rede, possuir curso superior na área de Educação, ter disponibilidade de horário e ainda, ter, no mínimo, três anos de experiência de efetiva atuação no Ensino Fundamental. Lembro-me, claramente, do meu encantamento naquele imenso auditório, somente pela ideia de movimentação que aquela discussão acarretaria.

Após os trâmites desta seleção interna, em agosto, os 32 professores redatores foram selecionados da seguinte forma: 3 redatores para a Educação Infantil, 8 para o Ensino Fundamental I, 2 para Arte, 3 para Ciências, 2 para Educação Física, 3 para Geografia, 3 para História, 3 para Língua Portuguesa, 2 para Língua Inglesa e 3 para Matemática - quantitativo definido em edital. Fomos todos reunidos, nós redatores e a comissão organizadora, composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Municipal de Educação (FME) e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), para sermos apresentados uns aos outros e para alinharmos um cronograma de atividades para os próximos 15 meses.

Em paralelo a esse processo de seleção, em todas as escolas da Rede aconteciam Grupos de Estudos (GE), mais precisamente no mês de junho, para que os profissionais se

debruçassem sobre oito perguntas elaboradas por professoras da FEBF-UERJ, em conjunto com os integrantes do FME. O objetivo era identificar, registrar e sistematizar as concepções de currículo que permeavam a prática pedagógica dos profissionais da Rede. A princípio, pelo que pude perceber em conversas com meus colegas da rede, esses Grupos de Estudos geraram uma gama de sentimentos nos professores: uns encararam com certa desconfiança, outros com animação pela possibilidade do espaço de escuta e debate, outros ainda não enxergavam como as informações poderiam ser úteis em um processo tão grande.

Como professora redatora deste projeto e como orientadora pedagógica em uma escola que oferecia do Pré Escolar ao 9º ano de escolaridade, pude acompanhar a riqueza de nuances nesses vários espaços de disputas, de sonhos, de frustrações advindas do processo anterior (em 2004), de desejo de participar de alguma forma, da construção da identidade do nosso município... enfim: muitos sentimentos e expectativas foram gerados. Percebo que não tratei com a mesma deferência os meus dois campos de atuação: o cuidado que tive ao anotar todas as ações como redatora do processo não se estendeu às ações da escola, como Orientadora Pedagógica. Consultando meu caderno de orientadora, confirmei que somente registrei os tópicos dos compromissos e não as impressões e as falas exatas do corpo docente que trabalhava comigo. Posso afirmar que houve uma grande adesão aos Grupos de Estudos destinados às discussões da reestruturação - encontros estes viabilizados por meio de reuniões virtuais.

Com o objetivo de situar teoricamente a rede neste momento, trarei as principais ideias dos dois documentos norteadores do município, a saber: *Pressupostos Teóricos* (volume I), do ano de 2002 e *Proposta Pedagógica* (volume II), do ano de 2004.

O volume I traz a ideia de “movimento” como o principal eixo para o trabalho, uma vez que “os seres humanos são seres em construção, dinâmicos e que se constituem na e pela ação” (SME, 2002, p. 15). A intenção é perceber a criança, o adolescente, o jovem e o adulto como sujeitos de cultura e de conhecimento. A partir dessa concepção, os chamados “objetivos gerais formadores” são formulados visando a formação sócio-histórico-cultural do sujeito, para que o mesmo possa ser atuante, reflexivo e ético. São eles:

Conhecer o próprio corpo, suas reações e transformações, desenvolvendo atitudes de respeito para a preservação da vida humana; Utilizar as diferentes linguagens do ser humano para expressão do pensamento e das emoções e para organização e análise das informações recebidas; Compreender a natureza dialética do ecossistema, entendendo a inter-relação dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais com a natureza; Conhecer, respeitar e valorizar a riqueza e a diversidade cultural; Participar como ser atuante do processo de construção do conhecimento, visando a autonomia no pensar e agir; Compreender os vários aspectos da vida, do trabalho e ser capaz de assumir seu próprio processo de aperfeiçoamento contínuo para o

desenvolvimento de sua função e da melhoria constante de suas condições de trabalho na sociedade; Atuar como cidadão crítico, participando do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade. (SME, 2002, p. 50).

Concretizar tais objetivos deverá fazer parte do escopo do trabalho da escola, pois, ainda que entendendo que os indivíduos se desenvolvam em outros ambientes, a escola é o “espaço de conhecimento formal” (SME, 2002, p. 39) e a esse conhecimento formal devem ser agregadas às experiências vividas no cotidiano, construídas em outros lugares de socialização. É nesse movimento de escuta e de diálogo que a cultura será transformada e difundida. Desta maneira,

[...] aprender é entrar no jogo das interações sociais, internalizar a organização cultural, ao mesmo tempo que expor pontos de vista e formular questões, num movimento de re-elaboração da história e dos saberes acumulados e sistematizados, numa dinâmica que envolve a constituição da história individual na relação com a história social. (SME, 2002, p. 44).

Embasando essa ideia, a concepção sociointeracionista emerge no documento teórico, destacando a interação com o outro como compromisso social - além de potencializadora do autoconhecimento e da constituição da própria identidade. A concepção no documento municipal está definida da seguinte forma:

[...] privilegia-se a concepção sociointeracionista e seus princípios como pilares desta proposta pedagógica [...]. Entende-se, pois, o sujeito em sua dimensão social, produzido na História e construtor de história, marcado pela organização cultural que pertence e construtor de cultura. A aprendizagem, o confronto com a alteridade e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências de cada um, acontecem no seio das interações sociais. Esta compreensão do sujeito humano traz para primeiro plano a dimensão do intercâmbio de experiências no interior das escolas, a valorização dos saberes de todos os envolvidos no processo educacional, a articulação da cultura legitimada com a produção do novo. (SME, 2002, p. 35).

Para referenciar as proposições destacadas, alguns “ousados educadores” foram citados nestes Pressupostos Teóricos (SME, 2002, p.65): Celéstin Freinet (“experiência tateada”); a escola instrumentalizando os alunos para a emancipação); Henri Wallon (prática pedagógica adequada ao desenvolvimento da criança; a escola reflexiva em relação à sua dimensão sócio-política; desenvolvimento da pessoa como um todo); Jean Piaget (estruturas; desequilíbrio/adaptação/assimilação; acomodação/equilíbrio); Paulo Freire (conscientização; diálogo); e Lev Vygotsky (linguagem; aprendizagem como processo social; zona de desenvolvimento proximal-ZDP⁹).

⁹ A Prof. Dra. Zoia Prestes, em seu doutorado, demonstrou como alguns equívocos de tradução levaram a alteração dos sentidos de algumas das ideias de Vigotski (agora com ‘i’), como foi o caso da compreensão do conceito de ZDP. Segundo a professora, seria zona de desenvolvimento iminente, ou seja, o conhecimento é uma possibilidade. Para aprofundar o assunto, ver: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012.

Após a leitura deste *volume I*, entendo que esses autores não são associados entre si, diretamente, nesse referencial teórico: o que o documento traz é a relação entre alguns destes pensadores de acordo com a abordagem citada. Por exemplo, quando a discussão concentra-se em torno da concepção sociointeracionista, Vygotsky e Wallon emergem para, dentre outras contribuições, enfatizarem a importância da linguagem, através da interação do sujeito com o meio, para a formação e a transformação do pensamento (Vygotsky) e a relevância da mediação cultural como base do desenvolvimento do ser “geneticamente social” (Wallon): “[...] a raiz orgânica do recém-nascido ganha humanidade nas interações sociais, nas trocas onde emoção converte-se em comunicação e, paulatinamente, organização racional.” (SME, 2002, p.46). Conversando com os demais colegas da rede, descobri que temos a mesma visão: estes autores foram utilizados no documento, não no sentido de convergirem para um mesmo referencial, mas sim por apresentarem, à época, princípios mais condizentes com o ideal de ensino e de escola descritos e desejados pelos profissionais do município.

A construção da ideia da possibilidade de contribuir para a formação de um aluno crítico, protagonista de sua aprendizagem, comprometido com a transformação social e ainda respeitando-se sua dimensão histórico-cultural teve como consequência a escolha destes “ousados educadores”. À medida em que os objetivos foram traçados, o diálogo foi estabelecido com um ou mais teóricos sem, necessariamente, atentar para a interseção de suas linhas de pensamentos conceituais, ou seja, minha percepção é de que se formou o objetivo idealizado e pinçou-se as respostas teóricas para eles.

A Proposta Pedagógica (2004), volume II, no prefácio escrito pela prof. Sonia Regina Mendes dos Santos, relembra o *volume I* e destaca a visão de homem alicerçada em Piaget, Wallon e Vygotsky, bem como destaca a relação dialógica trazida por Freire. Porém, sinaliza que, no volume a seguir, novos autores serão incorporados a fim de melhor aprofundar as diretrizes curriculares que ora se apresentam, sem perder a ideia de *movimento*, entendido como uma possibilidade de abertura para construção e reconstrução da escola (SME, 2004, p.xii).

A primeira parte da *proposta pedagógica*, dispõe-se a especificar os conhecimentos/saberes a serem abordados nos anos de escolaridade atendidos pela Rede Municipal. Apresenta a história da construção desses documentos referenciais (com a participação dos profissionais de educação por meio de encontros pedagógicos), retoma o conceito de cultura como um processo de humanização, discorre sobre a educação na era da Globalização - aportada em Marx e em autores marxistas, percebendo a escola como aparelho

reprodutor do estado e, sendo assim, reprodutora das desigualdades sociais existentes - e pontua que

Desta maneira, busca-se, através da Proposta Curricular do Município de Duque de Caxias, a construção de uma Escola em Movimento, voltada para os interesses das camadas populares, ao mesmo tempo em que procura criar alternativas viáveis de participação política e instrumentalização. Este deve ser o desejo de toda administração pública voltada para o rompimento da dicotomia ação/participação da população. (SME, 2004, p. 16).

À época destas publicações, o chefe do executivo pertencia ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e, considerado o espectro ideológico de *esquerda* e *direita*, tal partido encontra-se no *centro*. Importante este registro, pois os documentos parecem refletir o posicionamento político mais à esquerda - e entendo que isso se deveu às escolhas feitas pelos membros constituintes tanto da SME, quanto às representações das escolas envolvidas nas discussões teóricas.

Acrescenta mais algumas referências teóricas como Edgar Morin (Teoria da Complexidade; sete saberes necessários à educação do futuro); Celso Vasconcellos (a importância do ato de planejar; Projeto Político Pedagógico; o professor como guia no processo de ensino-aprendizagem; o coordenador pedagógico como mediador e do orientador educacional como elo entre família, alunos e escola); Nilbo R. Nogueira (Pedagogia de Projeto); Antoni Zabala (os diferentes tipos de conhecimento: conceituais, procedimentais e atitudinais); Jurgo T. Santomé (organização curricular: globalizado e integrado); e Ivani Fazenda (interdisciplinaridade). A proposta abarca todo o Ensino Fundamental, em uma perspectiva de aprendizagem sociointeracionista, objetivando criar e recriar o conhecimento a partir da relação professor/aluno.

A justificativa para a inserção de tal referencial passa pela necessidade de se formular os Objetivos por Área de Conhecimento. A equipe interna da SME visitou as escolas e constatou a importância de ampliar os estudos sobre outros temas, como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e os conceitos fundamentais das Áreas de Conhecimento. (SME, 2004, p. 3). Sendo assim, além do Prefácio, Piaget é citado somente uma vez (na proposta para a Área de Linguagem), Wallon, nenhuma vez e Vygotsky, duas (na seção dedicada a Zabala, quando na elucidação no processo de formação de conceitos). Este volume repete os objetivos gerais formadores em seu corpo e penso que foi uma forma de considerar as reflexões construídas no volume anterior - sempre destacando a visão de homem considerada, a formação da sociedade a ser buscada e a escola como agente de transformação social.

A segunda parte do referido volume apresenta uma concepção de currículo que preza pela formação do desenvolvimento humano, interligando as áreas do conhecimento. Mais uma vez, considera as diferentes características dos conhecimentos/saberes por meio da tipologia proposta por Zabala, a saber: conhecimentos conceituais (é preciso saber), conhecimentos procedimentais (é preciso saber fazer) e conhecimentos atitudinais (é saber ser). Existe a defesa de um currículo integrado com abordagem interdisciplinar. Preocupa-se em sistematizar a organização curricular por meio de três eixos estruturadores (Linguagem, Pluralidade Cultural e Ética) que devem perpassar, obrigatoriamente, “[...] as decisões acerca do conteúdo, do método, do tipo de sistema de cooperação entre as áreas de conhecimento a ser adotado [...], no desenvolvimento de projetos e outras inovações geradas pelas realidades de cada escola.” (SME, 2004, p. 34).

As áreas curriculares descritas são três: 1) Linguagem, que abrange Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física; 2) Ciências Matemáticas, Químicas, Físicas e Biológicas; e 3) Ciências Sociais, que representa História e Geografia, sem mencionar, entretanto, essa divisão por componente curricular, como as demais áreas.

Cada área curricular apresenta seus históricos, fundamentações, objetivos gerais e qual será a relação dos componentes curriculares com os eixos estruturadores. Há a descrição de conhecimentos/saberes por anos iniciais (divididos em Ciclo e 4º e 5º anos) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Concluindo essa parte, defende a abordagem de avaliação formativa, enfatizando a importância da avaliação diagnóstica, buscando transpor a ideia única e exclusiva da avaliação somativa e classificatória, ressaltando assim, o compromisso do professor e da escola com as práticas avaliativas.

Na terceira e última parte, são relatadas as contribuições pedagógicas para a construção de um currículo integrado: metodologia de trabalho para a Educação Infantil, princípios norteadores para a educação de Jovens e Adultos (EJA), concepções para a efetivação de uma educação inclusiva, os objetivos do Ensino Religioso, o trabalho da equipe pedagógica e dos diretores, a importância da tecnologia educacional e da sala de leitura e as políticas públicas para a formação dos professores alfabetizadores.

Esta proposta pedagógica seria o volume II de quatro previstos (SME, 2002, p. 21). Não encontrei registros que informassem quais seriam os outros dois, tendo em vista que não foram feitos. Nestes meus 16 anos de rede, 13 dos quais tive estes referenciais enquanto orientadora pedagógica, não participei de nenhuma formação sobre como promover o diálogo destes com a ação pedagógica da escola. Houve encontros formativos, reuniões de cunho

administrativo, tínhamos as visitas da supervisão para dar um suporte pedagógico, mas percebo que a rede não se apropriou de forma sistêmica dos referenciais.

A escolha dos conhecimentos/saberes continuou sendo feita pelos docentes, primeiro de forma autônoma, depois tentando alinhar aos temas ou projetos trabalhados de forma coletiva por toda a escola. Percebo que o referencial estava presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) uma vez que os ofícios da SME (expedidos a cada início de ano) orientam que a formulação do PPP seja feita com base nos documentos oficiais. Assim, todo PPP deve se embasar nestes documentos e, após enviados para a SME, a supervisão indica as possíveis adequações (se necessário) para o posterior deferimento. Por exemplo, nas orientações do ano de 2021, entende-se

[...] que a principal finalidade do processo educativo é o atendimento do direito de aprender previsto para cada etapa educacional e que estão expressos nos Pressupostos Filosóficos da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (2002) e na Proposta Pedagógica de Duque de Caxias (2004), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]. (DUQUE DE CAXIAS, 2021b, p.2).

Por diversas oportunidades ouço que estes referenciais não foram sistematizados a contento na rede em função da descontinuidade das políticas, tendo em vista as constantes mudanças, ao longo dos anos, no quadro funcional da SME, em específico no que tange às chefias. A proposta de 2004 foi publicada quando ao término do mandato do prefeito daquele ano e o novo prefeito, do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), nomeou chefias que priorizam as políticas de formação para melhorar a alfabetização no município. Esta é uma preocupação que povoa as narrativas até hoje: a preocupação em elaborar e executar uma proposta curricular dentro de um mesmo grupo político na tentativa de garantir a viabilização da mesma como originalmente pensada.

Nos anos de 2019 e 2020, a Rede também possuía um documento norteador para a Educação Infantil, esse construído em 2012, e um documento para a Educação de Jovens e Adultos, mas este último não foi publicado - somente escrito, em um processo participativo, em 2017. Esta síntese que ora apresentei dos *Pressupostos Teóricos* (volume I), do ano de 2002 e da *Proposta Pedagógica* (volume II), do ano de 2004 foi necessária para compreender as concepções teóricas que o corpo docente ainda traz intrínsecas à sua narrativa enquanto partícipe de um processo de reflexão e tomada de decisões acerca de sua prática. Passarei a relatar, na próxima seção, como começou, para mim, o interesse pela construção de uma política pública (neste momento, relacionada ao currículo) e como busquei compreender as teorias trazidas pelos meus companheiros de rede quando conversarmos sobre o campo.

2 MOMENTO PROGRESSIVO: O DESPERTAR PARA A INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento do meu trabalho como parte integrante que fui, à época da reestruturação, de uma equipe escolar, neste texto compreendido como o grupo composto por diretor, orientador pedagógico, orientador educacional e professores, é atravessado pelas determinações das políticas públicas desenvolvidas para as redes de ensino. Considero que refletir sobre o conceito de políticas públicas, se faz necessário como uma possibilidade de compreensão acerca das intenções dos governos no que tange às decisões para a educação do país. Ainda que a palavra política, cotidianamente, remeta-se a uma questão mais eleitoral, atrelada a um sentido partidário, é preciso destacar que política expressa a condição de participação do indivíduo em seu território, em sua cidade.

Sendo assim, e entendendo que as políticas públicas sofrem influência da governabilidade (estabilidade do governo), as mesmas podem ser caracterizadas como decisões políticas e que, como tais, deverão ter um impacto na vida dos cidadãos. Cada decisão dessa atravessará diferentes espaços e será alvo de aceitação, de rejeição, enfim, de avaliação. Sob esse prisma, uma definição possível resume a

política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Diante do exposto, pode-se entender que política pública educacional é tudo aquilo que o Estado estará desenvolvendo (decisões) para a educação escolar - contratação de profissionais, discussões acerca do currículo, da formação continuada, proposição de planos de carreira e etc.

A partir de uma sondagem histórica percebemos que, desde da década de 30, com a regulamentação das políticas educacionais no Brasil, até os dias atuais, existe uma série de contextos que embasam a disputa no processo de construção dessas políticas - foco dos meus interesses desde a graduação em Pedagogia. Observamos esse processo de disputas, quando investigamos, mais atentamente, as muitas reformas e programas que ora flexibilizam, ora restringem a regulamentação do ensino.

Fazendo um breve levantamento desses contextos (Pastore, 2009), temos, ainda na década de 30, as Conferências Nacionais de Educação, cujo documento conhecido como o

Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (Anísio Teixeira em destaque), objetivava a sistematização de uma política nacional de Estado, por meio da reconstrução do sistema educacional brasileiro. Já no período pós-Segunda Guerra Mundial (redemocratização) do país, as discussões e reivindicações convergiram para o nascimento de um movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita, incidindo diretamente na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Nesse caminhar, já no período transitório para a democracia, a luta pela educação trazia consigo as preocupações concernentes à melhoria da qualidade na educação e todos os tópicos intrínsecos a essa ideia: adequação da estrutura da escola, garantia ao acesso e à permanência dos estudantes nas unidades de ensino, manutenção de uma política alimentar, foco na formação de professores e na construção de material didático, gestão democrática sendo desenvolvida para descentralizar a administração e financiamento para a educação.

Avançando um pouco mais, 1988/1989,

evidenciam-se as tendências vigentes nesse período, identificando o projeto hegemônico de política educacional do Brasil contemporâneo, representado pelos ideários neoliberais, o que assinala sua maturidade por meio da privatização do sistema, especificamente para o ensino de terceiro grau. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961 e tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. O governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estado e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. (PASTORE, 2009, p.67).

A partir desse trecho destacado, percebe-se que, não obstante as situações políticas às quais nosso país encontra-se inserido, não podemos ignorar também as oscilações econômicas e sociais observadas a partir das crises do sistema capitalista. O que a perspectiva de uma centralização/controle nos parece? Qual a finalidade de uma avaliação padronizada para todos os níveis de ensino? Realmente a preocupação é com a suposta qualidade do que se está aprendendo? Outro fator se une a esta ideia que parece hegemônica: passa a existir a preocupação com a qualidade na formação do trabalhador para que atenda às expectativas desse mundo globalizado e cada vez mais competitivo: eficiência/competência.

Decerto que as discussões acerca de uma base comum, ainda em 2015, com a publicação de sua primeira versão, trouxeram à tona essa temática, mas não se pode esquecer que a mesma já figurava na legislação¹⁰. O estudo para uma base comum veio ao encontro da

¹⁰Constituição Federal (1988): “Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996): “ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada,

defesa de uma educação de qualidade que buscará proporcionar a todos, sem distinções - sobretudo econômicas - a possibilidade de acesso ao direito à aprendizagem, com ligação direta na redução das desigualdades sociais entre as regiões: sociedade justa, calibrado sócio emocionalmente.

Trazendo agora o debate para o currículo, em artigo de Macedo e Ranniery (2018), existe uma importante reflexão sobre as políticas públicas relativas a ele e a suposta ideia de justiça social. Uma política cujo foco é o público, no pretense objetivo de alcançar a “todos”, torna os sujeitos universais, abstratos, desconsiderando as diferenças. Então, chega-se ao ponto onde “[...] qualquer unidade [que] é erigida sobre múltiplas exclusões [...] não pode ser justa.” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 741).

Mas, então, como esse discurso do direito de aprendizagem para todos e como a possibilidade do conhecimento universalizante passou a ser “interessante” para a sociedade contemporânea? Em importante contribuição, Rita Frangella (2020) discute as políticas curriculares que se utilizam de um conceito de “comum”, em esfera nacional, para se alcançar a equidade, a igualdade e a justiça social.

Assim, ao discutir perspectivas de justiça social e equidade que sustentam essas políticas curriculares postas em tela, interroga-se sobre uma “universalidade normativa” e as possibilidades de diferimento. Argumenta-se que as significações de justiça e equidade, tomadas como igualdade, funcionam como tentativas de regulação e controle, e assim expulsam de suas formulações a “diferença”; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas. (FRANGELLA, 2020, p. 3).

São muitos os aspectos a serem considerados quando nos debruçamos sobre a construção de uma política pública. Como Orientadora Pedagógica da rede pública do Município de Duque de Caxias (RJ) e atualmente ocupando o cargo de Supervisora Educacional, considero instigante o processo de construção da política pública para a educação. Algo que particularmente me mobiliza é o mote para sua elaboração e o caminho percorrido para que chegue à escola. Qual sua importância para o cenário escolar? Quais seus reflexos na prática docente? Podemos, nós professores, assumir o protagonismo nessa construção? Ou nos perderemos nessa “universalidade normativa”?

2.1 Algum debate no campo sobre os atuais imbrólios e imprevistos

Em dez estudos recentes que consegui encontrar nas plataformas digitais, citarei algumas produções que discutiram sobre essa mudança de referencial teórico - a fim de contribuir com leitores que queiram aprofundar esse debate. Em sua dissertação “*Monitoramento e gestão das avaliações externas e do IDEB no âmbito da educação municipal*”, Marcos O. Santos (2020) faz uma análise de como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e as avaliações externas viraram o mote das políticas públicas municipais e faz um resgate histórico de como o modelo de gestão gerencialista passou a dominar as ações da secretaria municipal de educação de Vitória da Conquista (BA).

Detalha as condições para que o contexto neoliberal e a qualidade da educação estejam intrinsecamente ligadas à lógica do capital, passando a ter como foco principal o resultado - precisando, portanto, de uma forte sistemática de avaliação, um conjunto de técnicas a ser seguido pela totalidade. Basicamente, quando chega à sala de aula

Esse mecanismo de avaliação externa revela o discurso ideológico do Estado transferindo para as unidades escolares, através de notas, índices, ranking e escassos recursos financeiros, a responsabilidade por melhorar a qualidade da educação, mediante a um cenário que requer ações governamentais eficazes e expressivas para a superação da pobreza, do desemprego, da violência, etc., que definitivamente impactam negativamente na qualidade do ensino. Nesse sentido o IDEB caminha na ordem inversa de sua intencionalidade, que seria a de melhorar a qualidade da educação. (SANTOS, 2020, p.61).

Lendo esse trabalho, consigo entender a extensão das ações governamentais na tentativa de controle de nossas ações nas escolas. Como a norma, disfarçada de especificidades, tais como, o direito à educação de qualidade ou, o conhecimento comum a que todos precisam conhecer, ainda mais: quais as competências que “precisamos” para o mundo competitivo do trabalho, vem permeando nosso fazer docente.

Ainda nesse sentido, a dissertação “*Avaliação externa e qualidade da educação básica: concepções e práticas em disputa*”, de Thais Tolentino Santos Souza (2020) busca compreender as concepções de ensino de qualidade que os professores de sete escolas públicas, da cidade de Aparecida de Goiânia (GO), construíram. A partir dessa apropriação, o trabalho acadêmico vai em busca de entender *como e se* a política de avaliação de larga escala, que origina o IDEB, é inserida nessa construção de concepção de qualidade dos docentes. Para o presente trabalho, não irei propor uma discussão conceitual acerca do que seria uma educação de qualidade em uma perspectiva única. Chamarei a atenção para a contextualização, ao longo dos anos, de como a política pública educacional foi transitando entre diferentes entendimentos históricos, sociais e econômicos.

Perpassando pelo histórico da construção da política pública educacional brasileira em avaliação, Souza levanta um referencial que vai no cerne do processo de formulação de políticas desde a década de 1990: os princípios neoliberais. No Brasil, estas ideias neoliberais tiveram maior impacto nas reformas dos Estados nacionais, influenciado por ações advindas, principalmente, do Banco Mundial. Nesta estrutura, partiu-se para a descentralização da oferta educacional, ou seja, enxugar as responsabilidades do governo central - transferindo-as para as esferas estaduais e municipais, cabendo à União um trabalho para garantia do padrão de qualidade.

E mais, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) “[...] ao mesmo tempo em que há a descentralização da oferta, há a centralização dos mecanismos de avaliação como parte da reforma do Estado brasileiro.” (SOUZA, 2020, p. 39). Em outras palavras, temos um Estado controlador, fiscalizador e regulador, em oposição ao Estado provedor.

Vale a pena, também, uma leitura no trabalho de dissertação “*O papel da governança educacional da OCDE¹¹: um estudo de caso da participação brasileira no PISA*”, de Isadora Mendes de Paula Souza (2021), que investiga os mecanismos por meio dos quais as estratégias e as concepções do comitê do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), influenciaram as políticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aqui do Brasil. O referencial que Souza traz procura embasar a análise de políticas públicas sob as influências internacionais.

Essas produções, ora citadas, mostram como a vinculação, a tomada de decisões e as inúmeras tentativas de implementação de políticas são inerentes às dinâmicas do capitalismo global e das disputas políticas. E eu gostaria muito de entender, em uma esfera mais prática, o “ver acontecendo” todo esse processo.

Nesse sentido, a oportunidade para pensar sobre a construção de uma política pública para a educação surgiu quando me tornei redatora do processo de reestruturação curricular, uma vez que, junto a já citada comissão, nós, redatores, estaríamos à frente da organização dos debates, da organização das ações e da escrita do documento curricular norteador que refletiria a realidade e as aspirações para o ensino de Duque de Caxias. Mas, seria um documento um instrumento capaz de traduzir essas aspirações? De qual (is) realidade (s) estaríamos escrevendo? Como fazer isso? Essas perguntas me acompanhavam a cada reunião,

¹¹ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

a cada encontro com os demais companheiros de empreitada. Eu buscava um caminho ideal... a verdade era essa.

Porém, desafiando a ordem cronológica das etapas pré-estabelecidas para as atividades, com a chegada do mês de março, em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19. Desta forma, foram suspensas toda e qualquer atividade presencial, forçando assim, a reelaboração das estratégias a serem desenvolvidas no processo de reestruturação. Novas questões emergiram: como prosseguir com os debates e com a validação das questões inerentes a nova proposta de trabalho para uma rede em tempos de incertezas? Como ouvir essa rede? Como buscar a motivação necessária para as disputas, o posicionamento político sem o costumeiro “olho no olho”? Como inserir a realidade virtual a um conjunto de pessoas acostumadas às formações continuadas e aos debates de um mundo físico?

