

CICLOS & CURRÍCULO: À PROCURA DE SENTIDOS

Andréa Rosana Fetzner¹

RESUMO

O trabalho apresenta o resultado de pesquisa realizada com o apoio da FAPERJ sobre a organização escolar em ciclos e suas implicações curriculares, tendo como foco as concepções de agrupamento escolar e currículo e os avanços e tensões percebidos pelas/os professoras/es de redes de ensino que trabalham com o sistema. Na análise das questões apontadas pelas/os docentes, discutem-se os diferentes entendimentos sobre a organização da escola (em séries, ciclos de formação ou projetos de trabalho) e como o currículo apresenta-se como uma das questões centrais na superação do modelo seriado de escola. A proposta deste trabalho é discutir as políticas e práticas encontradas, questionando o que é entendido por organização escolar em ciclos e considerando as necessidades de democratização da escola e do conhecimento escolar. Desde um estudo documental e de entrevistas coletivas com professoras/es de seis redes de ensino, apontam-se algumas das dificuldades encontradas, no ponto de vista docente, de trabalho no sistema.

Palavras-chave: Ciclos; Organização curricular; Democratização.

CYCLES AND CURRICULUM: IN SEARCH OF MEANING

ABSTRACT

The study presents the result of a research aided by FAPERJ, about school organization in cycles and its curricular implications, focusing on school grouping conceptions and curriculum, and the tensions perceived by working teachers using this system. During the analysis of the issues pointed out by instructors, different understandings about school organizations (in series, cycles of formation or work projects) were discussed and how the curriculum presents itself as one of the central issues on the overcoming of the serial model of school. This work's proposal is to discuss the found policies and practices, questioning what is school organization in cycles, considering the need of democratization of school and its knowledge. Using documents and collective interviews with teachers from six work systems, some hardships were found, from the instructors point of view, in the work system.

Keywords: Cycles; Curricular Organization; Democratization.

¹ UNIRIO

Definindo um sentido para a educação escolar

Existem pessoas reais que estão a ser ajudadas e prejudicadas dentro destes edifícios. Pensamento positivo e não confrontar aquilo que poderão ser os efeitos mais poderosos do sistema educativo não eliminarão este fato. (Apple, 1999).

A educação escolar é entendida neste trabalho como a possibilidade de vivência de experiências formativas sociais fora das orientações restritas da família e que contribuem com a formação de uma sociedade mais plural, onde a convivência com diferentes culturas e percepções de mundo seja exercitada (conhecimento de outras formas de comportamento social quanto à religiosidade, por exemplo); o reforço da inserção na cultura geral de sua nação (língua, costumes, história, entre outros) e, ainda, formação intelectual nas artes, nas línguas, na história e em diferentes campos de saber (matemática, ciências, entre estes) que possibilite ao sujeito o exercício de suas potencialidades e o desenvolvimento (mais pleno possível) de sua pessoa.

O sentido desta educação escolar seria colaborar com o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos orientasse em relação a um sentido de pertencimento a uma sociedade e, também, em direção ao desenvolvimento de nossas próprias potencialidades. Esta colaboração com o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens evidencia o caráter complementar da escola em um processo de educação e socialização que ocorre na sociedade desde o nascimento da pessoa.

Embora estes sentidos sejam amplamente problematizáveis, especialmente se confrontados com os movimentos de exclusão e humilhação gerados e/ou reproduzidos na escola (negação de culturas específicas em seus aspectos linguísticos, corporais ou artísticos, por exemplo), é importante situar a perspectiva política e pedagógica utilizada neste trabalho para a análise da escola e, por consequência, da organização curricular.

As classes populares parecem ter, sistematicamente, suas linguagens, comportamentos e práticas negadas na escola e, muitas vezes, valores sociais de solidariedade, participação e bem viver menosprezados. O texto aqui apresentado insere-se na discussão sobre como as políticas de organização curricular podem contribuir para a afirmação dos saberes que hegemonicamente são negados.

