

## O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM VITÓRIA/ES

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva<sup>1</sup>  
Raquel Amorim dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva analisar a compreensão do currículo numa perspectiva pós-crítica por estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória-ES, dando ênfase no desafio da escola, em seu processo de constituição em relação a construção social e valorização da cultura, capaz de nortear práticas pedagógicas para o reconhecimento das diferenças presentes no contexto escolar. Pretendeu-se por meio de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, discutir temáticas de conteúdo do currículo pós-crítico, tendo como instrumento de coleta de dados grupos-focais e análise de documentos oficiais escolares. Concluímos que a reprodução das diferenças acontece de forma implícita distanciando o que é proposto nos documentos escolares e o que é desempenhado dentro das salas de aula pelos docentes.

**Palavras-chave:** Currículo pós-crítico. Escola. Formação de professores.

### ABSTRACT

This study aims to analyze the understanding of the curriculum in a post-critical perspective by students of the Elementary School of the Municipality of Vitória-ES, emphasizing the challenge of the school, in its constitution process in relation to the social construction and valorization of culture, capable of guide pedagogical practices to recognize the differences present in the school context. It was intended, by means of an exploratory study with a qualitative approach, to discuss thematic content of the post-critical curriculum, using focus groups data collection and analysis of official school documents. We conclude that the reproduction of differences happens implicitly, distancing what is proposed in school documents and what is performed inside the classrooms by teachers.

**Keywords:** Post-critical curriculum. School. Teacher training.

**Data de submissão:** 24.08.2020

**Data de aprovação:** 02.09.2020

### INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios para a elaboração de um currículo atualmente é pensar um currículo que acompanhe as transformações que ocorrem de forma acelerada, lidando com a heterogeneidade não só da sociedade como também na formação de professores<sup>3</sup> e nas peculiaridades de cada indivíduo que faz parte deste cenário educacional contemporâneo.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da FAESA – Centro Universitário Espírito Santense. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). E-mail: rosangelabarboesaesilva@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Se a formação de professores, segundo estudos de GATTI (2010); ALVES e GARCIA (2012), é dever do Estado e tarefa da Universidade exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Da Universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de um

É relevante destacar as diferentes perspectivas de compreensão do currículo, que perpassa desde a visão da Teoria Tradicional, com a presença da Filosofia, do Positivismo, onde destaca a verdade como algo imutável, única e absoluta independente do tempo e espaço da sua construção; perpassando a Teoria Crítica que busca questionar o conhecimento “engessado” de currículo, abordando não somente conceitos pedagógicos e de ensino, mas também incluindo na aprendizagem ideologias e poder; e a Teoria Pós-Crítica, como uma possibilidade de se construir outras verdades, outras maneiras de se conceber o mundo, a realidade, o conhecimento, a vida.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em um currículo inovador, comprometido com as diferenças culturais, com a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos. É preciso problematizar e questionar o que é o currículo, para movimentar os sentidos culturais, sociais, educacionais e políticos de nosso tempo, abrindo assim, possibilidades de ressignificação, principalmente na área educacional.

Por meio da pesquisa, buscamos considerar os alunos, como sujeitos na sua singularidade e analisar o currículo não somente como a redução do COMO, mas sim o processo de intenções e significados que envolve o processo formador daquilo que somos e daquilo que nos tornamos.

Por tudo isso, consideramos o currículo indispensável na educação, nas relações com o outro e na produção social, pois é por meio das lacunas que ficaram estagnadas na sociedade e que fazem refletir quando há a necessidade de mudanças consideráveis, objetivando desenvolver novas perspectivas e novas reflexões sobre a sociedade e sobre a educação.

Nosso principal objetivo com este trabalho foi analisar quais os processos e mediações realizadas na escola que constitui o currículo numa perspectiva pós-crítica, considerando a concepção de gênero, etnia, religião e classe social dos alunos. A principal hipótese é pensar em currículo como significações dos sujeitos, identificando as concepções dos alunos e as diferentes visões de currículo.

Esta pesquisa fundamentou-se no referencial teórico-metodológico de alguns autores que consideramos fundamentais para a discussão acerca do tema proposto e que nos trouxeram importantes contribuições como: Silva (2005), Paraíso (2004), Moreira e Candau (2014), Guimarães (2008), Schwarcz (2012), Corazza (2005), entre outros.

Desta forma, este estudo se faz importante pela intenção de analisar o Currículo numa perspectiva pós-crítica no ambiente escolar, destacando a diferença do mundo contemporâneo, onde nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, demonstrando que o currículo não é algo neutro, mas sim, exerce um papel social, cultural, ideológico e político.

## **1 CURRÍCULO FRENTE À TEORIA PÓS-CRÍTICA**

Houve uma época em que se acreditava que o currículo tradicional produziria os saberes básicos para construir uma sociedade desejada, formada por classes sociais bem definidas e necessidades específicas: era um currículo preocupado em produzir cidadãos capazes de suprir a força de trabalho.