Os desafios impostos pela pandemia vem sendo tema recorrente na produção das pesquisas no Brasil. Dentre os vinte trabalhos encontrados através da palavra-chave “ensino remoto”, destaco três para caracterizar este período tão singular da história mundial.

Pensando nos processos de ensino e aprendizagem, Esequias Cardoso Gondim (2021), em sua dissertação intitulada “*Educação em tempo de pandemia: ensino remoto e os processos de ensino aprendizagem na disciplina de Sociologia ministrada nas escolas estaduais situadas no município de Sertânia-PE*”, parte de um referencial teórico histórico-crítico para entender como o ensino remoto evidenciou a precarização do ensino e da aprendizagem.

As orientações legais para o período são detalhadas nesta pesquisa, nos mostrando as orientações do Banco Mundial e sua influência nas decisões legais do nosso país. Chama a atenção, no entanto, que as portarias e pareceres expedidos no Brasil, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), basearam-se nas produções internacionais e em levantamentos feitos pelas empresas privadas que atuam no em solo nacional - como Fundação Lemann e Instituto Unibanco. As diretrizes convergiam para a concepção de que o ensino remoto seria a única opção para o momento para serem oferecido pelas escolas, porém

A adoção das tecnologias digitais de “goela abaixo” não considerava que as condições nessas escolas eram totalmente desfavoráveis, já que sequer ocorreu formação continuada, o que mostra um ambiente nevrálgico e permeado por dúvidas. [...] sem falar na questão da própria conexão da internet, que para os filhos da classe trabalhadora tem sido um problema não resolvido, inclusive até para determinados municípios, os quais não possuem estruturas tecnológicas para ofertar o ensino remoto proposto pelo Governo. (GONDIM, 2021, p. 86).

Ana Paula de Alcantara Assis (2021), em “*Desafios do trabalho docente em Educação Física Escolar durante a pandemia*” (2021), traz uma investigação justamente sobre estes

desafios encontrados pelos professores em relação ao ensino remoto. Embora seu foco seja na atuação dos profissionais de Educação Física, com seus entraves mais específicos, Assis também retrata as dificuldades econômicas dos estudantes em acessarem a Plataforma Digital (disponibilizada pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro) e a adesão a apenas o material impresso.

Traz a reviravolta ocorrida em relação à atuação profissional de uma categoria acostumada às interações sociais: “os professores viram suas casas transformadas em estação de trabalho para produção de conteúdos e atendimento remoto.” (ASSIS, 2021, p. 20). Ainda mais: “a escola e todos os seus segmentos renderam-se ao novo modelo instituído como meio de manutenção das atividades pedagógicas, mesmo de forma paliativa.” (p.24).

Lembrar desse período da chamada primeira onda da contaminação do vírus, me faz recordar do nervosismo, do medo, do zigzague governamental e da esperança por uma vacina que viria de uma Ciência tão atacada e desacreditada pelo então chefe do poder do executivo de nosso país. Negacionismo foi uma palavra muito utilizada nesse momento pandêmico. Entendo que produto político de negação foi engendrado para desconsiderar os embasamentos científicos produzidos em relação à importância da vacinação, os fatos sobre a História do Brasil e mesmo usado por partidos políticos, com fins eleitoreiros - por vezes recorrendo às notícias falsas, muito em parte geradas por “achismos”.

Ficaria a escola, imune a essa influência negacionista? A escola convive com diretrizes que hierarquizam os saberes/conhecimentos, mesmo que o docente possa ter a preocupação de apresentar os temas com evidências e questões outras para serem discutidas, correrá o risco de viver o seguinte paradoxo: como justificar uma teoria curricular que vise a priorização do conhecimento poderoso em meio ao negacionismo?

Uma possibilidade de se contrapor a isso, de acordo com Lopes e Macedo (2012) seria considerar

“[...] a ciência como um dos muitos discursos - jogos de linguagem com os quais significamos o mundo - que envolvem a produção curricular. [...] defendemos o enfrentamento dessa problemática a partir da significação do currículo como cultura, na perspectiva da não fixação de identidades, antagonismos e saberes”. (LOPES; MACEDO, 2012, p.153).

Decerto que a pandemia provocou mudanças em nosso comportamento: passamos um longo tempo utilizando a tecnologia para o trabalho, para o aprendizado, para o consumo e para os demais serviços. Em resumo:

Cercada de tensões e de conflitos políticos, governo, gestores, professores, alunos e famílias tentaram envidar esforços em superar tais desafios. O sofrimento imposto por esta circunstância imprevisível escancarou o despreparo de todos aqueles envolvidos (ASSIS, 2021, p.32).

A relação com o campo tecnológico foi essencial. Essa reflexão é destacada por Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (2022), em seu trabalho de mestrado cujo título é: *“Das tecnologias digitais ao ensino remoto emergencial: uma reflexão acerca dos modelos adotados na educação básica da rede pública estadual do Rio de Janeiro”*.

Entendendo que existe um abismo entre a expectativa por um ensino remoto que contemplasse as necessidades dos alunos e a realidade alcançada, mesmo observando o período atípico vivido,

o que se pode perceber é que o meio educacional carrega consigo resquícios positivos – quanto às possibilidades que as Tecnologias Digitais trazem para uma educação moderna – quanto aos negativos, ao passo que a luta quanto a evasão escolar só começou, bem como o baixo desempenho de grande parcela do alunado do ensino público que foi aprovado – uma vez que o sistema não pôde dar suporte essencial para que o Ensino Remoto acontecesse de forma homogênea e democrática para todos. (VASCONCELLOS, 2022, p.84).

No município de Duque de Caxias, não foi diferente destes outros contextos pontuados: de forma gradativa, as interfaces digitais começaram a fazer parte da comunicação e da prática cotidiana, tanto dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorreriam nas unidades escolares, quanto em todo o processo de reestruturação - ditando as regras das reuniões deliberativas, das *lives* de formações e dos encontros técnicos, potencializando a comunicação, a produção textual, rearranjando toda a prática, os espaços e os tempos em um contexto pandêmico.

Nessa perspectiva, de associar o trabalho remoto à continuidade do processo, muitas arenas foram disputadas, tornando mais alta a voz do corpo docente da rede, suas angústias acerca do formato remoto, suas inquietações e seus desejos para o desenvolvimento do processo. Quando me refiro às arenas disputadas, remeto-me a ideia de entender o currículo como política e poder, ou seja, imerso em articulações propícias às contingências:

[...] o currículo como manifestação de intenções que se estabelece no embate político, nas negociações possíveis, em vitórias parciais que vão sendo conquistadas no processo de discussão dessas. As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas. Diferentemente da ideia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo. A produção curricular, como embate e negociação política se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos. (FRANGELLA, 2007, p.1).

O currículo em seu dinamismo, em suas articulações provisórias não estáticas “[...] mais como algo que está sendo do que como algo que já foi.” (MACEDO, 2006b, p.104) nos leva a refletir sobre quem tem o poder, em determinado contexto, de controlar, por exemplo, o

que deverá ser ensinado nas escolas, ou ainda: quem confere este “poder”, quais os interesses que serão defendidos e a serviço de quem.

2.2 Tentando entender as disputas locais

Esse movimento de disputas das negociações, das intencionalidades implícitas nos discursos dos diferentes representantes do processo de reestruturação - objeto deste estudo - que ditou os caminhos trilhados para a construção do Currículo de Duque de Caxias, procurou partir do movimento de escuta dos profissionais da Rede. Assim sendo, buscamos os aportes teóricos a partir dos registros produzidos pelos profissionais de educação acerca de questões como quais as concepções de sociedade e de escola eram defendidas pela rede, como o desenvolvimento dos saberes/conhecimentos poderia ser realizado e como a integração entre as disciplinas e/ou áreas poderia orientar a escolha das práticas educativas.

O *Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias: pressupostos teóricos e conceituais* (DUQUE DE CAXIAS, 2021a) traz, em suas páginas, os indicativos teóricos que perpassam o trabalho nas escolas. Os professores refletiram sobre suas práticas atuais e também projetaram algumas aspirações para a melhoria de suas ações pedagógicas.

O capítulo 6 do referido documento, intitulado *Concepções Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias*, aponta as concepções curriculares entendidas a partir do diálogo com os professores da rede - seja através da análise dos textos produzidos coletivamente, seja nas trocas empreendidas nos encontros presenciais e virtuais. Os autores mais consultados nesta seção foram Alice Lopes, Antonio Flavio Moreira, Demerval Saviani, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva.

Primeiramente, há uma crítica à perspectiva tradicional de ensino reconhecendo esta como uma perspectiva ainda muito observada nas escolas, ou seja, o conhecimento estando a cargo do cumprimento de objetivos fixos, estabelecidos com base na reprodução de “hegemonias” determinadas pelo mercado de trabalho.

Ampliando a discussão sobre o conhecimento escolar, os professores percebem a “[...] escola como espaço de produção de conhecimento [visando a] superação do seu papel

reprodutivista e como forma de viabilizar aprendizados significativos para a experiência dos educandos.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.37).

As preocupações acerca das injustiças sociais constatadas cotidianamente no espaço escolar, também foram foco de muitas indicações nos registros compilados com base nos Grupos de Estudos ocorridos nas escolas. Tendo em vista essas indicações, a percepção de sociedade foi assim descrita: “[...] a concepção que se tem da sociedade é que ela se revela excludente, violenta, sem integração e sem acolhimento de fato das diversidades” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p. 64) o objetivo seria então, “[...] tornar a escola pública um vetor de transformação desse estado de coisas.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.35).

A partir dessas narrativas, o documento conceitual contextualiza a grande influência que as Teorias Críticas de currículo têm sobre a apropriação do conhecimento, muito com base na Pedagogia Histórico-Crítica. A defesa é por uma escola que busque desenvolver a autonomia na sociedade de classes, valorizando, questionando e problematizando as experiências cotidianas: a escola constituindo-se como espaço de interação e democracia, sediando reflexões poderosas sobre desigualdade e diversidade.

Os docentes também destacaram características da gestão democrática como elemento integrador, destacando a atuação do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil: “a gestão deve ser horizontal e democrática, de modo a construir um espaço escolar que integre de forma orgânica a comunidade e seus representantes.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.67).

Compreendendo estes espaços como luta política de articulação e ampliação de debates para as questões sociais, o documento teórico indica esse ponto como uma aproximação com as Teorias Pós-Críticas de Currículo, uma vez que os docentes querem uma proposta curricular mais inclusiva, acolhedora e plural “[...] que respeite a realidade local, atenda às necessidades culturais de seus indivíduos, valorize as várias identidades culturais e ainda amplie os horizontes de vida dos(as) alunos(as)” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a p. 68). Cultura, identidade, educação antirracista e decolonial, o combate às desigualdades e ao preconceito e o respeito por uma educação inclusiva são temáticas destacadas pelos profissionais de educação em todo o corpo teórico do documento.

A concepção sociointeracionista, tão apregoada nos documentos curriculares anteriores do município (2002 e 2004), também aparece como ponto nevrálgico nos dias atuais, pois essa concepção expressa, concretamente, o distanciamento entre essa teoria defendida e as possibilidades da prática desenvolvidas nas escolas: como superar este entrave? A autora estudada para referendar essa discussão foi a professora Dra. Zoia Prestes e

a teoria histórico-cultural, elaborada a partir das traduções que realizou das obras originais de Lev Vigotski.

Concluimos o documento conceitual com essa frase: “É com base nessa teorização apontada, em diálogo com os(as) professores(as) da Rede, que este documento está sendo construído. “(DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.55). Portanto, o discurso dos professores redatores estava todo voltado para essa certeza de que a escola, os docentes e os discentes não seriam somente o alvo da política, aqueles que obedeceriam à implementação e às imposições conceituais feitas pela SME. Não! O protagonismo viria do espaço escolar.

Escrevendo sobre essa questão, Lopes e Macedo (2011) citam a modificação da concepção de poder sob o prisma pós-estrutural, qual seja, o entendimento do poder como algo difuso, onde “[...] não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica.” (p. 237). Desta forma então, “[...] a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. [...] a prática passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas ``. (p.237).

Duque de Caxias passou por um longo período sem pensar na reformulação de sua proposta pedagógica - lembrando que o último documento é do ano de 2004. Discutir a proposição, ou não, de uma diretriz curricular para todo o município ou mesmo de uma proposta curricular é pensar na intencionalidade da política, nas implicações que ela terá e quais atores estarão envolvidos, diretamente, em sua construção.

E, sobretudo após 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), pensar na construção curricular é pensar na viabilidade de um Currículo pautado, ou não, nessa base. Para compor esse Currículo, de onde virão as ideias, os conceitos, as normas e os valores? Qual a base legal para a centralidade do Currículo em âmbito nacional e regional?

Vale registrar que a Base Nacional Comum Curricular determinou a redefinição dos currículos em todo o território nacional, estabelecendo, inclusive, um prazo - conforme o art.15 da Resolução do Conselho Nacional de Educação:

As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, p. 11).

Assim, a discussão da adequação curricular entrou na agenda do município de Duque de Caxias pela força desta resolução e pela necessidade já existente na própria Rede de Ensino de discutir sua proposta pedagógica.

A base de dados de teses e dissertações defendidas no Brasil demonstra muito interesse no campo acerca dessa temática. Usando a palavra-chave BNCC na plataforma Capes, vemos 794 menções. Em um quantitativo de doze publicações, selecionei duas das que considero pertinentes de serem mencionadas e que poderão possibilitar o aprofundamento daqueles que assim o quiserem.

Renata Lopes da Silva em sua tese *Determinações Histórico-Legais e Concepções de Ensino Comum Nacional -2015-2018* (2020), contextualiza a BNCC a partir da ideia de conteúdos mínimos na Constituição de 1988 e da legislação educacional definida na LDBEN (1996). Adota o materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico e metodológico e conversa com autores como Karl Marx, Demerval Saviani, Pablo Gentili, Newton Duarte, Gaudêncio Frigotto, entre outros. Aborda o processo de formulação da BNCC, as instituições envolvidas, como a estrutura e os conhecimentos/saberes foram selecionados e qual a intenção de uma base comum sob a ótica das parcerias público-privada. Pontua que, ainda que o discurso adotado pelo Ministério da Educação (MEC) seja de que a base pretende instruir sobre conteúdos e não em estratégias didáticas (como ensinar), existe sim um alinhamento curricular obrigatório, pois

[...] alinhava temas, áreas de conhecimento e competências obrigatórias. Ao determinar o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC, relaciona sua formulação com a melhora na qualidade do ensino em todo o Brasil, ao mesmo tempo em que a considera como não sendo a única forma para alcançar qualidade (SILVA, 2020, p.27).

A pesquisa aponta o que já registramos anteriormente, que esse modelo de documento indica fortemente o controle estatal sobre a educação das escolas em toda a Educação Básica, por intermédio de diversas ações: avaliações, formações de professores, material didático e a reformulação dos currículos, configurando-se como uma estratégia de reforma educacional à serviço do movimento histórico do capital (adequando ao modo de produção). Especialmente sobre esse “ajuste” obrigatório do currículo, escreve:

A obrigatoriedade da reprogramação pedagógica direcionada a partir da BNCC requer que os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizado na escola reinterpretem os documentos legais para que possam compor um movimento crítico diante das questões dos embates que dizem respeito à elaboração, constituição e aprofundamento do que seria um sistema de ensino nacional. (SILVA, 2020, p. 116).

Na *arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018)*, Renata Maria de Souza Alves (2022), traz à discussão o surgimento de um conjunto de leis, políticas e normativas pautadas na narrativa de mudanças no sistema educacional do Brasil e por consequência, em sua sociedade também. A escolha teórica-metodológica procurou se concentrar na análise da

BNCC enquanto acontecimento histórico, utilizando Michel Foucault, Elizabeth Macedo, Luciano Faria Filho, Denize Sepúlveda, José Sepúlveda e outras, enfatizando as disputas políticas associadas às experiências de elaboração da lei - disputas essas entendidas como resistências, apropriações, adesões e negociações.

O que considero relevante destacar na presente dissertação, é o argumento considerado imprescindível à necessidade de uma base única: a melhoria da qualidade da educação. Uma vez mais na história do país, a reforma legislativa é vista como uma tábua de salvação para o combate do insucesso escolar - constantemente associado também, à culpabilização dos professores. E como aferir essa pretensa qualidade? Por meio de avaliações, “[...] mediante procedimentos comparativos que, para adquirirem coerência, devem possuir um referencial curricular comum (dizem os seus defensores).” (ALVES, 2022, p.280).

O interesse de Alves é de que as pesquisas se dediquem a discutir sobre essa retórica da existência de uma “escola ideal”, pautada em uma representação hegemônica, que vem sendo enfatizada pela tríade crise-reforma-mudança. A falta desses debates endossou a tentativa de significação de sentidos únicos de currículo e da própria escola - aqui, já dialogando com Elizabeth Macedo (2014). Sua tese é taxativa quanto à ocupação dos espaços nessas disputas:

Continuemos, portanto, nos contrapondo aos discursos únicos que a todo o momento tentam desqualificar o que fazemos na escola. Continuemos reexistindo à premissa da mensuração de resultados em testes padronizados como balizadora da qualidade educacional. Continuemos demarcando as diferenças entre os sujeitos e entre os tantos “Brasis”. Continuemos (re)inventando a escola, empoderando experiências invisibilizadas e combatendo os reducionismos que, ao fim e ao cabo, contribuem para empobrecer a formação dos estudantes. Continuemos agenciando formas singulares e cotidianas de profanação. (ALVES, 2022, p.289).

Assim, diante desse quadro legislativo e de luta política, fui me constituindo como profissional que poderia atuar em duas frentes de trabalho, uma como redatora do processo em si e outra como orientadora pedagógica que fomentaria as reflexões dentro de uma unidade escolar. O que seria a discussão sobre o Currículo? Como compreender as questões intrínsecas às teorias de currículo? O que eu mesma pensava e compreendia sobre a viabilidade de uma proposição central (ainda que no âmbito municipal) para as diversas realidades encontradas nas, até então, 179 escolas da rede de Duque de Caxias? Seria mesmo possível um currículo único para toda uma rede?

As questões borbulhavam na minha cabeça e eu tinha, à época, a pretensão de buscar caminhos, buscando respondê-las. Passo a lhes contar como foi que tudo deu com os burros n’água.

Epílogo

Como todo processo de construção de uma política pública, como o próprio nome diz, trata-se de uma luta política, isto é, uma arena de disputas de sentidos. As visões de mundo, os interesses pessoais e coletivos, os jogos de poder, as necessidades econômicas, as mudanças dos ventos na política em nível estadual, federal ou mundial, são fatores que incidem diretamente sobre as composições, as negociações e os acertos locais ou mais globais. Nesse sentido, “dar com os burros n’água” é uma figura de linguagem ou um ato de fala que deseja produzir efeitos no leitor. Em síntese, o que deu com os burros n’água foram os meus desejos, mas surpreendentemente, no momento em que escrevo essas linhas, os burros começam a sair da água. A política é como o vento. “Senta, que lá vem a história”.

Como professora redatora do processo, a um primeiro olhar, já foi possível verificar que não há uma única concepção de currículo norteando o pensamento dos professores, ou seja, as visões sobre o currículo escolar encontram-se em transformação teórica e ideológica. Mas, vale questionar, por que é importante dar atenção às teorias utilizadas para a reflexão de uma reestruturação curricular? Silva (1999) argumenta que

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam (SILVA, 1999, p.17).

Para o início dessa discussão, vale pontuar o que se pode considerar como uma boa teoria curricular:

[...] uma boa base curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal. Se, no entanto, a realidade é construída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O discurso é, em uma primeira esfera, onde a realidade se forma. A linguagem constitui a realidade, dessa maneira, o discurso a torna possível. Para Laclau “o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações” (FERREIRA, 2011, p. 14), ou seja, através da polissemia das palavras disputa-se, politicamente, um cenário e, o resultado dessa disputa, determinará que tipo de ação política será tomada – sempre serão processos de disputa hegemônica. Ainda que o discurso de diferentes sujeitos tenha conteúdo

semelhante, as práticas discursivas são diferentes, pois apresentam relação com a posição que os atores ocupam.

O currículo, portanto, não deve ser pensado de forma prescritiva, objetivando prestação de contas intrínsecas às avaliações externas, por exemplo. A experiência dos sujeitos deve ser privilegiada como processo de reflexão de reconstrução de sua própria existência. O sujeito ocupando esse protagonismo no currículo, o currículo como *currere*.

Destaco, mais uma vez, o sentido dado por Pinar para pensarmos sobre o currículo, porque sua percepção está imbricada nas experiências vividas, desenvolvida como ação articulada por reflexão e diálogo entre a história de vida de cada pessoa (no tempo passado, presente e futuro) e de construção social, por isso o currículo precisa ser reconceituado fora do campo da prescrição. Enquanto campo de construção teórica, Pinar considera o processo social da produção desse currículo, que seria uma oportunidade de encontro, de conversa, de diálogo, em uma esfera mais vasta, cultural, política e social e, desta forma,

É importante destacar os sujeitos que percorrem o caminho. O currículo entendido como *currere*, na perspectiva de Pinar, se desenvolve pela conversa complicada e ressalta a experiência dos sujeitos e sua condição de reconstruir sua própria experiência por intermédio da reflexão. Esse processo se dá de modo individual, pois cada um, embora inserido num contexto social e coletivo, vive sua experiência particular. O que está em ênfase é a individualidade do sujeito no caminho percorrido, mas é a conversa complicada que o levará a rever os conhecimentos que foram construídos nesse percurso. (SILVA, 2020, p.50).

No sentido de ajudar alunos e professores a refletirem sobre suas experiências pessoais, nos oferece elementos para o que seria um campo teórico de currículo, cuja ação pedagógica seria autobiográfica e política - concomitantemente. É na possibilidade de, com a mediação das recordações do passado e da construção de fantasia sobre o futuro, que caminhos serão criados para além do presente, onde posso pensar em um currículo que pode ser experimentado e vivido (Pinar, 2007).

Esse teórico também destaca a necessidade de se entender o *currere* como verbo, ou seja, levando em conta a ação de construir o percurso. Em outras palavras, se a prescrição, a organização dos passos a serem percorridos e as avaliações em larga escala determinarem a ação, logo o protagonismo não será da ação, será do estabelecimento de categorias que desconsideram reivindicações específicas.

Este movimento de entender o currículo como ação traz a subjetividade para o ato de ensinar e é um convite intelectual claro e, portanto, político: nós professores, precisamos construir nossos currículos. A possibilidade de entender esse processo de construção curricular do sistema de ensino de Duque de Caxias através da concepção de caminho, do caminhar, aconteceu a partir de dois fatores: o primeiro, do resgate escrito que fiz de todo o

desenrolar desse processo e o segundo, a partir das leituras e discussões sobre currículo nas aulas do mestrado.

Lanço agora, uma citação que gostaria que funcionasse como um convite, algo para termos a partir de agora, nos impulsionando nesta possível caminhada, no caminhar que é verbo, que é ação e não substantivo:

O primeiro passo que podemos dar para mudar nossa realidade - acordar do pesadelo que é o presente estado da educação pública imprópria - é reconhecermos que, de fato, estamos a viver um pesadelo. Um pesadelo que é o presente - em que os educadores detêm pouco controle sobre o currículo, que é o próprio centro organizacional e intelectual da escolaridade - tem vários indicadores, salientando-se entre eles a “prestação de contas”, uma ideia aparentemente do senso comum, que torna os professores, em vez dos alunos e dos seus pais, responsáveis pelo aproveitamento escolar dos alunos. A educação é uma oportunidade oferecida, não um serviço prestado.” (PINAR, 2007, p. 22).

Então, se “a educação é uma oportunidade oferecida [...]” a escola reprodutivista, excludente, elitista e técnica, é um conformismo que não cabe. Refletir sobre o documento compilado e entender sobre a relação das experiências e práticas curriculares com as concepções de currículo desenvolvidas ou almejadas, foi um divisor de águas, que determinou as futuras ações do caminhar do processo - como apontado na seção a seguir.

3 MOMENTO ANALÍTICO: REFLEXÕES ENTRE OS PROFESSORES REDATORES

A comissão e nós, os professores redatores, recebemos as produções escritas pelas escolas, ou seja, as respostas oferecidas pelos professores às oito questões, descritas mais à frente, que foram propostas e discutidas em um Grupo de Estudos (GE) - grupo esse ocorrido no mês de junho de 2019, em todas as unidades escolares da rede. A primeira tarefa da equipe de redatores, então, foi organizar a metodologia para a sintetização destas respostas.

Dessa forma, ficou definido que as 179 unidades escolares seriam distribuídas em nove polos ao longo dos quatro distritos. Participaram deste encontro representantes das unidades escolares, uma dupla de redatores e um membro da comissão. Nesses eventos, os representantes apresentaram suas sínteses às perguntas discutidas e fizeram a consolidação das mesmas em um único documento. Foram dois encontros por grupos de trabalhos dentro dos polos (dependendo do número de escolas atendidas, eram formados um ou dois grupos) e estes aconteceram sem intercorrências.

No primeiro encontro, nos concentramos nas seguintes questões (aquelas, já previamente respondidas nos GE's das escolas): *Que concepção de sociedade, de ser humano, de escola, de desenvolvimento e de aprendizagem está presente no contexto escolar atual? Que escola queremos? O que estamos ensinando e para quê? Como ocorrem as definições curriculares na escola?* No segundo dia de encontro, as questões foram: *Que alunos estamos formando? O ensino escolar no atual contexto contribui de forma significativa para a emancipação humana? Qual proposta pedagógica contribui para a concretização da sociedade que queremos? Qual é a função da escola pública?*

Ao final desses momentos de reflexão, de debate e de análise, foram gerados cerca de quinze documentos, que sistematizaram as respostas das escolas da rede. Importante destacar que as divergências apresentadas nas respostas das diferentes escolas, foram discutidas e o posicionamento preponderante foi levado em consideração.

Como registrada em Ata da décima terceira reunião da comissão de organização do processo de reestruturação, do dia 27 de setembro de 2019 (SME, 2019b), das 179 escolas da rede, 114 (63,6%) escolas enviaram representantes nos dois dias de encontro. Outras escolas enviaram em, pelo menos, um dia somente e 20 (11,1%) não enviaram nenhum profissional. No total, 159 (88,8%) unidades escolares participaram de pelo menos um dia de encontro. As

escolas que não enviaram representação foram questionadas, pela SME, qual teria sido o motivo da ausência e justificaram da seguinte forma: nas datas específicas já haviam programado outra atividade na escola; não havia um profissional disponível para se deslocar até os polos ou ainda, não houve interesse em participar dos debates.

A próxima tarefa dos redatores foi formatar, dentre os quinze documentos gerados, um único documento por polo. E assim, foi feito. A partir daí, nos concentramos em fazer a compilação das respostas conseguidas nestes nove documentos (um por polo). O trabalho de compilação foi tenso, difícil, gerou angústias, pois todas as linhas escritas nos eram muito caras, preciosas e nós não queríamos deixar que nenhuma informação fosse deixada de lado – seria como deixar a própria escola de lado. Conseguiríamos ter um documento tão fidedigno assim? Seria possível abarcar idiossincrasias no que se pretendia ser um raio x geral de uma gama de escolas?

A tarefa demorou mais tempo do que esperávamos porque as ideias escritas, por vezes, eram contraditórias e tornar o contraditório necessário não me pareceu ser uma premissa nesse início de trabalho. Após longas discussões, chegamos a um documento intitulado “*Consolidação das respostas das escolas da rede aos questionamentos propostos pela comissão da Reestruturação Curricular em grupos de estudos*”.

Fiquei bem satisfeita com o resultado, com a sistematização que foi construída. Esse documento foi a base que orientou todas as etapas posteriores, ao longo de todo o processo. As teorias sobre currículo que serviram de base para a reestruturação foram identificadas a partir dessa compilação, ou seja, da reflexão, dos discursos dos professores contidos nesse documento.