O currículo e a organização do conhecimento escolar

Para efeito de estudos curriculares, e no que estes se relacionam com propostas de organização do conhecimento, podemos tomar três formas de organização das escolas que representam concepções de conhecimento escolar diferentes: a *série* na qual a orientação da enturmação dos estudantes pressupõe um conhecimento a ser adquirido de acordo com a série a ser cursada, ou seja, o conhecimento escolar seria repartido entre os anos de escolaridade e, a cada ano, os estudantes deveriam assimilar um mínimo de conhecimentos previstos para o período e avançar para a série seguinte somente se adquirissem este mínimo; os *ciclos de formação*, nos quais a referência predominante para organização das turmas escolares é a idade e não o suposto conhecimento anterior adquirido, ou seja, há uma prioridade em agruparem-se os estudantes por idade aproximada; e, ainda (embora mais

raramente), agrupamentos escolares por *projetos de trabalho*, que preveem a enturmação por projeto, com idades variadas e sem referência a conteúdos adquiridos anteriormente.

Na organização seriada da escola é o conjunto de conteúdos que, previstos para serem assimilados em um ano letivo, constituem a diferença entre os anos escolares e, assim, estruturam as turmas na escola. Ou seja, o que faz a primeira série ser diferente da segunda, e assim sucessivamente, são os conteúdos que compõem as séries. O que faz uma criança estar na segunda série e não na primeira são os conteúdos que ela supostamente adquiriu.

Na organização da escola por projetos de trabalho, a enturmação escolar não se baseia nos *conteúdos anteriores adquiridos* e também não se organiza com base na *idade* dos estudantes, mas nos seus interesses, frente ao que a escola oferece como opção curricular. É o caso do Instituto Lumiar, por exemplo, apresentado no Livro *Escolas sem sala de aula* (SEMLER, DIMENSTEIN e COSTA, 2004), pelo seu idealizador, o empresário Ricardo Semler. No Instituto, as crianças participam das atividades que escolhem, em agrupamentos não etários, de acordo com os projetos propostos pelos professores. As escolas que agrupam as crianças por projetos não seguem um *roteiro* de conteúdos, previamente estabelecido, a ser adquirido em um ano letivo.

O agrupamento escolar em ciclos de formação prioriza o agrupamento etário. Seus argumentos recorrem a Vygotski (1996) e a Wallon (1995), por exemplo, ao defender que a enturmação por idade é mais eficaz para promoção da aprendizagem. Entre os motivos da sua eficácia estaria o fato de que é importante a convivência, em uma mesma sala de aula, de crianças com saberes diferentes, pois é no trabalho coletivo (na diversidade de saberes) que aprendemos o que não sabemos; é importante considerar que uma criança de sete anos e um adolescente de quatorze anos, mesmo que os dois não saibam ainda ler ou escrever, precisam conviver com pares em idade aproximada para que possam se constituir como pessoas, com suas diferenças e semelhanças, seus conflitos e sua forma particular de ver o mundo. Da mesma forma, a escola, ao propor seu trabalho, precisa considerar que estas duas pessoas precisam chegar em lugares diferentes da aprendizagem ao apresentarem um contexto de idade diferente. A motivação, o apoio, a problematização a serem oportunizadas pela escola aos seus estudantes implica em reconhecer aspectos sociais, cognitivos e afetivos de sua idade (KRUG, 2001).

Embora os ciclos pretendam propor formas não seriadas de organização da escola, algumas políticas educacionais os tratam como um misto entre agrupamento etário e conteúdos a serem adquiridos. Talvez aqui comece um dos questionamentos à proposta. Os ciclos de alfabetização, na década de 80, após a ditadura militar no Brasil, baseados nos estudos que tencionavam as escolas a compreenderem a leitura e a escrita como um processo de construção que *não volta atrás*, problematizavam as reprovações que entendiam a alfabetização como processo linear que, não tendo ocorrido em um determinado tempo, precisaria ser repetido (também de forma linear). Esta premissa, de que a reprovação durante o processo de alfabetização seria desnecessária, fez com que o período, tal qual o nome se refere, fosse entendido como um tempo de alfabetização na escola e não como um tempo de infância em processos de alfabetização. Este entendimento talvez tenha sido a base da associação dos ciclos a um determinado processo (ou conteúdos) que devem ser desenvolvidos ou assimilados em determinado período.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1996, ao definirem os ciclos de aprendizagem também faziam tal associação: as antigas séries anuais passaram a ser chamadas de ciclos e ter a duração de dois anos. Em que pese a reforma curricular implementada pelos PCNs, a ideia de que organizar a escola em ciclos era indicar um conjunto de conteúdos a ser desenvolvido a cada dois anos marcou muitas propostas pelo Brasil (FETZNER, 2009).

