



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66115

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Thais Almeida Costa**

Doutora em educação

Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

E-mail: [thaisalmeidacosta245@gmail.com](mailto:thaisalmeidacosta245@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3354-9385>

**Wesley B. Araújo**

Doutor em educação

Diretor de escola pública da Rede Municipal de Várzea Paulista, Brasil.

E-mail: [waraujo\\_ef@yahoo.com.br](mailto:waraujo_ef@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3748-7185>

**Branca Jurema Ponce**

Doutora em Educação

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

E-mail: [tresponces@gmail.com](mailto:tresponces@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9959-2680>

**POLÍTICA DE CURRÍCULO  
PARTICIPATIVA E JUSTIÇA  
CURRICULAR: A experiência da  
Mobilização Sociopolítica do Arranjo  
de Desenvolvimento da Educação  
(ADE) da Chapada Diamantina (BA)**

**PARTICIPATIVE CURRICULUM POLICY  
AND CURRICULUM JUSTICE: The  
experience of the Sociopolitical  
Mobilization of the Education  
Development Arrangement (EDA) in  
Chapada Diamantina (BA)**

**POLÍTICA CURRICULAR PARTICIPATIVA  
Y JUSTICIA CURRICULAR: La  
experiencia de la Movilización  
Sociopolítica del Acuerdo de Desarrollo  
Educativo (ADE) en Chapada  
Diamantina (BA)**

**Resumo:** O artigo, fruto de pesquisa empírica realizada no ADE da Chapada Diamantina (BA), analisou o processo de Mobilização Sociopolítica desenvolvido em municípios integrantes da iniciativa no ano de 2020. Estabeleceu-se como hipótese que a experiência coletiva de construção de um contexto de produção de política (BALL; MAINARDES, 2011) curricular participativa aproximou-se da proposta conceitual de justiça curricular em suas três dimensões – conhecimento, cuidado e convivência democrática (PONCE, 2018) – e dos elementos constitutivos do conceito de justiça social conforme Fraser (2012). Argumenta-se a favor de políticas de currículo construídas em diálogo coletivo a partir das vozes dos sujeitos que protagonizam processos de luta pela educação de qualidade social, confiando em suas capacidades de analisar a própria realidade e de contribuir de modo efetivo na proposição de políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo. Participação democrática. Justiça curricular.

Recebido em: 12/03/2023

Alterações recebidas em: 15/04/2023

Aceito em: 15/04/2023

Publicação em: 03/05/2023

**Como citar este artigo:**

COSTA, T. A.; ARAÚJO, W. B.; PONCE, B. J. POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E A JUSTIÇA CURRICULAR: A Experiência da Mobilização Sociopolítica do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina (BA). **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66115>.

**Abstract:** The article, the result of empirical research carried out at the ADE in Chapada Diamantina (BA), analyzed the process of Sociopolitical Mobilization carried out in municipalities that were part of the initiative in the year 2020. It was established as a hypothesis that the collective experience of building a production context of participative curriculum policy (Ball; Mainardes, 2011) approached the conceptual proposal of curriculum justice in its three dimensions – knowledge, care and democratic coexistence (PONCE, 2018) – and the constitutive elements of the concept of social justice according to Fraser (2012). It is argued in favor of curriculum policies built in collective dialogue from the voices of the subjects who are protagonists in processes of struggle for social quality education, trusting in their abilities to analyze their own reality and to contribute effectively in the proposition of public policies educational.

**Keywords:** Curriculum policies. Democratic participation. Curriculum justice.

**Resumen:** El artículo, resultado de una investigación empírica realizada en la ADE de Chapada Diamantina (BA), analizó el proceso de Movilización Sociopolítica realizado en los municipios que formaron parte de la iniciativa en el año 2020. Se estableció como hipótesis que el colectivo experiencia de construcción de un contexto de producción de política curricular (BALL; MAINARDES, 2011) participativa abordó la propuesta conceptual de justicia curricular en sus tres dimensiones – conocimiento, cuidado y convivencia democrática (PONCE, 2018)– y los elementos constitutivos del concepto de justicia social, según Fraser (2012). Se argumenta a favor de políticas curriculares construidas en diálogo colectivo desde las voces de los sujetos que son protagonistas en procesos de lucha por una educación social de calidad, confiando en sus capacidades para analizar su propia realidad y contribuir efectivamente en la proposición de políticas públicas educativas.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Participación democrática. Justicia curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

Por Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) compreende-se a atuação de um grupo de municípios, com proximidade geográfica, características sociais e educacionais semelhantes, que buscam trocar experiências, planejar em conjunto para solucionar colaborativamente dificuldades na área da educação (BRASIL, 2011). O ADE da Chapada Diamantina (BA) é considerado um caso diferenciado de cooperação territorial em função de seus princípios, metodologia e modo de organização.

Por meio do processo chamado *Mobilização Sociopolítica*, disparado em anos eleitorais nos municípios que integram o ADE da Chapada Diamantina, são realizados fóruns escolares, debates coletivos com a participação da comunidade escolar e de candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as, a partir de uma questão eminentemente curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* Com a sistematização das reivindicações coletivas, os/as candidatos/as a prefeito/a assinam publicamente um termo de compromisso, garantindo a execução das propostas elencadas, e, quando eleitos/as, têm as ações do governo municipal monitoradas e avaliadas por uma comissão composta por representantes das escolas e comunidade, tendo em vista a qualificação das políticas públicas educacionais a partir do diálogo permanente.

A partir da necessária e estimulante questão curricular, desencadeia-se o processo que será apresentado a seguir, que gera a construção de contextos de produção de políticas curriculares concebidas pelos próprios sujeitos do currículo, articulando seus saberes, expectativas e anseios ao direito a uma educação de qualidade referenciada socialmente.

Os sujeitos da educação e da comunidade, representados como o ‘nós’ na questão, invertem – no ponto de partida – o modo hegemônico de construir as políticas curriculares, que costumam relegar os conhecimentos emergentes da luta e da inventividade docente diária, bem como as possibilidades de resistência que emanam dos territórios. Esse processo democrático – desde sua concepção – reconhece as relações de igualdade que ocorrem no âmbito da participação e das tomadas de decisão, possibilitando o reconhecimento e a valorização de outros saberes no currículo escolar.

Na experiência da Mobilização Sociopolítica, desenvolvida em municípios do ADE da Chapada

Diamantina desde 2004, observa-se uma luta coletiva para que sejam vivenciadas relações de autoridade partilhada na definição dos rumos da escola desejada. O presente artigo analisa dados coletados nesse contexto, considerando que nele se tece e manifesta um contexto de produção de política de currículo (BALL; MAINARDES, 2011) participativa em diálogo com as dimensões na justiça curricular (PONCE, 2018), essenciais para o alcance da justiça social, nos termos de Fraser (2012).

Inicialmente, são apresentadas as ações que integram o processo de Mobilização Sociopolítica (Fóruns Escolares, Fórum Municipal do Dia E, entrega do banner na Secretaria de Educação e CAAFes), por meio das quais se abrem caminhos para o desenho de políticas curriculares participativas que incorporaram os/as profissionais da educação na deliberação sobre políticas educacionais locais.

O referencial teórico utilizado para compreensão do contexto analisado aproxima-se do debate sobre política educacional e ciclo de políticas, tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça social (FRASER, 2012) e justiça curricular (PONCE, 2018). A justiça curricular, bem como suas dimensões (conhecimento, cuidado e convivência democrática), são apresentadas como referencial teórico de análise de políticas e práticas curriculares que se queiram comprometidas com a redução das desigualdades e construção da vida digna para todas e todos.

São explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e organização dos dados que tiveram como recorte analítico o processo de democratização do conhecimento, dos cuidados reivindicados e das demandas e alternativas pela convivência democrática externalizadas pelos sujeitos da pesquisa e estão presentes nos documentos analisados. Os agrupamentos serão apresentados em núcleos temáticos, cuja referência são as dimensões da justiça curricular.

Por fim, reafirma-se a relevância de produzir política curricular considerando o local e os sujeitos envolvidos nos processos curriculares em um exercício contínuo de democratização das relações e decisões. Em tempos de propostas de currículos prescritivos, que embora não se admitam como tal e se autodenominem “base”, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirma-se a proposta de pensar, construir e criar coletivamente o currículo como prática social, confiando nas boas experiências democráticas estudadas e nas potencialidades dos sujeitos escolares (PONCE, 2018) que, em processos coletivos democráticos, elevam a democracia a um *valor a ser cultivado* e constroem o processo curricular pautado pela busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada, para todos e todas.

## 2 O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ADE DA CHAPADA DIAMANTINA (BA)

O ADE da Chapada Diamantina foi formalizado a partir de uma experiência conhecida como Projeto Chapada, originada pela atuação de professores e professoras de escolas públicas do município de Palmeiras, onde está localizado o Vale do Capão (BA). O Projeto Chapada, organizado no final da década de 1990, inaugurou um processo colaborativo intermunicipal de formação continuada para os/as educadores/as da região, sendo o embrião do que hoje se define como Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina.