Paralelo a esse trabalho, nós, redatores, também nos dedicamos ao estudo das teorias curriculares. Foram dois meses de oficinas na FEBF-UERJ, mediada e orientada pela Prof. Dra. Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira¹² (FEBF-UERJ), professora com experiência em formação docente, em pensamento educacional e teorias críticas nos movimentos sociais, onde revisitamos autores como Alice Casimiro Lopes, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Demerval Saviani, Elizabeth Macedo, Nereide Saviani e Thomaz Tadeu da Silva. Foram dias

¹²Para aprofundamento teórico:

BARAO, G. O. D. ; OLIVEIRA, Maria Teresa C. **Trabalho e formação docente no contexto do desmonte da educação pública no Brasil**. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.599>, v. 5, p. 463-482, 2020.

OLIVEIRA, Maria Teresa C.. **O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil**. Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. IV, p. 01-11, 2019.

de debates, reflexões, conversas e esclarecimentos sobre nosso trabalho enquanto professores redatores.

Aqui, vale registrar o quanto que, para mim, a Prof. Teresa foi essencial para o início dos trabalhos: sua dedicação, clareza, seu compromisso, conhecimento e disponibilidade fizeram toda a diferença. A professora conseguia mediar os debates, entrelaçando nossas vivências e nossas formações pessoais ao trabalho a ser realizado em uma rede tão ativa quanto a nossa. Fica aqui o registro do meu reconhecimento.

Aliar o estudo conceitual ao momento em que estávamos compilando as respostas às perguntas trabalhadas por cada escola foi uma estratégia, a meu ver, muito acertada. Nós redatores formávamos um grupo grande, com diversas formações e especializações. Poucos como eu, não tínhamos o mestrado, enquanto a maioria já era mestre ou mesmo doutor - como o Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior¹³ (também redator e por sorte minha, professor de Arte na escola em que eu trabalhava como orientadora pedagógica), já tinha um pós-doutorado e possuía um vasto estudo com publicações no campo de Currículo.

3.1 As perspectivas do Currículo a partir dos registros e a ideia de Currículo como *currere*.

Nessa construção coletiva, tanto de estudos na FEBF-UERJ, quanto de compilação dos nove documentos formatados nos polos de trabalho, foi possível saber o que os professores estavam considerando, principalmente sobre as Teorias de Currículo: o que esperar da futura proposta? O que eu mesma pensava sobre currículo e que gostaria que fosse contemplado nos registros?

¹³Em seus estudos sobre Teoria do Currículo, buscou discutir sobre como o conhecimento escolar seria uma via de formação possível para a composição de identidades críticas e reflexivas - o que contribuiria para o processo de formação de uma sociedade justa e democrática. No meu entendimento, o aprofundamento de suas pesquisas sobre gênero, raça, identidades e cultura, o deslocaram para uma aproximação com a perspectiva da Teoria Pós Crítica de Currículo. Atualmente, sua temática de pesquisa é “Corpos em movimento: dança, raça, sexualidades e cotidiano escolar”.

Para aprofundamento teórico:

SILVA JUNIOR, P. M. **Masculinidades negras em disputa:** um olhar sob masculinidades, raça e classe social no cotidiano escolar. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 5, p. 43-69, 2022.

GONÇALVES, A. C.; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CARVALHO, E. L. **Quando a representatividade importa:** reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. Práxis Educativa (UEPG. on-line), v. 17, p. 1-17, 2022.

MOREIRA, A. F. ; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da.. **Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas:** reflexões e apostas. Currículo sem Fronteiras, v. 17, p. 489-500, 2017.

Em posse do documento de consolidação das respostas, já poderíamos pensar em como conduziríamos as próximas ações no tocante às definições das concepções pedagógicas para a Rede. Assim, nos reunimos por etapas ou componentes curriculares e pensamos com base em três questões específicas: *1) Com base na sua prática pedagógica e nos conhecimentos que tem acerca da Rede Municipal de Ensino, como tem sido feito, em linhas gerais, a atual trabalho de definição curricular?; 2) Tente organizar esse fazer levando em conta as seguintes dimensões: a filosofia educacional adotada, as teorias da educação e as práticas educativas; e 3) Como vocês planejam construir a proposta curricular de sua área envolvendo toda a Rede?*

O grupo do qual fazia parte, Fundamental I, era composto por oito redatoras (4 professoras de sala de aula regulares, 1 professora da Sala de Recursos (Educação Especial), 1 orientadora pedagógica e 2 orientadoras educacionais. Desse grupo, 5 possuíam o título de mestras. Um grupo excelente, que me fez muito feliz em todos os encontros e na partilha de vários objetivos – e por que não, sonhos - a serem alcançados.

Partindo das respostas às perguntas propostas, a tarefa agora era a de organizarmos os Grupos de Trabalho (GT) por etapa e por componente curricular, convidando todos os professores da Rede. A pauta seria: 1) a apresentação do histórico da reestruturação curricular até a presente data; 2) reflexão sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar; e 3) construção das etapas a serem vencidas durante todo o processo, que ora se desenrolava.

Estávamos no meado do mês de novembro, do ano de 2019 e, portanto, as escolas já estavam com seus calendários organizados para a conclusão do quarto bimestre, preparando suas avaliações, envolvidas com as recuperações paralelas e com as demais estratégias de finalização de suas atividades. A baixa adesão, por parte dos professores, ao convite para esses Grupos de Trabalhos não me causou surpresa pois, muitos de nós, redatores, já havíamos sinalizado que esse fato ocorreria.

Lembro-me que fiquei um tanto chateada, pois, como orientadora de escola, já sabia das dificuldades que os professores teriam para irem a um GT nessa data específica, deixando de cumprir sua carga horária nas suas turmas. Era certo que isso aconteceria! O quarto bimestre, em nossa Rede, é bastante atribulado. Outro fator também contribuiu para a baixa adesão: o atraso do pagamento dos salários, por sucessivos meses. Esse fato, por si só, já trazia em si uma indignação constante em nós, servidores do município, uma vez que essa situação de atraso e de escalonamento dos salários já se arrastava desde o ano de 2016.

Constantemente, víamos nossos colegas sem dinheiro para a passagem, sem poder honrar com o pagamento de suas contas mensais e, não percebemos, à época, nenhuma vontade política de resolução dessa problemática. Muitos jornais e *sites* de notícias publicaram sobre esse atraso, como por exemplo, o RJ1 (RAMOS, 2020): “São centenas de servidores, ativos e inativos, que reclamam o atraso dos salários, inclusive o 13°. Houve quem dependeu de doação de cesta básica para passar o fim do ano.”

Sem outra data possível, o GT foi adiado para o próximo ano. Finalizando o ano de 2019, concentramos nossos esforços nas seguintes tarefas: apresentar, por escrito, à Rede, um resumo das ações do processo até esse momento, reorganizar o 1º GT sobre concepções pedagógicas, preparar um segundo Seminário, agora sobre concepções de currículo e definir os itens que constarão em um texto sobre as concepções teóricas apresentadas no documento de consolidação das respostas.

3.2 A escrita do primeiro documento e a importância dos Grupos de Trabalho

Os trabalhos foram retomados em fevereiro de 2020, quando começamos a redigir o que chamamos, em um primeiro momento, de Texto Introdutório, que deveria conter a contextualização do processo de construção do documento (organização do processo no município), a metodologia adotada, o levantamento dos pontos chave que iriam estruturar o texto (pensamento da Rede sobre currículo e prática de ensino), a articulação desses pontos chave com as teorias de currículo e uma conclusão propositiva, ou seja, como essas diretrizes poderiam contribuir para as práticas educativas do município - talvez já uma tentativa de “fugir” do pesadelo que é o presente e retomar o controle curricular? Vejamos se não foi...

Relendo as atas iniciais da comissão de organização do processo (de 2019), fica evidente a preocupação da mesma em relação à composição desse texto. O FME, o CME e a própria SME reforçaram a necessidade dessa escrita externalizar as ideias da rede como um todo e não as concepções individuais dos professores redatores. Houve até a sugestão de que os redatores respondessem às questões enviadas para a rede (no Grupo de Estudos inicial) para que a comissão soubesse como os redatores estavam entendendo as questões inerentes ao Currículo.

Lembrando que todos os redatores eram profissionais lotados nas escolas, como professores e orientadores, portanto, ainda que fizéssemos inferências no texto, ainda sim, estaríamos representando as vozes das escolas. Ou seria possível ser uma “coisa” e não “outra”? Nesse ponto, recorro às reuniões do grupo de pesquisa do mestrado onde, discutindo sobre o método *currere*, levantamos essas questões. Seria possível falar cada qual por si mesmo, aportado em uma experiência individualizada? Esse “si” não se constitui a partir das relações com os demais? Portanto, a minha experiência, por si só, não é uma experiência pessoal, na medida em que ela é construída pela experiência social, geral. Assim sendo, “ao estudar política de identidade, descobrimos que quem somos está invariavelmente ligado a quem os outros são, bem como a quem fomos e a quem queremos ser.” (PINAR, 2012, p. 162). Para Pinar, então, “o nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente, autobiográfico e político.” (2007, p. 21).

Dando início à organização desse texto, em conjunto com os 32 redatores, elaboramos um roteiro para nortear essa escrita. Na minha percepção, foi uma noite particularmente produtiva e animada, pois, conseguimos ver o trabalho tomando forma, as palavras traduzindo os anseios da rede, mostrando sua possível identidade. Para uma melhor organização dos trabalhos, nosso grupo de 32 redatores se dividiu em três frentes: uma para roteirizar e apresentar o segundo Seminário, outra para escrever o Texto Introdutório e a terceira frente para desenvolver a metodologia para a execução do 1º Grupo de Trabalho por etapa e componente curricular (o que havia sido adiado). Na ocasião, também discutimos e validamos o cronograma para os Grupos de Trabalho para 2020, a ser iniciado em fevereiro.

Cada GT teria uma metodologia própria, de acordo com o objetivo previsto: GT 1 – Concepção pedagógica por etapa e componente curricular (discutir as concepções de cada etapa e componente curricular articulando-as às ideias apresentadas pelo Texto Introdutório); GT 2.1 – Matriz Curricular e Objetivos Gerais (definir objetivos gerais e a matriz curricular por etapa e componente curricular); GT 2.2 – Matriz Curricular e Objetivos Específicos por ano de escolaridade (definir objetivos específicos por ano de escolaridade e a matriz curricular por etapa e componente curricular); GT 3 – Articulação entre as etapas de ensino (definir as características referentes à transição de cada etapa de ensino – creche para pré-escolar, pré-escolar para fundamental I e fundamental I para fundamental II); e GT 4 – Abordagens Didáticas e Processos de Avaliação (discutir sobre as abordagens que atendam aos objetivos traçados e à matriz curricular; discutir os processos de avaliação dos alunos, da turma e da escola).

Nas frentes de trabalho, eu me integrei à equipe responsável pela escrita do Texto Introdutório. Foi bem difícil organizar todos os pensamentos manifestados pelos professores e associá-los às Teorias de Currículo estudadas. Novamente nos deparamos com a vontade de não deixar uma linha sequer do que foi dito, fora do texto oficial! Mas, continuávamos procurando pontos convergentes, de forma que expressasse uma identidade da rede, ainda que soubéssemos a quão idiossincrática ela se apresenta. Um enorme paradoxo a ser resolvido!

Essa questão de identidade permeou todo o processo de reestruturação: era algo a ser alcançado, contemplado. Em minhas leituras posteriores, encontro Macedo (2006a) falando em práticas de significação, cultura e identidade, ainda embebidas das preocupações das teorias políticas (críticas), fator este que vinha dificultando “[...]a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicando a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo.” (p. 287). Segue trazendo uma discussão sobre a aceitação das diversas culturas que precisam ser acolhidas e que é necessário também, entender que se originam de diversas fronteiras e que devem ser integradas ao currículo. Defende ainda, que não existem culturas/conteúdos que se opõem, mas, sim que estão na nebulosa fronteira, onde a arena das negociações serve de trampolim para a criação de inúmeras formas de produção.

Na tentativa de resolver o problema que ora se apresentava, qual seja, o de não deixar dúvidas acerca dos desejos registrados pelos professores, optamos por uma escrita fluida, procurando citar muitas passagens do documento de consolidação das respostas. O objetivo era que as docentes identificassem claramente suas falas, seus pensamentos e seus desejos traduzidos no texto. Uma primeira versão ficou pronta, mas, escrito a onze mãos, que nunca havia produzido nada em conjunto, deixou a desejar em termos de expectativas criadas pela comissão organizadora. Assim sendo, esse texto ficou aguardando o melhor momento para ser reescrito – o que aconteceu mais para frente do processo.

Concluimos essa parte organizacional em 2019 e iniciamos 2020 com um grande encontro: o Segundo Seminário da Reestruturação Curricular, no auditório do colégio Pedro II (unidade DC), que contou com a presença da Prof. Dra. Malvina Tutman, então Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) e do Prof. Dr. Marcelo Mocarzel, Conselheiro do CEE-RJ. Na ocasião, os palestrantes convidados discorreram sobre a BNCC e suas implicações legais. Após as palestras, a contextualização histórica do processo de reestruturação na Rede foi apresentada, bem como também as concepções de currículo já destacadas no Texto Introdutório, produzido pelos redatores com base na consolidação das respostas oferecidas pelos professores aos questionamentos iniciais – ainda em 2019.

A meu ver, foi um dia de suma importância! Além da simpatia demonstrada pelos palestrantes e de seus conhecimentos compartilhados, foi uma grande oportunidade de mostrarmos o andamento do trabalho realizado. Podemos ainda, ressaltar a importância de todos na construção desse processo, mostrando que nós redatores éramos professores das escolas e que contávamos com todos no GT1. Nesse dia, recordo-me de ter pensado que teríamos uma grande adesão ao nosso GT 1. Mas, não foi o que aconteceu. Na semana subsequente, realizamos nossos encontros conforme o previsto - os Orientadores Pedagógicos e os Orientadores Educacionais (na rede chamados de professores especialistas) também foram convidados.

Fiquei bastante frustrada com o número reduzido de participantes... me perguntando o porquê... já pensando em quais estratégias deveríamos adotar para o próximo encontro... em como motivar uma rede que sofria, já há algum tempo, o zig-zag nas políticas públicas, o silenciamento de suas vozes, a ausência dos salários em dia... como “entrar” nos cotidianos, convidando a todos para essa pauta tão necessária? Mas, seria ela tão necessária nesse momento? Eu acreditava que sim. A discussão curricular era somente uma exigência legal? Não deveria ser? Muitos questionamentos eu fiz nesse período e os compartilhei com os parceiros/redatores – a angústia me parecia generalizada.

Quadro 1 - Total de participantes no Grupo de Trabalho “continua”

Etapa/Componente Curricular	Nº de professores participantes	Nº de professores na Rede/2020
Creche e Pré-Escolar	74	1.713
Fundamental I	65	
Arte	07	102
Ciências	09	133
Educação Física	02	125
Geografia	06	144
História	07	136
Língua Inglesa	02	88
Língua Portuguesa	08	179
Matemática	05	175

Fontes: Listas de presença do GT 1 e SME/DC

Realmente os constantes atrasos salariais tiveram um peso muito grande na falta de mobilização da rede. Ao mesmo tempo que eu sabia deste fato por também sofrer com a falta de dia certo para o recebimento da remuneração, eu pensava em estratégias para fazer com que a rede quisesse participar das discussões teóricas sobre currículo. Em todas as reuniões

que tivemos com a comissão, esse fator era levado à discussão. Como garantir a representatividade que acreditávamos ser essencial sem a garantia de um direito mínimo?

Em uma reunião posterior a esses Grupos de Trabalho, fizemos uma avaliação desses encontros e elaboramos um relatório sobre esse GT1, por etapa e componente curricular. O relatório do grupo ao qual fazia parte, do Ensino fundamental/anos iniciais, foi construído com base na participação que obtivemos - o que não totalizou nem 1% de representatividade. A seguir, trago alguns pontos deste relatório entregue à comissão, que considero pertinentes a esta pesquisa.

O primeiro Grupo de Trabalho aconteceu na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) e contou com a presença dos redatores, de professores de sala de aula (do 1º ao 5º ano) e de professores especialistas (Orientadores Pedagógicos e Educacionais). O objetivo do encontro, como já sinalizado, foi o de discutir sobre as concepções de cada componente curricular/disciplina e a produção de um documento sobre o tema: concepções por área. A metodologia foi desenvolvida em quatro momentos, a saber: apresentação dos professores; apresentação do histórico do processo da reestruturação; discussão coletiva – tudo isso a partir dos seguintes questionamentos: a) Quais as concepções de ensino que você, docente, gostaria que estivessem presentes no Currículo da Rede?; b) O que você, docente, pensa sobre a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental? e c) A organização das disciplinas nas atuais Áreas de Conhecimento¹⁴ nas quais estão inseridas contemplam as concepções de ensino destacadas? Se não, qual seria a mais adequada? e considerações finais: espaço para avaliação verbal e escrita.

A ideia de Currículo que os docentes apontaram como crucial a ser pontuada, seria aquela em que o currículo estivesse contribuindo para a transformação crítica da conjuntura, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento de métodos críticos/reflexivos para às questões históricas, políticas, sociais e econômicas e que garantiriam a diversidade de ideias e concepções pedagógicas.

Tendo em vista características únicas das instituições de ensino da rede, a integração e a interdisciplinaridade dos conhecimentos e da prática dos docentes se fizeram necessárias. Houve ainda, uma argumentação em favor das concepções crítico-social dos conteúdos e sociointeracionista, mesmo reconhecendo que a rede não proporciona o trabalho nestas perspectivas uma vez que possui problemas estruturais, de má distribuição de renda, de falta de

¹⁴Em conformidade com o documento da Proposta Pedagógica da Rede (SME, 2004) os anos iniciais organizam a prática educativa em três Áreas do Conhecimento: Área de Ciências Físicas, Matemáticas, Químicas e Biológicas, Área de Ciências Sociais e Área de Linguagem.

parcerias intersetoriais e a da falta de 1/3 de planejamento. Destacaram que esta concepção está sendo enfatizada somente no ciclo de alfabetização¹⁵ e que do 4º ano em diante os educandos são avaliados por notas, o que não cabe em uma concepção sociointeracionista¹⁶.

Em contrapartida, alguns professores sinalizam uma preocupação com uma possível rigidez do processo educacional, se uma única concepção for selecionada e ainda, “[...] outros demonstraram receio de apontar quais concepções seriam as mais adequadas sem prévio estudo e discussão mais aprofundada pela rede.” (MAGALHÃES, 2020a, p.2). Tal fato resulta em cada professor seguindo seu caminho, alheio a uma proposta oficial e única. Relataram também, que a proposta curricular vigente na rede não é de conhecimento de todos, que há muitas divergências entre o documento e a prática.

Em relação à sistematização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ciclo de Alfabetização e seriação do 4º e 5º anos, foi salientando ser fundamental que se aprofunde o debate sobre o tema com toda a rede, pois por vezes há uma má compreensão sobre a proposta. Destacaram “[...] que o ciclo não é pensado como um todo [...], transformando-se em seriação com aprovação automática, conflitando com os 4º e 5º anos e não proporcionando uma articulação do trabalho escolar.” (MAGALHÃES, 2020a, p.2).

Aventou-se a possibilidade de se adotar o ciclo para os demais anos de escolaridade por considerarem que é a forma que mais se aproxima da perspectiva sociointeracionista. Em relação à disposição dos componentes curriculares nas atuais áreas de conhecimento aos quais estão inseridos (Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sociais e Linguagem), o grupo considerou uma boa. A justificativa seria possibilitar ao educando uma aprendizagem de forma integrada.

Avaliando o encontro, foi dado destaque positivo para a condução do processo ter como foco o protagonismo da rede, mesmo em um momento político tão desfavorável. Sobre a baixa adesão no GT, apesar da grande divulgação, “[...] parte do grupo salientou que todas as questões estruturais de desmonte pelas quais passam a educação (atraso de salários, por exemplo), resultaram na “inércia” [...] dos professores.” (MAGALHÃES, 2020a, p.3).

¹⁵O Ciclo de Alfabetização foi implementado na rede em 1995, como estratégia de combate ao fracasso escolar, inicialmente com dois anos (1º e 2º). Após um fórum de debates, em 2005, ao ciclo foi acrescido o 3º ano, permanecendo assim até os dias atuais. (ANDRADE, 2018).

¹⁶Enfatizar o processo de aprendizagem em que a ótica estaria voltada para o “como” se aprende, não está sendo viabilizado no município. A avaliação por meio de Relatório Descritivo, escritos para os alunos da Creche ao 3º ano de escolaridade, propicia um melhor direcionamento das ações pedagógicas nas perspectivas sociointeracionista e histórico-crítica. A partir do 4º ano, com a avaliação somativa (notas de 1,0 a 10), o processo de aprendizagem é centrado não no “como”, mas sim no “que” o educando aprendeu. Esses foram os apontamentos sinalizados pelos docentes no Grupo de Trabalho realizado.

Quando o histórico do processo e do roteiro do texto introdutório foram apresentados pelas redatoras responsáveis pelo encontro, ocorreram questionamentos tais como: “O diálogo [do texto introdutório] será com o PME vigente ou com o que está engavetado na câmara? A BNCC tem que ser ponto de partida para qualquer currículo? Estamos desprotegidos para não a seguir?” (MAGALHÃES, 2020a, p.4). Em função destas dúvidas, um breve debate acerca da adesão ou não da BNCC e quais seriam seus prós e contras foi estabelecido. Concluindo, os professores enfatizaram que o processo de reestruturação curricular não termina quando o documento estiver pronto (escrito) e foi ressaltado também a importância de projetos de formação continuada.

Mais uma vez, percebo intrínseco ao discurso dos professores elementos condizentes com a Teoria Crítica do Currículo, sobretudo na centralização do trabalho com o conhecimento escolar, de forma que este embase o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Aliado a essa questão dos conhecimentos, também existe uma crítica em relação à escola tradicional como mantenedora e multiplicadora do pensamento da classe dominante (hegemonia, ideologia, poder e cultura). Com o novo referencial, espera-se que os saberes/conhecimentos não sejam somente transmitidos pelos docentes e sim, que sejam construídos de forma dinâmica e contextualizados (DUQUE DE CAXIAS, 2021a). Ainda que nesse momento eu já não acreditasse nesse papel da escola, eu ainda tinha a mesma crença defendida, a de que era possível ter uma proposta que identificasse a rede e que, por consequência, guiasse e orientasse, as práticas educativas nas escolas. Mesmo considerando as narrativas/desejos dos professores como um posicionamento da Teoria Crítica, decerto que não posso desconsiderar as aproximações que estas narrativas trazem com as perspectivas pós-críticas. O destaque para uma prática que atente às diversidades e às múltiplas identidades e para que a escola seja entendida como espaço multicultural, é recorrente nos registros realizados pelos docentes e que foram a base para a formulação do referencial conceitual da rede (DUQUE DE CAXIAS, 2021a). Minha grande questão era a mesma apontada: como ter esse guia sem engessar a ação pedagógica? Como superar a dicotomia “escrito no papel” e “prática realizada”?

Relendo o último parágrafo deste relatório redigido pelo grupo de redatores em que eu estava incluída, vejo o quanto essa ideia me impregnava:

Enfatizamos que a diversidade de ideias e mesmo as contradições presentes nas concepções relatadas neste documento representam a falta de uma identidade que espelhe nossa rede. A identidade, como sentido e experiência, é uma construção sócio histórica e a falta de formação continuada não contribui para essa construção – conforme reiterado constantemente pelos próprios docentes. (MAGALHÃES, 2020a, p.4).

Então, analisando esse registro de fevereiro de 2020, eu entendia a identidade como uma série de ações coordenadas que poderiam identificar um trabalho coletivo - e que iria ao encontro dos anseios dos professores da rede. E mais: entendia que a formação/informação contribuiria para a construção dessa identidade. Certamente, hoje, eu não cogitaria a possibilidade de escrever essas ideias, uma vez que passei a compreender que na medida em que eu insisto em estabelecer uma identidade, mais eu me afasto de uma das minhas maiores preocupações, qual seja, a de me distanciar das diferenças existentes nas unidades escolares.

Existia um pedido constante de aprofundamento dos debates com o intuito de definir as proposições, defendido também pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação- Núcleo Duque de Caxias (SEPE) e FME, mas eu entendia que os professores sabiam o que estavam fazendo no seu cotidiano e que poderiam expor, refletir, considerar e debater sobre o que já realizavam. A meu ver, as ações poderiam ocorrer de forma concomitante: a escuta da rede, os seminários sobre as temáticas e os registros com as concepções orientadoras.

E, por fim, eu tinha um medo real, sinalizado nesses encontros, de que o processo não conseguisse abarcar as necessidades da rede e que o poder público definisse, por si só, qual seria a proposta a ser seguida - seguramente pautada na BNCC. Nesta arena de disputas, eu queria que os professores estivessem no centro da ótica dominante - mesmo que contingencialmente, a cada etapa construída.

Inegavelmente, conversar com os professores, em um encontro presencial, abriu uma gama de possibilidades de estudos e condução do próprio cronograma do processo. Mesmo com a baixa participação, eu pensava que o próximo GT seria melhor, pois acreditava que os docentes incentivariam o comparecimento de seus companheiros. Desta feita, seguimos com o roteiro de encontros, porém fomos pegos de surpresa com o que se configurou como a maior tragédia sanitária do último século. Ajustes precisaram ser feitos e estes esforços serão descritos na sequência.

3.3 A imprevisibilidade: a continuidade do processo (a pandemia e as adaptações empreendidas)

Ainda sem noção do que estava por vir, após o primeiro GT, discutimos quais seriam as possibilidades metodológicas para o GT 2.1, sobre Matriz Curricular. A fim de embasar o

debate sobre esse próximo tema, resolvemos estudar, mais detalhadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997), a Proposta Pedagógica da Rede de Duque de Caxias (SME/2004) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). O objetivo era levar essas estruturas narrativas para debatermos com toda a Rede.

Definida a metodologia do segundo GT, preparado o material, organizado o espaço para o dia 16 de março, tivemos que adiá-lo. Às 17 horas do dia 13 de março de 2020, recebemos o comunicado oficial de que todas as atividades seriam suspensas e que nosso município anteciparia seu recesso de julho para a presente data, em função da pandemia de covid-19 que já tomava conta do país.

Uma pausa de 15 dias foi feita. Uma pausa que desestabilizou as pessoas, uma pausa que o silêncio se impôs à revelia de uma categoria que sempre fez barulho. Uma pausa desesperadora, pois veio trazendo as incertezas, a doença do corpo e o enfraquecimento da mente.

Uma pausa que parecia que não acabaria nem tão cedo.

A realidade mostrou-se bem conturbada. A Rede parou. As atividades pararam. As orientações institucionais não vinham... eram muitas perguntas sem nenhum sinal de respostas...

Para situar o tempo histórico, vale registrar que do dia 16 ao dia 27 de março, as escolas em Duque de Caxias encontravam-se em recesso escolar. Após esse período, a SME estava preparando as orientações para o trabalho no período pandêmico, que seriam divulgadas no dia 17 de abril (DUQUE DE CAXIAS, 2020). Somente após essa data, e com alguma ideia da continuidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas unidades escolares, que houve um movimento para a reorganização da reestruturação curricular.

Desta feita, no dia 31 de abril, a comissão organizadora, por e-mail, enviou para nós redatores uma proposta de trabalho. Essa proposta consistia em duas tarefas preliminares, a serem feitas em conjunto. A primeira, seria uma reavaliação e uma atualização dos pressupostos teóricos e conceituais dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino (2002 e 2004) – uma revisão crítica – e a segunda tarefa, seria a proposição de uma matriz curricular atualizada, ou seja, a construção de um “esqueleto” que, após a revisão crítica, pudesse apresentar uma estrutura curricular coerente com a perspectiva pedagógica da Rede apontadas no Texto Introdutório.