De acordo com Moreira e Candau (2014), com as mudanças do mundo contemporâneo, estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano escolar, onde “a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14). Desta forma, é necessário que a escola se desafie a constituir-se como um espaço que permeie diferentes conhecimentos e saberes para a

promoção de uma educação intercultural, construindo e reconstruindo estratégias e práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, o currículo pós-crítico busca realizar no campo educacional brasileiro transformações, pensando em práticas educacionais que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções.

De acordo com Corazza:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 10)

Enquanto o currículo tradicional busca a estabilidade, o currículo pós-crítico pede mudanças, um movimento que deve ser feito tanto por professores como por alunos, uma reconstrução de saberes e de vivências. Busca-se proliferar problematizações e investigações para representar grupos sociais marginalizados e inferiorizados em favor de outros, fugindo da homogeneização e assimilação cultural historicamente imposta, dando visibilidade à diversidade cultural. O currículo não é uma ação neutra, mas sim, um espaço para elaboração de novas possibilidades, de seguir caminhos desconhecidos, de modificar sentidos preestabelecidos e viver novas conexões.

Com base nos estudos de Paraíso (2004) entendemos que é através das lutas e resistências dos movimentos sociais com questões culturais, diversidade e multiculturalidades é que nos traz à tona os desafios e as problemáticas de diferentes perspectivas de conflitos no currículo. É esta luta para a produção de novos significados que nos faz perceber que o currículo, ao mesmo tempo que traça novos desafios, produz novos discursos e novas possibilidades, é o mesmo que separa, que nega e que exclui.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, p. 148-149).

As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas a postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que

seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica. Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência - finalmente - de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (SILVA, p.149).

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA A (RE)INVENÇÃO DA ESCOLA

É sabido que a escola se tornou um campo diversificado e de novos significados. Diante dos desafios da sociedade moderna, os professores se deparam com grandes mudanças na educação. Nas últimas três décadas, configurou-se uma nova visão de entender o currículo, consequentemente, configurou-se também um olhar direcionado em relação à formação de professores.

Pensar na formação dos docentes, cuja finalidade primordial é a prática de ensinar, e tendo o currículo como instrumento de aprendizagem dentro das instituições de ensino, podemos concluir que a relação entre a formação dos professores e o currículo é algo essencial, a fim de oportunizar a aprendizagem significativa dos alunos, como Sacristán bem expõe, “precisa-se de pessoas capazes de desenvolver uma nova linguagem e novas propostas de ação” (SACRISTÁN, 2013, p. 501).

Desta forma, fica explícita a necessidade da criação de novos caminhos para educar e novas condições de se analisar o currículo, ou seja, o currículo deve estar ao alcance dos professores para ir de encontro com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Portanto, para que haja mudança do currículo, deve haver formação de professores e vice-versa.

Diante desta afirmação, Alves expõe:

Depois de muitos e muitos anos de discussão sobre a formação de professores e professoras, podemos indicar e precisamos desenvolver, no presente, os seguintes contextos de formação: o das *prácticasteoriaspráticas* da formação acadêmica; o das *prácticasteoriaspráticas* pedagógicas cotidianas; o das *prácticasteoriaspráticas* das políticas de governo; o das *prácticasteoriaspráticas* coletivas dos movimentos-sociais; o das *prácticasteoriaspráticas* das pesquisas em educação; o das *prácticasteoriaspráticas* de vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas e por todos os *espaçostempos* em que os seres humanos passam deixando suas marcas e deixando-se marcar pelos novos processos de relações com outros seres e artefatos culturais. (ALVES e GARCIA *apud* LIBÂNEO e ALVES, 2012, p. 491 - 492).

Diante da contribuição de Alves, os educadores devem refletir sobre o currículo, investigando a partir das vivências presentes em sala de aula, bem como, criando espaços comprometidos com a produção de novas práticas sociais e saberes permanentes de aprendizagem e não com formações individuais, silenciosas e selecionadas, onde o objetivo principal é a reprodução de saberes e comportamentos presentes em sala.

Assim, Carvalho (2009) explicita:

Pensar o currículo escolar, é falar de práticas, saberes e de fazeres cuja proposta é uma mudança de perspectivas, de um deslocamento da atenção que implica acompanhar movimentos que transformem a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. (CARVALHO, 2009, p. 188).

Desta forma, evidencia-se a importância da formação dos educadores frente a valorização das culturas, da diversidade, de classes, orientações sexuais, religiões e gênero presentes no lócus de seu trabalho. Sabe-se que os desafios de desenvolver uma educação antidiscriminatória e baseada no multiculturalismo<sup>4</sup> é grande, mas é necessário que haja uma integração de diferentes concepções acerca de costumes, valores, tradições e ideias para ir de encontro a pluralidade e a diversidade de reflexões em relação a tolerância e ao respeito.