Autores da área de gestão educacional, tais como Lima e Neves (2018), Abrucio (2017), Grin e Abrucio (2017) e Cruz (2014), destacam o Arranjo da Chapada Diamantina como pioneiro no País no que se refere à colaboração intermunicipal voltada para finalidades educativas. Segundo Lima e Neves (2018), o ADE da Chapada pode ser considerado exitoso no que diz respeito à redução do número de analfabetos e avanços na universalização da educação. Para Grin e Abrucio (2017), a experiência está pautada por algumas premissas básicas: a) mobilização da comunidade escolar em prol da educação; b) disposição dos/as professores/as em um contexto social e educacional adverso, marcado pela violência; c) proximidade constituída com base em relações cooperativas; d) construção de capital social a partir da sala de aula para gerar novas possibilidades pedagógicas (GRIN; ABRUCIO, 2017).

De acordo com Costa (2022), no ADE da Chapada Diamantina observa-se que a cooperação intermunicipal é uma forte impulsionadora de troca de experiência entre municípios, fomentadora de políticas de formação de educadores/as pautada por demandas territoriais e pelo fortalecimento dos atores/autores educacionais regionais, além de viabilizar maior participação da comunidade nas tomadas de decisão. Segundo a autora, alguns princípios que caracterizam a organização da iniciativa

evidenciam-se como fulcrais para o alcance de significativos avanços nos resultados educacionais: colaboração; construção de uma política de formação continuada para toda a rede de ensino, incluindo a participação dos membros da Secretaria de Educação, diretores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as, embasada na problematização do real, reflexão crítica da prática pedagógica e contexto de trabalho em um processo de ação-reflexão-ação.

Apesar dos resultados alcançados, o ADE da Chapada enfrenta descontinuidade de ações perante transições políticas eleitorais, diante da inexistência de uma política de Estado que garanta estabilidade ao modo de cooperação entre os municípios, conforme inaugurado pelo ADE da Chapada Diamantina. Como fazer com que as conquistas educacionais não se percam com as acirradas disputas político-partidárias, marcadas historicamente pelo coronelismo local? De acordo com o relato de Oliveira e Meireles (2012), a efetiva participação da comunidade no processo político-democrático foi a forma encontrada para amenizar os efeitos negativos da recorrente descontinuidade administrativa na educação.

Desse modo, nos períodos de eleição municipal, os municípios integrantes do ADE passaram a organizar processos participativos denominados Mobilização Sociopolítica. Esse movimento ganhou força quando os/as coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares, professores/as e equipes das secretarias municipais de educação começaram a convocar pais e comunidade em geral para a realização de fóruns nas escolas a fim de discutir as necessidades da educação pública local de cada município. Esses encontros, que passaram a ser chamados de *Fóruns Escolares*, foram idealizados com o objetivo de promover a elaboração coletiva de propostas para a educação municipal a partir da seguinte pergunta, que se configura como eminentemente curricular: “O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?” (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012, p. 125).

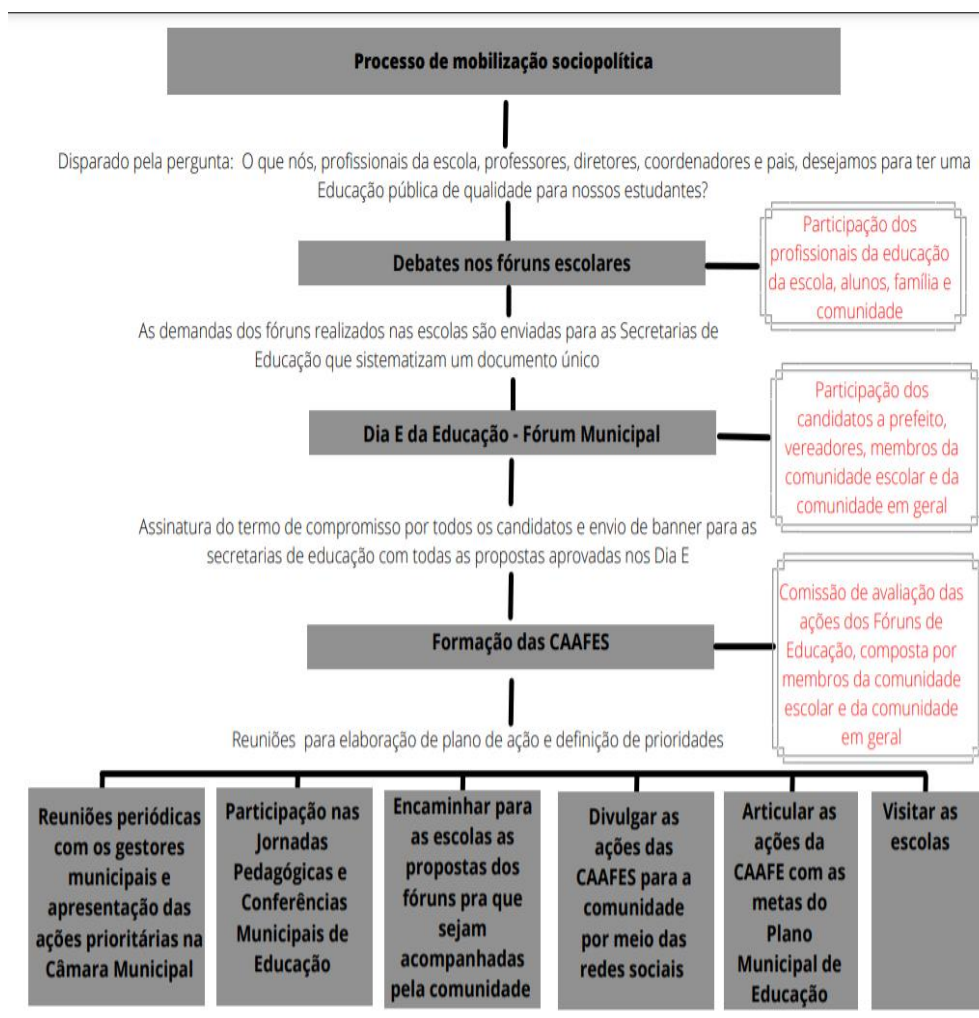
Com base nas discussões realizadas nos *Fóruns Escolares*, os/as candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as são convidados/as a participar de um debate mais amplo, em que as propostas elaboradas nas escolas são apresentadas e debatidas em plenária aberta com a participação da comunidade. Oliveira e Meireles (2012) explicam que tal momento foi batizado como *Dia E*. Ao final desses encontros, em cada um dos municípios, é redigida uma carta de intenções e compromissos com todas as propostas aprovadas. Os/as candidatos/as assinam publicamente um termo de compromisso, comprometendo-se em cumpri-las caso sejam eleitos/as. Uma regra criada para realização do *Dia E* é que os/as candidatos/as estão ali apenas para escutar as propostas da comunidade, não sendo possível fazer campanha eleitoral e falar de suas plataformas de governo, impondo uma subversão da ordem como geralmente o processo eleitoral é organizado. De acordo com as autoras, uma vez eleitos/as, os/as prefeitos/as recebem um *banner* com as propostas e são orientados/as a fixá-lo na Secretaria de Educação, mantendo-o em local visível ao público durante todo o mandato.

Além dos *Fóruns Escolares* e do *Dia E*, que passaram a ocorrer a cada quatro anos nos municípios do ADE da Chapada, outra iniciativa indica a necessidade de essas articulações acontecerem não apenas no período eleitoral, mas se tornarem efetivas durante todo o processo de gestão municipal: a eleição das Comissões de Avaliação das Ações dos Fóruns Educacionais (CAAFEs), cujas composições são escolhidas ainda durante os Fóruns de Educação, assumindo a responsabilidade de monitorar as ações das Secretarias de Educação quanto ao cumprimento daqueles compromissos assinados pelo/a prefeito/a no momento do *Dia E* (CRUZ, 2014). As comissões têm como ações previstas a realização de reuniões com os/as prefeitos/as eleitos/as e Secretarias de Educação para o acompanhamento das prioridades educacionais e a ida regular à câmara de vereadores/as para relatar o andamento das propostas.

Como destaca Cruz (2014), as CAAFes se constituíram como um forte pilar na luta pela continuidade das conquistas educacionais alcançadas pelos municípios integrantes do Arranjo da Chapada. No entanto, a luta não é fácil, pois demanda que as equipes das escolas e a comunidade estejam constantemente atuantes, caso contrário, dificilmente terão força suficiente para garantir o prosseguimento de ações diante de movimentos, mudanças e pressões políticas tão marcantes na gestão local (CRUZ, 2014).