Os *ciclos de formação*, conceito adotado pela Escola Cidadã em Porto Alegre, em 1995, eram definidos com base na ideia de que todas as crianças precisariam entrar na escola e nela aprender durante os nove anos da escolarização fundamental, em agrupamentos com seus pares em idade aproximada, e tendo o currículo construído por meio da pesquisa na comunidade, considerando-se assim, os problemas sociais e as especificidades da infância (agrupamentos de crianças entre 6 e 8 anos); da pré-adolescência (entre 9 e 11 anos) e da adolescência (entre 12 e 14 anos).

Para que os ciclos fossem a forma de agrupamento escolar de fato adotada, seriam necessários: o planejamento coletivo na escola, e entre os professores que trabalham com cada ciclo; a organização dos tempos escolares de forma contínua e não em períodos letivos curtos (50 ou 60 minutos de aula, por exemplo, eram substituídos por turnos de trabalho de 4h com determinado estudo); espaços de aprendizagem diferenciados voltados para dar conta das necessidades de aprendizagem dos alunos (Laboratórios de aprendizagem, salas de recursos, salas de línguas estrangeiras e artes); incentivo das trocas de experiências entre alunos com saberes diferentes; práticas avaliativas coletivas e direcionadas para o conjunto da escola (FETZNER, 2009).

Pode-se afirmar, portanto, que a compreensão da organização dos conhecimentos, desde uma determinada perspectiva curricular, é a base da diferenciação das propostas de organização escolar em séries, ciclos ou projetos de trabalho.

Contribuições dos ciclos para uma nova compreensão da organização do conhecimento escolar

Em estudo realizado em 2007, com entrevistas realizadas com 24 professores das redes de ensino de Porto Alegre, São João do Meriti e município do Rio de Janeiro, pode-se identificar como dificuldades dos ciclos:

- a persistência na procura da homogeneidade de níveis de conhecimento para organização da turma;
- muitas vezes, mantêm-se os conteúdos fragmentados da série, com correspondência e como referência para o trabalho em cada ano ciclo;
- a avaliação entendida como resultado e não como encaminhamento do processo;
- o trabalho com atividades comuns a todos os estudantes, não se praticando a diferenciação de propostas que venham a atender as necessidades específicas de cada grupo ou estudante individualmente;
- a percepção, ainda presente, de que algumas alunas e alguns alunos não aprendem. (FETZNER, 2009).

Considerando-se as dificuldades apontadas pelos professores, podemos dizer que, do ponto de vista curricular, compreender as formas de aprender e as possibilidades de trabalhar com conhecimentos da escola que não sejam predefinidos ou fragmentados em anos escolares ainda é um grande desafio.

Ao pensar a organização curricular na escola, não apenas os conteúdos precisam ser revistos, mas a compreensão da organização curricular em seu conjunto, o que implica na organização dos espaços da escola e da sala de aula de forma a possibilitar a troca de experiências, as atividades coletivas e não apenas restritas ao espaço da sala de aula, ao uso e organização coletiva dos murais, dos espaços de expressão, e, talvez a ação mais difícil, colocar em discussão os próprios conteúdos do ensino.