Os docentes devem estar comprometidos com o social, o político e o ético para reconhecer a diversidade que ecoa em nossa sociedade, assegurando um modelo de igualdade a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Conforme Silva (2005, p. 147) destaca, o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Pensar em possibilidades da formação de docentes frente a teoria pós-crítica, é pensar em práticas pedagógicas voltadas para o respeito às diferenças dos alunos, valorizando as diferentes culturas e o diálogo entre os saberes, tendo conhecimentos amplos em relação à aprendizagem, entendendo a ligação entre o ensinar, a cultura e o âmbito educacional. É preciso estar atento às situações de diversidade cultural e desigualdades tão presentes em nosso meio.

De acordo com Candau, em relação a heterogeneidade escolar:

Adotando essa perspectiva limitada, o(a) professor(a) termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Deixa então de considerar a importância de organizar o currículo levando em conta essas diferenças [...] uma educação intercultural [...] envolve o reconhecimento da diferença, bem como a luta contra distintas formas de discriminação e desigualdade social. (CANDAU *apud* MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 12).

É preciso consciência e ação na formação de educadores na sociedade atual. Possibilidades e práticas pedagógicas de avanço baseadas na teoria pós-crítica afim de adotar discussões e reflexões frente a diferença nas instituições de ensino. É necessário chacoalhar o velho currículo, na busca de um currículo frente as necessidades e significados para os dias atuais.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, que estabelece uma Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu artigo 5º, incisos I, IX e X, mostra que:

Art. 5º - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]

IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 02).

---

<sup>4</sup> Para Candau e Moreira (2008), multiculturalismo: “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (p. 18).

Desta forma, a formação entre professores e currículo deve ser indissociável, pois se o currículo é um instrumento da prática educativa, que permite os melhores meios e contextos para a aprendizagem, o professor é participante deste processo. O educador é o motivador mais próximo de um novo currículo, sem reprodução, rotina e transmissão de conhecimentos. É por meio dos professores que o currículo pode ter novas propostas significativas de ação e linguagem.

Portanto, é de extrema importância a participação crítica e ativa de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de tornar o currículo mais dinâmico e flexível, onde tenham como objetivos, as decisões coletivas e a autonomia de seus agentes formadores.

De acordo com Arroyo:

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único (ARROYO, 2006 *apud* BRASIL, 2007, p. 26).

Sendo assim, a formação dos docentes deve estar centrada em propostas curriculares que potencializem a produção do currículo no dia-a-dia escolar, dando espaço à criatividade, as inovações e a vivência da diversidade cultural.

É preciso ter autonomia e conhecimento para fazer diferente, aprendendo com os erros e experienciando cada oportunidade que o dia a dia oferece. Desta forma, o caminho para a mudança das práticas de educação torna-se uma realidade social. É preciso e possível pensar/ter uma formação significativa de professores para a (re)invenção da escola.

### **3 CONEXÕES ENTRE CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO E MULTICULTURALISMO**

A sociedade atual é formada por uma diversidade cultural, que interage diretamente com valores, saberes e diferenças, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos críticos, aptos a conviver com diferenças étnicas, políticas e culturais. Este novo contexto social desafia docentes a produzir projetos curriculares conscientes e plurais de identidades culturais existentes, desconstruindo o currículo hegemônico, linear e heterogêneo. Desta forma, objetiva-se criar um currículo libertador e inclusivo, que respeite as diferenças e que dê voz aos excluídos.

O multiculturalismo no âmbito educacional vem para reconhecer as diferentes identidades presentes nos sujeitos envolvidos, procurando incluir os excluídos no contexto escolar. Nesta perspectiva multicultural, a Lei nº 10.639/03:

Não pode por si romper com as desigualdades sociais e raciais, mas contribui para que possamos refletir sobre as injustiças presentes em todos os campos sociais, dentre os quais destacamos a escola. Território que historicamente apresenta corporificações ideológicas e materiais, imbricadas em uma complexa teia de relações culturais e de poder. É nosso trabalho, portanto, como educadores, sobretudo na escola, desmistificarmos os conteúdos engessados, cristalizados no currículo escolar, as relações hegemônicas que se manifestam nas “linhas divisórias

que separam os diferentes grupos em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p.130,132).

Ainda que se entenda que a escola é um espaço de normatização, corresponde o local onde mais nos deparamos com as diferenças, sejam elas sociais, culturais dentre outras. Sendo assim, é a escola um ambiente favorável para trabalhar as diferenças. O espaço educacional deve ter como maior objetivo atender aos interesses de seus alunos, incluindo todos no processo educativo, independentemente da existência das diferenças, até porque vivemos em uma sociedade heterogênea, e a instituição educacional deve atender tanto aos grupos minoritários, como ao grupo da cultura dominante.