A Figura 1 demonstra resumidamente a organização geral das ações anteriormente descritas:

Figura 1 – Mapa conceitual geral do Processo de Mobilização Sociopolítica



Fonte: Costa (2022).

### 3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR

Ao considerar a complexidade inerente de pesquisar sobre política de currículo, a discussão a seguir dialoga com o debate acerca de política educacional tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça curricular. A abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009) traz fundamentos para categorizar a *Mobilização Sociopolítica*, presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina, como um contexto de produção de política de currículo, como será defendido a seguir.

Como método de investigação sobre as políticas educacionais, Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), propõe o conceito de ciclo de políticas, concebido como uma maneira de pesquisar e teorizar sobre tal objeto. O autor rejeita a concepção de que políticas são implementadas, refutando a ideia de que exista um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta e vertical (LOPES; MACEDO, 2011). Em contraposição, defende o conceito de ciclo de políticas na intenção de compreender o processo de formulação de políticas educacionais como algo dinâmico, no qual as políticas são formuladas e criadas por meio de diferentes contextos, sempre conectados e imbricados, envolvendo disputas e debates, em diferentes lugares e por variados grupos de interesse (MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011).

Stephen Ball, em Mainardes e Marcondes (2009), ao explicar o conceito de ciclo de políticas, defende a existência de diferentes contextos de produção de políticas educacionais, intrinsecamente articulados: a) aqueles que envolvem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades

sociais da educação, considerados como contextos de influência; b) o contexto de produção dos textos das políticas; e c) o contexto da prática social, tipicamente investida de valores locais e pessoais, em que as definições são recriadas e reinterpretadas. Tais contextos, de acordo com Oliveira e Lopes (2011), devem ser vistos de maneira circular, nunca hierarquizada, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial nem etapas lineares.

Ao abordar de modo mais específico o contexto de influência, observa-se que Ball situa essa categoria no processo de ação política, por meio do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas em função da ação social e coletiva (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O contexto de influência abrangeria os processos em que as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; em que estariam localizadas, por meio de complexas redes sociais, disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado (LOPES, 2004). Segundo Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência é visto como aquele em que os discursos políticos são construídos, no qual são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio à luta de diferentes atores que visam legitimar as intervenções educacionais.

Mainardes (2018, p. 7) complementa, afirmando que a abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes países e por diversos autores como um “método para a análise de políticas”, seja em sua íntegra, explorando os contextos principais do ciclo de políticas – influência, produção dos textos e contexto da prática –, seja explorando alguns de seus contextos ou conceitos desenvolvidos no âmbito das discussões da abordagem. A partir de tal referencial, é possível reconhecer o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo. Contexto de produção curricular situado, principalmente, no âmbito do contexto de influências e da prática social, caracterizado como atividade micropolítica, com destaque para a ação dos profissionais da educação que lidam com as políticas em nível local. Profissionais da educação reconhecidos como sujeitos centrais e envolvidos no processo de atuação política, e não “meros implementadores” das políticas (MAINARDES, 2018, p. 5).

Considera-se o processo de *Mobilização Sociopolítica* um contexto de produção de política de currículo pelo fato de suas ações serem iniciadas a partir do questionamento: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* Trata-se de uma questão curricular, uma vez que a busca pela resposta, como indica Ponce (2018), demanda responder também qual é o projeto de educação, sociedade, cultura e ser humano que se procura construir em cada localidade, dando sinais de uma disputa em um campo curricular nunca neutro, mas sempre marcado por negociações, debates e conflitos.

Analisa-se o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo, a partir da compreensão de que as políticas de currículo produzem-se em diferentes contextos, como processos de articulação que envolvem sujeitos organizados em grupos/identidades em torno de significados sobre o educar (LOPES; MACEDO, 2011). Para tanto, conforme contribuição das autoras, supera-se a noção de política curricular como algo que concerne às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos.

### 3.1 Justiça curricular como referencial teórico de análise de políticas curriculares

A partir do diálogo com o conceito de ciclo de políticas, para a análise do contexto de produção de política curricular da *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada Diamantina, utiliza-se a concepção de justiça curricular, pois, como destaca Ball em Mainardes e Marcondes (2009), as pesquisas críticas sobre política educacional precisam ter a justiça social como categoria central, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica e ética comprometida com a dignidade humana.

A justiça curricular, sustentada em matrizes teóricas de acento crítico, tem como horizonte a busca de justiça social por meio do currículo escolar. Nessa perspectiva, a centralidade da análise curricular é destacada a fim de compreender os arranjos sociais vigentes, a produção das desigualdades e a luta por superá-las.

Para Torres Santomé (2013), isso se daria por meio da análise rigorosa dos conteúdos nos

materiais/livros didáticos sobre como os “outros” são representados ou não no âmbito curricular. A justiça curricular buscaria deslindar como o “outro” é colocado no currículo escolar e se o processo de seleção e organização do conhecimento é respeitoso com todos os coletivos sociais, desmontando preconceitos e ideias falsas que se têm sobre grupos sociais marginalizados (CARVALHO JUNIOR; FETZNER; TORRES SANTOMÉ, 2022).

De acordo com Ponce (2018), para além da análise crítica dos conhecimentos presentes e ausentes, bem como do reconhecimento e da valorização de saberes marginalizados no currículo hegemônico, devem ser estabelecidos como critérios de seleção do conhecimento sua valorização por todos os grupos sociais e a potência para a criação da vida digna. Institui-se assim o conhecimento como uma dimensão da justiça curricular.

Segundo Ponce e Araújo (2019), os conhecimentos científicos, culturais e estético-expressivos que formam o *corpus* hegemônico no currículo devem estar articulados aos saberes dos territórios que emergem das lutas contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo, além de apontar sinais e esperança para novas lutas contra toda forma de opressão. Buscam-se convergências éticas e políticas entre as diversas formas de compreender a realidade ao horizonte da justiça social.

A análise rigorosa do conhecimento valorizado e reconhecido no currículo escolar por todos os grupos sociais e a democratização dos critérios para selecioná-lo atrelam-se à convivência democrática, considerada outra dimensão da justiça curricular, podendo ser vivida no cotidiano das escolas por meio de grêmios estudantis, conferências lúdicas, orçamento e projetos político-pedagógicos participativos, entre outras possibilidades. A convivência democrática define-se no alargamento do reconhecimento da diversidade epistemológica e na ampliação da democracia como regime político estritamente representativo restrito ao Estado. Ao conviver democraticamente na construção e na vivência do currículo, afirma-se o papel da instituição escolar na construção da democracia em diálogo com todos os espaços onde há relações de poder desigual e constitui-se como um valor importante ao aperfeiçoamento das relações (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Enredados nas dimensões do conhecimento e da convivência democrática, o cuidado para com todos os sujeitos do currículo emerge como outra dimensão da justiça curricular, compreendida como a garantia e a ampliação de direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo sob a responsabilidade de um Estado responsivo às demandas sociais, especialmente as de grupos marginalizados (PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021). A dimensão do cuidado deve ser definida pela perspectiva daqueles que não são cuidados e sofrem com os efeitos das políticas de responsabilização de caráter neoliberal, que pressupõe a desresponsabilização do Estado.

Proposto a partir de suas três dimensões – a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência democrática e solidária –, Ponce (2018) amplia e aprofunda o conceito de justiça curricular abrindo caminhos para que este possa ser um conceito analítico de políticas e práticas curriculares em suas aproximações e distanciamentos, tensões, rupturas e avanços, em relação à justiça social.

Costa (2022) estabelece um diálogo interessante entre as proposições e as dimensões da justiça curricular, os 3 Cs (conhecimento, cuidado e convivência democrática), e as considerações que Fraser (2012) tece sobre justiça social na contemporaneidade: redistribuição, reconhecimento e representatividade (os 3 Rs).

Fraser (2012) determina como ponto de partida as críticas à injustiça econômica, compreendida como a exploração do trabalho ou um trabalho indesejável e mal pago que priva as pessoas de um padrão de vida material adequado. Seguem-se as críticas à injustiça cultural, estabelecida nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação que, em âmbito prático, manifestam-se na dominação cultural, no ocultamento de práticas comunicativas, interpretativas e representacionais e no desrespeito às representações culturais públicas estereotipadas. Em contraposição à injustiça econômica, a autora propõe a “redistribuição”, apresentada como uma reestruturação político-econômica capaz de distribuir renda e poder no controle democrático das instituições.

Por sua vez, sobre o combate à injustiça cultural, a filósofa anuncia uma mudança cultural envolvendo a revalorização das identidades desrespeitadas, seu reconhecimento e a valorização

positiva da diversidade cultural e, ainda, a transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do “eu” de todas as pessoas, o que é denominado como reconhecimento (FRASER, 2006).