É preciso observar que muitos estudos curriculares têm apontado que aquilo que é ensinado nas escolas não é isento de parcialidade epistemológica, ou seja, o que tomamos como verdade, aquilo que valorizamos como conhecimentos do currículo e ensinamos como ciência na escola, são verdades parciais, contextualizadas em um determinado tempo e espaço (mas que não são ensinadas com esta perspectiva de relativização), referenciadas em determinadas epistemologias, isto é, a determinadas formas de saber, de produzir o conhecimento e de tomá-lo como verdadeiro.

Apple, desde os anos 80, indica que os interesses curriculares oficiais, pouco se associam à ideia de melhoria das oportunidades de vida das pessoas, e muito se empenham *“em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, de família e de escola ideais”* (2008, p. 68)

Discutir currículo implica em perceber cultura e poder em disputa, conceitos e relações de classe, de raça, de gênero e de religião implicados nestas disputas (APPLE, 1997). Imprescindível, portanto, é reconhecer o quanto o currículo é uma questão de opção, de poder e de cultura: *“[...] a decisão de definir alguns conhecimentos de grupos como válidos para serem transmitidos às gerações futuras, enquanto que a história e a cultura de outros grupos dificilmente veem a luz do dia, revela o modo como o poder opera na sociedade”* (APPLE, 1999, p. 9)

A procura de sentido para o que se ensina na escola precisa ser considerada em uma proposta escolar que se pretende mais significativa do que a seriação dos conteúdos propostos na escola seriada. A falta de sentido dos saberes propostos como objetos de ensino na escola, evidenciada tanto frente ao mundo contemporâneo, quanto para aqueles a que se impõem a aprendizagem destes saberes, é notória nas salas de aula. Muito se reclama, da escola, sobre a falta de produtividade e, em alguns casos, por meio da política de exames, incentiva-se a necessidade de competição entre as escolas como forma de superação do *fraco ensino*. No que se refere às escolas, a solução apontada, muitas vezes em uníssono entre mídia, governos e determinados grupos sociais, dirige-se a ações de regulação sobre a escola (*choque de gestão, choque de ordem, programas de qualidade*, ou similares), que tentam enquadrá-la numa lógica de funcionamento empresarial que não corresponde, por suas finalidades, a um funcionamento possível (ou que favoreça) o alcance de seus fins.

Se a empresa funciona (dentro de seus parâmetros do que seja funcionar), com base na competitividade, por exemplo, a escola não pode (ou não deveria) tomar este princípio porque, na sua razão de ser, encontra-se o princípio e a necessidade social de que ela trabalhe com e para todos. É o sentido de trabalhar com e para todos que dá a escola a necessidade de acolher a todos, e, quantos mais ela acolha (especialmente os considerados *mais difíceis, não adequados* ou *não necessários ao mercado*), mais ela desempenha sua função social.

Quando pensamos em uma escola em que os pais acompanham o desenvolvimento de seus filhos, em que as crianças têm condições razoáveis de sobrevivência (alimentação, acompanhamento, mediação familiar), podemos imaginar que o ensino, embora sempre apresente suas dificuldades, se dê em condições que possam ser consideradas favoráveis. Agora, quando trabalhamos com escolas que acolhem crianças que são as mais excluídas de direitos sociais, culturais e econômicos, percebemos o quanto é mais difícil o acolhimento a ser praticado pela escola e, ao mesmo tempo, o quanto mais importante ele se torna, se entendermos o direito à escolarização como importante.

As escolas que trabalham com comunidades extremamente prejudicadas pela forma como a sociedade e as empresas se organizam em torno da produção, são as mais desafiadas pelo trabalho de acolhimento e precisam estabelecer (e estabelecem) o trabalho possível de ser realizado. É difícil imaginar o que seriam critérios ou *índices de produtividade*, possíveis de

medir o esforço e a dedicação no acolhimento e na promoção da aprendizagem realizadas por estas escolas.

A ideia de tomar uma forma de conhecer como a única forma de conhecer pode ser observada na matemática, por exemplo, quando acreditamos que ensinar a somar é mais fácil do que ensinar a dividir (e se consideramos algumas epistemologias indígenas isto não será válido). Da mesma forma, conteúdos ensinados sobre a história e a geografia da África, reduzem e tomam, muitas vezes como universais, valores, práticas e conhecimentos específicos.