Nesta perspectiva, educar de forma multicultural, consiste em trabalhar as diferenças, os preconceitos instituídos no ambiente escolar, transformando o espaço em respeito às diferenças, à cultura, à igualdade, bem como a pluralidade de práticas desafiadoras e transformadoras. Deste modo, Silva (2005) expõe:

Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2005, p. 90)

O multiculturalismo identifica que as diferenças fazem parte da sociedade, e que tais diferenças se fazem necessárias para favorecer espaços culturais, troca de experiências e o diálogo entre os diferentes grupos existentes, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, dos grupos minoritários e trabalhar para que essa inclusão, efetivamente, aconteça. Todo esse processo de inclusão deve ser trabalhado por meio da alteração no planejamento curricular real e com participação e interesse dos docentes, para que não se perca de vista os saberes e experiências dos alunos.

A teoria pós-crítica junta-se ao multiculturalismo para entender os processos pelos quais os estudantes atravessam até tornar-se o que são. Deve ser entendido como parte importante nas relações de poder, pois é ele que impõe que diferenças raciais, étnicas e culturais e de gênero convivam conjuntamente com o espaço que antes era destinado a brancos, ricos, cristãos e héteros.

Não podemos considerar/julgar que uma cultura seja superior ou inferior a outra. Conforme CANEN (2010, *apud* LOPES e MACEDO, p. 179), “a necessidade de se compreender o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica passa a ser central em estudos curriculares, que buscam pensar em currículos alternativos, multiculturais”. O multiculturalismo não só tolera ou respeita as diferenças, mas coloca essas diferenças sempre em destaque.

A teoria pós-crítica não é um conceito congelado, algo fechado, é um somatório de tudo isso junto. A perspectiva multicultural deve ser eixo do currículo escolar a fim de elaborar políticas curriculares de ação, que valorizem a diversidade sociocultural e proporcione relações interpessoais e sociais pautadas em uma educação crítica com princípios democráticos e éticos. O currículo é um campo de conflitos, que tem como objetivo fomentar o aprenderensinar, o afetar e ser afetado e pensar a educação como um campo da coletividade.

#### 4 METODOLOGIA

A pesquisa adotou a metodologia de estudo exploratório de abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, o grupo focal, cuja técnica teve como objetivo entender conceitos, opiniões e atitudes de determinados grupos, presentes no contexto escolar, através de discussões propostas pelas pesquisadoras, que permitiu assim a compreensão de diferenças, divergências, contraposições e contradições existentes nestes grupos. O instrumento de coleta de dados aconteceu em dois encontros<sup>5</sup>, sendo realizados em dois dias definidos pela equipe escolar, durante a semana, na própria escola, no horário das aulas.

De acordo com Dal'Igna, a técnica do grupo focal permite:

[...]caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. (DAL'IGNA, *apud* MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 204).

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vitória – ES, estado do Espírito Santo. Trata-se de uma instituição que oferta o Ensino Fundamental dos anos iniciais, para a faixa etária de crianças de 06 (seis) anos a 11 (onze) anos e Ensino Fundamental dos anos finais, para a faixa etária de adolescentes de 12 (doze) anos a 15 (quinze) anos. A escola possui uma boa infraestrutura, porém mostra fragilidade no quesito acessibilidade. Está organizada em dois turnos: o matutino e o vespertino.

Participaram deste estudo, como amostras alunos que frequentam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa tem como sujeitos 04 (quatro) meninos e 06 (seis) meninas. Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas a análise das falas das pessoas envolvidas nesta pesquisa resultantes dos grupos-focais (ANEXO A), bem como análise de documentos oficiais escolares. A análise dos documentos tornou-se fundamental para que compreendêssemos os discursos trazidos pelos alunos no grupo focal.

#### 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, a título de exemplo, a organização da pesquisa:

<b>ESTUDANTES ESCOLHIDOS</b>	18
<b>ESTUDANTES PARTICIPANTES</b>	10
<b>ESTUDANTES FALTOSOS</b>	03
<b>ESTUDANTES QUE NÃO FORAM AUTORIZADOS PELOS</b>	02

<sup>5</sup> A pesquisa contou com a participação das alunas do curso de Pedagogia Marcela Reis Nader e Nayara Moratti para a realização da coleta de dados.

<b>RESPONSÁVEIS</b>	
<b>ESTUDANTES DO 6º ANO IMPEDIDOS DE PARTICIPAR PELA PROFESSORA</b>	03

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras em 2018.

Participaram deste estudo, especificamente alunos que frequentam do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como sujeitos 04 (quatro) meninos entre 11 e 14 anos e 06 (seis) meninas entre 11 e 15 anos, que serão aqui identificados como A1 (Aluna 1, 12 anos); A2 (Aluna 2, 15 anos); A3 (Aluno 3, 11 anos); A4 (Aluno 4, 14 anos); A5 (Aluna 5, 11 anos); A6 (Aluna 6, 14 anos); A7 (Aluna 7, 13 anos); e assim sucessivamente a fim de preservar suas identidades.