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades, as lutas por redistribuição e reconhecimento necessitam de um princípio normativo (FRASER, 2002; 2012) que inclua as reivindicações de grupos cujas expectativas e direitos são negados na sociedade. A autora definiu esse princípio como representatividade ou paridade da participação sobre os assuntos de natureza pública e o poder decisório sobre questões que afetam a vida dos envolvidos. Redistribuição econômica, reconhecimento cultural das diferenças e representatividade na luta pela participação política são os 3 Rs constituídos por Fraser (2002; 2012) como teoria tridimensional de justiça social.

Conforme propõe Costa (2022), o conceito de justiça curricular proporciona questionar em que medida as políticas de currículo podem e devem colaborar para a justiça social, levando em consideração as demandas redistributivas, de reconhecimento e representação. Defende-se que a interconexão das três dimensões da justiça social (3 Rs), postas por Fraser (2002; 2012), com as três dimensões da justiça curricular (3 Cs), sugeridas por Ponce (2018), sirvam de fundamento teórico metodológico para pesquisadores/as na análise de políticas curriculares contra-hegemônicas que contribuam para a proposição de outra sociedade mais justa e democrática (COSTA, 2022).

#### 4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DE ANÁLISE DE DADOS

Para a compreensão do processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa nos anos de 2020 e 2021. A primeira etapa da coleta de dados consistiu na realização de onze entrevistas semiestruturadas, utilizando a plataforma Zoom, com sujeitos que pudessem relatar o processo histórico de constituição do Arranjo da Chapada Diamantina e do processo de *Mobilização Sociopolítica*. Após as primeiras entrevistas, a compreensão aprofundada sobre o processo ocorreu por meio da análise de documentos dos registros dos Fóruns de Educação, *Dia E*, dos oito municípios que o promoveram no último período eleitoral municipal, em que estão documentados os anseios e os desejos da comunidade para a educação pública.

Posteriormente, utilizaram-se outros instrumentos para coleta de dados: a) realização de três entrevistas semiestruturadas com prefeitos e/ou secretários de educação de três municípios do ADE da Chapada previamente selecionados<sup>1</sup>; b) observação participante, por meio da plataforma Zoom, do processo de composição e formação das CAAFes em cada um dos municípios escolhidos; c) observação participante, por meio da plataforma Zoom, de dois encontros interterritoriais das CAAFes, com a participação de representantes de todos os municípios do ADE; d) realização de quatorze entrevistas semiestruturadas com professores/as, coordenação pedagógica, direção pedagógica e técnicos/as das secretarias de educação que atuam nas CAAFes dos três municípios definidos. A seleção dos/as professores/as, coordenadores/as, diretores/as entrevistados/as aconteceu por meio da indicação dos próprios participantes da pesquisa, considerando o fato de participarem ativamente nas CAAFES de seus municípios e de terem sido eleitos democraticamente para comporem a referida comissão.

Os dados apresentados decorrem do recorte analítico sobre a democratização do conhecimento que emergiu no processo, os cuidados emanados pelos sujeitos e a convivência democrática, e foram extraídos dos registros dos fóruns de participação popular, *Dia E*, dos oito municípios que realizaram o encontro no ano de 2020, que continham os anseios da comunidade e foram entregues e assinados pelos/as prefeitos/as em formato de termo de compromisso.

As demandas contidas nos documentos são analisadas em diálogo com os demais dados coletados por meio das observações e entrevistas, tendo como alicerce teórico o conceito de justiça curricular. São apresentados ao leitor como núcleos temáticos envoltos ao conhecimento capaz de gerar vida digna, ao cuidado com todos os sujeitos do currículo como política de Estado e à convivência

<sup>1</sup> A escolha de três municípios foi feita considerando aqueles cujos Fóruns de Educação foram acompanhados pela pesquisadora (COSTA, 2022), por terem apresentado maior representatividade de participação popular nesses encontros e por terem sido citados nas entrevistas como localidades que apresentam significativo engajamento político da comunidade na organização das CAAFes.



democrática que eleve valores caros ao aperfeiçoamento das relações. Dessa forma, os registros dos fóruns são examinados na interlocução com os dados obtidos nas observações realizadas nos encontros interterritoriais das CAAFES, que contaram com a presença de representantes das comissões dos municípios do ADE da Chapada, e com as entrevistas feitas com os/as profissionais de educação (professores/as, coordenadores/as e diretores/as), cujos depoimentos foram coletados na intenção de melhor compreender os sentidos atribuídos a todo o processo.

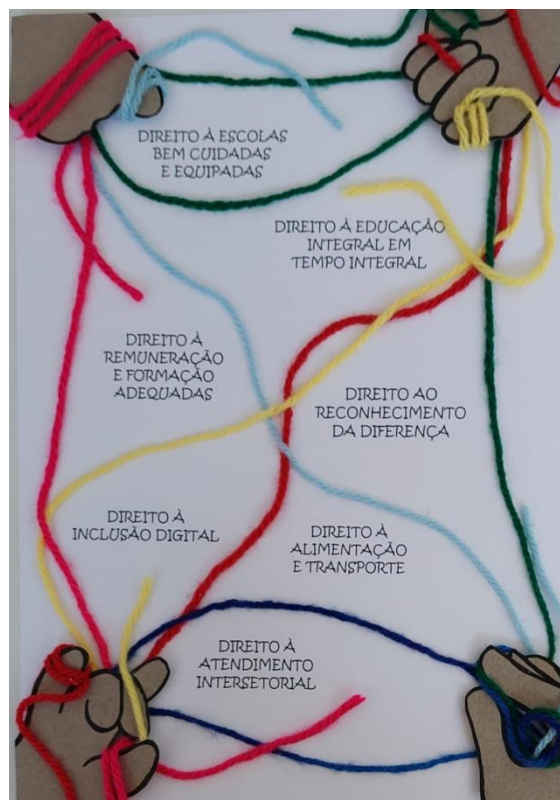
## 5 SIGNIFICADOS EM DISPUTA SOB AS LENTES DAS DIMENSÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR: ideais curriculares reivindicados

Os núcleos temáticos são apresentados em formato de *tramas* (*Trama do Cuidado*, *Trama do Conhecimento*, *Trama da Convivência Democrática*), metáfora utilizada para representar a organicidade dos elementos que compõem um todo em que todas as partes são essenciais, sem hierarquias preestabelecidas, apesar das urgências apontadas. *Tramas* que representam a coletividade das lutas, tecidas por vontades alinhadas em cooperação. Lutas que não são isoladas, mas *emaranhadas*, no instante em que uma depende da outra em conjunção.

Cada trama foi *bordada* a partir das maiores incidências, em matéria de frequência, dos itens contidos nos documentos dos Fóruns de Educação, *Dia E*, que também foram destacados como prioridade nos encontros interterritoriais das CAAFES e revelados por meio das entrevistas. *Tramas curriculares* artesanalmente desenhadas que materializam aquilo que é reivindicado pelas comunidades escolares como essencial para a educação pública de seus municípios. Cada uma das mãos que, unidas, seguram as coloridas linhas e expressaram, por meio da arte, a concretude das múltiplas vozes por trás de cada demanda registrada. Por entre os dedos, fios que entrelaçam sonhos, denunciam emergências, costurando e tecendo as possibilidades de transformação do presente em busca da justiça social (COSTA, 2022).

### 5.1 A trama do cuidado

Figura 2 – Ilustração da Trama do Cuidado



Fonte: Costa (2022).

A justiça curricular faz vislumbrar uma política de currículo ancorada na garantia de direitos essenciais para um justo viver, partindo do princípio de que não há como afirmar o direito à educação

sem considerar os outros direitos sociais (direito à moradia, à segurança alimentar, ao transporte público, à vida etc.). Nesse sentido, a primeira trama apresentada, a partir da dimensão do cuidado, revela quais direitos são reivindicados via *Mobilização Sociopolítica*, na intenção de compreender aquilo que consideram como necessário para uma vida escolar digna.

Enxergar os anseios contidos nos registros dos Fóruns do *Dia E*, como a constituição de uma luta pela garantia de direitos essenciais, ancora-se na concepção de Santos (2018) de que é preciso discutir os direitos a partir da perspectiva daqueles que sofrem injustiças e vivenciam situações de violência. Olhar para a *Trama do Cuidado* sob tal enfoque leva necessariamente ao reconhecimento das carências e exclusões vividas nos cotidianos escolares, a serem superadas por políticas curriculares/educacionais que considerem as realidades, as especificidades, os anseios e as preocupações do ponto de vista daqueles que têm seus direitos negados.

Conforme explicitado na Figura 2, a análise dos Registros do *Dia E* apontou grande volume de demandas relativas à materialidade concreta do espaço escolar, às condições de trabalho dos/as professores/as e profissionais da escola, à reivindicação de direitos relacionados à alimentação, ao transporte adequado, à necessidade de atendimento intersetorial, à educação integral em tempo integral, além de pautas ligadas à inclusão digital e ao direito do reconhecimento das diferenças, inconformismos que precisam ser escutados e legitimados na busca pela superação das desigualdades e injustiças sociais (COSTA, 2022).