Nosso grupo, do Ensino Fundamental I, fez uma reunião virtual para a definição das tarefas. Interessante lembrar desse momento pois, foi nossa primeira reunião virtual –

levamos 40 minutos só para entendermos a sistemática de marcação de reunião, entrada pelo link, quem fala primeiro, como interromper o colega para expor sua opinião, precisaria marcar o tempo para as falas? Perdeu o assunto inicial, como retornar a ele? Muitas adaptações que hoje me trazem um sorriso, mas que no dia me trouxeram agonia!

Como as atividades estariam a cargo dos 32 redatores, procuramos, através de um grupo do *Whatsapp*, integrar todo mundo na tarefa. Não deu certo! Como fazer isso em um tempo em que mal sabíamos dispor de todos os recursos tecnológicos que o mundo nos oferecia? Assim, conseguimos unir 16 colegas para as discussões dos exercícios. Os demais, se subdividiram em outros grupos.

Detalhando mais a primeira tarefa, construímos um quadro, que após diversas inserções/supressões em um drive criado para isso, apontou as inconsistências teórico-conceitual do documento e necessidades de revisão e atualização. Página por página, a análise seguiu a sistemática do exemplo a seguir:

Quadro 2 - Inconsistência teórico-conceitual

Trecho da Proposta existente	Página	Inconsistência
<p>“...apontar os pilares teórico-filosóficos que sustentam a escola implica em discernir as concepções de sujeito, de aprendizagem, de conhecimento que compõem o imaginário daqueles que a constituem. [...] É importante considerar que o terreno da prática em sua dimensão contraditória e sempre em movimento não é um retrato objetivo destas concepções.</p>	<p>p. 09</p>	<p>Compreensão do conceito de diversidade como riqueza. Como o termo será operacionalizado? Curriculistas da teoria crítica entendem diversidade diferente dos pós-estruturalistas que utilizam o termo diferença. Estes criticam o uso do termo diversidade, pois justificam que reconhecer a diversidade não significa modificar as relações de poder. Como não? As práticas revelam as concepções subjacentes, ainda que os praticantes não tenham conhecimento sobre elas.</p>

Fonte: Organizado pelo grupo de redatores

Já a tarefa 2 era mais complexa porque teríamos que pensar em uma proposição que expressasse o que os docentes queriam ver contemplados no currículo (pensamento crítico, multiculturalismo, cultura cidadã, emancipação...) e que contivesse as seguintes dimensões: 1) forma de organização dos conhecimentos/saberes; 2) espécies de saberes/conhecimentos a serem desenvolvidos; 3) distribuição dos períodos letivos; 4) tipos e objetivos das avaliações de aprendizagem; e 4) forma de relação entre áreas ou componentes curriculares. A ideia era

que, numa fase posterior, essa estrutura serviria de base para uma proposta de distribuição de saberes/conhecimentos por área e/ou componentes curriculares por ciclo e/ou ano de escolaridade.

Para essa atividade, o mundo virtual foi um enorme problema. À época, ainda não estávamos acostumados com grandes debates e com muito tempo de reuniões *on-line*. Não conseguimos construir uma proposta única com os 32 e, novamente, nos dividimos em subgrupos para a execução da tarefa. Como produto final obtivemos: 3 propostas curriculares para a Rede como um todo: 1 para a Educação Infantil e 2 visando somente dois componentes curriculares específicos. Ao invés de um esqueleto de matriz, totalizamos 6.

Os produtos finais de ambas as tarefas estão, ainda no dia de hoje, aguardando o momento oportuno de serem utilizados – ainda que eu acredite, por tudo que aconteceu no decorrer do processo, nos caminhos que o próprio movimento seguiu, que não terão mais propósito. De qualquer forma, essas atividades nos deram um selo de proficiência para o trabalho virtual! Aprendemos muito com a sistemática das reuniões e discussões *on-line*.

No início do mês de maio, fomos comunicados pela FEBF-UERJ de seu desligamento do processo. Em carta/mensagem (Anexo B) para todos os redatores e para a comissão, a Faculdade, que prioriza “ [...] a formação de professores, que se singulariza por ter como foco de seu trabalho à defesa de políticas educacionais públicas compromissadas com a valorização da profissão docente e do magistério em todos os seus aspectos”, anunciou que, em função de uma proposta de retirada de direitos para os profissionais de educação, apresentada pelo prefeito, não poderia participar de uma ação em conjunto com um governo que “se distancia claramente de uma concepção de educação pautada numa formação humana ampla, precarizando ainda mais o trabalho da rede de profissionais [...]”.

Foi um momento de grande tensão, pois a Universidade era a grande parceira dos redatores, além de compor a comissão. Após o envio desta carta, nenhuma outra atividade foi realizada sob a chancela da FEBF-UERJ.

Uma reunião virtual entre nós redatores e a comissão foi agendada para a abordagem dos seguintes temas: avaliação do trabalho remoto das atividades 1 e 2; leitura da carta do Fórum Municipal de Educação (FME) com ressalvas sobre a continuidade do processo de reestruturação e, frente a isso, debate sobre o posicionamento dos redatores e demais membros da comissão; e deliberações e combinados para os próximos passos.

O FME se manifestou desfavoravelmente ante a possibilidade da continuidade do processo em função da pandemia. Alegando a impossibilidade de amplos debates presenciais,

defendia a interrupção do projeto. Nesse momento, todos que quiseram manifestar suas opiniões foram ouvidos e puderam defender seus posicionamentos. Dessa maneira, após uma votação registrada em ata, 24 redatores presentes votaram pela continuidade do processo contra 06, que votaram a favor da interrupção.

Eu defendi a continuidade, com as necessárias adaptações, por entender que a educação, mesmo acostumada ao “olho no olho”, poderia sim produzir conhecimento e proposições de forma remota. Estava certa de que muitos espaços virtuais poderiam ser criados para que as discussões e os debates acontecessem, sempre respeitando o ritmo e os desejos dos profissionais da Rede – afinal, o propósito sempre foi o de escrever a partir do discurso dos docentes.

Encerrando a reunião, ficou decidido que as adaptações necessárias para o desenvolvimento das atividades no período pandêmico seriam feitas pela comissão em conjunto com os representantes dos redatores. Então, foram eleitos uma representante da Educação Infantil, uma do Ensino Fundamental I e dois do Ensino Fundamental II.

Esses representantes ouviram as ideias dos demais colegas e sistematizaram alguns encaminhamentos a serem enviados para a comissão. Como uma das escolhidas, representei meu segmento nesses encontros. Como o próximo eixo de trabalho previsto seria o da Matriz Curricular, as seguintes sugestões foram feitas: definição de uma matriz única (a partir da atividade 2 já realizada) para debate na Rede; atualização do *site* da SME da aba correspondente à reestruturação curricular, compartilhando em tempo real as etapas do processo; organização de um questionário para coleta de dados acerca da organização da matriz curricular; organização de GT remoto dando continuidade às discussões com a Rede; e divisão dos redatores em frentes de trabalho para otimizar o processo.

Em posterior reunião entre a comissão e todos nós redatores, ficou decidido que: o Texto Introdutório seria retomado e concluído; o *site* da SME na aba da reestruturação traria as informações sobre o processo, tais como, um texto e um vídeo com as principais atividades desenvolvidas; seria construída, junto com a Rede, uma Matriz Curricular única; seriam oferecidas *lives* de formação com temas pertinentes às discussões curriculares; e que os redatores deveriam ser divididos em três frentes de trabalho. O Fórum, através de seus representantes, pontuou que acompanharia todo o processo, mesmo tendo sido contrário a continuidade deste, pois, uma das funções do Fórum é acompanhar as políticas públicas do município.

3.4 O trabalho a partir da constituição de frentes de atuação

Determinados os próximos passos, nos dividimos, por desejo e afinidade com o tema, em: Grupo do Texto Introdutório, Grupo da Matriz Curricular e Grupo das *Lives* de Formação. Como a equipe de redatores da Educação Infantil tinha suas especificidades, ela participou dos três grupos. Ainda organizamos, eu e mais um redator, as fotos, os textos e o vídeo contendo todo o histórico do processo – esse material está disponível no *site* da SME/DC.

Uma pequena observação: conforme já citado, o documento norteador da Educação Infantil já havia sido discutido mais recentemente, em 2012. Portanto, as questões abordadas nesse documento já estavam mais atualizadas em relação aos documentos do Ensino Fundamental. Durante todo o processo, as questões da Educação Infantil foram debatidas pelas creches, pelos CCAIC (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense) e pelas turmas de pré-escola existentes nas escolas da Rede.

No tocante à EJA, também como já citado, já existe uma construção coletiva, feita em 2017. Não foi publicada, logo está passível a algumas modificações que se fizerem necessárias. Acreditávamos que essa discussão seria feita em uma etapa posterior, quando estivéssemos discutindo os conhecimentos/saberes próprios para cada etapa e ano de escolaridade.

3.4.1 Grupo do Texto Introdutório

Como me integrei ao grupo da matriz curricular, enviei todas as minhas anotações, roteiros discursivos, a primeira versão escrita com os demais colegas redatores e sugestões de melhoria para o Texto Introdutório aos membros desse grupo. Essa frente de trabalho ficaria responsável por organizar os discursos dos professores, obtidos no documento de consolidação das respostas e nos GT's presenciais, associando-os às concepções pedagógicas e às teorias de currículo estudadas.

Depois de escrito pelos redatores, esse texto passou por uma consulta pública e, a partir disso, foi revisto à luz das contribuições recebidas.

No início de novembro (2020), terminamos a consulta pública do Texto Introdutório, que contou com 245 registros de devolutivas/apontamentos/encaminhamentos da comunidade escolar. O subgrupo de redatores responsáveis por esse trabalho de construção do texto, informou a todos que houve muitos elogios, mas, também houve alguns indicativos de inconsistências conceituais (o que foi resolvido), solicitações de supressões e complementações acerca das condições de trabalho e de estrutura na rede¹⁷. A partir dessa consulta, notaram a necessidade da inserção do capítulo mais específico sobre as relações étnico-raciais e educação antirracista. Muitos destaques sobre as condições na infraestrutura das escolas (de melhorias necessárias), sobre a desvalorização dos profissionais da educação e sobre a perda de direitos que acontece, ano após ano, no município.

Foi publicado em março de 2021, resultando em 86 páginas escritas, incluindo os anexos, e traduziu muito do tanto que a Rede tem para falar. Chama-se “*Documento Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias – Pressupostos Teóricos e Conceituais*” e aborda os seguintes temas: os fundamentos e histórico do processo de reestruturação Curricular; o contexto socioespacial da rede municipal; as relações étnico-raciais e a educação antirracista; a(s) infância(s) no currículo escolar oferecendo os subsídios para um currículo democrático; as concepções pedagógicas na rede municipal, o conhecimento escolar e a contextualização dos saberes; a atual discussão sobre o sociointeracionismo e a perspectiva histórico-crítica; as Teorias de Currículo apontadas pelos docentes (críticas e aproximações com as teorias pós-críticas); e traz no apêndice a consolidação das respostas das escolas da

¹⁷Por exemplo, na página 8 da 1ª versão disponibilizada na consulta pública, o seguinte trecho foi escrito dessa forma: “Se as relações políticas e sociais influenciam a concepção e a implementação desse documento orientador, os diversos sujeitos sociais envolvidos na assim chamada “noosfera” (CHEVALLARD, 1997) – o conjunto de associações, núcleos intelectuais, movimentos sociais e organizações políticas que também definem os conteúdos a serem ensinados antes mesmo de sua transposição didática nos espaços escolares – também determinam a construção do currículo e o seu desempenho no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, tencionando a construção do currículo alinhado à política nacional de educação.” (grifo da autora). Sobre essa página, a discussão das inferências girou em torno da influência (e não determinação) no currículo dos diversos sujeitos sociais e nas condições precárias de trabalho, chegando a incidir em um direito básico, o direito ao recebimento do salário (que à época já estava quatro meses atrasado). A partir do que foi destacado, o trecho foi reescrito para a versão publicada: “Se as relações políticas e sociais influenciam a concepção e a implementação desse documento orientador, os diversos sujeitos sociais envolvidos na assim chamada “noosfera” (CHEVALLARD, 1997) – o conjunto de associações, núcleos intelectuais, movimentos sociais e organizações políticas que também definem os conteúdos a serem ensinados antes mesmo de sua transposição didática nos espaços escolares – também influenciam a construção do currículo e o seu desempenho no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, tensionando a construção do currículo alinhado à política nacional de educação. Essas tensões se refletem no cotidiano escolar municipal, que ainda se depara com o problema do sucateamento dos equipamentos escolares e com a desvalorização dos profissionais atuantes na rede de ensino.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.11. Grifo da autora).

rede aos questionamentos propostos pela comissão da reestruturação curricular para os grupos de estudos;

3.4.2 Grupo das *Lives* de Formação

Já o grupo responsável pela formação dos professores buscava abordar os temas concernentes à discussão sobre currículo: teorias, legislação, alfabetização, avaliação, aprendizagem, inclusão, diversidade e etc.

No período compreendido entre os meses de julho a outubro (2020), foram 14 *lives* de uma série intitulada “*Conversas sobre Currículo*”, transmitidas pelo canal da SME/DC no *Youtube*, com cerca de 3 a 5 mil visualizações – todas permanecem disponíveis no canal. Foi um movimento que mobilizou bastante a Rede nos mostrando o quanto os profissionais do nosso município estavam querendo e precisando desses momentos de estudos. Foi, realmente, um sucesso! Os redatores responsáveis garantiram a participação de muitos professores importantes para o cenário nacional, pesquisadores que se dedicam aos assuntos mais caros para a educação. Intencionalmente, os palestrantes convidados pertenciam a várias correntes teóricas. A ideia era proporcionar à rede o contato com diversos pensamentos, a fim de balizar as tomadas de decisões conceituais.

Pessoalmente, tive a oportunidade de trabalhar nos bastidores da metade dessas *lives*, esclarecendo as dúvidas, organizando os blocos de perguntas que surgiam no *chat* para os palestrantes convidados e oferecendo algum apoio técnico aos colegas mediadores quando necessário. A seguir, a lista dos temas trabalhados e dos professores convidados:

Quadro 3: *Lives* organizadas pela reestruturação curricular “continua”

	Tema	Convidado
1 ^a	Olhares sobre conhecimento escolar e multiculturalismo	Prof. Dr. Antônio Flavio Moreira (Professor Emérito – UFRJ) e Prof. Dra. Ana Ivenicki (Professora Emérita – UFRJ)
2 ^a	Vigotski e um novo olhar para a proposta curricular – entre traduções e concepções	Prof. Dra. Zoia Prestes (UFF)
3 ^a	Propostas curriculares para a	Prof. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

	Educação Infantil	(UNIRIO) e Prof. Dra. Daniela Guimarães (UERJ)
4 ^a	Entre teorias críticas e pós críticas de currículo	Prof. Dra. Mylene Santiago (UFJF) e Prof. Dra. Gelta Xavier (UFF)
5 ^a	Por uma educação antirracista e decolonial	Prof. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Prof. Dra. Alessandra Pio (CPII) e Prof. Dr. Luiz Fernandes Oliveira (UFRRJ)
6 ^a	Refletindo sobre os caminhos da BNCC	Prof. Cesar Calegari (Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada) e Prof. Dra. Rosanne Dias (UERJ)
7 ^a	Matriz curricular: construções, possibilidades e implicações	Prof. Dr. Leandro Trindade (UERJ/FEBF), Prof. Dra. Adriana Correa (UERJ/FEBF) e Prof. Dra. Adriana Patrycio Delgado (UERJ)
8 ^a	Cotidiano da Alfabetização	Prof. Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco (CAP/UERJ), Prof. Dra. Jonê Carla Baião (CAP/UERJ), Prof. Dra. Bruna M. Ferreira Alves (UERJ)
9 ^a	Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos	Prof. Dra. Sandra da Silva Viana (IFRJ) e Prof. Dr. Rony Pereira Leal (IFRJ).
10 ^a	Escola, inclusão e diferenças	Prof. Dra. Marcia Denise Plestsch (UFRRJ) e Prof. Dr. Jonas Alves Junior (UFRRJ)
11 ^a	Um olhar sobre a Educação do Campo	Prof. Dra. Patricia Baroni (UFRJ) e Prof. Dra. Alexandra Garcia (UERJ)
12 ^a	A avaliação em questão	Prof. Dra. Claudia Fernandes (UNIRIO) e Prof. Dra. Andrea Fetzner (UNIRIO)
13 ^a	Educação e Currículo no contexto das Pós- verdades	Prof. Dr. Pedro Demo (UnB/ UERJ)
14 ^a	Tipologia dos conteúdos, habilidades e competências	Prof. Ma. Ana Vital (SME Duque de Caxias)

Fonte: Organizado pela autora

Esse movimento de realização das *lives* ainda alavancou outros encontros, organizados por outros setores da Rede. Por exemplo, o SEPE-Caxias organizou uma série de 9 encontros sobre currículo – disponíveis na página do *facebook* do SEPE/Caxias.

Destaco os quatro encontros que eu consegui acompanhar:

Quadro 4: *Lives* organizadas pelo SEPE

	Tema	Convidado
1 ^a	Currículo escolar em tempo de pandemia	Prof. Dra. Maria Luiza Sússekkind (UNIRIO)
2 ^a	Em tempos de pandemia, quais as perspectivas para a Educação Infantil e a Educação Especial?	Prof. Dra. Marina Castro (FEBF/UERJ) e Prof. Valéria de Oliveira (SME/DC/Redatora da Reestruturação Curricular de Duque de Caxias)
3 ^a	Currículo e BNCC – concepções em disputa	Prof. Dr. Marcio Magalhães (UFLA) e Prof. Ma. Nádia Simões (SME/DC)
4 ^a	Educação e Currículo – perspectivas teóricas e políticas curriculares	Prof. Dr. Leandro Sartori (FEBF/UERJ)

Fonte: Organizado pela autora.

Nesse ponto, vale registrar que o SEPE acompanhava com atenção o processo de reestruturação, mas chegou à conclusão que, em tempos de pandemia, onde os encontros presenciais seriam impossíveis, o processo deveria parar. Em sua página do *facebook* (2020), declarou que esse processo só deveria ser retomado quando as plenárias para debates presenciais pudessem ser viabilizadas, para não “comprometer a qualidade e a abrangência dos conceitos tratados em relação ao currículo da nossa rede.” (SEPE, 2020c). A participação da comunidade escolar nos debates sobre as concepções de sociedade e de currículo eram pontos cruciais para o SEPE.

Outros fatores endossavam essa postura do sindicato, que reconhecia sim, a importância do debate e a contratação de professores lotados em escolas para serem os redatores, mas “[...] também que uma rede com salário atrasado, [...] com constantes ataques ao plano de carreira dos profissionais da educação e durante uma pandemia [...] Não há condições de se pensar em currículo [...]” (SEPE, 2020c).

Mais uma questão foi destacada pelo sindicato: a ausência de ações implementadas pela SME para as escolas no início do período pandêmico, uma vez que o SEPE entendia que currículo seria “um conjunto de leis e vivências com objetivo de formar um determinado cidadão, tendo em vista a construção de uma determinada sociedade, com visões e valores construídos coletivamente.” (SEPE, 2020a). Diante disso, para se discutir currículo era preciso que a SME mostrasse, primeiro, um plano para o ensino não presencial que contemplasse as necessidades da comunidade escolar.

Ainda na primeira *live* promovida pelo sindicato, em minha opinião, faltou colher informações preciosas sobre o processo. No decorrer desta *live*, alguns comentários foram proferidos e outros escritos no *chat* de forma bem ofensiva para com os redatores, levantando dúvidas sobre o comprometimento e sobre o objetivo destes em relação ao processo. Particularmente, me senti aviltada e desrespeitada por uma instituição que sempre mereceu meu respeito e minha admiração. Em função desse ruído da comunicação, após nos reunirmos, nós redatores manifestamos o desejo de nos encontrarmos com o SEPE.

Posteriormente, enviamos representantes em uma reunião promovida pelo SEPE com o objetivo de explicar todo o processo, bem como especificar o papel dos redatores nele. A partir daí, o respeito foi recuperado e, ainda que as opiniões fossem divergentes, o diálogo pôde ser restabelecido de forma respeitosa e proveitosa.

Os Orientadores Pedagógicos e Educacionais da Rede, em um movimento próprio, de apreço pela possibilidade de aprofundamento conceitual, promoveram três encontros sobre currículo, os quais consegui acompanhar também. Foram eles:

Quadro 5: *Lives* organizadas pelos orientadores da rede

	Tema	Convidado
1 ^a	Palestra sobre alfabetização: um diálogo entre Freire e Bakhtin	Prof. Dra. Cristina Corais (ISERJ); Prof. Dra. Luciana Peris (FEBF/UERJ)
2 ^a	Reestruturação Curricular ou adaptação à BNCC: o que estamos construindo?	Prof. Dra. Adriana Gonçalves (FEBF/UERJ)
3 ^a	Currículo e avaliação em diálogo com a BNCC	Prof. Dra. Andrea Serpa (UFF)

Fonte: Organizado pela autora

Enquanto esses movimentos aconteciam, as frentes de trabalho se reuniam, virtualmente, para a condução das tarefas. Fazendo um levantamento entre os meses de maio a dezembro (2020), o Grupo Matriz fez 26 reuniões, o Grupo do Texto Introdutório, cerca de 30 e o Grupo das *Lives*, em média, 16.

Particularmente, ainda participei de vários outros encontros, dentro das escolas, como convidada. Então, levando em conta todo o processo, participei de 83 reuniões virtuais.

Dando continuidade ao processo, a Rede foi orientada a realizar um Grupo de Estudos (GE) nas escolas de forma virtual para a discussão do Texto Introdutório – o mesmo passaria pela consulta pública e seria importante uma discussão coletiva acerca dele.

Para embasar os professores especialistas para esse GE, quatro redatores organizaram, em formato de *live*, o primeiro grande encontro virtual com a Rede (junho/2021). Nesse momento, foram apresentados os capítulos do texto, as concepções de currículo e também, foi mostrado o histórico da reestruturação curricular. Os professores e os especialistas puderam fazer perguntas através do *chat* – o que não contemplou os participantes. Penso que essa insatisfação ocorreu em função da nossa grande dependência dos encontros presenciais, onde podíamos debater, estabelecendo um diálogo mais rápido com os colegas. Novas tecnologias, novas adaptações precisam ser feitas. Contudo, os redatores foram muito elogiados pela apresentação.

No início do mês de julho então, os Grupos de Estudos foram realizados. Como Orientadora Pedagógica de uma escola, organizei uma pauta e um material de apoio para a discussão. Esse material foi compartilhado com a supervisão educacional para todos que quisessem, pudessem usar/adaptar para suas realidades escolares. É uma prática recorrente na Rede o compartilhamento de atividades, textos e materiais de apoio.

A pauta sugerida foi a seguinte: 1. Principais ações da reestruturação e próximas etapas; 2. A construção e a estrutura do Texto Introdutório; 3. Esclarecimento das dúvidas gerais dos professores sobre o processo e pontuar quais seriam as suas expectativas sobre a construção da Proposta Curricular; e 4. Propor a discussão/debate do texto, tendo por base alguns trechos destacados, a partir da seguinte problematização: *Refletindo sobre o nosso cotidiano escolar, vocês consideram que estes trechos do Texto Introdutório retratam a nossa realidade? E quais seriam as alternativas possíveis para superarmos os entraves encontrados?*

Esse GE não produziu um material de análise para os redatores. As discussões serviram de base para as futuras intervenções na consulta pública do texto (ainda chamado de Texto Introdutório).

Realizei, como mediadora, esse GE na escola onde atuava como OP e participei, como convidada, do GE de uma outra escola, para esclarecimentos de dúvidas. De uma forma geral, nas duas unidades escolares, houve muita adesão ao debate. Os profissionais estavam bem atentos e participativos.

As próximas etapas divulgadas previam: outras *lives* de formação, a plataforma para análise e participação para o Texto Introdutório para que todos opinassem/escrevessem sobre suas contribuições (consulta pública) e a discussão sobre a estrutura de uma Matriz Curricular para a Rede.

A discussão de um currículo de forma remota suscitou muitas tensões na Rede - conforme já descrito. Somos uma categoria do encontro! Além do FME e do SEPE, também os professores especialistas estavam bem temerosos em relação aos desdobramentos que o processo teria. A maior preocupação girava em torno da validação de um documento a ser construído sem os debates necessários, sem uma ampla adesão dos profissionais de educação do município.

Assim sendo, através de um grupo de *Whatsapp* exclusivo dos orientadores pedagógicos e educacionais, duas reuniões foram marcadas para, entre outras discussões pertinentes ao momento pandêmico, o esclarecimento do processo de reestruturação como um todo. Éramos quatro professoras especialistas na equipe de redatores e nós quatro participamos dessas reuniões. Explicamos como acreditávamos que o debate poderia ocorrer, ouvimos as críticas e as sugestões elencadas e levamos todas as preocupações para dentro dos grupos dos redatores.

Eu gostei desses encontros porque foram sugeridos pelos colegas, sem a mediação da SME, mostrando a grande força que temos. Os orientadores foram profissionais imprescindíveis para a viabilização do processo, uma vez que eles organizavam os espaços de debates e podiam explicar os conceitos pedagógicos mais específicos para todos os professores. Então, sempre que os redatores propunham alguma atividade para a Rede, primeiro realizavam reuniões com as equipes de orientação, a fim de compartilharem os encaminhamentos sugeridos.

3.4.3 Grupo da Matriz Curricular

Dando continuidade ao processo, a próxima etapa prevista seria a construção de um arcabouço de Matriz Curricular para toda a Rede. Desta forma, a partir de agora, irei detalhar os caminhos pelos quais as discussões em torno da construção da matriz curricular aconteceram – como já citado, essa foi a frente de trabalho na qual me concentrei. Os debates, as tensões, as disputas, os posicionamentos, não só entre os redatores, mas também da Rede como um todo, serão especificados mais adiante.

Vale registrar que esse grupo era composto por 17 dos 32 redatores: 4 do Ensino Fundamental I (1 professora de Sala de Recursos/Educação Especial, 1 Professora Regente, 1 Orientadora Pedagógica e 1 Orientadora Educacional), 3 de Educação Infantil (2 Professoras Regentes e 1 Orientadora Pedagógica), 1 Professora de Arte, 3 Professores de Ciências, 1 Professor de Educação Física, 1 Professor de Geografia, 2 Professores de História, 1 Professor de Língua Portuguesa e 1 Professor de Matemática.

Já no primeiro encontro, nosso grupo definiu que precisaríamos construir um texto explicativo, para conceituar o que seria uma matriz curricular. Esse texto seria apresentado para toda a rede, como forma de introduzir o assunto para o posterior debate. Essa atividade foi feita em conjunto, entre o Ensino Fundamental I e II e a Educação Infantil. Nas demais atividades de proposição de trabalho para as escolas, as etapas se separaram em função das características específicas de cada uma – lembrando que o documento da Educação Infantil era mais recente.

Em julho (2020), fomos informados de que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) integraria a comissão organizadora, como a instituição que chancelaria, metodologicamente, o processo. O ingresso da UFRRJ acontece após a saída da FEBF/UERJ, por motivos já citados. Vale lembrar que existia uma portaria que determinava que a comissão deveria ser constituída também por uma universidade. A partir dessa data, os professores dessa instituição acompanharam todo o processo – sobretudo as discussões relativas à construção da matriz. A profa. Anelise Monteiro do Nascimento, que coordenou essa equipe, possui experiência em pesquisa e extensão com as redes de ensino da baixada fluminense, sobretudo na Educação Infantil e, atualmente, concentra seus trabalhos em duas temáticas: “Educação Infantil, pandemia do Covid 19 e ações dos Municípios da Baixada Fluminense?” e “A Base Nacional Comum Curricular: desafios para a Educação Infantil da Baixada Fluminense”.¹⁸

Nas reuniões iniciais, percebi que a UFRRJ estava comprometida em saber de todo o histórico do processo, prezando pela continuidade do mesmo. A profa. Anelise nos auxiliou na tessitura do referencial teórico, propondo leituras que sustentariam a narrativa dos professores em suas diferentes aspirações - descritas no documento de compilação. Aliado a isso, as questões metodológicas, de pesquisa qualitativa e quantitativa, de análise de

¹⁸Para aprofundamento teórico:

COSTA, R. P.; NASCIMENTO, A. M. **Escola pública de educação infantil: desafios para a ampliação das redes da Baixada Fluminense**. Periferia (Duque de Caxias), v. 13, p. 155-176, 2021.