Por questões de organização interna escolar e objetivando o não comprometimento da rotina dos estudantes envolvidos, conseguimos autorização para estar na escola por dois encontros com duração de 1 (uma) hora cada, então para melhor aproveitamento desses encontros decidimos dividir os sujeitos em dois grupos – no primeiro encontro colocamos no primeiro grupo alunos do 7º, 8º e 9º anos e no segundo encontro alunos do 5º, 6º e 7º anos. Vale esclarecer que a escola tem duas turmas de 7º ano, por isso foi possível colocar alunos desse ano nos dois dias de pesquisa.

Também para melhor situar o leitor, precisamos registrar que no segundo dia de pesquisa, apesar dos sujeitos terem sido anteriormente autorizados por escrito pelas famílias para participar do encontro, a professora do 6º ano não permitiu que os alunos da turma dela participassem do grupo focal, o que refletiu parcialmente em nosso segundo encontro, uma vez que no segundo dia tivemos no grupo focal apenas 3 sujeitos (2 meninos e 1 menina). Dois sujeitos também não puderam participar, pois seus pais/responsáveis não concordaram com os assuntos que seriam abordados, alegando que não eram assuntos para serem tratados na escola e que por isso não deixariam seus filhos participarem.

A escolha do local para a realização do grupo focal é de grande importância para o desenvolvimento do trabalho, sendo um lugar confortável para os participantes, afastado de interferências e sem ruídos. Acontece que ao acordarmos com a supervisão, fomos informadas que a escola não teria salas disponíveis, que poderíamos fazer o grupo focal no refeitório (lugar quente, com muito barulho e pessoas entrando e saindo a todo momento). No primeiro dia de pesquisa, conseguimos reunir os alunos na sala de informática disponibilizada no intervalo da aula em um canto da sala e no chão para que pudessemos nos sentar e dialogar.

Vale ressaltar também que nesta sala, além das pesquisadoras e entrevistados, havia também 03 professoras fazendo planejamento e que a todo momento abriam e fechavam a porta. E no segundo dia, conseguimos realizar os diálogos no auditório, sem interferências.

Todos os diálogos foram transcritos e encontra-se no ANEXO A deste trabalho. Dentre o instrumento de diálogo que estabelecemos no grupo focal, optamos também pela gravação de voz e vídeo, em virtude de permitir as pesquisadoras melhor análise e apreciação.

Para abordar os diversos assuntos e estimular a discussão, aplicamos algumas dinâmicas, a saber: inicialmente usamos como contexto o livro “O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias” de Mary Hoffman (ANEXO C). Após a leitura do livro, abrimos a discussão livre, onde os entrevistados pudessem expor opiniões sobre o que eles acham sobre as diferentes formas de família existentes hoje em dia.

Durante os diálogos, percebemos que os estudantes concebem as diferentes formas de família e que convivem com essas diferenças no contexto familiar, respeitando e reconhecendo que não há problema algum em relação a esta problemática levantada. O que nos chamou a atenção é que diante dos vários docentes, apenas o professor de história e uma

antiga professora de ciências levantaram este assunto em sala, no caso dos alunos de 6º ao 9º ano. Já na turma do 5º ano, as crianças relataram que a professora aborda tais temas em sala sim.

Levantamos o tema família e suas variadas constituições<sup>6</sup>, por entendermos que este assunto dentro do contexto escolar gera certos desconhecimentos, desconfortos e preconceitos. As inseguranças que permeiam as diferenças familiares atuais ainda são pouco discutidas em salas de aula, privilegiando ainda os modelos tradicionais de sua constituição.

Logo após, apresentamos aos grupos algumas frases de impacto, e pedimos que cada um dos participantes apresentasse placas com palavras “concordo”, “discordo” e “tenho dúvidas”. Esta dinâmica tinha por objetivo levantar aspectos de igualdades de gênero, racial, social e outros assuntos dentro da escola, onde pretendíamos analisar se tais desafios de trabalho desta temática estavam promovendo reflexões e atitudes no contexto escolar.

Diante das falas dos entrevistados, podemos perceber que a diferença de gênero na escola é tratada de forma velada e implicitamente pelos professores, e de forma explícita dentro de sala de aula por colegas em diversos momentos:

**A1** (Aluna - 12 anos) - Na minha sala, uma menina não pode fazer uma pergunta porque aí vem um menino e interrompe porque a pergunta não é tão significativa quanto a dele.