No que se refere ao direito a escolas bem cuidadas e equipadas, observou-se, de maneira geral, grande incidência de registros voltados à necessidade de mobiliários e equipamentos adequados, reservatórios de água potável, construção de laboratórios (ciências e informática), refeitórios, quadras esportivas, parques, climatização e iluminação das salas de aula, acervo de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas (instrumentos musicais, materiais de arte, tintas, alfabeto móvel, fantoches etc.), pavimentação das ruas de algumas unidades escolares (REGISTROS DIA E)<sup>2</sup>. A elevada quantidade de itens referentes à materialidade concreta das escolas revela que as instituições ainda carecem de investimentos capazes de qualificar o espaço escolar como elemento essencial para o desenvolvimento das práticas curriculares.

Houve grande concentração de citações ligadas a demandas de melhoria das bibliotecas escolares e municipais, incluindo construção de espaços adequados e ampliação de acervo, com especificações dos diversos portadores textuais a serem adquiridos: “literatura clássica e de diversos gêneros, livros enciclopédicos, materiais para pesquisa, gibis, revistas, livros de raiz africana, livros-álbum, livros sonoros, livros de pano, acervo de material pedagógico para os professores” (REGISTROS DIA E). A necessidade de melhoria desses espaços é justificada em razão da implantação do que chamam de “projetos institucionais de leitura”, ações sistematizadas para a formação do leitor no cotidiano escolar.

Tal demanda foi igualmente reforçada no encontro interterritorial das CAAFEs, onde um aluno de um dos municípios, representante da referida comissão, expressou que as propostas relativas à qualificação dos materiais de leitura são consideradas prioritárias e explicou por quais razões:

Um ponto citado na nossa reunião como prioridade e que está presente no registro do Fórum é continuar com o investimento nos livros, sejam livros paradidáticos disponibilizados nas escolas, como também introduzir gêneros literários diversos, nacionais e internacionais, livros com discussões LGBTQIA+, com representatividade de negros. Algumas escolas do nosso município já possuem biblioteca, mas tem sempre o que melhorar e o que investir (REPRESENTANTE DA CAAFE).

As muitas pautas voltadas à qualificação dos espaços e materiais para a leitura podem estar relacionadas ao fato de o Projeto Chapada, desde suas origens, ter tido como foco da formação continuada de seus/suas educadores/as o conhecimento didático da alfabetização, promovendo reflexões sobre as condições didáticas essenciais para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula e com a comunidade escolar (GOUVEIA, 2012). Tal fato indica que o processo formativo

<sup>2</sup> Os registros completos dos “Dia E” do ano de 2020 podem ser acessados em Costa (2022).

pode se configurar como agente conscientizador, fazendo com que os/as educadores/as qualifiquem suas reivindicações, a serem disputadas por meio da ação política, como forma de transformar a realidade vivida.

Outro ponto de destaque nos registros é a luta por melhorias salariais e a formação adequada para professores/as e demais profissionais da educação, elemento comum em todos os termos analisados. O “respeito ao piso salarial, revisão de planos de cargos e salários, plano de carreira, equiparação salarial, garantia das gratificações conquistadas pelas categorias” (REGISTROS DIA E) compõem o item citado que revela a luta pela valorização do/a profissional da educação, que precisa estar atrelada à devida orientação no que se refere ao orçamento do ensino público (TEIXEIRA, 1997).

Quanto à demanda de formação, observa-se nos registros de todos os municípios a busca pela garantia da continuidade dos espaços formativos dos/as professores/as, coordenadores/as diretores/as. Também reforçam a necessidade de que os demais profissionais que atuam nas escolas sejam incluídos no planejamento formativo, tais como auxiliares de classe, merendeiras, porteiros, bibliotecários, motoristas, auxiliares de limpeza, secretaria, de modo a assegurar a efetiva profissionalização desse público (REGISTROS DIA E). Tal aspecto pode revelar a compreensão de que todos/as que atuam na escola são educadores/as, profissionais que precisam estar alinhados/as em uma mesma concepção, manifestando que a formação é vista como um direito a ser reivindicado e garantido pelas políticas públicas educacionais.

A concepção de formação como direito e a luta por melhores condições de trabalho, reivindicadas e conquistadas por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, ficam evidentes no depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas:

Nós conseguimos assegurar essa formação porque a gente acredita que é estudando, que é pegando a teoria e levando para fazer a prática que dá certo. A gente vai nessa de estudo, eu aplico, eu volto, eu planejo, volto de novo, essa avaliação que vai e vem [...] Eu penso que a formação continuada vem nos deixando nesse lugar de precisar estudar. Se eu preciso estudar e não tenho condição, o Município tem que me garantir isso como profissional [...] Se eu como profissional não tenho essa condição, vou lutar por uma política pública que me garanta que o município pode me ajudar. Aqui no município, não tinha o plano de cargos e salários do magistério, a gente conseguiu isso através da mobilização sociopolítica (COORDENADORA PEDAGÓGICA ÁGATA<sup>3</sup>).

A temática mais citada como necessária para formação dos/as professores/as voltou-se ao trabalho com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), tanto para o contexto do ensino remoto, em virtude da pandemia da Covid-19, quanto para atualização e inovação pedagógica. Nota-se também grande número de registros que reforçam a importância de assegurar formação na área de Educação Inclusiva para os/as profissionais que atuam com alunos/as portadores/as de necessidades educacionais especiais, assim como formação específica para os/as professores/as que trabalham em escolas do campo, quilombolas e com classes multisseriadas. Tais preocupações coadunam-se com as contribuições de Torres Santomé (2013), o qual assevera que propostas alicerçadas no conceito de justiça curricular demandam programas de formação de professores/as em exercício para que se comprometam com o respeito à diversidade cultural e às diferenças entre os grupos e indivíduos.

As solicitações de formação continuada para o trabalho com as TICs, expressas em registros, tais como “Disponibilizar formação continuada para os professores com o foco no uso de novas tecnologias da informação a favor da aprendizagem dos alunos em todas as áreas da Educação Básica”; “Oferecer formação técnica para manuseio das ferramentas tecnológicas”; “Oferecer formação continuada aos professores, para uso de recursos tecnológicos” (REGISTROS DIA E), atreladas às demandas de “Equipar as escolas com internet e computadores”; “Assegurar as condições estruturais e

<sup>3</sup> Todos/as os/as educadores/as entrevistados/as receberam a alcunha de pedras preciosas para manter o anonimato.

equipamentos necessários e *internet* de qualidade para implementação efetiva de laboratórios de informática nas escolas”; “Garantir *internet* de qualidade em todas as unidades escolares” (REGISTROS DIA E), intensificadas pela pandemia da Covid-19, evidenciam que a democratização digital precisa ser vista como um direito a ser garantido e ampliado, contemplando todos os sujeitos da educação, na intenção de reduzir as desigualdades educacionais (PONCE; ARAÚJO, 2021).

Verificam-se também pautas voltadas à garantia da formação das equipes das Secretarias de Educação para que possam desempenhar ações de articulação com os/as profissionais da escola, bem como atuar como formadores/as. Tal aspecto pode estar relacionado ao que Gouveia (2012) definiu como uma cultura de formação em cadeia construída no ADE da Chapada, uma vez que se observam nos municípios investimentos na qualificação da equipe das Secretarias Municipais de Educação para que colaborem para o fortalecimento das condições institucionais das escolas, responsabilizando-se pelo fomento à formação continuada para toda a rede.

A luta pelo direito à alimentação e ao transporte transparece nas reivindicações que trazem em si preocupações relativas à saúde alimentar dos/as estudantes e condições adequadas a fim de se locomoverem para as escolas, principalmente nos casos das famílias residentes no campo que precisam percorrer grandes distâncias. Foram muito incidentes nos registros dos fóruns de educação propostas voltadas à melhoria da qualidade da alimentação escolar, incluindo sugestões de substituição dos alimentos industrializados por alimentos naturais, orgânicos, dando preferência aos produtores e cooperativas locais, assegurando o fortalecimento da agricultura familiar. Sobre o transporte, evidenciaram-se demandas de melhoria das condições dos veículos que transportam os/as estudantes e profissionais, com garantia de segurança, motoristas habilitados/as e devida manutenção das estradas por onde trafegam os veículos escolares. O transporte é solicitado não apenas para acesso à escola, mas também como meio de explorar e interagir com o território em suas potencialidades educativas, por meio do contato com espaços turísticos, históricos, culturais e lúdicos, além da possibilidade de participação em propostas de projetos didáticos que envolvam o intercâmbio com outras escolas.