NASCIMENTO, A. M.; QUEIROZ, I. L. COSTA, R. P. . **Por um currículo da inteireza: desafios da implementação de uma Política Curricular para a Educação Infantil**. Revistaleph, v. 1, p. 82-101, 2022.

categorias e etc. também foram abordadas pela universidade. A meu ver, era a liderança que nos faltava, pois estávamos com muito material para ser sistematizado.

O calendário de atividades da reestruturação até o final do ano de 2020 foi elaborado – isso foi acertado entre a comissão e os redatores por pelo menos três vezes. Esses acertos eram feitos sempre que os redatores sentiam a necessidade de respeitar o andamento das atividades desenvolvidas pela Rede. Por vezes, previa-se que uma atividade demoraria um período menor, mas, na prática, era necessário um maior tempo para a execução – logo, mexia-se no calendário. Existia sim uma cobrança por parte da SME para que conseguíssemos ter um “produto final”, qual seja: um documento contendo o suporte conceitual/teórico e a matriz curricular para cada área do conhecimento e componentes curriculares em todas as etapas e modalidades oferecidas pela rede. Porém, nas reuniões, os argumentos dos redatores, sobre a flexibilização das datas, foram sempre acatados.

Após dez reuniões entre os integrantes do grupo matriz, o texto explicativo ficou pronto (Anexo C). Esse texto, trouxe a base legal, ou seja, todos os artigos dos documentos oficiais que deliberaram sobre a exigência de uma matriz curricular, além de definições básicas como, por exemplo, o que seria uma matriz de referência e uma curricular.¹⁹

Fizemos, neste texto, um convite para a construção de um “documento norteador das redes escolares, isto é, o ponto de partida de sua organização pedagógica.” Gostaríamos que fossem empreendidas discussões outras que não fosse somente a prescrição dos conhecimentos/saberes escolares (lista de conteúdos), pois “na matriz estão imbricados também aspectos políticos, sociais e culturais que determinam uma metodologia de ensino que representam.”

No início de agosto (2020), encaminhamos para a Rede a proposta de um segundo GE, tendo como sugestão o seguinte roteiro – que poderia ser adaptado, com a inserção de novos itens caso fosse o desejo da escola: 1) Apresentação e leitura do texto sobre as bases legais para a elaboração de uma matriz curricular; 2) Exemplificar, mostrando as estruturas de Matriz em três documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997), Proposta Pedagógica da Rede (2004) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018); 3) Propor a construção de um quadro contendo uma possível estruturação de matriz, com o objetivo de apontar também, o que “dá certo” na prática dos docente na escola e o que precisaria ser mudado (trazendo as narrativas da comunidade escolar); Esse quadro foi

¹⁹A matriz curricular é o ponto de partida para a organização da ação pedagógica e, em se tratando de uma rede de ensino, incidirá em todas as unidades escolares pertencentes a ela. Já a matriz de referência aponta os saberes que poderão ser avaliados, podendo ou não fazer parte de uma matriz curricular.

construído seguindo os tópicos: forma de organização do conhecimento (áreas e/ou disciplinas); espécie de saberes a serem desenvolvidos, distribuição dos períodos letivos; tipos das avaliações da aprendizagem e forma de relação entre as áreas e/ou disciplinas; 4) Posteriormente, esse quadro será transferido, pela Equipe Pedagógica e Educacional da escola, para o *Google* Formulário. Esse material servirá como base para o debate coletivo sobre Matriz Curricular em toda a Rede.

Além do texto sobre as bases legais, enviamos também, os exemplos de estruturas de matriz nos três documentos citados (Anexo D) e um quadro contendo os tópicos elencados para a construção da matriz por cada unidade escolar (Anexo E).

Como Orientadora Pedagógica, observei que no grupo do *Whatsapp* dos demais orientadores, muitas dúvidas precisavam ser esclarecidas antes da realização do GE. Os pedidos de esclarecimentos eram tantos que chegou à Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional e, sendo assim, recebi um pedido de uma das supervisoras para que sanasse as dúvidas de um pequeno grupo de professores especialistas.

Esse encontro que realizei, junto a uma parceira redatora, foi tão bom e tão frutífero que a Subsecretaria Pedagógica pediu que estendêssemos aos demais especialistas de toda a rede. Tínhamos pressa para montarmos esse horário de atendimento. O GE já estava para acontecer! Então, nos reunimos tarde da noite para organizarmos dez reuniões virtuais, para contemplar os muitos orientadores.

Ficou acertado que quatro de nós, pedagogas do Ensino Fundamental I, apresentaríamos o roteiro sugerido para o GE e esmiuçaríamos todos os tópicos pertinentes ao arcabouço de uma matriz. Uma representante da equipe de Educação Infantil também participou para explicar o roteiro sugerido para tal etapa. E assim foi feito: em dez reuniões realizadas, administrei sete, sempre com uma colega redatora. Ao todo, atendemos em torno de 450 pessoas, entre orientadores e supervisores.

Nessas reuniões, percebi os Orientadores bem receptivos às informações oferecidas e também mostraram muito respeito ao trabalho dos redatores. Algumas críticas surgiram, sobretudo em relação ao medo de se aprovar uma proposta pedagógica que não fosse amplamente discutida pela Rede. Informávamos, insistentemente, que só registrávamos o que recebíamos como devolutiva da Rede, devolutiva essa obtida através dos questionários e dos formulários discutidos nas escolas.

Uma reivindicação bem importante foi feita nessas reuniões: a necessidade de uma consulta pública para validar a Matriz Curricular, tal qual foi feita para o Texto Introdutório.

Reconheceram que as *lives* “Conversas sobre Currículo”, promovidas pela reestruturação, estavam sendo fundamentais como momentos de formação e reflexão. Os especialistas gostariam de ter acesso ao calendário de ações do processo de reestruturação como um todo, a fim de acompanharem as etapas propostas e pediam um tempo maior para a realização dos encontros nas escolas.

Penso que encerramos uma semana intensa de trabalho, com muito orgulho do que conseguimos aprender e construir com nossos colegas de rede, pois podemos entender melhor suas necessidades teóricas e suas expectativas em relação à reestruturação curricular.

Mais uma vez o SEPE publicou em sua página do *facebook* uma reflexão, assinada pela Direção do sindicato, intitulada “Por que (não discutir) Matriz Curricular agora?” (SEPE, 2020b). Nesse texto, ressalta a importância de todos terem direito a voz na reestruturação, informa que “ o Conselho de Representantes [...] deliberou, [...] que NENHUM DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE seja finalizado através de meios virtuais.” por não se sentirem seguros em relação aos “[...] encaminhamentos que darão às produções de nossas escolas, neste GE.” e, por fim, orienta que as escolas se posicionem, refletindo sobre algumas questões, inerentes a reformulação curricular: a garantia do debate amplo e democrático com toda a comunidade escolar, o prazo para a conclusão do documento, a não inclusão do PME como material de apoio e afirma que o processo não definiu “[...] o referencial de homem, de escola e de sociedade que devem orientar o fazer pedagógico de nossas escolas.” (SEPE, 2020b).

Ocupando meu espaço como orientadora pedagógica, penso que as discussões sobre a matriz, na escola onde atuava, foram bem proveitosas – ainda que alguns professores considerassem que o momento pandêmico não era propício para essa discussão e que a Rede deveria se preocupar com as questões mais importantes, como o acesso ao ensino remoto, por exemplo; não houve conflitos mais acirrados. Comportamentos esses que foram repetidos em mais dois GEs em que participei como redatora convidada em outras duas escolas.

Penso que essas manifestações com opiniões contrárias devam ser pontuadas para que o contexto geral possa ser compreendido. Existia muita insegurança e incerteza em relação ao trabalho escolar remoto por vários fatores: falta de orientações claras acerca da viabilização das aulas para os discentes, ausência de suporte tecnológico para professores e alunos, desconhecimento frente a nova doença, pouco ou nenhum domínio tecnológico, por parte dos professores, e por aí vai. Eu acreditava que esses entraves iriam se resolvendo na

medida do possível - em relação aos debates sobre a reestruturação - porém, o desgaste da categoria era visível.

Conforme solicitado às unidades escolares, recebemos os quadros com as sugestões de matriz curricular, levando em consideração a forma de organização do conhecimento (áreas e/ou disciplinas); as espécies de saberes a serem desenvolvidos, a distribuição dos períodos letivos; os tipos das avaliações da aprendizagem; e forma de relação entre as áreas e/ou disciplinas.

Importante ressaltar que, das 179 escolas municipais, 147 atendem ao Ensino Fundamental, as demais são compostas por Creches ou CCAIC (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense). Como já mencionado, represento, como redatora, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, portanto, as descrições que tenho feito se referem às 147 escolas. A Educação Infantil, apesar de participar de todo o processo, desenvolveu uma proposta de matriz curricular com encaminhamentos bem específicos e esses não serão alvos desse meu relato.

Nesse GE sobre matriz curricular, podemos constatar que, das 147 escolas convidadas a participarem do processo, 123 aderiram às discussões, representando 84% da Rede.

Frente a esse número eu comemorei! Comemorei, pois vários entraves nos atravessaram nessa construção. A mim, me soou como uma vontade da Rede em participar, em ser ouvida! Também caracterizou uma confiança crescente sobre nosso trabalho, que consistia em possibilitar primeiro a escuta, para depois efetuar o registro dessas. Comemorei por supor que estávamos acreditando, a despeito de muitas opiniões desfavoráveis, que os profissionais de Duque de Caxias tinham muitos saberes a serem compartilhados. Nos debates com os orientadores e no próprio grupo da reestruturação, havia sempre um conjunto de pessoas que acreditava que os profissionais precisam de extensas formações antes de debaterem sobre os temas sugeridos. Eu acreditava que não! Acreditava que os docentes sabiam muito sobre as teorias que perpassavam por suas práticas! Ainda bem que encontrei parceiros que acreditavam nisso também!

De posse da devolutiva das escolas, algumas reuniões foram feitas com a UFRRJ para a delimitação das ações e para a apuração desses quadros. A seguir, propusemos as categorias de análises para esses quadros, a saber:

Quadro 6 - Categorias de análises

Forma de organização do conhecimento	Espécie de saberes a serem desenvolvidos	Distribuição dos períodos letivos	Tipos de avaliações da aprendizagem	Forma de relação entre áreas ou disciplinas
1. Áreas do Conhecimento nos dois segmentos?	1. Cita algum documento norteador/	1. Bimestre 2. Trimestre 3. Semestre	1. Diagnóstica 2. Avaliação Formativa	1. Princípio da Interdisciplinaridade
2. Áreas do Conhecimento somente no 1º segmento? 3. Áreas do Conhecimento somente até o 3º ano? 4. Disciplinar nos dois segmentos? 5. Disciplinar somente no segundo segmento? 6. Ciclo nos dois segmentos? 7. Ciclo em todo o primeiro segmento? 8. Ciclo de Alfabetização até o 2º ano? 9. Ciclo de alfabetização até o 3º ano? 10. Sérição nos dois segmentos? 11. Citou as Áreas do Conhecimento? 11.1. Se sim, quais? 12. Quais as disciplinas	política pública específica? (ex: Diretrizes Curriculares, PCN, BNCC, Proposta da Rede) 1.1. Se sim, quais? 2. Abordagem pela Tipologia dos Conteúdos (Coll e Zabala)? 3. Abordagem por Objetivos de Aprendizagem? 4. Abordagem por Competências e Habilidades? 5. Desenvolver a matriz curricular a partir de matrizes de referências? 6. Privilegiar/hierarquizar os saberes escolares? 7. Não privilegiar/hierarquizar os saberes escolares? 8. Listar os saberes mencionados	4. Não respondeu 5. Outros	(Processual; Contínua) 3. Somativa 4. Cumulativa 5. Classificatória 6. Autoavaliação 7. Os instrumentos devem conter, pelo menos um, integrado? ²⁰ 8. Cita forma de atribuição de resultados? Por nota ou conceito? 8.1. Se sim, qual? 9. Abordou mudança na Recuperação Final? 9.1. Se sim, exclusão ou alteração? 10. Relatório de observação de forma descritiva? 11. Relatório de observação de forma semiestruturada? 12. Exclusão do relatório de observação? 13. Abordou o número de instrumentos de	2. Princípio da Transversalidade 3. Princípio da Multidisciplinaridade 4. Eixos Estruturadores 5. Metodologia de Projetos 6. Temas Transversais 7. Temas geradores 8. Integração não especificada 9. Não respondeu 10. Outros

²⁰Explicando melhor: dentre os instrumentos utilizados na avaliação, foi proposto que algum deles seja, obrigatoriamente, organizado de forma a integrar as áreas do conhecimento?

citadas? 13. Não respondeu 14. Outros	pelos professores 9. Não respondeu 10. Outros		avaliação? 13.1. Se sim, quais? 14. Não respondeu 15. Outros	
---	---	--	---	--

Fonte: Organizado pelo grupo de redatores

A tabulação dos dados foi feita em um *drive* e, em uma primeira leitura, eu não percebi muitos elementos diferentes daqueles que já estavam escritos na Proposta Pedagógica vigente (2004). Lembro-me que não gostei dessa constatação, porque, no decorrer da minha prática como orientadora, percebia que a proposta vigente não era a que atendia melhor a nossa realidade institucional. Reflexões pessoais, de quem esperava uma novidade, como se fosse possível (ou desejável) trocar toda uma base teórica a partir de um movimento inicial.

Essa tabulação me gerou uma série de incômodos porque, apesar de saber que um documento com pressupostos “novos” nunca expressaria a resolução frente às dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar, eu ansiava por uma proposta que revelasse uma possibilidade de trabalho mais condizente com o que via acontecendo na ação pedagógica das escolas. Mas, pergunto à Flavia de hoje, existe uma forma, uma visão, um entendimento de uma proposta mais adequada e mais pertinente do que outra? Faremos, algum dia, um documento que abranja a diversidade de nosso município?

Nesse caminhar e em conjunto com os colegas de uma disciplina do mestrado chamada “Produção do Conhecimento”, reflito sobre outra palavra: controle. E mais: o controle para a garantia da aprendizagem.

A palavra controle me remete a engessamento, centralização dos saberes, a determinismos preestabelecidos, a querer que todos sigam uma lógica única, atinjam o mesmo objetivo da mesma maneira. Controle é poder? Penso que sim, ainda que ilusório, o poder de dominar o que o outro aprende e de que forma aprende.

A segurança que temos ao trabalharmos com uma prática prescritiva nos baliza para sermos o bom professor, o que sabe muito de seu componente curricular e os ensina com destreza. E por que insistimos nestas “amarras”? Ouso afirmar que perpassa pela ideia de sucesso, aumentando mais as chances de alcançarmos a tão sonhada qualidade de ensino.

Eu entendo que a maior dificuldade que temos é o sentimento de encararmos o desconhecido, uma espécie de “apneia didática” frente ao que a incerteza que a imprevisibilidade diária nos fará sentir. Será preciso ressignificar o entendimento de que será com o diverso e com o diferente que conseguiremos nos arriscar no trabalho dentro das

escolas. Assim, será possível pensarmos na possibilidade de “aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.17).

Será uma ressignificação de sentidos e tanto para nós professores, que estamos acostumados ao controle e à prescrição. Mas, também, é uma possibilidade de promovermos um ensino que não esteja centrado em verdades absolutas, pois, “nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22).

E trago um pouco desses autores para resgatar as importantes contribuições que me fizeram aprender sobre a potência do pensamento a partir da pergunta e do diálogo, promovidas pelo professor Walter Kohan na já referida disciplina.

Após a tabulação dos dados, constatamos que algumas questões precisariam ser aprofundadas, ou seja, percebemos a necessidade de se esclarecer e definir, junto às escolas, algumas opções de trabalho. Alguns conceitos contraditórios apareceram, outros não foram bem explicitados, enfim, chegamos à conclusão que precisaríamos propor um novo GE.

Já estávamos no mês de setembro e mais alguns ajustes precisariam ser feitos no calendário. A comissão organizadora precisava saber até que etapa o processo conseguiria atingir. Inicialmente, a expectativa da SME era que conseguiríamos construir um projeto que contivesse a proposta teórica, os objetivos gerais e específicos da educação na Rede, a matriz curricular e os saberes/conhecimentos a serem trabalhados por ano de escolaridade - conforme ata de reunião da comissão em 03 de fevereiro de 2020, caso o município não formulasse seu próprio documento até o final do ano de 2020, deveria aderir, obrigatoriamente, à proposta do Estado do Rio de Janeiro.

Em mais uma reunião, e de posse das análises da devolutiva do último GE, conversamos com a comissão e defendemos que a Rede estaria preparada, naquele ano, para concluir o Texto Introdutório, para definir os objetivos gerais para a educação e para estabelecer uma estrutura geral para a matriz curricular.

Objetivamos a proposição da SME em função do tempo, pois a dinâmica de trabalho que adotamos, de levantar os questionamentos, enviá-los para debate nas escolas, para depois analisarmos, demandava uma grande disponibilidade de dias.

Havíamos assumido um compromisso com nossos colegas profissionais da educação, de que as discussões e as construções respeitariam o tempo-espço necessário para tal. Sem atravessamentos, sem correrias e sem que as falas vindas da Rede não fossem consideradas

essenciais para o desenvolvimento do processo. Assim sendo, formalizamos um acordo com a comissão e nossa proposta foi aceita.

Esse compromisso que assumimos nos era muito caro e não abríamos mão disso!

Para a proposição do GE, já em outubro, obedecemos a todos os passos anteriores: sugerimos um roteiro, disponibilizamos material de apoio e nos reunimos com os orientadores pedagógicos e educacionais.

Procuramos atender às solicitações feitas pelos especialistas no encontro anterior, tais como, ter uma flexibilidade maior no tempo para a realização dos grupos de estudos e participá-los do calendário de ações do processo de reestruturação como um todo.

O objetivo agora seria o de estabelecer, através da participação coletiva, uma estrutura inicial de Matriz Curricular que representasse os anseios da Rede de Duque de Caxias e, para tal, propusemos: 1) Apresentação e leitura do Texto “*Matriz Curricular do Município de Duque de Caxias: análises preliminares*”, sobre a análise dos dados originários dos formulários preenchidos no Grupo de Estudos de agosto/2020; 2) Debate sobre essa análise dos dados apresentados com vistas ao esclarecimento, junto à escola, sobre possibilidades de trabalho; 3) Responder o questionário construído a partir da análise desses dados preliminares; e d) Transferir as respostas ao questionário para o *Google* Formulário.

Essas análises preliminares (Anexo F) trouxeram as inconsistências encontradas após a tabulação dos dados do GE anterior. Alguns tópicos precisavam ser definidos a fim de traçar, ainda que inicialmente, um norteamento para a prática pedagógica de toda a rede.

Resgatando trechos deste texto enviado, as perguntas propostas no GE anterior, algumas constatações foram feitas em relação:

- à forma de organização do conhecimento, mais da metade das escolas participantes afirmaram querer Áreas nos dois segmentos; apareceram defesas à volta do trabalho com as disciplinas desde o primeiro segmento, assim como a possibilidade de haver Áreas somente nos Anos Iniciais e disciplinas nos Anos Finais (esses dois últimos, menos expressivos); sobre a organização do Ciclo de Alfabetização, algumas escolas mencionaram a preferência a permanência até o 2º ano e outras, até o 3º; algumas escolas optaram pelo Ciclo em todos os anos iniciais e outras, para todos os segmentos do Ensino Fundamental;

- às espécies de saberes a serem desenvolvidos (organização do conhecimento) na escola, as duas que tiveram mais alusão foram: a) a permanência de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme a “Tipologia dos Conteúdos” de Antoni Zabala e Cesar Coll, presente na atual estrutura curricular da Rede; b) o arranjo por habilidades e

competências. A maioria das escolas não mencionou nenhum documento de referência curricular, das que citaram, as duas que tiveram mais alusão foram a Proposta Pedagógica vigente da Rede (2004) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017);

- à organização do período letivo, a predominância das respostas sugere a mudança para trimestres; um número menor de escolas defende a permanência dos bimestres e algumas apontam a possibilidade de semestres;

- à avaliação foi a coluna com respostas mais heterogêneas. A maioria elencou a avaliação formativa, porém, algumas escolas também nomearam outros tipos, como: somativa, cumulativa, classificatória, assim como a indicação de incluir a autoavaliação nesse processo. Há apontamentos sobre haver um instrumento de avaliação integrado, assim como a necessidade de mudança na recuperação final²¹.

Em relação ao Relatório de Observação²², a maior parte deseja a permanência do relatório como se tem hoje, de forma descritiva; outras defendem um relatório semiestruturado (com perguntas objetivas e dissertativas sobre a criança); houve, ainda sugestões de exclusão dos relatórios de observação, bem como a necessidade de refletir sobre os números de instrumentos avaliativos. Sendo assim, não foi possível chegar a uma ideia única de avaliação;

- à integração entre as áreas e/ou disciplinas, as respostas das escolas apontam a preferência pela interdisciplinaridade: temas geradores, trabalho com projetos, transversalidade e eixos estruturadores; foi observado que não há a pretensão de hierarquizar os diferentes saberes, contudo alguns formulários valorizam os saberes científico e cultural.

Após a leitura desse texto/análise, as escolas responderam ao questionário proposto e que foi organizado a partir dos elementos coletados da análise dos dados que surgiram no segundo GE. Dessa forma, as opções disponibilizadas para a escolha foram aquelas citadas pelos próprios professores da Rede. Adicionamos também, uma pergunta aberta para algumas observações pertinentes - sob o ponto de vista da escola.

A inserção dessa pergunta aberta (número 9) foi causa de uma imensa discussão no grupo. A própria UFRRJ não pensava ser pertinente a inclusão da mesma por acreditar que

²¹O Regimento Escola da Rede (2005), Art.85, §2º, inciso IV, determina que o aluno será promovido, na Recuperação Final, se obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco). Durante o ano letivo, a média anual para a promoção é igual ou superior a 6,0 (seis).

²²Os Art. 80 e 81 do Regimento Escolar (2005) determinam que a avaliação da Educação Infantil ao Ciclo de Alfabetização será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança - chamado na Rede de Relatório Descritivo.

abriria um leque muito grande de possibilidades. Já estávamos em um período de decisões metodológicas!

Eu fui uma das que insistiram na inclusão da questão por acreditar que a escola deveria ter o direito de complementar com alguma consideração que julgasse ser pertinente. Penso que o formulário, aos moldes do *Google* pode limitar as respostas.

A análise dessa questão foi muito desgastante e, penso eu, que pouco contribuiu para a formulação do texto que teria ido para a consulta pública.

A seguir, as perguntas oferecidas às escolas:

Quadro 7 - Questionário enviado às escolas “continua”

<p>1) Sobre a organização do conhecimento:</p>	<p>a) Áreas do conhecimento para Anos Iniciais e Anos Finais*. b) Áreas do conhecimento para Anos Iniciais e disciplinas para os Anos Finais. c) Disciplinas para Anos Iniciais e Anos Finais. d) Outros. d.1) Qual seria a sugestão? *Nessa opção, os professores dos anos finais continuarão trabalhando com suas disciplinas, mas deverão fazer o planejamento de forma integrada.</p>
<p>2) Sobre as Áreas do conhecimento, qual a que melhor contemplar sua unidade escolar:</p>	<p>a) 3 áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira); Ciências da Natureza e Humanas (Ciências; História e Geografia); Matemática. b) 3 áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia). c) 4 áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso). d) 4 áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia). e) 5 áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso. f) Outros f.1) Qual seria a sugestão?</p>

Quadro 7 - Questionário enviado às escolas “continua”

3) A rede manifestou interesse em diferentes disciplinas para compor o currículo, na parte diversificada. Vocês gostariam de sugerir disciplinas?	<p>a) Sim</p> <p>a.1) Se sim, qual/ quais?</p> <p>b) Não</p>
4) Sua escola considera válida a ampliação de carga horária das disciplinas para os estudantes na unidade escolar da rede municipal de Duque de Caxias?	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
5) Sobre a organização do ensino:	<p>a) Ciclo em todo Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)</p> <p>b) Ciclo nos Anos Iniciais e seriado nos Anos Finais.</p> <p>c) Ciclo até o 2º ano, seriado do 3º ao 9º ano</p> <p>d) Ciclo até o 3º ano, seriado do 4º ao 9º ano</p>
6) Sobre a forma de organização dos saberes:	<p>a) Abordagem pela tipologia dos conteúdos/ conhecimentos</p> <p>b) Abordagem por objetivos de aprendizagem.</p> <p>c) Abordagem por competências e habilidades</p>
7) Sobre as relações entre as Áreas, deve-se utilizar como estratégia (pode assinalar mais de uma alternativa):	<p>a) Eixos Estruturadores. a.1) Qual /quais seria(m) a(s) sugestão(ões)?</p> <p>b) Projetos de trabalho</p> <p>c) Temas construídos pela comunidade escolar</p> <p>d) Temas comuns a toda a rede.</p> <p>d.1) Qual /quais seria (m) a(s) sugestão(ões)?</p> <p>e) Outros. e.1) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão (ões)?</p>
8) Considerando-se que a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e a DCN de 2013 são de consulta obrigatória para a construção da nova proposta curricular da rede, quais dos documentos elencados abaixo sua escola aponta como referências na construção de uma Matriz Curricular do município de DC:	<p>a) PCN - Ensino Fundamental/1997</p> <p>b) Proposta curricular da Rede de ensino de Duque de Caxias/2004</p> <p>c) BNCC /2017</p> <p>d) Outros. d.1) Qual seria a sugestão?</p>

Quadro 7 - Questionário enviado às escolas “conclusão”

9) A sua escola gostaria de acrescentar alguma consideração sobre Matriz Curricular ou mesmo às perguntas do presente questionário sobre a Reestruturação Curricular da rede de Duque de Caxias?

Fonte: Organizado pelo grupo de redatores

Mais uma vez o SEPE, em seu *facebook* (2020d), se colocou contrário ao debate por encontros virtuais e *lives*, considerando “[...] de suma importância, a participação ampla e democrática de toda a Sociedade Civil neste processo.” Informou que o Conselho de Representantes das escolas recomendava que, em resposta à pergunta 9, fossem apontadas “[...] todas as incoerências desse processo [...] ressaltando que “[...] a comunidade escolar de Duque de Caxias precisa de maior embasamento teórico, permitindo assim, uma intervenção de proposta curricular de forma mais qualificada e incisiva.” (SEPE, 2020d).

Considerando o mundo digital como ferramenta, defende que a proposta final seja articulada “[...] em uma grande Conferência Municipal de Educação com a participação de toda a comunidade escolar para finalizar e referendar o texto da proposta.” (2020d).

Com essa articulação sendo feita nas redes sociais, iniciamos mais uma semana de reuniões virtuais com os professores especialistas. Dessa vez, foram seis encontros e cada um contou com pelo menos uma pedagoga e um redator que dominava a dinâmica da metodologia da pesquisa utilizada na análise de dados. Uma representante da equipe de Educação Infantil também participou, apresentando o roteiro sugerido para tal etapa. Das seis reuniões, administrei quatro, sempre com os demais colegas, e conseguimos atender cerca de 350 pessoas.

Na minha função de orientadora pedagógica, orientei o Grupo de Estudos da escola onde atuava e os docentes, mais uma vez, se mostraram bem participativos. Ainda fiz parte de mais dois grupos como redatora convidada. As discussões em torno da BNCC (2017) geravam um acalorado debate!

Enquanto as escolas se concentravam em seus encontros para estudos, um novo subgrupo surgiu entre os redatores para sintetizar os objetivos gerais para a educação de Duque de Caxias. Essa frente de trabalho ocupou-se em sistematizar aquilo que se pretendia alcançar com o trabalho nas escolas. Ao me integrar a esse grupo, trabalhamos para que os objetivos gerais fossem extraídos dos propósitos já explicitados no texto introdutório. Esses objetivos também deverão ir para a consulta pública, junto à matriz curricular.