**A2** (Aluna - 15 anos) - As meninas não podem ser tão inteligentes quanto eles (os meninos), senão eles ficam bravos.

**P** (Pesquisadoras) – E a quadra, todo mundo pode usar? Meninos e meninas? As meninas jogam futebol com os meninos?

**A1** (Aluna - 12 anos) - Na minha sala joga separado, senão dá muita briga. Os meninos são agressivos.

**A3** (Aluno - 11 anos) – Quando tem educação física tem futebol, aí fica de um lado menino e de outro menina, elas gostam mais de queimada, essas coisas... as vezes lá na educação física, a tia da educação física fala assim, que os meninos só têm que jogar futebol, ela divide a quadra aí só o D que não gosta de futebol, ele gosta só de jogar queimada com as meninas. Então a tia faz assim, ou ela divide a quadra ou um dia é dos meninos, no outro dia é das meninas. O problema é que ninguém respeita muito o D, aí a tia prefere dividir.

Diante desses diálogos, percebemos que a educação escolar tem tido muita dificuldade para incorporar em suas práticas o trabalho pedagógico na perspectiva de reconhecer as diferenças presentes no seu contexto. Nesse sentido, é importante abordar tais temas se pensa-se em trabalhar uma educação de qualidade para todos, qualidade no sentido social, capaz de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos e, portanto, buscar ultrapassar toda tendência de homogeneização e padronização ainda muito presentes na educação escolar, por isso a importância de se trabalhar tais temas. Se partimos do pressuposto que não há uma forma certa de se trabalhar e obter êxito, é preciso se conectar ao contexto em que se está inserido.

Nesta perspectiva, Corazza apresenta que:

---

<sup>6</sup> De acordo com Pereira (2015, p. 2) “A família está cada vez melhor. Ela não está em crise nem em desordem. Está apenas diferente do que era antes. As pessoas estão mais livres para estabelecerem seus laços familiares. A antropologia e a psicanálise já demonstraram que a família não é um fenômeno da natureza, mas da cultura. Por isso ela tem sofrido tantas variações. Por isso ela transcende a própria historicidade [...]. Com a valorização dos vínculos conjugais sustentados na afetividade, o direito de família atribuiu ao afeto um valor jurídico. É esse sentimento que tem derrubado velhas concepções e instalado uma nova ordem jurídica para a família. A consequência disso é o surgimento de diversas configurações de famílias conjugais e parentais, para além do casamento: uniões estáveis hetero e homoafetivas, multiparentalidades, famílias monoparentais, simultâneas etc”.

As diferenças puras dos diferentes não são para, simplesmente, serem respeitadas, ou para funcionarem como ponto de partida de nada. [...]. É por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados [...] foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença. (CORAZZA, 2005, p. 10).

Dando continuidade a pesquisa, abordamos o tema religião com o intuito de debater sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pela escola em abordar tais assuntos enfocando principalmente as de matriz africana<sup>7</sup> que continua sendo alvo de discriminação, intolerância e preconceitos. Perguntamos se o assunto era abordado em sala, durante as matérias ou festividades da escola e algumas respostas foram:

**A4** (Aluno – 14 anos) - Depende. Quando a gente toca no assunto tem que ser com o professor Y de história.

**A1** (Aluna – 12 anos) - Lá na sala tem gente que é ateu, tem gente evangélico, católico, da umbanda.

**A5** (Aluna – 11 anos) - (apontando para a imagem do candomblé) - Tia isso aqui tá com cara de macumba!

**A5** (Aluna – 11 anos) – Ai credo! (Apontando mais uma vez para a imagem do candomblé) - Tia eu sei. Esse negócio aqui é o negócio da macumba. Eles fazem mal. É macumba sim! Se na minha sala tivesse alguém da macumba eu não ia respeitar não tia (fala exaltada), eu não respeito ninguém que é daquilo ali (referindo-se novamente à imagem do candomblé). Macumba faz coisas ruins para as pessoas tia!

**A5** (Aluna – 11 anos) - Já jogaram macumba pra mim. Minha vó falou comigo que é coisa ruim.

Entendemos a educação como sendo um processo histórico, que reafirma a expressão social por seu contexto transformador e reflexivo, onde diferentes grupos sociais se manifestam e propiciam vivências culturais. A dificuldade está em como trabalhar as temáticas sociais, étnicas, de gênero, culturais e religiosas para oportunizar e valorizar as diversas culturas, objetivando melhor convivência, respeito e compreensão da identidade de determinados grupos sociais.

Gomes (2012, p. 54-55) destaca que:

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amigos e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda.

<sup>7</sup> De acordo com estudos de Junior (2009), as religiões afrodescendentes são um marco da resistência dos povos africanos e descendentes no Brasil. Não somente no Brasil como em toda a América. Os aspectos da constituição da identidade histórica e cultural da população brasileira são ligados às religiões de Umbanda e do Candomblé.

No decorrer dos diálogos, foi levantado pelos participantes o assunto de cotas raciais e sociais, tratadas pelos estudantes como cotas “racistas”. Nos revelaram que os professores trabalharam com eles a respeito desta problemática.