As preocupações relativas ao acesso às escolas dos estudantes residentes no campo, bem como cuidados especiais com a alimentação para esse público, foram bastante enfatizadas nas falas das educadoras entrevistadas, reforçando a concepção de que o direito ao transporte e à alimentação é essencial para o alcance do direito à educação:

Eu sempre bato na mesma tecla, olhar para os alunos da zona rural. Eles acordam às 5h da manhã e saem de casa às 6h. Muitos não se alimentam, então eu sempre bato na mesma tecla, quando chega na escola, acho que deveria ter um acolhimento melhor, que infelizmente as escolas não fazem. Eu já trabalhei numa escola que, de tanto a gente falar, começou a fazer isso, e chamar esses alunos para tomarem um café antes da aula (ÂMBAR, DIRETORA ESCOLAR).

Em todos os documentos analisados, a demanda por atendimento intersetorial foi muito explícita. São recorrentes as propostas que apontam para a necessidade de assegurar uma equipe multiprofissional a serviço da educação, composta por psicopedagogo/a, assistente social, psicólogo/a, pedagogo/a, nutricionista, dentista, médico/a pediatra, fonoaudiólogo/a, oftalmologista. Sugerem ações de articulação da Secretaria de Educação com as demais secretarias municipais, conforme os seguintes registros:

Assegurar parceria com as Secretarias de Ação Social e Saúde para atendimento das famílias de estudantes em situações de vulnerabilidade; buscar parceria com a Secretaria de Esportes para apoiar os eventos esportivos das escolas; criar em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente projetos de arborização dos espaços escolares e do entorno com árvores frutíferas e nativas da região; garantir, em parceria com a Secretaria de Saúde, via UBS- Unidade Básica de Saúde e PSE – Programa Saúde na Escola, o atendimento dos estudantes nas escolas de forma regular (REGISTROS DIA E).

Tais propostas alinham-se ao ideal da intersetorialidade, conforme o Programa Mais Educação<sup>4</sup>, instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), como forma de gestão política em que programas e ações de governos voltados a crianças, adolescentes e jovens convergem e devem prever, necessariamente, um diálogo amplo entre as diferentes políticas públicas e atores sociais na intenção de garantir o direito à educação (BRASIL, 2009).

A demanda pelo atendimento intersetorial articula-se com propostas voltadas à concretização de uma educação integral em tempo integral. Podem-se observar preocupações quanto à ampliação do tempo escolar, adequação dos espaços para que as crianças permaneçam por mais horas na escola, além de citações sobre a necessidade de uma educação “integrada” a ser viabilizada por uma equipe devidamente formada e com quantidade suficiente de educadores, conforme registros:

Implementar gradativamente escolas de ensino integral de rede municipal de ensino; Dar continuidade, de forma gradativa, com o projeto de ampliação da escola em tempo integral integrada; Implantar escola de tempo integral na zona urbana e assegurar a continuidade na zona rural; Garantir a aquisição de colchonetes, toalhas, lençóis para as escolas em tempo integral; Disponibilizar maior quantidade de professores oficinairos para as escolas de tempo integral integrada com formação mínima qualificada, respeitando as normativas legais curriculares (REGISTROS DIA E).

Tais preocupações revelam a compreensão de que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas no currículo, na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos/as professores/as e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança vinculados ao ideal da educação integral em tempo integral, conforme destacam Moll *et al.* (2012).

A luta pelo reconhecimento das diferenças faz-se marcante nas muitas pautas dos fóruns, reforçando a necessidade de uma educação inclusiva, que garanta condições de atendimento equitativas a todos os públicos. As preocupações com o acolhimento adequado aos estudantes com necessidades educativas especiais são recorrentes nos muitos registros a seguir:

Implantar e adaptar o Centro de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais; Garantir o acompanhamento, intervenção e avaliação diferenciada às crianças com dificuldades de aprendizagem e especiais; oferecendo recursos pedagógicos e formação adequada para que os profissionais possam garantir os princípios constitucionais de oferta de ensino de qualidade e equidade para todos (Constituição Federal, arts. 205 e 206); Garantir formação continuada em educação inclusiva para a equipe gestora, coordenação pedagógica, professores e cuidadores, de forma a promover a inclusão de crianças que tenham necessidades especiais (REGISTROS DIA E).

As preocupações manifestadas revelam a urgência de construir um sistema educativo pautado pelos princípios da justiça curricular, em que as diferenças sejam plenamente compatíveis com o reconhecimento, com a existência de uma justiça redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades (TORRES SANTOMÉ, 2013). A vigilância com relação à garantia de uma educação apropriada para cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, físicas, suas etnias, raça, gêneros e classes sociais, é percebida nas pautas que enfatizam as vivências das comunidades quilombolas e do campo, tais como: “Garantir formação continuada com foco em educação escolar quilombola; Assegurar nas instituições escolares uma política de combate à

<sup>4</sup> O Programa Mais Educação, no âmbito do governo Luiz Inácio Lula da Silva, teve por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, e da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2009).

discriminação e preconceito de modo geral; Criar e instituir programa de inclusão digital nas comunidades quilombolas do município a fim de democratizar o acesso dos estudantes do Ensino Médio às novas tecnologias” (REGISTROS DIA E).

A urgência das lutas proferidas, que compõem a *Trama do Cuidado*, revela que a qualidade da educação desejada está necessariamente atrelada aos cuidados tidos como garantia e ampliação de direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo sob a responsabilidade de um Estado responsivo às demandas sociais e ao bem-estar dos cidadãos, especialmente de grupos marginalizados (PONCE; ARAÚJO, 2021). Observa-se a constituição de um contexto de política de currículo configurada como uma experiência coletiva de luta por direitos, em que se realizam denúncias, definem-se demandas e indicam-se ações prioritárias para a efetivação destas, na perspectiva daqueles que vivenciam, diuturnamente, situações de injustiça (COSTA, 2022).

## 5.2 A Trama do Conhecimento

Além de tomar os cuidados a serem assegurados como direitos inalienáveis para a construção de uma vida digna, a justiça curricular, na visão de Ponce e Araújo (2021), observa a necessidade de também considerar conhecimentos que sejam assentados na valorização e no reconhecimento de saberes emergentes dos grupos que têm sido excluídos, conhecimentos que podem ser instrumentos de resistência a barbáries e representar novas possibilidades de ampliação do olhar humano para a vida. Por isso, a *Trama do Conhecimento* (Figura 3) busca elucidar quais conhecimentos despontam nas pautas de luta do *Dia E* em entrevistas e observações. Que conhecimentos podem ser considerados como significativos para o território vivido? Quais saberes, manifestados nesse contexto de produção de política curricular, realmente importam para essa população?

Figura 3 – Trama do Conhecimento



Fonte: Costa (2022).

Uma mirada para a *Trama do Conhecimento* evidencia a importância atribuída a conhecimentos diversos, oriundos de múltiplas linguagens e práticas sociais, revelando a demanda por saberes não apenas restritos aos clássicos cânones científicos/disciplinares ou às prescrições da BNCC, mas aqueles ligados à arte, corpo, jogos, dança, música, capoeira, xadrez, teatro, jardinagem, horta, rádio etc. Verifica-se a defesa de um conhecimento, conforme anseios da justiça curricular (ARAÚJO, 2020),

colocado sempre no plural, expandindo, na linguagem e nas ações, as possibilidades de experiências sociais no presente. Observam-se as seguintes passagens:

Implantar projetos culturais estruturantes (música, teatro, dança, esporte, pintura etc.); “Jogos de tabuleiro: xadrez, dama, dominó, entre outros”); “Garantir projetos de incentivo ao esporte (basquete, vôlei, futebol, capoeira, entre outros)”; “Implantar o Projeto Capoeira nas escolas da rede e institucionalização do dia da capoeira no calendário letivo do município”; “Promover projetos institucionais de incentivo aos professores para o desenvolvimento de projetos didáticos inovadores e criativos para a evolução das aprendizagens dos estudantes como ser integral, a exemplo: rádio intervalo, horta na escola, jardinagem etc. (REGISTROS DIA E).

Tais citações corroboram, conforme proposições da justiça curricular, a valorização de conhecimentos capazes de validar a diversidade epistêmica do mundo, aproximando essa concepção do conceito de “ecologia de saberes” proposto por Santos (2018; 2020), na intenção de promover um diálogo entre as diferentes experiências e racionalidades existentes, dando visibilidade, principalmente, àquelas apagadas em função da monocultura do saber colonial dominante. A variedade de saberes conclamados que emergem dos documentos analisados inspira a inserção nos currículos de práticas corporais e lúdicas, de lazer e artísticas, que podem ser trabalhadas na intenção de elevar a racionalidade crítica, estética-expressiva, como meio de emancipação e forma de sobrevivência (PONCE; ARAÚJO, 2021).

A presença de tais saberes nos anseios das comunidades, como a capoeira, aponta também para as necessárias validação e valorização de conhecimentos nascidos da luta de grupos historicamente marginalizados, que são reivindicados nos documentos analisados em passagens como “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e cultura afro-brasileira e indígena’ – de forma contínua, como forma de viabilizar a implantação da mesma de forma debatida e planejada” (REGISTROS DIA E).