Nessa altura do processo e do ano, já víamos que a reestruturação precisaria ter uma continuidade, uma etapa posterior. Dessa forma, já estávamos nos encaminhando para o encerramento dos trabalhos do ano de 2020.

Após a realização dos GE's, tivemos a resposta de 124 escolas (84% da Rede), praticamente o mesmo número da devolutiva anterior. Nosso trabalho agora seria o de tabular as respostas aos questionários para propor um esqueleto de matriz curricular a ser levado para a consulta pública.

Nossas análises levaram um tempo maior do que o previsto inicialmente, extrapolando o calendário proposto. Foram muitas reuniões para a análise, sobretudo da questão número 9, que era uma questão aberta – a saber: *A sua escola gostaria de acrescentar alguma consideração sobre a Matriz Curricular ou mesmo às perguntas do presente questionário sobre a Reestruturação Curricular da rede de Duque de Caxias?*

Essa “questão 9” foi motivo de muitas discussões, muitos debates e muitas disputas. Um conjunto de redatores defendia que algumas falas mereciam ser destacadas, ainda que, metodologicamente, já não estivéssemos mais na etapa da coleta dos dados e sim, na organização destes. Eu defendia que deveria ser usado o mesmo formato de análise que as demais questões para que não houvesse o privilegiamento de uma informação específica em detrimento de outra.

Foi realmente muito desgastante. Minha percepção geral foi de que ninguém queria abrir mão de suas certezas, de suas opiniões – me incluindo nisso também! As relações interpessoais, as parcerias ficaram fragilizadas. As reuniões eram extensas (uma delas teve a duração de 5 horas) e, constantemente, perdíamos o foco do debate. Todos os redatores e a comissão foram convocados para auxiliarem nessa etapa de construção do texto final para a consulta pública.

Contudo, conseguimos concluir a análise dos dados, inserimos os gráficos representativos das devolutivas e fizemos indicativos teóricos sobre cada item perguntado/coletado. A ideia era encerrarmos dezembro com o texto já concluído pós consulta pública. Como não foi possível, no início do último mês do ano, entregamos para a comissão organizadora o texto que deverá ir para a consulta à comunidade escolar.

3.5 As ideias a serem discutidas pela Rede sobre a reestruturação de sua proposta pedagógica

Pensando em esclarecer para o leitor sobre a conclusão dessa etapa, trarei agora as opções que foram preponderantes em relação às demais trazidas pelo questionário (Anexo G).

No caminhar deste trabalho, possivelmente vou levar em consideração alguns destes aspectos a fim de retornar ao movimento de reflexão sobre a possibilidade da construção de um currículo único para todo um sistema de ensino.

Analisando os dados do último formulário, temos as seguintes respostas - que não chegaram a ser levadas à consulta pública:

- Sobre a forma de organização do conhecimento: O Ensino Fundamental deverá ser organizado em áreas do conhecimento²³ para os anos iniciais e disciplinas (componentes curriculares) para os anos finais (59,7% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção). Essas áreas, do 1º ao 5º ano, seriam agrupadas da seguinte forma: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia), segundo decisão da rede (48,7% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção). Houve grande expressão em relação à criação de disciplinas, que implicará diretamente no aumento da carga horária do estudante (55,6% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção). A organização do ensino foi repensada em relação à proposta que está em vigência (SME, 2004), sendo a escolha pelo ciclo de alfabetização até o 2º ano e não até o 3º como é atualmente e a divisão por ano de escolaridade do 3º ao 9º (61,3% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção);

- Sobre as espécies de saberes a serem desenvolvidos: a Rede escolheu abordar esses conhecimentos a partir de "habilidades e competências", com 37,9% de adesões, em contraposição a 33,9%, que assinalaram que a organização deveria ser por "tipologia dos conteúdos", 16,9%, por "objetivos de aprendizagem" e 11,3% não responderam. Além disso, a Proposta Curricular da Rede de Ensino de Duque de Caxias de 2004, vigente atualmente, foi apontada como documento referência para construção da Matriz que ora está sendo apresentada (40%);

- Sobre a forma de relação entre áreas e/ou disciplinas: seria a partir do princípio da interdisciplinaridade, empregando como estratégia principal os projetos de trabalho a partir de temas em comum, definidos em conjunto com toda a comunidade escolar (49% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção);

²³Atualmente, a rede tem uma Área denominada Área de Ciências Físicas, Matemáticas, Químicas e Biológicas. A diferença então estaria na criação de duas áreas: Matemática e Ciências da Natureza. Também haveria alteração na nomenclatura de Ciências Humanas (hoje, Área de Ciências Sociais).

- Sobre a organização dos períodos letivos: os períodos letivos seriam pensados em trimestres (73,8%) e não mais bimestres, a fim de proporcionar um tempo maior para organização do conhecimento;

- Sobre os tipos de avaliação da aprendizagem: a Rede acenou, em grande parte (51,1%), que a avaliação precisa assumir um caráter formativo, mas ainda é necessário debater e definir quais instrumentos assegurarão esse tipo de avaliação (em uma próxima etapa da reestruturação curricular).

A única questão aberta, “*A sua escola gostaria de acrescentar alguma consideração sobre Matriz Curricular ou mesmo às perguntas do presente questionário sobre a Reestruturação Curricular da Rede de Duque de Caxias?*”, foi mais uma chance de oferecer um espaço para o posicionamento das escolas: sugerir itens, criticar, elogiar e etc.

Ao efetuarmos a leitura das respostas, observamos que os professores abordaram, de forma livre, os temas levantados nas perguntas fechadas. No total, 94 escolas - das 124 que participaram - utilizaram esse espaço.

Como exemplo, trago um trecho do texto entregue à comissão:

A questão 6, referente à abordagem organizativa dos saberes, para a qual foram apresentadas três das opções mais citadas na consulta anterior – a saber: a) tipologia dos conteúdos/conhecimentos, b) objetivos de aprendizagem, c) competências e habilidades – foi uma das que mais produziram comentários. Das 124 escolas, 38 alegaram a necessidade de um maior aprofundamento teórico para responder a tal pergunta; contudo, apenas 14 escolas não optaram por nenhuma alternativa. A formação continuada como um todo é uma demanda da Rede (39 menções), que corrobora no que os professores redatores em suas análises acreditam. Durante o processo, pretendeu-se dar início a esse movimento com a elaboração das lives, que tinham como objetivo dar subsídio aos docentes quanto à participação na Reestruturação Curricular. Foi uma ação possível dentro do cenário pandêmico que ainda estamos vivenciando. (MAGALHÃES, 2020b, p. 32).

Selecionei esse trecho, pois foi o assunto mais recorrente e por recordar que essa foi a questão que gerou mais discussões. O próprio SEPE teceu uma orientação específica para ela em seu *facebook* (2020b), solicitando que a escola anulasse a questão 06 por falta de aprofundamento teórico que permitisse a real compreensão dos conceitos presentes.

Nós redatores pretendíamos com esse texto - e registramos essa pretensão no documento entregue à comissão - que essas análises retratassem um momento de reflexão da Rede e que servisse para impulsionar os debates futuros.

Gostaríamos de conseguir dar continuidade ao processo de forma presencial - ainda que estivéssemos na situação mais emergencial da pandemia.

Ainda que as contradições tenham sido uma marca dessas análises e do texto inicial publicado, eu acreditava justamente esse fator faria com que as pessoas se sentissem

representados pelos registros na futura proposta: seria uma tentativa de abarcar as diferentes proposições das escolas, seria uma proposta aberta ao diverso!

A UFRRJ entregou seu parecer para a comissão de reestruturação sobre esse texto no final do mesmo mês. Após a entrega deste parecer, acredito que alguns acertos deverão ser efetuados antes dessa consulta à comunidade escolar.

Essa modificação não chegou a ser feita por falta de tempo hábil - esse texto foi enviado nos últimos dias de dezembro e, no início de 2021 não sabíamos como o processo de reestruturação retornaria.

3.6 Algumas reflexões sobre a conclusão da etapa

As eleições municipais passaram e, com a reeleição do prefeito, sabíamos que existia uma grande possibilidade da equipe gestora da SME dar continuidade aos seus trabalhos e, conseqüentemente, ao nosso também.

Iniciamos o ano de 2021 com a publicação do “*Documento Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias – Pressupostos Teóricos e Conceituais*”, porém sem um cronograma para a continuidade do processo.

No meu entender, a continuidade precisará contemplar as seguintes etapas (em ordem a ser definida): consulta pública sobre os objetivos gerais do ensino e, a partir dela, construção dos objetivos específicos; consulta pública da matriz curricular e, a partir dela, construção da matriz curricular única da rede como um todo; a partir da matriz curricular, discutir quais serão os principais saberes/conhecimentos a serem abordados nas áreas e/ou componentes curriculares por ano de escolaridade; a partir da matriz, discutir sobre o uso dos instrumentos de avaliação no processo avaliativo da rede; explicitar quais as teorias de aprendizagem endossarão a matriz curricular – em diálogo com os pressupostos teóricos e conceituais já publicados; abordar as especificidades das demais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola; aprofundar o debate sobre os Ciclos de Alfabetização e/ou Ciclos de Aprendizagem; viabilizar a participação da comunidade no processo – com efetiva participação do Conselho Escola, do Grêmio Estudantil e demais membros da comunidade.

Mesmo com a reeleição do prefeito, toda a equipe gestora da SME foi alterada e, unido ao fato de que a rede precisava adaptar o ensino presencial ao protocolo de segurança sanitário e às orientações legais, ainda não temos definido os futuros encaminhamentos do processo.

Escrever sobre a reestruturação curricular de Duque de Caxias me trouxe memórias de um processo que pra mim, foi bem rico e muito compensador. Foi um projeto que balançou muitas com as minhas certezas, com os meus objetivos, com minhas relações interpessoais e com a minha prática: percebi, *in loco*, o quanto precisamos estudar cada vez mais e dialogar com nossos pares, com nossa comunidade e com nossos gestores.

Como professora redatora entendo que conseguimos passar por cada etapa mais “acertando” do que “errando” e como parte desse processo de escuta dos profissionais da Rede, concluímos um documento teórico e conceitual e já temos encaminhado uma proposta para a matriz curricular, bem como dos objetivos gerais para o ensino.

Sem dúvida nenhuma, ouvir os professores/orientadores da rede em primeira instância, analisar esses discursos, buscar apoio teórico, interpretar os dados com o apoio da Universidade e debatê-los novamente com os profissionais que estão nas escolas, foi um marco democrático e compatível com tudo que eu esperava de um caminhar tão grande quanto esse. Essa escolha metodológica foi mais do que acertada: foi o espelho de uma rede questionadora, lutadora, potente, rica e que verbaliza seus desejos!

CONCLUSÃO - MOMENTO SINTÉTICO

Quando iniciei esse trabalho, revisei minha trajetória vivida no processo de reestruturação curricular do município de Duque de Caxias, buscando investigar a possibilidade de se ter um currículo único para toda uma rede de ensino. Visitando meu passado, encontrei minhas primeiras relações com o contexto escolar e com a docência, muito experimentada em meu ambiente familiar por ser filha, sobrinha e neta de professores.

Nesse caminhar, ainda na construção dos objetivos da presente dissertação, resgatei as influências que o Curso Normal e que a graduação em Pedagogia projetaram em minha ação pedagógica, principalmente na certeza de que a escola e o fazer docente necessitavam de uma orientação única, ainda que apresentando singularidades características de sua realidade. Essa orientação desejada dizia respeito à prescrição de objetivos comuns e mesmo de conteúdos mínimos a serem implementados, por todos os profissionais de todas as escolas constituintes de uma rede onde o conhecimento especializado, “poderoso” (Young, 2016), seria enfatizado em prol da construção de uma sociedade mais justa e mais crítica.

Observando o trabalho docente, enquanto orientadora pedagógica na rede municipal de Duque de Caxias, fui percebendo que a política curricular que vigorava em nosso município estava caracterizada por dois livros postos para estarem “[...] em busca do melhor caminho para uma prática pedagógica transformadora.” (SME, 2004, p. xi) - os já citados *Pressupostos Teóricos* (SME, 2002) e *Proposta Pedagógica* (SME, 2004). Percebendo que a prescrição descrita nas propostas não surtia o efeito desejado na escola (tanto pelo desígnio da política, quanto por mim também), participei de uma seleção interna para o cargo de professora redatora do processo de reestruturação curricular que se iniciou no ano de 2019. Mas engana-se quem pensa que eu queria participar do processo para discutir as novas perspectivas das teorias curriculares, pois eu queria mesmo dialogar com meus pares a fim de construir uma proposta possível às escolas, ou seja, a prescrição continuaria sob um prisma que pretendia abarcar as características singulares de cada comunidade escolar.

Então, durante o processo de escuta dos professores, a partir de suas concepções de sociedade, de educação pública, de importância atribuída ou não aos documentos referenciais e normativas curriculares, entendi de fato o que há tempos já povoava minha prática: a interpretação do que aprendemos, do que entendemos, modifica a nossa prática e assim, a experiência de cada um é própria, é singular (Bondía, 2002). Pensando em documento de orientação única para a ação educativa: se cada um interpreta à luz de sua vivência, da

construção de um saber sobre si mesmo (perlaboração), para modificar sua experiência, então já é um forte indício para se rechaçar a fantasia da implementação de um currículo único para um sistema de ensino. Está aí entendido o porquê da minha crença e quase indignação em observar que, ao longo dos anos, as políticas curriculares não atingiam os objetivos almejados, abrindo um novo caminho, qual seja, assumir meu papel político de professor intelectual que pode pensar sobre sua prática.

Percorrer esse caminho ligado às experiências de vida, me aproximou da ideia de currículo como uma “conversa complicada” porque, de acordo com Pinar, em entrevista concedida à Sússekind,

[...] as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas. [...] Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade. (SÜSSEKIND, 2014b, p.207).

Acontecendo entre todos na sociedade, eu, professora, de fato não estou falando somente de mim, pois não falo sozinha: eu me constituo a partir das relações com os demais, sendo uma experiência social. Em outras palavras: quando relato sobre minha vida privada, percebo que minha vida está afetada pelo público. Para Pinar (2007) o professor deveria ser um profissional intelectual privado-e-público e, como tal, um ativista político: “sem liberdade intelectual, a educação acaba; os alunos são endoutrinados, forçados a aprender o que os fazedores de testes declaram ser importantes”. (PINAR, 2007, p.31).

A participação dos professores no processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias foi muito defendida pelos membros da comissão de trabalho - ainda que respeitando seus lugares de fala, era consenso que a participação deveria acontecer. E mesmo que os espaços abertos às discussões se dessem de forma majoritariamente remota (em função da pandemia de covid-19), uma parcela de profissionais não se envolveu nas discussões: seria a parcela que reivindica pautas conservadoras - entendidas como manutenção da instrução, da transmissão e aferição do conhecimento científico e a preparação para o mercado de trabalho - ou seria àquela parte de profissionais que, por se verem forçadas pelo sistema, se entregam à submissão às normativas estatais?

As articulações políticas ocorridas durante o trabalho de reestruturação, foram um exemplo claro das arenas sendo disputadas em negociações contingenciais: dificilmente havia um consenso nas decisões ou mesmo na elaboração de um projeto específico em comum. A Secretaria Municipal de Educação conduzia as negociações visando a construção do

documento normativo, com todos os itens entendidos como necessários: concepções teóricas-conceituais das áreas de conhecimentos e dos componentes curriculares, objetivos gerais específicos para as matrizes curriculares por componentes curriculares e por ano de escolaridade, articulação entre as etapas de ensino, abordagem didática e processos de avaliação.

O Fórum Municipal de Educação, que deixou muito claro que estava acompanhando o processo, mas que não concordava com a estratégia remota de realização das atividades, pontuava a todo tempo que o processo não poderia ser aligeirado e nem validado sem que houvesse plenárias de discussões de forma presencial. Também questionava sobre a participação da comunidade na construção dos documentos e isto realmente era uma questão a ser resolvida.

A FEBF-UERJ posicionou-se politicamente ao se retirar da comissão em função das políticas de desvalorização do magistério elaboradas pelo chefe do poder executivo e a UFRRJ direcionava seu discurso para uma postura técnica e acadêmica, auxiliando na construção teórica conceitual a partir dos dados analisados. Ainda havia a influência do SEPE que mesmo não fazendo parte da comissão, discutia o processo por meio de reuniões virtuais e comunicados em suas redes sociais - quase sempre compartilhando das mesmas posturas defendidas pelo Fórum, insistindo que as decisões não poderiam ser tomadas de forma remota.

Nos dias atuais, o SEPE adotou esse formato remoto como estratégia de grandes encontros, como plenária virtual para discutir e deliberar com o Conselho de Representantes, por exemplo - como divulgado em suas mídias sociais. Já a SME, não autoriza reuniões, encontros, conselhos de classe e etc. nesse modelo: as atividades deverão ser sempre efetuadas de forma presencial.

E havíamos nós, os professores redatores. Um grupo formado por 32 pessoas com vivências, experiências e trajetórias políticas diferentes. Normalmente, cabia a nós a negociação nessas arenas disputadas quando estávamos reunidos junto à comissão: os redatores solicitavam as ampliações dos prazos para as tarefas, sugeriam outras atividades e conversavam com os professores a fim de apurar as expectativas criadas para a construção dos documentos.

Nas questões pedagógicas, senti que não havia maiores resistências da SME (na figura da subsecretária) em atender as solicitações dos redatores, que buscavam a escrita de um documento que respeitasse o tempo de atuação da rede e, em função disso, o documento

normativo publicado por essa gestão compreendeu as questões teóricas-conceituais (que passou por consulta pública) - não abarcando a matriz curricular.

Poderia também citar outras arenas, como por exemplo, as que observei como orientadora pedagógica dentro de uma escola: um grupo que se envolvia nas discussões, outro menor que pensava que a rede deveria se concentrar na viabilização do ensino em tempos remotos - que se mostrou muito precário - e na insatisfação da falta de um calendário de pagamento.

Pude perceber, através dessa amostragem na escola, o quanto a expectativa girava em torno do recebimento dos conhecimentos/saberes dentro de um quadro, especificando e definindo o que deveria ser trabalhado por ano de escolaridade. Era forte o desejo apregoado pela Teoria Crítica do Currículo de que o conhecimento poderoso (especializado) liberta e emancipa o sujeito de sua condição de oprimido: é a fantasia de concretude que nos acomete quando pensamos que nossas ações serão diretamente responsáveis pela mudança de atitude e pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos nossos alunos.

Não considerar essa perspectiva teórica quando se pensa na construção do currículo com os professores é mexer em casa de vespeiro: essa estrutura é muito consolidada na nossa categoria. Conceitos como hegemonia, ideologia e poder também estão fortemente presentes nos registros sintetizados pelos professores em suas escolas. A concepção de que o trabalho nas escolas atuará para a reparação das injustiças sociais é constantemente mencionada, levando em conta que “a escola ainda é considerada uma ferramenta mais acessível para se promover a emancipação humana.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p. 72).

Hoje percebo que a forma como foi perguntado às escolas (no Grupo de Estudos que gerou os registros para a compilação) já marcava o sentido ideológico que as concepções curriculares seguiram para a rede. A questão foi formulada da seguinte forma: “o ensino escolar no atual contexto contribui de forma significativa para a emancipação humana?” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.72). Logo, a emancipação humana foi assumida como possibilidade viável para o ensino. Na escola onde atuava como orientadora, essa questão foi discutida e não aprofundada, pois os docentes consideraram o ensino defasado e deficiente, sem, portanto, conseguir contribuir para a necessária emancipação dos alunos. Então, se tivéssemos um ensino forte e eficiente, formaríamos cidadãos emancipados.

Essa questão sempre me fez refletir sobre a ideia de terminalidade atrelada ao ensino, como se pudéssemos garantir todo um processo, pelo qual o aluno passaria, para “sair” emancipado ao final dele. Sendo assim, sem essa garantia, ficamos a apontar possíveis

culpados pela aparente ausência da capacidade que os estudantes têm de serem emancipados, como nesse trecho: “Para que ocorra, de fato, a emancipação do homem, é necessário que haja um conjunto de estruturas que a escola atualmente não possui, frente a essa escassez de políticas públicas.” (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p. 72).

Como se avalia isso? Como se mede essa incapacidade? Ainda que sem mencionar a proposta educacional para a emancipação defendida, ou mesmo aos autores que colaboraram para esse trabalho, penso que a emancipação pretendida é aquela que outrora eu mesma acreditava ser possível: a revolucionária. Essa, seria aliada à subversão ao sistema capitalista uma vez que fomentaria nos sujeitos a sua capacidade crítica e transformadora – um projeto de transformação da sociedade de modo a favorecer a classe trabalhadora. A esse respeito, Tonet (2014) pontua que

pretender, pois, organizar o processo educacional, em seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada de antemão ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital (com todas as suas categorias: mercadoria, mercado, mais valia, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação, etc.) e do Estado pois, como vimos, são eles que garantem, cada um ao seu modo, mais articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isso, por sua vez, implicaria uma revolução que destruísse a própria classe trabalhadora como classe. (TONET, 2014, p. 14).

É viável à educação escolar produzir a emancipação? Mesmo tendo o Estado como principal organizador dela sendo, portanto, um dispositivo de defesa dos interesses da burguesia? Acredito que esse deveria ter sido o motivo da reflexão e não o que foi questionado – já partindo da premissa de que a o ensino escolar deveria contribuir para a emancipação humana.

Ao mesmo tempo que percebo que os princípios que caracterizam a Teoria Crítica estão fortemente presentes no discurso da rede, entendo que as discussões sobre inclusão, diversidade e diferença aproximaram a rede das Teorias Pós Críticas de currículo. Agora, se o objetivo do processo era chegarmos a uma matriz curricular única, seria possível relacioná-la às temáticas citadas? Para se pensar os currículos das escolas, as diferenças não serão somente toleradas e respeitadas, elas estarão em constante questionamento, considerando os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Apesar disso,

[...] as diferenças podem ser des-valorizadas, des-reconhecidas em sua legitimidade de outro e tratadas com currículos homogeneizantes, normativos, em que se considera que "privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública" (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p. 3). Assim, a diferença, num comum que a apaga, é desconsiderada e tornada *mesmidade* (SANTOS, 1999), gerando desigualdade, exclusão, desvio, inadequação, in-disciplina, in-capacidade, invisibilidade e inexistência. (SÜSSEKIND, 2014a, p.1522).

Mesmo com as mudanças de governo, lê-se novas articulações políticas, o discurso sempre gira em torno da centralização curricular como forma de promoção da qualidade na educação. Mais recentemente, com o PNE, essas articulações políticas levaram ao endossamento da necessidade de uma base nacional.

Parece haver um discurso hegemônico a serviço da organização do sistema, uma espécie de ponto nodal²⁴, onde a lógica da diferença é atravessada pela lógica da equivalência. Macedo (2014) escreve que vem entendendo as políticas curriculares como discursos hegemônicos que pretendem fixar sentidos para a educação e, como tal, “[...] tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político”. (MACEDO, 2014, p.1536), ou seja, qualidade da educação é um ponto nodal na medida em que é o articulador que possui uma cadeia de equivalências produzida em torno desse conceito.

A qualidade da educação torna-se um ponto nodal capaz de determinar as demandas defendidas pelos grupos em disputa: “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas.” (MACEDO, 2014, p. 1537). Se é o discurso da qualidade que perpassa a “necessidade” da BNCC, o artigo “*Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*”, (MACEDO, 2014) é um convite para que se repense sobre as concepções neoliberais aplicadas às políticas de currículo e sobre a ideia dos universais que prometem a melhoria da educação e, como consequência, a resolução de todo e qualquer problema social.

Na linha dos estudos Pós, o Pós-Estruturalismo contribui bastante para os questionamentos que giram em torno do currículo, ao considerar que a ideia de estrutura é, ela própria, estruturada pela linguagem, não só a representando como entendendo que qualquer significado pode ser atribuído a um significante, em outras palavras, quando pensamos que conhecemos a estrutura, ela já é outra coisa²⁵. A relação entre discurso e poder torna-se, assim, uma questão fundamental: “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,

²⁴Para falar de ponto nodal, Macedo (2014) dispõe dos estudos de Laclau e, sendo assim, aponta que “[...] essa sobredeterminação é produzida por um fechamento contingente da estrutura deslocada em torno de um ponto nodal, definido como a objetivação de um vazio. A partir do em que surge um ponto nodal, a lógica da diferença que constitui toda estrutura é atravessada por uma lógica da equivalência, e ambas guardam entre si uma relação de indecidibilidade”. (MACEDO, 2014, p.1536).

²⁵Sobre essa perspectiva ver DERRIDA, Jacques. ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã**: diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 15-31.

mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Essas perspectivas, essas visões de currículo, irão, também, fazer parte do escopo das políticas públicas articuladas pelos governos, como no texto publicado pela Secretaria Municipal de Educação (2021a), intitulado *Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias: Pressupostos Teóricos e Conceituais*, que mostra que os professores da rede se preocupam com um modelo reprodutivista de ensino. Admitem que, atualmente,

[...] o ensino ainda está voltado apenas para o conteúdo, apesar das tentativas de construir um currículo mais humano. Privilegiam-se conhecimentos básicos, com a intenção de instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho e a formação humana. Considerando a realidade das últimas décadas, fica a impressão de que, voluntária ou involuntariamente, estão sendo reproduzidas práticas impostas para a manutenção do status quo, sem formação crítica, apenas conteudista. (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p. 68).

Manifestam o desejo de que o trabalho na escola precisa

[...] levar em consideração a inclusão não só voltada para a deficiência, mas também para aspectos intelectuais, sociais, étnico-raciais, geracionais, de gênero, entre outros, aplicando-se metodologias que se ajustem à necessidade dos educandos. A escola deve permitir aos alunos a problematização de questões que, na sociedade, são vistas de forma naturalizada. Assim, o aluno será protagonista, sujeito de experiências e de saberes. (DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p. 67).

A necessidade de tornar o currículo menos prescritivo e mais humanizado, destacando a produção de sentidos e as inúmeras possibilidades de significações produzidas vem ao encontro dos debates e das preocupações externalizados pelos professores quando escrevem sobre seus desejos acerca da elaboração de uma proposta pedagógica para a rede. Se a ideia de currículo, como um documento prescrito vem sendo questionado pelos profissionais da educação, como poderemos mudar o foco dessa discussão?

Um caminho possível é perceber que, enquanto a escola continuar objetivando o ensino do que é básico, do que é comum, estará fomentando o modelo empresarial padronizado, isto é, a escola sendo vista como um negócio (PINAR, 2007), cujo controle do currículo perpassa pela “prestação de contas” da produtividade dos alunos, sendo o professor mero gerenciador dessa produtividade. A escola não é uma fábrica, cujos ajustes “certos”, na lista de conteúdos, no ensino, na aprendizagem, garantirão a melhora dos resultados esperados: “o ensino representa uma oportunidade (educativa) oferecida, não um serviço (comercial) prestado.” (PINAR, 2007, p.343).

Outra relevante questão acerca desse professor que passa a ser um gerenciador de produtividade está na culpabilização desse profissional, quando constatada a falta de qualidade de ensino, por exemplo, por meio das avaliações externas. A formação desse

profissional é questionada, a falta de compromisso, a falta de preparo didático, enfim, “essa é uma ideia do real que independe das políticas de governo: a ideia do professor como ‘problema’ [...]. (LEMOS, 2019, p.46).

Para pensar currículo sem ficarmos presos a essa seara econômica desse modelo fabril, existe a alternativa de pensarmos o currículo como representação de sentidos, que articula a oportunidade e a experiência pedagógica dos professores e dos alunos de forma a dizer a verdade autobiográfica das inter-relações (PINAR, 2017).