Práticas docentes que contribuem com outras formas de organização do conhecimento escolar

Os mesmos professores ouvidos em 2007 apontavam como práticas docentes que colaboravam na superação das dificuldades o planejamento coletivo entre os anos escolares, ou seja, a necessidade de planejar cada ciclo (de três anos) coletivamente, sem a divisão de conteúdos a serem desenvolvidos ano a ano (tal qual a organização seriada prevê); no terceiro ciclo, onde os professores trabalham com disciplinas escolares específicas, a necessidade de tempos contínuos (matemática, história, geografia, sem períodos compartimentados, mas tempos sequenciais, possibilitando a prática didática de desenvolver uma aula com problematizações, debates, sistematizações e avaliações, por exemplo); incentivo de trocas de experiências entre alunos com saberes diferentes, formando grupos de trabalho que possibilitassem a ajuda mútua entre os estudantes.

Em trabalho desenvolvido com professoras em formação continuada, durante 2008, reforçando a ideia de que é possível, importante e pedagogicamente produtivo trabalhar de forma a favorecer as trocas de experiências e conhecimentos entre as alunas e alunos, as professoras apontavam que as atividades que mais obtinham sucesso (porque atingiam os objetivos do ensino proposto) com suas turmas eram: trabalhos em grupo; jogos/desafios lógicos; passeios; debate e interpretação de filmes; músicas; construção de cartazes; atividades com artes; pesquisas que envolviam a busca das experiências locais; trabalhos diversificados; assembleias de avaliação; auto-avaliação diária; trabalho em duplas; produção de texto coletivo; entre outras (FETZNER, 2010).

Em 2012, no segundo semestre, ainda na continuidade da pesquisa com a temática dos ciclos, durante um Seminário promovido pela pesquisa, com estudantes de Pedagogia, na modalidade a distância, em diferentes polos do Rio de Janeiro (Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Duas Barras, Itaboraí, Itaperuna, Niterói), realizamos um levantamento desta vez com a preocupação de saber como as professoras (todas mulheres) visualizavam o trabalho com os conhecimentos da experiência dos alunos. Foram seis professoras, cada uma de um município, que trabalhavam em organizações escolares em ciclos (nos municípios citados anteriormente). Todas as professoras indicaram trabalhar com conhecimentos da realidade dos alunos e todas apontavam a incorporação, pela escola, de atividades de avaliação tais como: registros e observações sobre atividades durante as aulas e relatórios de avaliação.

Ainda conforme Apple (1999), este processo democrático precisa da criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores com os quais a escola trabalha. Não seria por meio da classificação das melhores e das piores escolas que estas condições necessárias seriam criadas.

O processo democrático é um saber imprescindível para qualificação da vida, das relações das pessoas entre si e com o ambiente. Este processo democrático de diálogo com outros conhecimentos e formas de aprender, bem como a construção coletiva de objetivos e

estratégias para alcance dos mesmos, estão sufocados pela padronização e descontextualização que as avaliações padronizadas impõem.

Duas ideias complementares têm contribuído na possibilidade de pensarmos outra sociedade possível: o *bem viver* e o *bem estar coletivo*. O bem viver pode ser compreendido como uma filosofia que enfatiza as relações equilibradas, harmônicas, equitativas e solidárias entre humanos e com a natureza (entendendo-se que os humanos fazem parte da natureza); a dignidade de cada ser humano e a necessária inter-relação entre seres, saberes, culturas, racionalidades e lógicas de pensar, atuar e viver (WALSH, 2009).

O bem estar coletivo implica em estar bem consigo mesmo e com tudo o mais: a família, a comunidade, a sociedade, os ancestrais, a natureza, enfatizando a promoção da humanidade e pensando o desenvolvimento em consideração da humanidade e do planeta, e apontando, como valores, a complementaridade, a relacionalidade e a unidade na diversidade, a autodeterminação, a solidariedade e a conexão fundamental entre sociedade e natureza (idem).