**A7** (Aluna -13 anos) – A cota racista eu sou contra, da social sou a favor.  
**A2** (Aluna – 15 anos) – Por mais que tenha a lei não quer dizer que a gente é melhor ou tem um pouco mais de facilidade para aprender, então quer dizer que o nosso nível intelectual hoje é o mesmo, não tem porque diferenciar, só porque a maioria dos negros são pobres. Não tem porque diferenciar, a inteligência e o QI são os mesmos.

**A6** (Aluna – 14 anos) – A maioria dos negros são pobres justamente por causa da desigualdade social. Se tivesse oportunidade social para A9 (negra) e para A7 (branca) é igual para todo mundo, mas não é assim que acontece.

Refletindo os discursos dos alunos, entendemos o silenciamento oculto de discriminação, onde Guimarães faz uma reflexão sobre o sistema de cotas que nos remete a um cabo de guerra entre etnia x social e vice-versa. O sistema de cotas nos revela algo que vem se perdurando por muito tempo, onde em uma sociedade democrática que todos possuem direitos e oportunidades iguais, o melhor caminho a ser seguido é [...] “O da construção da homogeneidade cultural e racial, que mantém as desigualdades de classes, ou o da construção de igualdade de oportunidades e de direitos, que convive com as diferenças culturais e étnicas?” (GUIMARÃES, 2008, p. 124).

Ao levantarmos a frase: “O negro não pode ser nada!”, fomos surpreendidas pelas falas:

**A2** (Aluna – 15 anos) – A maioria dos negros são pobres pela desigualdade social, ele ainda é faxineiro, bandido, gari, essas coisas, ainda é visto como pobre, sofrido e burro, mas não é verdade.

**A3** (Aluno – 11 anos) – Tia, o preto pode ser até rico! Eu vi um sapateiro preto que ficou rico! No tempo da escravidão eles não tinham seus direitos e hoje o negro... ele é livre!

Percebemos a necessidade da desnaturalização de tudo que permeia o contexto escolar, que no fundo é marcado por discriminações, preconceitos e estereótipos que dificultam uma abordagem de forma ampla e intercultural. É preciso ter novas perspectivas, principalmente nas escolas em que existem grupos com marcas identitárias. Devemos combater a desigualdade reconhecendo e valorizando as diferenças, trazendo-as para o contexto escolar. A fala dos estudantes remete ao vínculo do negro a comparações sociais, pejorativas e desagradáveis. O discurso de que somos todos iguais, consagra o não reconhecimento das diferenças. Portanto, precisamos de escolas que se comprometam em projetos de valorização da cultura e histórias de seus alunos, que se preocupem com o processo educativo e na formação de seus docentes objetivando a superação das desigualdades silenciadas dentro da escola.

Schwarcz (2012) acerca da discussão:

Não basta, portanto, resumir a questão da mestiçagem e a temática racial a um problema econômico. Limitá-la, porém, exclusivamente a uma explicação cultural significa essencializá-la e tirar a da cultura a sua história. O melhor é misturar esses marcadores todos. Afinal, no Brasil, subsiste um certo discurso da identidade que se afirma para fora e para dentro com base na ideia da mistura: mistura de credos, de religiões, de cores, de costumes e de raças. Mas este é igualmente o país do racismo internalizado do ritual “Você sabe com que está falando?” [...] diante das situações

de conflito, reafirmar diferenças sociais, culturais e também raciais. (SCHWARCZ, 2012, p. 118).

Pedimos também que o grupo se dividisse em dois – meninos x meninas – e nesse momento, meninas deveriam escrever o que os meninos podem e não podem fazer e vice-versa. Nesta dinâmica houve maior e melhor interação entre as meninas, onde compartilharam ideias e opiniões e estruturaram o cartaz de forma rápida e crítica, expressando por exemplo que os meninos não poderiam ser homofóbicos, racistas, machistas, não poderiam cometer assédio e agressão e nem querer ser melhor que as meninas. Já os meninos tiveram dificuldade de confeccionar o cartaz, demonstrando não saber o que colocar, preenchendo somente o quadro do que as meninas poderiam fazer, ressaltando que meninas poderiam fazer e ser o que quisessem e que não sabiam o que as meninas não poderiam fazer.

Diante de todas análises durante a pesquisa, os alunos nos revelaram que tais problemáticas não eram abordadas em sala de aula e quando abordadas eram docentes pontuais – o de história e a professora do 5º ano – e que tais questões eram levantadas a partir de dúvidas ou manifestações dos alunos, onde tivemos o relato da sala do 6º ano que não houve dúvidas por parte dos alunos, logo não houve abordagem por parte dos docentes.

Isso nos inquietou. Procuramos então analisar planos de ensino específicos que nos foram disponibilizados por parte da supervisão escolar (esboço no ANEXO B). Destacamos que, diante da análise dos textos documentais escolares e a relação que estabelecemos no diálogo com os alunos, entendemos que as ações descritas nos documentos eram para fins de comprovação/cumprimento/obrigatoriedade do que se pretende tal registro, mas a sua efetivação dentro da sala de aula não ocorria. Mesmo mostrando intencionalidade em trabalhar tais problemáticas, isto de fato não acontece. São documentos que possuem bases metodológicas de grande valia, mas que se distanciam da realidade escolar.