Isso não significa dizer que excluiremos a leitura, o cálculo ou mesmo outros conhecimentos como relevantes modos de cognição, significa defender que a inteligência deve ser fomentada, dissociada das metas empresariais de serviço prestado para posterior prestação de contas. Volto à questão de o professor ter o compromisso político de ser um intelectual, responsável por estar bem-informado e comprometido com seus alunos, porém, como escreve Pinar,

[...] é puro disparate (político) afirmar que os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Os alunos (e, secundariamente, os pais e encarregados) são responsáveis pela sua realização educativa. *Os professores fornecem as oportunidades. Os alunos são responsáveis por tirarem partido delas.* (PINAR, 2007, p.344).

O que vivi no decorrer do processo descrito neste trabalho foi um aumento gradativo da participação docente acerca das inferências sobre as questões curriculares o que, por muitos anos em nosso município, não foi possível. Percebi a imensa responsabilidade que atribuímos a nós mesmos quando assumimos que todos os encargos em relação ao ensino, à aprendizagem, aos conhecimentos/saberes a serem construídos e, como se não bastasse, nos culpamos frente ao aparente fracasso dos alunos, tão aventado pelas mídias, pelo senso comum e pelos responsáveis pelos alunos, pois “nós, professores, somos concebidos por outros, pelas expectativas e fantasias dos nossos alunos e pelas exigências dos pais, dos gestores, daqueles que fazem política e por políticos, para quem somos, por vezes, o ‘outro’”. (PINAR, 2007, p.58).

É preciso ouvir os docentes em suas experiências vividas, no reconhecimento de sua prática pedagógica como currículo e entender que a uniformização de conteúdos mínimos comuns não será nada além do que a tentativa de ter um documento que promoverá uma espécie de sucesso, medido através de avaliações padronizadas.

Ao tomar currículos como conversas complicadas abandonamos a possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova... Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não

é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico. (SÜSSEKIND, 2014a, p.1520).

Todo o meu processo de construção dessa dissertação (leituras, debates e encontros) suscitou algumas reflexões caras a mim e, ousou dizer, a todos nós, profissionais da educação. Quem nunca se questionou sobre os sentidos da escola ou sobre o que seria importante ser ensinado para que se atingisse a almejada e alardeada qualidade na educação? Quem de nós nunca se debruçou sobre seus planejamentos, tendo a certeza de que estaria contribuindo para a emancipação do sujeito-aluno que enche suas salas de aulas? Ao questionar sobre a centralização do conhecimento em torno do que é comum a todos, não será mais possível “aceitar” e legitimar em nosso cotidiano o discurso de crise na educação como trampolim para alguma normativa que se pretende ser a solução para as mazelas da educação (ainda que as mesmas existam!). A ideia de crise sustentando o que deve ser pensado e ensinado, deve ser rejeitada em favor do respeito à diversidade, à alteridade e à diferença.

Percebo que, ao centralizar os saberes/conhecimentos a serem desenvolvidos nas escolas, o que se deseja é justamente controlar o processo político de significação dos sujeitos. Que percepção de igualdade é essa que exclui as identidades e que mantém um discurso tão “poderoso” de que somente o que é comum a todos é a resposta à luta pelo direito à aprendizagem? Contraditório? Nem tanto, quando se entende os interesses dos diferentes atores, públicos e privados, que defendem o privilegiamento da hegemonia dos discursos universais.

A definição das atividades e dos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos, é um discurso forte no meio educacional porque se confunde com essa ideia de igualdade e, sendo assim, torna-se o cerne da busca pela educação de qualidade, ou mesmo, torna-se um “projeto de reconhecimento”. Esse “projeto” é definido por Macedo, em entrevista cedida à Silva (2018) como a “[...] ideia de que é possível (e desejável) que uma proposta educacional define, de antemão, o que ela imagina que o outro deve ser e como produzi-lo dessa forma” (SILVA, 2018, p.178).

A tentativa de centralização curricular e a regulação pela avaliação ignora a dinâmica da “imprevisibilidade” que ocorre no dia-a-dia das escolas, desconsiderando os sentidos ali produzidos. Ocorreu-me nesse momento, uma fala da professora Manuela Esteves (2021), da Universidade de Lisboa, quando respondia às questões no V Colóquio Luso-AfroBrasileiro: que, em Portugal, houve um recuo da ideia de um currículo oficial para que fosse dado mais voz às escolas, ou seja, foi fomentado nas escolas a autonomia de gestão dos currículos em detrimento às determinações oficiais. Na contramão dessa possibilidade de se construir os

currículos com autonomia, nosso país segue desconsiderando a materialidade da escola, o espaço escolar como produtor do currículo.

Diante do exposto, espero que esse trabalho consiga contribuir para a desconstrução acerca da ideia de que a igualdade e a melhoria da educação se darão a partir da centralização do conhecimento em normativas gerais e prescritivas. Entendo que tal política é uma política excludente da alteridade como tal, e, por conseguinte, não há de melhorar a educação. Para além dos “dados” ventilados à exaustão, deveríamos estar concentrados em discutir a autonomia das escolas (para construírem seus currículos), pois, como escutei em uma aula com meu precioso orientador: “mais vale a negociação de hoje, do que a utopia do amanhã.”

Para uma próxima empreitada - quem sabe?

Neste trabalho dissertativo, concentrei-me no processo de reestruturação ocorrido entre os anos de 2019 e 2020. Com a troca da gestão da SME nos anos de 2021 e 2022, a condução do processo ocorreu em outro formato: instituiu-se um grupo de trabalho com membros da própria secretaria que, durante o ano de 2021, concentrou seus esforços no estudo e na apropriação das ações desenvolvidas até então. Vale registrar que não participei dessa segunda etapa do processo.

No início de 2022, o grupo de trabalho elaborou um documento base, por área de conhecimento e por componente curricular, objetivando a construção das matrizes de referência por ano de escolaridade, por área de conhecimento e por componente curricular e, em julho do mesmo ano, a comissão de reestruturação foi formada novamente por representantes da SME, do CME, do FME e da UERJ, tendo como principal consultora a professora Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu²⁶. Para a equipe de redatores foram escolhidos professores da rede (muitos participaram da primeira fase) e por outros profissionais da SME.

Em seguida, dois Grupos de Estudos nas escolas/creches/CCAICs foram organizados, com material de apoio, para marcar a retomada das discussões acerca do currículo - com o objetivo da construção da Matriz Curricular. Também ocorreram dois Polos Pedagógicos com

²⁶A professora possui experiência na Área de Letras atuando, sobretudo, no ensino, no uso e na descrição da Língua Portuguesa e também em avaliações em larga escala.

professores representantes das escolas/creches/CCAICs para, no 1º encontro tratar das bases teóricas (educação infantil e ciclo de alfabetização); dos objetivos gerais para as disciplinas (4º e 5º anos, 6º ao 9º e da EJA) e, no 2º encontro, abordar a transição da distribuição de conteúdo por objetivos gerais e específicos para a tipologia de conteúdos de Zabala.

As habilidades da BNCC também foram discutidas, mantidas, alteradas e adicionadas pelos docentes. Foram apresentados os pressupostos da educação inclusiva, alguns dados relativos ao histórico do processo, os elementos que justificaram a realização dos polos pedagógicos e as propostas de eixos estruturadores para a matriz, a saber, linguagem, ética, pluralidade cultural, saúde, tecnologias digitais de comunicação e informação, meio ambiente e acessibilidade. A educação do campo e a EJA também discutiram as especificidades das modalidades. Os estudantes se encontraram em um dia batizado como “Juntaí” e elaboraram uma carta aberta aos gestores da educação.

Os dados foram compilados pelos redatores e discutidos nas escolas. Os professores redatores se debruçaram sobre as contribuições colhidas nos GEs e nos polos, para organizar dentro da tipologia de conteúdos, os objetivos, os conhecimentos conceituais e habilidades neles trabalhados. Por fim, uma consulta às escolas foi realizada, através do e-mail institucional e o documento intitulado “*Matriz Curricular - 1ª versão*” foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em reunião no dia 13 de dezembro de 2022 e publicado pela Portaria SME/GS nº 101 (30/12/2022). O próximo passo esperado é o da implementação dessa matriz, como escrito no próprio documento:

A partir de agora, está diante de nós o desafio do aperfeiçoamento da Matriz Curricular aqui apresentada, primeiro, por meio dos projetos pedagógicos de cada unidade escolar; segundo, pela prática de ensino de cada professor; enfim, pela formação continuada de professores sobre pontos essenciais para a efetiva implementação de nossa Matriz Curricular. Esse conjunto de ações e o debate sobre eles nos conduzirão aos ajustes necessários para uma educação com cada vez mais qualidade para os nossos alunos.” (DUQUE DE CAXIAS, 2022, p. 29).

Dado esse desafio, com mais uma troca na gestão da SME, foi constituída uma Coordenação Técnico Pedagógica e de Formação em fevereiro de 2023 para articular as ações de trabalho e de formação continuada acerca das propostas curriculares publicadas pela rede. Assim, retorno ao processo de discussão do Currículo como parte integrante dessa equipe - que está diretamente subordinada ao Departamento de Educação Básica e a Sala Paulo Freire (Centro de Pesquisa e Formação). Além da revisão teórica e conceitual dos dois documentos, a equipe também promoverá diálogos com a rede, discussões, formações e reuniões que sirvam de embasamento para possíveis adições e interpretações dos documentos.

Ainda no primeiro ano de trabalho de reestruturação (2019), os professores já sinalizaram que cada escola segue uma estratégia curricular, alheia a uma proposta oficial e única: tem a que constrói um currículo mínimo por disciplina, a que elege um projeto integrador anual e a que propõe “[...] temas que permeiam a construção de questões de identidade étnica, cultural, geracional, de gênero e que buscam intervenções que intentem atender às especificidades dos alunos, considerando sua realidade”.(DUQUE DE CAXIAS, 2021a, p.70). E agora? Ter um guia passará a engessar a ação pedagógica? Ainda se espera superar a dicotomia “escrito no papel” e “prática realizada”? Como nós, professores, faremos a apropriação desses documentos, ciente de que a

docência não é uma ação unilateral por parte do professor; é o ambiente do aprendizado, onde concorre a ação de inúmeros agentes, que é sempre circunstancial e imprevista. Numa tentativa de compreensão “seca”, imprevisto é aquilo que não foi possível vislumbrar, algo inesperado, mas também algo extraordinário ou inopinado. O imprevisto é aquilo que está oculto, que não é possível ver ou projetar previamente. O imprevisto é da ordem do inseguro, daquilo que não se pode nem segurar, nem assegurar. O imprevisto é a alma do jogo, é a possibilidade de quem corre o risco, de quem se arrisca no jogo, é a condição precípua de quem joga. Por mais que se conheçam as regras de um jogo, por mais que se tenha destreza no jogar, o imprevisto é a única segurança de um jogo; o que se pode garantir àquele que entra no jogo é que o imprevisto se fará presente. (LEMOS, 2019, p.50).

Nessa garantia de que o “imprevisto se fará presente”, encontro a rede e seus dois documentos normativos e minha questão, como membro dessa equipe, é: como promover a autonomia em um quadro político permeado por marcos regulatórios? E o currículo como produção de sentidos? E a imprevisibilidade? Como não sei as respostas para essas questões, sigo anotando as ações, as discussões entre os membros da equipe, as conversas realizadas com os professores, percebendo as arenas sendo disputadas em um exercício intelectual, de desconstrução e de possibilidades para serem vividas. Mas não sigo “calada” exatamente - tal fato seria impossível para mim - levo para a coordenação tudo que me constitui fazendo questão de reforçar “[...] a necessidade da autobiografia docente, ou seja, de um professor pensante, atuante e influente na esfera pública, por conta de sua ação privada.” (LEMOS, 2014, p.5).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Thiago; COELHO, Nelson. **Formulações do conceito de elaboração psíquica no pensamento freudiano**: apontamentos para um debate. *Psicologia USP*, 2022, volume 33, e 200035. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7nyKMFgkpVGSLKsDzZnCpNS/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 03 de dez. de 2022.

ALHEIT, Peter ; DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 04 de dez. de 2022.

ALVES, Rosana Maria de Souza. **Na arena das reformas educacionais**: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018). Orientador Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva. 2022, 314f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tRosana%20Maria%20de%20Souza%20Alves.pdf> Acesso em 14 de set. de 2022.

ANDRADE, Ana Paula Menezes. **Avaliação na escola pública**: o ciclo de alfabetização da Escola Municipal Marilândia - Duque de Caxias. - Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ; Rio de Janeiro, 2018.

ASSIS, Ana Paula de Alcantara. **Desafios do trabalho docente em Educação Física escolar durante a pandemia**. Orientadora: Prof. Dra. Raquel Goulart Barreto. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/2018_2-1872-ME.pdf Acesso em 14 de set. de 2022.

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 02 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 15 de set. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-](http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-) Acesso em: 20 de set. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 de abr. de 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 set. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Plano Municipal de Educação** . Duque de Caxias, Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://sepecaxias.org.br/plano-municipal%20de-educacao/> . Acesso em: 03 de jul. de 2022.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 21, v 2, nº38,p. 12-23, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/1999_art_acanenafbmoreira.pdf Acesso em 05 de jan. de 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 20 de nov. de 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular.** Tradução de La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier. Tradução por Eliane das Neves Moura. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711> Acesso em 21 de nov. de 2022.

DUQUE DE CAXIAS. 2º Ofício – Registro de Títulos e Documentos. **Regimento Escolar.** Sob o nº 083036, registro em 28 de dezembro de 2005.

DUQUE DE CAXIAS, Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. **Circular nº 003/SSP/SME.** Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria Pedagógica, 17 de abril de 2020.

_____. Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias:** pressupostos teóricos e conceituais. Duque de Caxias, RJ: SME, 2021a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular - 1ª versão.** Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, Duque de Caxias, RJ: SME, 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o ano letivo de 2021.** Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria Pedagógica, 19 de fevereiro de 2021b.

ESTEVES, Manuela. Currículo, Saberes Cotidianos e o Acontecimento Pandêmico. *IN: V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e o VI (IN)Formacce.* Salvador, Bahia: 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/conteudos/ Mesa-redonda-educacao-mesa-8---conversacoes-curriculantes---curriculo-saberes-cotidianos-e-o-acontecimento-pandemico-576126/> Acesso em 10 de nov. de 2021.

FERREIRA, Fabio Alves. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** Revista Espaço Acadêmico, número 127, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12438/8335>. Acesso em 13 de set. de 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Disputas Curriculares, disputas identitárias - o processo político da produção curricular num curso de formação de professores.** In: 30a. Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf> Acesso em 25 de set. de 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “**Muitos como Um**”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. Dossiê educação, democracia e diferença. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e 75647, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75647/42546> Acesso em 03 de nov. de 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

GONDIM, Esequias Cardoso. **Educação em tempo de pandemia** : ensino remoto e os processos de ensino aprendizagem na disciplina de Sociologia ministrada nas escolas estaduais situadas no município de Sertânia - PE. Orientador: Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFS OCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2021. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/20562/3/ESEQUIAS%20CARDOSO%20GONDIM%20-%20DISSERTAC%cc%a7A%cc%83O%20PROFSOCIO%20CDSA%202021.pdf> Acesso em 22 de set. de 2022.

LEJEUNE, Philippe. Da autobiografia ao diário, da universidade à associação: pesquisar rotas. Tradução de **De l'autobiographie au journal, de l'Université à l'association : itinéraires d'une recherche**. Conférence à l'Université Ain Chams (Le Caire), 28 mars 2005 (Colloque "Identité et altérité") Disponível em http://www.autopacte.org/Itin%20raires_d%27une_recherche.html Acesso em 15 de nov. de 2022.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Currículo e docência: regulação e escape. in **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. MACEDO, Elizabeth; MENEZES, (orgs). Curitiba: CRV, 2019.

_____. **O objeto de pesquisa como temporalidade e autobiografia**. *Revista e Currículo*, São Paulo, v.21, p. 1-24, 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59741/41872> Acessado em 07 de abr. de 2023.

_____. Da possibilidade de uma autobiografia não narcísica na teoria do currículo de William Pinar. Tradução de **On the Possibility of a Non Narcissistic Autobiography in the Theory of Curriculum by William Pinar**. *Transnational Curriculum Inquiry*, vol 1, p. 55-61, 2014. Disponível em <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/185175> Acessado em 30 de mar. de 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 21 de jan. de 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** LIBÂNIO, Carlos; ALVES, Nilda (orgs). São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez. 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916> Acessado em 11 de out. de 2021.

_____. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação, vol 11, n. 32, maio/ago 2006a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?lang=pt> Acessado em 29 de jul. de 2021.

_____. **Currículo: política, cultura e poder.** Currículo sem fronteiras, s. 1, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2022.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf> Acessado em 1 de abr. de 2023.

MAGALHÃES, Flavia Silvia Costa. **Currículo escolar em construção: Um relato da experiência da Reestruturação Curricular de Duque de Caxias/RJ.** Revista do ISAT-Versão Eletrônica, volume 14, edição 1/ jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistadoisat.com.br/numero14/03%20Flavia%20-%20Curriculo.pdf> Acesso em: 1 abr. 2023.

MAGALHÃES, Flavia Silvia Costa. **Relatório sobre o 1º Grupo de Trabalho (GT).** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: propostacurricular@smeduquedecaxias.rj.gov.br em 06 mar. 2020a.

_____. **Versão do texto sobre Matriz Curricular entregue à Comissão.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: propostacurricular@smeduquedecaxias.rj.gov.br em 08 dez. 2020b.

MARCONDES, Danilo. **Desenvolvimentos recentes na teoria dos atos de fala.** O que nos faz pensar, PUC/Rio [S.l.], v. 13, n. 17, p. 25-39, dec. 2003. Disponível em: <http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/179> Acesso em: 12 jan. 2023.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos de qualidade na política de currículo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHYZpmbn4nKv5gQdc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 de jan. de 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo. In: ____; _____. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.**- 4ª ed. - Tradução por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade** - 7ª ed - São Paulo, Cortez, 2002.

PASTORE, José. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf> Acessado em 12 de jan.. de 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. **As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares.** Revista Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp.419-430, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9102/4790> Acessado em 06 de jan. de 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. **A produção do campo curricular e os desafios para o século XXI.** Palestra proferida durante o Seminário de Reformulação Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias em 06 de jun. de 2019.

PINAR, William F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs); **Currículo na**

contemporaneidade: incertezas e desafios. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo - 4ª ed - São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Estudos Curriculares:** ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.126-139, Jul/Dez 2006. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/pinar.pdf> Acesso em 07 de mar. de 2023.

_____. **O que é a teoria do currículo?** Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora. 2007.

RAMOS, Ádilson. **Servidores da educação de Duque de Caxias estão sem receber salários desde novembro.** RJ1, Rio de Janeiro, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/01/03/servidores-da-educacao-de-duque-de-caxias-estao-sem-receber-salarios-desde-novembro.ghtml> Acessado em: 02 de abr. de 2022.

SANTOS, Marcos Oliveira. **Monitoramento e gestão das avaliações externas e do IDEB no âmbito da educação municipal.** Orientadora Dr^a. Leila Pio Mororó, 2020. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista/BA, 2020. Disponível em file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/Marcos_Santos_Mestrado_Monitoramento-e-Gesta%20o-do-IDEB.pdf Acesso em 14 de set. de 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria Pedagógica. **Ata da décima oitava reunião realizada no dia 03 de fevereiro de 2020.** Livro Memorial da Reestruturação Curricular, 2020a sem páginas.

_____. Subsecretaria Pedagógica. **Ata da décima terceira reunião realizada no dia 27 de setembro de 2019a.** Livro Memorial da Reestruturação Curricular, 2019b, sem páginas.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria Pedagógica. **Ata da primeira reunião virtual realizada no dia 08 de maio de 2020.** Arquivo pessoal, 2020b, sem páginas.

_____. Subsecretaria Pedagógica. **Ata da terceira reunião realizada no dia 05 de abril de 2019b.** Livro Memorial da Reestruturação Curricular, 2019a, sem páginas.

_____. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Princípios Teóricos.** Volume 1. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.

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

SEPE-CAXIAS. **Informe sobre a reestruturação curricular.** Duque de Caxias, 03 de junho de 2020a. Facebook:<https://www.facebook.com/sepecaxias>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Por que (não discutir) Matriz Curricular agora?** Duque de Caxias, 27 de agosto de 2020b. Facebook:<https://www.facebook.com/sepecaxias>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **A rede municipal de Duque de Caxias está neste momento em um processo de reestruturação curricular.** Duque de Caxias, 13 de julho de 2020c. Facebook:<https://www.facebook.com/sepecaxias>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. **Urgente! Informe rede municipal!** Duque de Caxias, 25 de outubro de 2020d. Facebook:<https://www.facebook.com/sepecaxias>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Renata Lopes da. **Determinações Histórico-Legais e Concepções de Ensino Comum Nacional.** Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento, 2020, 222f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/Renata%20Lopes%20da%20Silva.pdf Acesso em 29 de set. de 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com Elizabeth Macedo.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41476/25378> Acessado em 19 de mar. de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Celina. **A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 1 de set. de 2020.

SOUZA, Isadora Mendes de Paula. **O papel da governança educacional da OCDE: um estudo de caso da participação brasileira no PISA.** Orientadora Prof.^a Dr.^a Terra Friedrich Budini, 2021, 112f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo - Programa de Estudos Pós-Graduados em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais, São Paulo, 2021. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/24509/1/Isadora%20Mendes%20de%20Paula%20Souza.pdf> Acesso em 17 de set. de 2022.

SOUZA, Thais Tolentino Santos. **Avaliação externa e qualidade da educação básica: concepções e práticas em disputa**. Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis, 2020, 108f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Programa De Pós-Graduação em Educação - Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11292/3/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Thais%20Tolentino%20Santos%20Souza%20-%202020.pdf> Acesso em 17 de set. de 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014a. Disponível em [file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/21667-Texto%20do%20artigo-55602-1-10-20141224%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/21667-Texto%20do%20artigo-55602-1-10-20141224%20(1).pdf) Acesso em 11 de mar. de 2023.

_____. **Quem é... William F. Pinar**. Prefácio Antonio Flavio Moreira. Petropolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014b.

TONET, Ivo. **Atividades Educativas Emancipadoras**. v. 9, n.1, p.9-23, jan./jun. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298> Acessado em 17 de abr. de 2022.

VASCONCELLOS, Rackel Peralva Menezes. **Das Tecnologias Digitais ao Ensino Remoto Emergencial**: uma reflexão acerca dos modelos adotados na educação básica da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, 2022, 89f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem. Campos Dos Goytacazes/RJ, 2022. Disponível em file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%20rackel%20peralva_vers%C3%A3o%20final_revisado_27_01.pdf Acesso em 22 de set. de 2022.

YOUNG, Michael F. D. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p.18-37, jan/mar. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 08 de out. de 2022.

Anexo A - Autorização para a realização da pesquisa no município de Duque de Caxias



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 2 de julho de 2021

Parecer nº: 17/21 – CPFPP/SME-DC

Requerente: Flavia Silvia Costa Magalhães

Universidade ou agência associada: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME).

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “Entre políticas e discursos: uma análise do processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias”, cujo objetivo geral é “analisar, à luz da abordagem do ciclo de políticas e da teoria do discurso, o contexto da influência e da produção de texto (construído a partir dos discursos provisórios) da Reestruturação Curricular do município de Duque de Caxias entre os anos 2019 e 2020”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Orientamos veementemente que sejam seguidos os protocolos de segurança sanitária referentes à pandemia da Covid-19.

Cordialmente,

Glacione Ribeiro da Silva

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Diretora do CPFPP

Matricula: 21134-8

Anexo B - Carta de desligamento da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense



CARTA

A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF se constitui uma unidade externa da UERJ voltada exclusivamente à formação de professores, que se singulariza por ter como foco de seu trabalho a defesa de políticas educacionais públicas compromissadas com a valorização da profissão docente e do magistério em todos os seus aspectos.

Em função de tal posicionamento, a FEBF vem por meio da presente Carta comunicar seu total apoio aos profissionais da educação de Duque de Caxias, tendo em vista o encaminhamento, por parte do Prefeito Washington Reis, do Projeto de Lei 005/2020 para a Câmara dos vereadores, cujo teor desmantela o atual Plano de Carreira da categoria, alterando seu funcionamento e organização. Tal como tem sido anunciado em outras instâncias, trata-se de mais um ataque direcionado aos servidores públicos, no caso, especificamente, os da educação do município de Duque de Caxias, com consequências penosas ao conjunto do universo escolar. Acrescente-se a isso, o fato de tal encaminhamento ocorrer num contexto de uma pandemia envolvendo o COVID-19, numa conjuntura preocupante de isolamento social que dificulta a possibilidade de discussão e debate por parte dos diretamente atingidos.

Em se tratando do campo educacional e da formação de professores - nossa área de atuação por excelência - a FEBF e o conjunto de seu corpo docente se orgulha por trabalhar em defesa de uma educação pública, laica, socialmente referenciada e de qualidade, voltada para uma ampla formação humana, que tem por pressupostos uma sólida formação docente e a valorização da especificidade do seu trabalho educacional. Ao desvalorizar os profissionais da educação, o governo executivo de Duque de Caxias se distancia claramente de uma concepção de educação pautada numa formação humana ampla, precarizando ainda mais o trabalho da rede de profissionais de Duque de Caxias, historicamente comprometidos com a defesa de uma educação de qualidade.

Pelo conjunto dos motivos acima apontados, a FEBF comunica seu desligamento da Comissão de Reestruturação Curricular, ressaltando a validade de ter participado, desde abril de 2019, de um trabalho articulado (envolvendo a FEBF, o Conselho Municipal de Educação, o Fórum Municipal de Educação, a própria Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, além de professores da própria rede) que até o presente momento evidenciava a possibilidade de um aprendizado relevante na gestão das políticas públicas de educação em Duque de Caxias.

Atenciosamente FEBF

Anexo C - Material para o Grupo de Estudos sobre Matriz Curricular



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
EQUIPE DE REDATORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Prezada Comunidade Escolar,

Estamos em um processo de Reestruturação Curricular no Município de Duque de Caxias e ele terá consequências importantes para todos nós.

Vamos começar conversando sobre quais são as bases legais para a composição de uma matriz curricular?

Participação da rede

As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas com efetiva participação dos seus docentes e da sociedade civil, visando a uma construção democrática e coerente com os interesses, a cultura e as necessidades do público que atende. Sendo essas propostas norteadoras para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico e para definição de planos de trabalho, vão ao encontro dos termos dos artigos 12 e 13 da LDBEN, que declaram que tais propostas pedagógicas devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, tendo em vista seu pleno desenvolvimento na perspectiva de uma educação integral, ou seja, em seus aspectos físico, social, cultural, emocional e intelectual.

Considerando-se a importância da coletividade na construção de uma proposta pedagógica e/ou curricular¹ para o Município de Duque de Caxias, a elaboração de uma matriz curricular justifica-se não só pelo movimento de Reestruturação vivenciado, mas também tem como objetivo auxiliar professores em suas escolhas e discussões acerca do tema. Assim sendo, seguem abaixo algumas proposições fundamentadas do que já foi discutido na rede até o presente momento.

A Matriz Curricular: quais significados?

A matriz curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares (NERY, 2000), podendo ser entendida como uma organização dos componentes do currículo, este “constituído pelas experiências escolares que se

¹ Cabe ressaltar que os documentos curriculares vigentes na Rede Municipal de Duque de Caxias denominam-se "Proposta Pedagógica" (2004) e "Proposta Curricular Educação Infantil" (2012). Kramer (2002) não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo que tanto um como outro reúne tanto

as bases teóricas quanto às diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Para autora, uma proposta desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. (BRASIL, 2010a, p. 3).

Não deve ser confundida com uma matriz de referências, que é direcionada pelas reflexões acerca do que deve ser avaliado sobre a aprendizagem (BRASIL, 2013b). Muitas vezes, uma matriz de referências pode fazer parte de uma matriz curricular ao apontar, dentre os saberes descritos, aqueles que podem ser mensurados através de avaliações formativas.

Assim sendo, pode-se dizer que a matriz curricular constitui-se no documento norteador das redes escolares, isto é, o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir dela que se definem, por exemplo, os componentes curriculares a serem trabalhados nas escolas e, em última instância, os próprios objetivos da educação escolar. Seria possível elencar, também, alguns outros componentes da matriz curricular que estão relacionados (nem sempre de forma prescritiva) aos tempos e espaços escolares, não devendo a mesma, contudo, ser entendida apenas como uma lista de conteúdos e/ou objetivos que devem ser cumpridos em um determinado período de tempo.