Práticas curriculares dinâmicas e críticas, representadas em algumas experiências que trabalham com a organização do ensino por meio de problemas, temas geradores ou complexos temáticos, por exemplo, costumam priorizar a realidade como articuladora dos estudos, a pesquisa como metodologia e as avaliações participativas como forma de acompanhamento dos processos de aprendizagem e de educação escolar.

As práticas de avaliação dialogadas, que incluem o diálogo desde a busca dos conteúdos do ensino (FREIRE, 1975), são incompatíveis com o ranking de escolas e impraticáveis quando a intenção é subordinar pessoas e seus saberes. Se o sentido da educação escolar for entendido como colaboração para que nossas experiências e aprendizagens sejam reconhecidas, valorizadas, ampliadas e aprofundadas, assim como a potencialização de nosso pleno desenvolvimento e bem viver coletivo, precisamos repensar e denunciar, mais uma vez, estas práticas e estas políticas que nos submetem a modelos que veem a aprendizagem como uma apreensão reduzida de informações.

Estas práticas foram relatadas pelas professoras, no que se referiam ao currículo, com o trabalho sobre “história da cidade/meio ambiente” (profa. 1); “história do município, geografia e cultura” (profa. 2); “história local, formação do bairro, aspectos diversos” (profa. 3); “todos trabalhamos com a realidade dos alunos” (profa. 4); “história do município, acontecimentos do bairro onde reside o alluno” (profa. 5); “história do município, a região, o crescimento tecnológico, indústria e ambiente” (profa. 6).

Entre as principais práticas avaliativas, foram indicadas, pelas professoras: “avaliações da escola e registro dos avanços dos alunos durante as aulas” (profa. 1); “observação diária do aluno com relatório semestral” (profa. 2); “registros diários e discussão destes registros com a orientadora pedagógica” (profa. 3); “acompanhamento diagnóstico das hipóteses da psicogênese; relatórios” (profa. 4); “observação e atividades diárias” (profa. 5); “trabalhos, pesquisas, organização da sala de aula, recuperação paralela” (profa. 6).

As professoras indicaram aspectos que consideravam importantes nas práticas curriculares e avaliativas que se relacionavam aos ciclos e, evidentemente sabemos que não são apenas estas práticas que convivem no cotidiano da escola, todavia, a identificação destas práticas como as que corresponderiam à organização em ciclos pode representar certo grau de democratização curricular e avaliativo.

Se considerarmos valores fundamentais a solidariedade, a participação e bem viver, a escola parece ter um papel importante na reflexão sobre os critérios de avaliação e suas metodologias, e sobre as intencionalidades curriculares de homogeneização e padronização.

Na diversidade, na pluralidade, no fazer coletivo e na priorização da vida sobre o mercado, estejam, talvez, algumas pistas para vivermos melhor.

A escola tem se posicionado quanto a sua função social, em seus projetos político-pedagógicos e em muitos discursos docentes, como uma instituição voltada para a vivência da cidadania, da participação e do pensamento crítico. Precisamos refletir sobre como ela tem agido em relação a estas políticas implementadas *sobre* o seu cotidiano, geralmente acompanhadas de um determinado discurso de *qualidade da educação*, que se afirma de valores de mercado e que gera, conforme algumas das pesquisas que nos apoiamos neste trabalho, exclusão e distanciamento entre os *incluídos* em determinada forma de pensar e fazer e os *excluídos* das formas consideradas legítimas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FETZNER, Andréa R. *A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar*. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.40, pp. 51-65.

FETZNER, Andréa R. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas. In FETZNER, A. R. (org) *Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas*. Coleção Ciclos em Revista. Volume 5. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010. p. 103-118.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2ª. Ed. Textos 5. Afrontamento/Porto. 1975.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

SEMLER, Ricardo, DIMENSTEIN, Gilberto e COSTA, Antonio C. G. *Escola sem sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKI, Lev. S. *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henry. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar. 2009.