Demandas por saberes que valorizem “a cultura local como objeto de conhecimento” (REGISTROS DIA E) igualmente despontaram nas falas dos/as educadores/as entrevistados/as, ao reforçarem a preocupação com os saberes populares dos territórios, entrelaçados à cultura e história locais, bem como a seus aspectos geográficos, econômicos e turísticos, para que os/as estudantes compreendam a realidade de onde vivem:

A gente tem nossa história, como te disse, se a gente não tomar cuidado com isso a gente deixa de pensar na festa de vaqueiro aqui, para trabalhar Brasília, para trabalhar São Paulo. Então, eu fico pensando que a gente precisa saber que os conhecimentos dos meninos precisam partir desse pertencimento (ÁGATA, COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Agora mesmo a gente tem aqui na nossa dimensão curricular, tem aqui um projeto institucional que é a questão dos territórios educativos, que é estudar um pouco mais sobre o nosso território, isto também está no nosso currículo [...] Muitas vezes, quem conhece é o povo de fora. E aí assim, precisa conhecer a história do Município, a questão do envolvimento da comunidade, a valorização da pessoa que faz rapadura, que é uma prática daqui... Então, têm muitas coisas que saem da necessidade da comunidade, do que você vê ali o perfil da comunidade, perfil da região, essas questões todas que estão envolvidas no nosso cotidiano (ÂMBAR, DIRETORA PEDAGÓGICA).

Tais relatos corroboram as formulações de Torres Santomé (2013) de que currículos verdadeiramente educativos e professores/as devem considerar as localidades onde as escolas estão situadas, assim como quem são seus/suas estudantes, as comunidades a que pertencem, as peculiaridades de suas práticas, para que os conhecimentos trabalhados possam realmente converter-se em experiências significativas e transformadoras.

A conexão dos conteúdos com a vida concreta dos/as estudantes, evidenciada nas falas – “valorização das pessoas que fazem rapadura”; “pensar na festa do vaqueiro” – expressam o reconhecimento dos saberes populares, das vivências cotidianas, da diversidade infinita de experiências sociais e locais como conhecimentos insubstituíveis a serem priorizados nas/pelas políticas curriculares, conforme anseios da justiça curricular (ARAÚJO, 2020). Disputa-se um currículo que reconheça a diversidade de sujeitos, de lugares e formas de produção de conhecimentos (STRECK, 2012), em que os conteúdos escolares estejam relacionados às experiências socioculturais e de trabalho da comunidade do campo. Um currículo enraizado no território, que enalteça o saber de “experiência feito” (FREIRE, 2018, p. 86), encharcado da experiência existencial dos/as estudantes, partindo do “aqui e agora dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 81) para, então, ir mais além na tarefa de desvelar o mundo.

As preocupações dos/as educadores/as da Chapada Diamantina estampam a luta por serem reconhecidos como sujeitos epistemológicos (SANTOS, 2018), para que suas histórias de resistência sejam narradas, seus saberes do território não sejam silenciados ou marginalizados por prescrições curriculares externas, conclamando que os conhecimentos oriundos da vivência no campo sejam legitimados, inclusive, nos livros didáticos:

Por que não há representatividade da ruralidade nos livros didáticos? Por que não há representatividade do homem do campo como alguém importante na sociedade, do lugar que realmente eles são? A agricultura familiar alimenta hoje a população brasileira. Por que, quando vão falar da importância da agricultura, quem aparece são as grandes da agricultura, são os “Agro”? Não que não seja importante, mas para alimentação do brasileiro é o agricultor familiar que está ali, que é o pai do nosso aluno, que é a mãe do nosso aluno que estão ali. Por que essas figuras, esses personagens, não aparecem no currículo? É isso que precisa aparecer! A gente precisa discutir sobre essa representatividade real da população brasileira nos livros, nas publicações, no currículo... (PROFESSOR TOPÁZIO).

Tal depoimento revela a reivindicação por um currículo que reconheça as experiências socioculturais dos povos do campo, desses sujeitos em seu protagonismo e suas lutas pela efetivação de direitos sociais, civis e políticos. Conforme destaca Souza (2016), as comunidades e povos do campo possuem experiências coletivas ímpares de luta e de resistência, fazendo indagar, no âmbito do conhecimento curricular, a produção de materiais curriculares/didáticos que, historicamente, deixam à margem ou ignoram, estrategicamente, o contexto agrário, suas contradições e potencialidades. Emerge, dos registros e relatos coletados, a necessidade de uma escola e de um currículo que possua a identidade do campo, o vínculo com uma prática pedagógica que fortaleça a luta dos/as trabalhadores/as, seus processos de resistência, modos de vida e realidade de trabalho com a terra, florestas e águas, do mesmo modo que um conhecimento que promova a compreensão de que o campo é lugar de cultura, trabalho, produção da vida, diversidade agrícola, agricultura familiar, e não de práticas de monoculturas e de homogeneização da produção como negócio (SOUZA, 2016).

A valorização dos saberes do território não deve limitar, no entanto, o diálogo com outros conhecimentos oriundos das mais diversas disciplinas, porquanto nos registros do *Dia E* também despontam reivindicações voltadas para: “Ofertar aulas de inglês desde o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais”; “Oferecer gradativamente nas instituições aulas de informática para todos os alunos da rede de ensino”; “Criar e instituir programa de inclusão digital”; “Leitura, escrita e cálculos matemáticos simples nos anos iniciais do Ensino Fundamental”; “Investir em Projetos Interdisciplinares/Temas Contemporâneos” (REGISTROS DIA E).

Identifica-se também a preocupação com a ampliação dos repertórios culturais, tecnológicos e linguísticos dos/as estudantes como uma forma de inclusão social, aspecto que evidencia a busca por uma escola que considere o reconhecimento da diversidade humana e social nos processos curriculares ao mesmo tempo que assegure que todos/as os/as estudantes aprendam aquilo que é necessário aprender como condição de igualdade entre os seres humanos (LIBÂNEO; SILVA 2020), priorizando a dimensão da redistribuição (SILVA, 2018).



A *Trama do Conhecimento*, desenhada a partir das lutas proferidas, conforme assinala Costa (2022), estampa a capacidade de os sujeitos da escola, professores/as, coordenadores/as e diretores/as construir reflexões curriculares coletivas e participativas pertinentes, levando em conta tanto a realidade dos/as estudantes (reconhecimento das diferenças) quanto os saberes que podem converter-se em instrumento de inserção e transformação social (redistribuição). Urge a necessidade de um conhecimento que crie resistência, conhecimento capaz de questionar e fazer ruir relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando inconformismo e possibilidade de mudança. Os anseios revelados na *trama* analisada indicam que existem alternativas locais de grupos de educadores/as no sentido de resistir à opressão, à descaracterização e à marginalização produzida por políticas curriculares verticalizadas e hegemônicas (COSTA, 2022).

### 5.3 A Trama da Convivência Democrática

As demandas para a construção de uma convivência democrática nas escolas despontam em diversas passagens dos documentos analisados como um anseio a ser alcançado, sendo definido, inclusive, como ação prioritária das CAAFEs, conforme os encontros observados. A *Trama da Convivência Democrática* (Figura 4) explicita que a democratização das relações sociais ainda é um ideal a ser perseguido e concretizado no cotidiano escolar, a partir do cultivo a valores pautados pela “solidariedade, escuta, diálogo igualitário, participação coletiva” (REGISTROS DIA E), que necessitam configurar-se como essenciais no espaço/tempo curricular:

Figura 3 – Trama da Convivência Democrática



Fonte: Costa (2022).

Apesar de lutarem por experimentar relações mais participativas no âmbito do processo de *Mobilização Sociopolítica*, na medida em que algumas pautas são externalizadas, observa-se que a democracia, como princípio capaz de desestabilizar e combater as relações desiguais de poder, ainda é uma aspiração a se materializar no interior das escolas:

Garantir a eleição para diretores escolares, a partir de critérios definidos no Plano Municipal de Educação”; “Eleições diretas para diretores de escola”; “Garantir a participação democrática nas escolas, como previsto no PME”; “Assegurar uma gestão escolar democrática, participativa e colaborativa”; “Garantir a participação de todos os indivíduos envolvidos na construção da

educação municipal como pais, alunos, professores e demais funcionários das escolas municipais, na elaboração, análise e implantação de propostas, programas e projetos educacionais no município (REGISTROS DIA E).