A intenção foi verificar conteúdos trabalhados e ações desempenhadas pelos docentes em sala de aula. Podemos perceber que na disciplina de artes o plano era igual para todos os anos, onde a abordagem principal é de caráter cultural regional, envolvendo a diversidade cultural em grupos, sociedade e períodos distintos. Na disciplina de ciências naturais, disponibilizada somente do 5º e 6º ano, a temática sexualidade está inserida, tendo relevância social em sua seleção de conteúdo, abordando temáticas que permitem os alunos a compreensão de acontecimentos atuais associados ao respeito e bom convívio das diferenças. Na disciplina de geografia os conteúdos são abordados por meio de eixos temáticos trazidos em temas como: o lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das populações, o cotidiano em diferentes espaços tempos: a dinâmica da natureza e das sociedades, nas relações de trabalho/consumo, produtoras de diferentes paisagens, globalização, as territorialidades em rede: populações em movimento, fluxos de produção de capital e de poder e a cidadania planetária: a sustentabilidade do sistema terra e a convivência das diferenças e da diversidade cultural nas sociedades e a disciplina de história, as temáticas abordam as diferenças e suas múltiplas dimensões temporais e o compromisso de atitudes com diferentes grupos sociais numa relação entre o presente e o passado.

Percebemos a preocupação nos planos da abordagem de temáticas sociais de forma transversal, mas diante do que nos foi relatado pelos entrevistados, a problematização e articulação de tais conteúdos na prática docente é ausente ou se faz presente quando levantada/questionada por alguma dúvida ou algum conflito presente em sala.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos de antemão destacar o grande desafio dos docentes de lecionarem em salas tão diversificadas. Percebemos a fragilidade da escola frente as desigualdades e reconhecemos também a fragilidade das famílias, diante de tais problemáticas.

Neste sentido, sendo a escola um ambiente de ascensão social, podemos verificar na instituição pesquisada, as dificuldades em mediar um currículo numa perspectiva pós-crítica, onde as diferenças são silenciadas com punições ou advertências verbais, sem diálogos reflexivos, onde docentes delegam soluções de situações à direção, sendo incapazes de resolvê-las. O que refletimos é a urgência de uma ressignificação curricular, escolar e docente para a reinvenção de um convívio preocupado com as diferenças, e ações pedagógicas que promovam mais respeito, criticidade, problematização a todos os envolvidos.

A escola não é o único espaço e/ou responsável para alterar as desigualdades vigentes sejam elas raciais, culturais, sociais e religiosas, mas ela pode contribuir, enquanto espaço formativo legitimado socialmente, para mudá-las, para trazer questionamento à essas relações na sociedade.

Há a necessidade de oportunizar a valorização das diversas culturas, promovendo o protagonismo e a ascensão dos estudantes, revolucionando padrões hegemônicos historicamente impostos e compreender o currículo enquanto construção social. É preciso estar atento as inquietudes das salas de aula e o comprometimento com uma nova perspectiva curricular, desnaturalizando o preconceito, a discriminação e a inferiorização muitas vezes silenciadas. E por fim concluímos que o currículo historicamente celetista, autoritário, inflexível e hierárquico precisa de mudanças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 16 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

CARVALHO. Janete Magalhães (Org.). **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et al., Brasília: CNPQ, 2009.

COELHO. Wilma de Nazaré Baía; SANTOS. Raquel Amorim dos; SILVA. Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; **História da África e dos Africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da lei nº 10.639/03?** In: COELHO. Wilma de Nazaré Baía; SANTOS. Raquel Amorim dos; SILVA. Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SOUZA. Simone de Freitas Conceição; **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora**. V.13, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

GARCIA. Regina Leite; ALVES. Nilda. **Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI. Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Revista Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

GOMES. Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio A. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNIOR. Henrique Cunha. **Candomblés:** como abordar esta cultura na escola. V.9, n.102, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738/4810>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

LIBÂNIO. José Carlos. ALVES. Nilda. **Temas de pedagogia – diálogo entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES. Alice Casimiro. MACEDO. Elizabeth. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MEYER. Dagmar Estermann. PARAÍSO. Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA. Antonio Flavio; CANDAU. Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARAÍSO. Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil:** esboço de um mapa. V.34, n.122, p.283-303, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

PEREIRA. Rodrigo da Cunha. **Novas configurações familiares:** afetividade e vínculos. 2015. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9469\\_NOVAS+CONFIGURACOES+FAMILIARES](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9469_NOVAS+CONFIGURACOES+FAMILIARES). Acesso em: 23 de novembro de 2018.

SACRISTÁN. José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.