Na matriz estão imbricados também aspectos políticos, sociais e culturais que determinam uma metodologia de ensino que representam: (i) a comunidade na qual a escola está inserida, (ii) o educando que se quer formar, (iii) a organização da instituição de ensino, (iv) as orientações didáticas aos professores, (v) as formas de avaliação e (vi) a formação docente, entre outros aspectos. Além disso, sua construção tem como base vertentes pedagógicas determinantes da organização metodológica docente, do conhecimento, dos tempos e dos espaços escolares.

É importante lembrar que apesar desse movimento de Reestruturação tentar fundamentar (com a participação dos professores) uma proposição de matriz para toda a Rede de Duque de Caxias, será na escola que realmente todos esses proponentes se efetivarão.

Dessa forma, toda a fundamentação legal de funcionamento de uma rede escolar ancora-se na matriz curricular, que deverá ser parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A consideração de tal fato é de fundamental importância tanto para a definição dos critérios na seleção dos conhecimentos a serem incluídos no currículo escolar quanto para a organização e orientação do trabalho a ser realizado na escola.

Portanto, importa que antes de a Matriz Curricular reestruturada ser encaminhada para a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias seja possível pensar, no coletivo:

pedagógica seria um convite, um desafio e uma aposta que aponta um caminho a ser trilhado, porque contém um projeto político de sociedade é um conceito de cidadania, de educação e de cultura que precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos- crianças, educadores e famílias- levando em conta suas necessidades, especificidades e realidade.

- conhecimentos curriculares conectados e significativos, que atendam aos referenciais legais nacionais e também às especificidades de cada região;

- organização dos componentes curriculares (disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares e integrados);

- situações e procedimentos que engajem os estudantes e os professores nas aprendizagens;
- organização de tempos e espaços que sejam coerentes com a proposta política, filosófica e pedagógica em se pretende basear o ensino;
- organização do período letivo (bimestral, trimestral ou semestral);
- avaliações formativas relacionadas ao processo de aprendizagem.

Vale a pena ressaltar que é a partir desse entendimento de matriz, e levando em consideração os aspectos acima citados, que os docentes de Duque de Caxias serão convidados a refletir, juntamente com o grupo de professores redatores, uma proposição nos Grupos de Estudos em suas escolas. Como já citado, esse momento de definição de uma matriz curricular faz parte de um movimento mais objetivo e metodológico acerca dos posicionamentos teóricos metodológicos curriculares defendidos pela rede.

Caso interesse, segue para consulta, em anexo, uma relação de documentos sobre as bases legais para composição de um currículo e de uma matriz curricular.

Anexo D - Exemplos de matrizes curriculares a partir de documentos oficiais

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's) - 1997	PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE DE DUQUE DE CAXIAS - 2004	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) - 2017
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerais para Ensino Fundamental • Gerais por Área e específicos por área para os ciclos* • Gerais por Tema Transversal <p>*Os Parâmetros Curriculares estão organizados em ciclos de dois em dois anos. (1ª e 2ª séries / 3º e 4º séries, 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries)</p> <p>Organização (Ainda em séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural • Áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira • Em ciclos: de dois em dois anos <p>Conhecimento: (César Coll)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos conceituais • Conteúdos procedimentais • Conteúdos atitudinais <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte integrante e intrínseco ao processo educacional. <p>Currículo/ Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrado/interdisciplinar • Orientações didáticas 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerais por Área Curricular • Gerais por disciplinas • Específicos por etapas - ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e 6º ao 9º anos <p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eixos Estruturadores: Linguagem, Ética e Pluralidade Cultural • Áreas: <i>Linguagem</i> (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), <i>Ciências Físicas, Matemáticas, Químicas e Biológicas</i> (Matemática e Ciências), <i>Ciências Sociais</i> (História, Geografia) • Em etapas: ciclo de alfabetização, 4º e 5º e 6º ao 9º ano <p>Conhecimento (Antoni Zaballa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos conceituais • Conteúdos procedimentais • Conteúdos atitudinais <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa=continua para o desenvolvimento da aprendizagem <p>Currículo/ Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrado/interdisciplinar • Tinha por objetivo indicar as orientações didáticas, mas as mesmas não foram feitas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 10 Competências Gerais ○ Competências específicas por Área de Conhecimento ○ Competências específicas de cada componente. ○ Unidades Temáticas ▼ Objeto de conhecimentos → Habilidades <p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áreas: <i>Linguagens</i> (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), <i>Ciências Naturais, Matemática, Ciências Humanas</i> (História, Geografia) e <i>Ensino Religioso</i> • Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º). Divisão do ciclo em dois anos (alfabetização em dois anos) <p>Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco no desenvolvimento de competências, isso é, do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), • Sem referências bibliográficas que não as menções às leis, ou seja, as teorias desenvolvidas não têm referências aos seus autores. <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa <p>Currículo/ Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização interdisciplinar • Contextualizar os componentes curriculares, selecionando e aplicando metodologias e estratégias didáticas diversificadas • Orientar os professores (formação continuada) • Sem orientações didáticas

Anexo E - Quadro de sugestão de matriz curricular por escola



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR
Equipe de redatores – subgrupo da Matriz Curricular

SUGESTÕES DE MATRIZ CURRICULAR

ESCOLA: _____ Distrito: _____

FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	ESPÉCIE DE SABERES A SEREM DESENVOLVIDOS	DISTRIBUIÇÃO DOS PERÍODOS LETIVOS	TIPOS DE AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM	FORMA DE RELAÇÃO ENTRE ÁREAS OU DISCIPLINAS

Anexo F - Análises preliminares enviados para o Grupo de Estudos



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
EQUIPE DE REDADORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: ANÁLISES PRELIMINARES

É de conhecimento da Rede que o grupo de Redatores e a Comissão de Reestruturação Curricular estão buscando, através da participação coletiva, estabelecer uma estrutura inicial de Matriz Curricular que represente os anseios dos professores e profissionais de educação de Duque de Caxias. O objetivo é traçar, mesmo que inicialmente, um norteamento da prática pedagógica.

Como primeiro passo, os professores tiveram que preencher uma planilha a respeito de cinco itens relacionados a seu trabalho: 1) Forma de organização do conhecimento; 2) Espécies de saberes a serem desenvolvidos; 3) Distribuição dos períodos letivos; 4) Tipos e objetivos da avaliação da aprendizagem; 5) Forma de relação entre as áreas ou disciplinas.

De um total de 147 unidades escolares que possuem Ensino Fundamental (Anos Iniciais, Anos Finais ou os dois segmentos), 124 responderam ao formulário solicitado e, dessas, apenas uma não ofereceu respostas diretas aos questionamentos. Portanto, os dados apresentados se referem às respostas de 123 escolas (anexo I) e sobre esse universo serão expostos os dados a seguir.

Em relação à forma de organização do conhecimento, mais da metade das escolas participantes afirmaram querer Áreas nos dois segmentos (Anos Iniciais e Finais). Contudo, apareceram defesas no que confere a volta à disciplinarização, ou seja, trabalhar com as disciplinas desde o primeiro segmento, assim como a possibilidade de haver Áreas somente nos Anos Iniciais e disciplinas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses dois últimos foram menos expressivos. Surgiram menções, também, sobre a organização do Ciclo de Alfabetização; algumas respostas preferiram a permanência até o 2º ano, enquanto outras, até o 3º. Algumas escolas apontaram ainda a opção pelo Ciclo em todos os anos iniciais e outras, para todos os segmentos do Ensino Fundamental.

Sobre as espécies de saberes a serem desenvolvidos ou, melhor dizendo, a opção pela organização do conhecimento na escola, as duas que tiveram mais alusão foram: a) a permanência de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme a “Tipologia dos Conteúdos” de Antoni Zabala e Cesar Coll, presente na atual estrutura curricular que se tem na Rede; b) o arranjo por habilidades e competências. Nesse caminhar, a maioria das escolas não mencionou nenhum documento de referência curricular, das que citaram, as duas que tiveram mais alusão foram a Proposta Pedagógica vigente da Rede (2004) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No que se refere à organização do período letivo, a predominância das respostas sugeriu que haja uma mudança para trimestres. Houve o apontamento por um número menor de escolas da permanência dos bimestres e algumas apontaram a possibilidade de semestres.

A avaliação foi a coluna com respostas mais heterogêneas. A maioria elencou a avaliação formativa, porém, algumas escolas também nomearam outros tipos, como: somativa, cumulativa, classificatória, assim como a indicação de incluir a autoavaliação nesse processo. Há apontamentos sobre haver um instrumento de avaliação integrado, assim como a necessidade de mudança na recuperação final.

Em relação ao Relatório de Observação, a maior parte deseja a permanência do relatório como se tem hoje, de forma descritiva. Aparece também, a possibilidade da existência de um relatório semiestruturado (com perguntas objetivas e dissertativas sobre a criança). Houve, ainda sugestões de exclusão dos relatórios de observação, bem como a necessidade de refletir sobre os números de instrumentos avaliativos. Sendo assim, não foi possível chegar a uma ideia única de avaliação.

No tópico sobre integração entre as áreas e/ou disciplinas, as respostas das escolas apontam a preferência pela interdisciplinaridade. Porém, são diversas as formas em que se podem colocar em prática esse princípio, tais como: temas geradores, trabalho com projetos, transversalidade e eixos estruturadores, todas citadas nos formulários. Foi observado, ainda, que não há a pretensão de hierarquizar os diferentes saberes; contudo, faz-se menção, em alguns formulários da importância da valorização dos saberes científico e cultural, principalmente.

Uma vez que o trabalho coletivo tem sido fundamental para que possamos construir um norteamento da prática pedagógica em Duque de Caxias, e tendo em vista que essa análise torna explícita a necessidade de se esclarecer e definir, junto às escolas, algumas opções de trabalho, gostaríamos de solicitar às unidades escolares, nesse segundo momento e após a leitura desse texto, que respondam o questionário que será proposto, formulado com base nesse levantamento.

Anexo G - As opções preponderantes em relação às demais trazidas pelo questionário



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
EQUIPE DE REDATORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Reestruturação Curricular da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

Das 147 unidades escolares, 84% responderam ao questionário do 1º GE (Figura 1) Dentro dos distritos, a participação foi a seguinte (Figura 2): 83,7% das unidades escolares do 1º Distrito, 81,3% das unidades escolares do 2º Distrito, 82,1% das unidades escolares do 3º Distrito e 90,9% das unidades escolares do 4º Distrito.

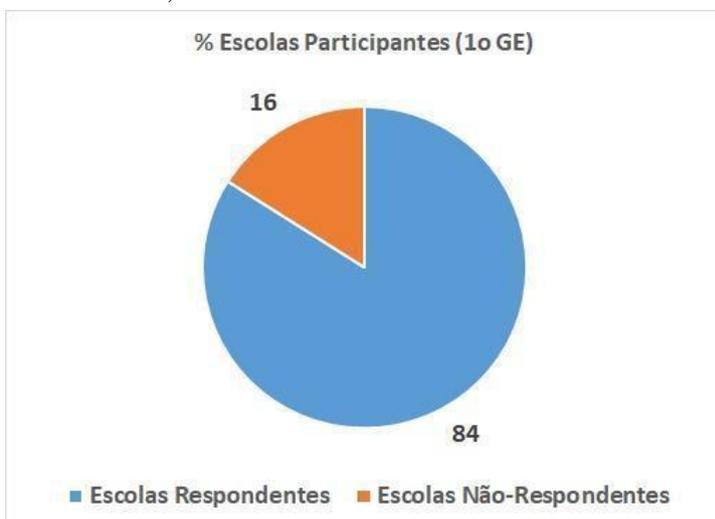


Gráfico 1: Participação (em percentual) das unidades escolares no 1º GE sobre a Matriz Curricular

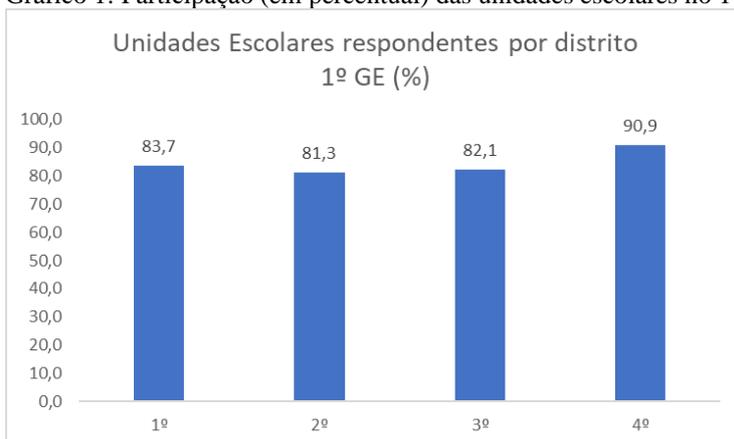


Gráfico 2: Participação (em percentual) das unidades escolares no 1º GE sobre Matriz Curricular de acordo com o distrito em que se encontra

No 2º GE, houve a participação, por meio de respostas ao formulário, de 84,4% do total de 147 unidades escolares (Figura 3). De acordo com os distritos, a participação foi a seguinte (Figura 4): 79,6% das unidades escolares do 1º Distrito, 83,3% das unidades

escolares do 2º Distrito, 89,3% das unidades escolares do 3º Distrito e 90,9% das unidades escolares do 4º Distrito.

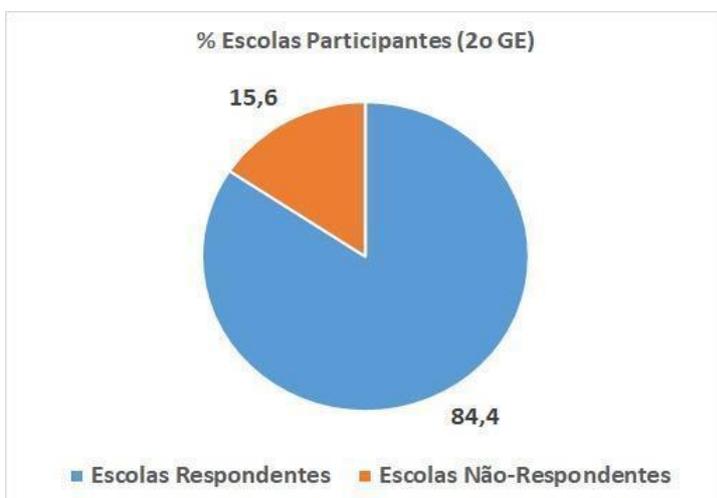


Gráfico 3: Participação (em percentual) das unidades escolares no 2º GE sobre a Matriz Curricular

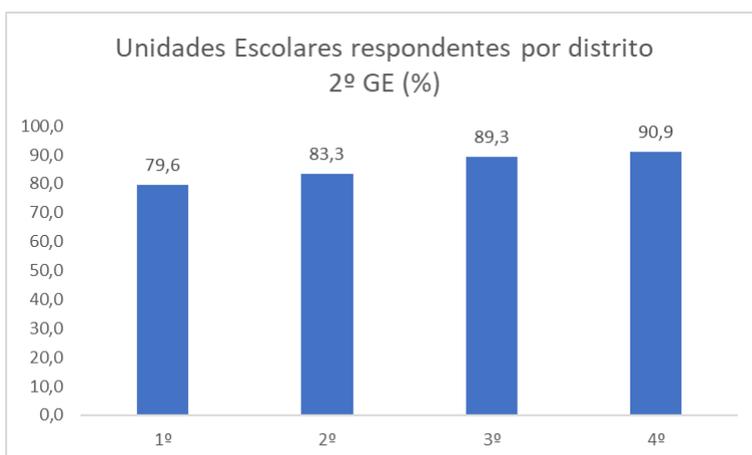


Gráfico 4: Participação (em percentual) das unidades escolares no 2º GE sobre Matriz Curricular de acordo com o distrito em que se encontra

Estrutura Inicial de Matriz Curricular

Forma de organização dos conhecimentos/saberes

Organização dos Conhecimentos (% Escolas)

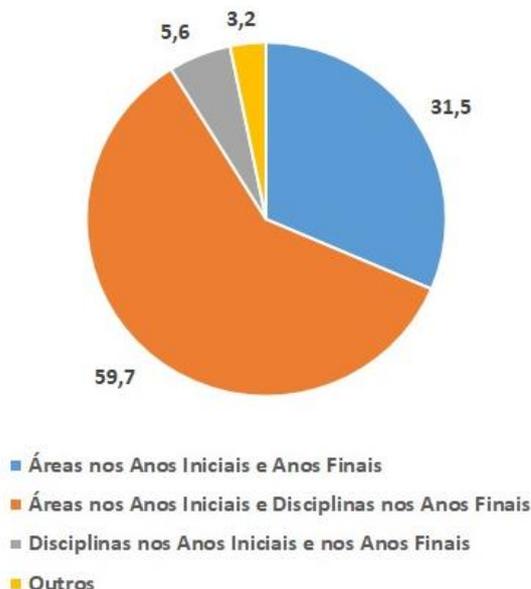


Gráfico 5: Escolha da rede para o tipo de organização dos conhecimentos

De acordo com a análise dos dados resultantes dos dois GEs realizados com as escolas da Rede, o Ensino Fundamental deverá ser organizado em áreas do conhecimento para os anos iniciais e disciplinas (componentes curriculares) para os anos finais (59,7% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção) (Figura 5). Essas áreas, do 1º ao 5º ano, seriam agrupadas da seguinte forma (Figura 6): Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia), segundo decisão da rede (48,7% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção).

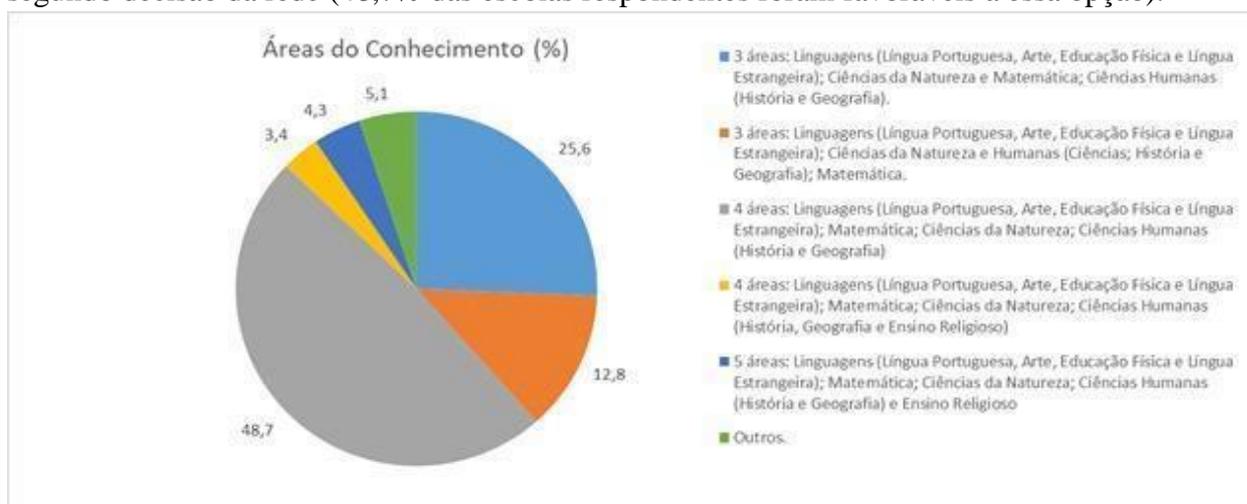


Gráfico 6: Escolha da rede para a formação das áreas de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Houve grande expressão em relação à criação de disciplinas, que implicará diretamente aumento de carga horária do estudante (55,6% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção) (Figura 7). Os possíveis campos de conhecimentos sugeridos foram

(Figuras 8 e 9): informática educativa (50 citações); música (47 citações); educação financeira (29 citações), arte (25 citações); língua estrangeira (25 citações); filosofia (24 citações); educação ambiental (18 citações); educação física (17 citações); cidadania (16 citações); sala de leitura (16 citações); teatro (16 citações); libras (14 citações); sociologia (14 citações) e dança (12 citações). É de extrema importância lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, art. 26) prevê que os sistemas adequem seus currículos à base nacional incluindo disciplinas que atendam às necessidades locais. A definição de quais disciplinas integrarão o currículo do município deverá ser feita em outra etapa da reestruturação.



Gráfico 7: Percentual de unidades escolares que escolheram ampliação da carga horária discente

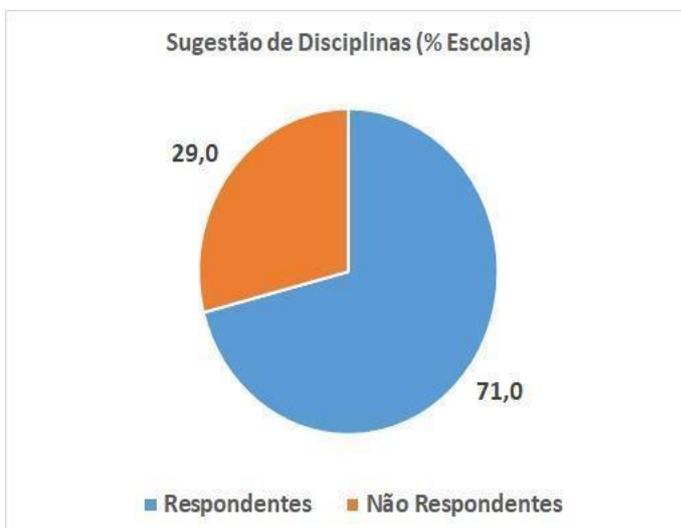


Gráfico 8: Percentual de unidades escolares que fizeram sugestões de disciplinas dentro de sua parte diversificada

Além disso, a Proposta Curricular da Rede de Ensino de Duque de Caxias de 2004, vigente atualmente, foi apontada como documento referência para construção da Matriz que ora está sendo apresentada (40%) (Figura 12).



Gráfico 11: Organização dos saberes para compor a matriz curricular .

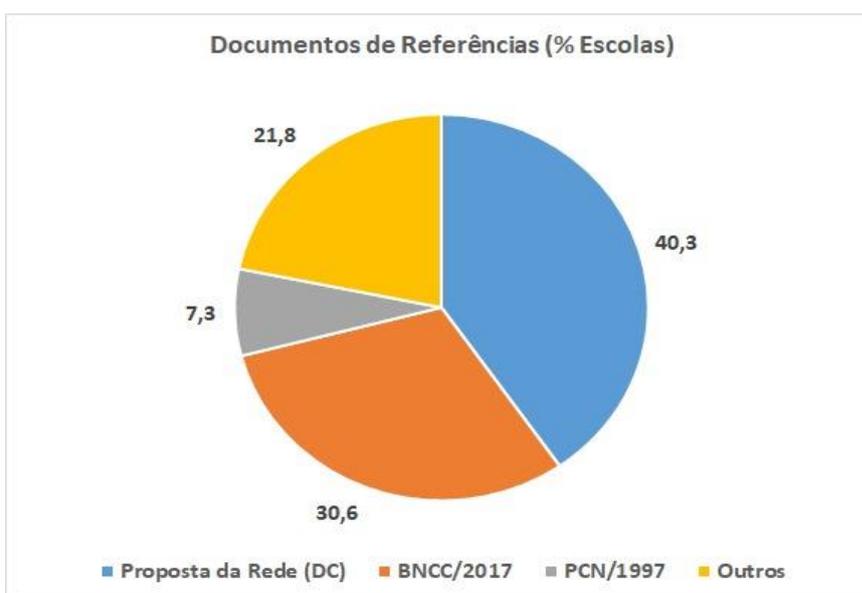


Gráfico 12: Escolha do documento referencial para a construção da nova matriz curricular.

Forma de relação entre Áreas e/ou Componentes Curriculares

A relação entre as áreas e/ou componentes curriculares seria a partir do princípio da interdisciplinaridade, empregando como estratégia principal os projetos de trabalho a partir de temas em comum, definidos em conjunto com toda a comunidade escolar (49% das escolas respondentes foram favoráveis a essa opção) (Gráfico 13).

Estratégia	Total de Escolas
Projetos de trabalho, Temas construídos pela comunidade escolar	61
Eixos Estruturadores, Projetos de trabalho, Temas construídos pela comunidade escolar	15
Temas construídos pela comunidade escolar	14
Projetos de trabalho sem sugestão	11
Eixos Estruturadores, Projetos de trabalho	5
Eixos Estruturadores, Projetos de trabalho, Temas construídos pela comunidade escolar, Temas comuns a toda a rede	5
Outros, sem sugestão	3
Eixos Estruturadores, Temas construídos pela comunidade escolar	2
Outros, com sugestão	2
Projetos de trabalho com sugestão	2
Eixos Estruturadores	1
Eixos Estruturadores, Projetos de trabalho, Temas construídos pela comunidade escolar, Outros	1
Projetos de trabalho, Temas comuns a toda a rede	1
Projetos de trabalho, Temas construídos pela comunidade escolar, Temas comuns a toda a rede, Outros	1

Gráfico 13: Sugestões de estratégias para interdisciplinaridade.

Distribuição dos períodos letivos

Os períodos letivos seriam pensados em trimestres e não mais bimestres, a fim de proporcionar um tempo maior para organização do conhecimento (Figura 13).

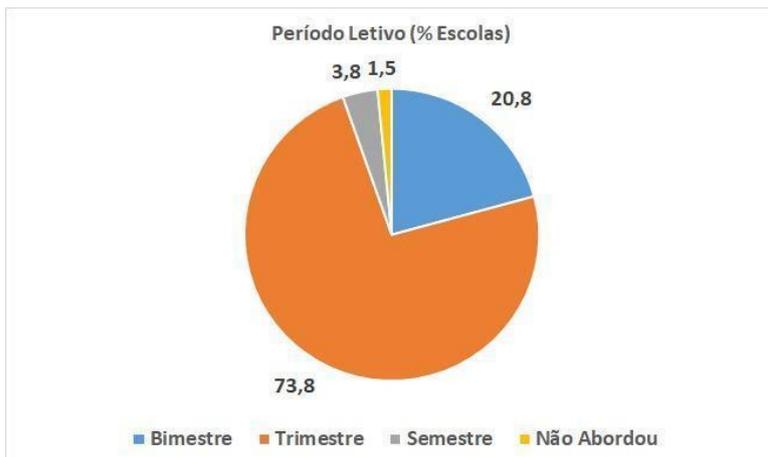


Gráfico 14: Distribuição dos períodos letivos.

Avaliação da aprendizagem

A Rede acenou, em grande parte (51,1%), que a avaliação precisa assumir um carácter formativo, mas ainda é necessário debater e definir quais instrumentos assegurarão esse tipo de avaliação (Figura 14).

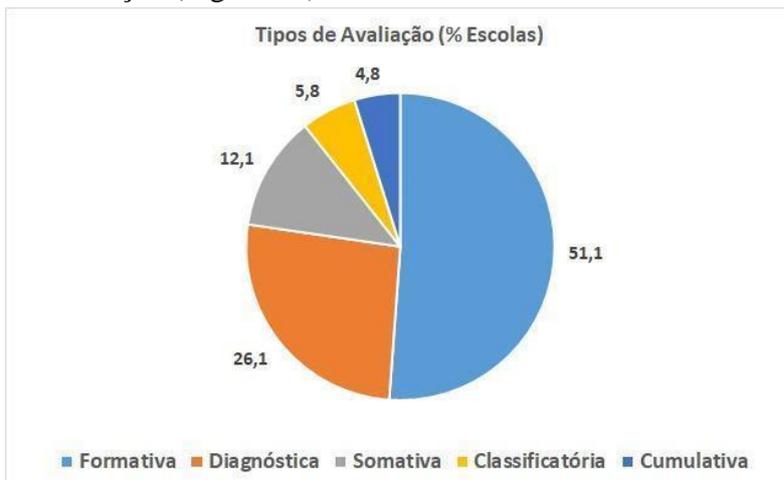


Gráfico 15: Tipos de avaliação.