Conforme depoimento do professor Topázio, a vivência democrática nas escolas de seu município não pode ficar restrita a um ato do discurso, mas demanda configurar-se como uma prática a ser concretizada no dia a dia das relações sociais como possibilidade de emancipação e resistência. Os inúmeros resquícios autoritários presentes nas memórias, corpos e histórias evidenciam que a democracia ainda não está enraizada como princípio inegociável para regulação da convivência cidadã:

Nós não temos uma escola democrática. A gente não tem um país democrático, a gente não tem um sistema democrático. Nada nesse país é democrático. A gente tem resquício da ditadura em todos os lugares, no meu corpo há esse resquício, no corpo de todos nós, a gente tem que entender. Eu fui educado numa escola fortemente militarizada, se cantava o hino Nacional em pé, antes de entrar na sala, todo mundo esperava a professora sentados na cadeira e quando o professor entrava tinha que se levantar, tipo bater continência para o professor. Eu fui alfabetizado nessa escola, que tinha palmatória, tinha os castigos. Então, não adianta a gente pensar que a democracia vai ser um ato de um discurso, não é, a gente tem que observar a prática. E na prática ela está muito longe de acontecer. Mas a gente tem que caminhar para esse processo e ir acelerando, ganhar cada vez mais esse espaço democrático. É uma luta constante. E não vai ser agora. Olha aí, a gente vacilou um pouco, um ditador assumiu a presidência.

Para que a democracia ultrapasse a dimensão do discurso e se configure como bússola das relações sociais, os dados coletados sinalizam caminhos que podem contribuir para seguir rompendo gradativamente o histórico autoritarismo da região. Um item recorrente nos documentos analisados é o anseio pela realização de eleições diretas para os/as diretores/as escolares, conforme reitera a professora Esmeralda:

A gente fala muito daquela educação dos coronéis, mas as fazendas não mudaram. As fazendas simplesmente trocaram de nome [...] E eu já passei por isso e sei que precisa de fato ter alguém na direção das escolas que seja de escolha dos professores, de escolha da comunidade, de escolha dos alunos. E, nesse ponto, a gente ainda precisa mobilizar muito a classe para que ela veja que de fato é isso que precisa, de uma eleição para direção para que descentralize de vez. Mas o sonho mesmo do município é a eleição para direção.

A afirmação de que as “fazendas simplesmente trocaram de nome” alerta para a vigência do coronelismo como estrutura de opressão a ser permanentemente combatida por meio da luta pela participação ampliada dos diversos atores sociais nos processos de tomada de decisão. Reivindicar a eleição para diretores escolares, reconhecida como estratégia de gestão democrática do ambiente escolar, reforça a meta 19 do PNE (Lei 13.005/2014) de que se devem assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Além da discussão em torno da eleição para diretores, a estratégia 19.4 do PNE, que propõe estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados, condições de funcionamento nas escolas e fomentando sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014), também despontou como pauta prioritária na fala de um estudante representante da CAAFE:

Definimos que uma das prioridades da CAAFE do nosso município, a partir das demandas do Fórum do *Dia E*, é Grêmios Estudantis, no caso, é mostrar aos

alunos que eles podem ter representantes de classe, para que eles tenham voz, falar o que estão gostando, o que não estão gostando na escola, dar lugar e posicionamento aos estudantes.

Assim como a implantação dos Grêmios Estudantis, são observadas outras reivindicações:

Fortalecimento dos Conselhos Municipais; Garantir a funcionalidade do sistema municipal de educação, compreendendo que as atribuições dos conselhos são essenciais para a realização de uma gestão democrática; Garantir a implantação e funcionamento ativo do Fórum Municipal de Educação; Garantir a avaliação periódica do PME [Plano Municipal de Educação], com ampla participação democrática dos indivíduos envolvidos; Garantir formação para os membros do conselho escolar e conselheiros municipais (REGISTROS DIA E).

Tais pautas também se alinham às estratégias do PNE no que se refere à garantia de condições para a efetivação da gestão democrática da educação, no tocante à necessidade de estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo, além da constituição de Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e de seus planos de educação (BRASIL, 2014).

A forte incidência de tais anseios destacados na *Trama da Convivência Democrática*, conforme destaca Costa (2022), retrata que muitas das metas do Plano Nacional de Educação estão distantes de ser concretizadas nos municípios brasileiros. O não cumprimento das estratégias elencadas pelo referido plano que, segundo Ponce e Araújo (2019), documentou desejos concretos e possíveis da sociedade civil brasileira com relação à sua educação escolar, também manifesta que a democracia, como um valor e uma forma de convivência social que eleva o papel da participação dos sujeitos na discussão e na deliberação das questões públicas, ainda precisa ser cultivada de modo a constituir a escola e o currículo como lócus de experiência democrática a ser vivida coletivamente (PONCE; ARAÚJO, 2019).

A busca por promover maiores espaços de trocas dialógicas nas escolas e realização de formação continuada com foco na convivência democrática é evidenciada em pautas que reivindicam:

A continuidade e qualificação das formações para os conselhos de classe participativos; Garantia dos princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, solidariedade, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental e igualdade de diferenças); Oferecer formações para toda equipe escolar, com a finalidade de melhoria no convívio entre funcionários e alunos (relações interpessoais) (REGISTROS DIA E).

Tais manifestos sinalizam que ações precisam ser desenvolvidas para que princípios como dialogicidade e participação orientem permanentemente as relações escolares e escolhas curriculares. A análise da *Trama da Convivência Democrática*, conforme ressalta Costa (2022), possibilita questionar em que medida vivências democráticas substantivas são experimentadas no espaço/tempo escolar/curricular, considerando que as reivindicações expressas nos documentos e observações realizadas devem ser encaradas como anseios coletivos para a construção de um ambiente que exercite constantemente o diálogo, o respeito mútuo e o trabalho participativo. Reforça-se que a convivência democrática só adquire potência quando consubstanciada à dimensão política e a seu exercício cotidiano nas escolas (PONCE; ARAÚJO, 2019).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três tramas apresentadas como núcleos temáticos, segundo Costa (2022), aponta para as urgências vividas no cotidiano escolar e para a luta por proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática (PONCE, 2018) – essenciais para o alcance das dimensões da justiça social – reconhecimento, redistribuição e

representatividade (FRASER, 2002). Observa-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, em que se produzem discursos, disputam-se sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçadas nas seguintes proposições:

- a) Com relação à dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre os diversos saberes existentes atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva (SANTOS, 2020) e inclusão social.
- b) No que se refere à dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais em face da exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais para redução das desigualdades (FRASER, 2002); trata-se de um contexto de produção de política curricular que oportuniza que os sujeitos conheçam seus direitos essenciais a partir da organização coletiva, para que possam, então, seguir lutando por eles.
- c) No tocante à dimensão da convivência democrática, observou-se a luta pela democratização das relações sociais a fim de que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dela; as aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para o alcance da justiça social.

Reafirma-se a relevância de produzir política curricular considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares, sujeitos que são autores/as em um contexto de produção de política de currículo configurado como uma experiência coletiva de luta, em que se definem demandas e se indicam ações fundamentais para a efetivação do direito à educação. Trata-se de um contexto que permite que as pessoas falem de seus problemas, de suas preocupações, de suas necessidades, das coisas que acontecem em seus territórios, das razões pelas quais a vida é do jeito que é e por que não é melhor, o que deveria ser prioridade e ponto de partida em todo e qualquer contexto de produção curricular.

Ao reconhecer que ainda estamos em processo de aprender a fazer a democracia no Brasil (FREIRE, 2018), almeja-se que este estudo alimente o estoque de experiências democráticas credíveis que, analisadas sob rigor teórico para o reconhecimento de potencialidades, contradições e fragilidades, apontem alternativas concretas para a construção de um justo e digno viver.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Cooperação intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil**. Curitiba: Instituto Positivo, 2017.
- ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista – SP (2005-2012)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 9, de 30 de agosto de 2011**. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 maio 2019.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-)

2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana; TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695>. Acesso em: 15 abr. 2022.

COSTA, Thais Almeida. **Política de currículo participativa em arranjo de desenvolvimento da educação (ADE): a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular**. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CRUZ, Livia Galvani de Barros. **Educação e arquiteturas territoriais: possibilidades e limites para melhoria das condições de ensino e aprendizagem da educação pública brasileira**. 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. Barcelona: Herder Editorial, 2012. Edição do Kindle (Spanish Edition).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOUVEIA, Beatriz. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRIN, Eduardo José; ABRUCIO, Fernando Luiz. Inovação no associativismo territorial no Brasil: os arranjos de desenvolvimento da educação. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.3, set./dez. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816-840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 29 out. 2022.

LIMA, Ubirajara Couto; NEVES, Tiago Guedes Barbosa do Nascimento. Regime de colaboração: duas experiências de organização cooperativa na área de educação. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 553, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27365>. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p. 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjFgYRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização

no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 out. 2022.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 7 dez. 2022.

OLIVEIRA, Cybele Amado de; MEIRELES, Cristina. Projeto Chapada: uma experiência de ADE na Chapada Diamantina. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves. **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **Revista e-Currículo**, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-19, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação do campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão: Copiart, 2016. v. 1, p. 133-158.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).