

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Patrícia Cintra

A escrituragem de docentes:

um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Patrícia Cintra

**A escriturância de docentes:
um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Currículo, sob a orientação da Profa. Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

E-mail _____

FICHA CATALOGRÁFICA

CINTRA, Patrícia, 2023.

A escrevivência de docentes: um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo.
Patrícia Cintra, 2023. 225f; 30cm.

Orientadora: Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Currículo. 2. Escrevivência. 3. Professores-autores. I. LIBERALI, Fernanda Coelho. II Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação: Currículo. III. A escrevivência de docentes: um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo.

Patrícia Cintra

A escrivência de docentes: um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Currículo, sob a orientação da Profa. Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Aprovação em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali
Orientadora. Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC-SP

Profa. Dra. Viviane Letícia Silva Carrijo
Colégio Rio Branco – SP

Dedico:

Àqueles e àquelas, cuja crença floresce na convicção de que o enlevo do saber nos insufla de vida, esta dissertação de mestrado é dedicada como uma suave melodia aos ouvidos do intelecto. Em reverberação mais profunda, quando o conhecimento se entrelaça com a tessitura dos sonhos por uma educação que abraça a equidade, ele transcende e transmuta-se, tornando-se a espada resistente em prol de um amanhã mais sereno, ainda que esse caminho de transformação possa ocultar-se por detrás das névoas da dificuldade.

AGRADECIMENTOS

Às crianças que, nesses 36 anos, estiveram em minha vida profissional e sempre me surpreendendo. Estar na educação foi uma das escolhas mais certas da minha vida.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali**, repleta de energia e saberes que conseguem nos transformar para desenvolver nosso trabalho e nosso olhar para a vida. Obrigada pela orientação, sempre tão ampliadora, e pelo incentivo para que eu continue na minha jornada de pesquisadora. Que esse seja o primeiro de muitos momentos.

Ao **Prof. Dr. Fernando José Almeida** e à **Profa. Dra. Viviane Letícia Silva** por, gentilmente, aceitarem o convite em compor a banca examinadora para colaborar, com seus saberes gigantes, na construção deste trabalho final.

Aos grupos de miniquil e aos amigos no trajeto da minha pesquisa: **Daniela** Pellossi, **Francisco** Estefogo, **Katia** Alves Bezerra, **Marisol** Saucedo, **Natália** Trevisan, **Vanessa** Caires, **Sandra** Santaella e **Shirley** Sousa Silva.

Às professoras e aos professores, mestres e doutores, que conheci e com os quais aprendi, nesse percurso de estudos e aprendizagens, dentro dessa excelente instituição de ensino: **PUC**.

Ao meu marido, **Ronaldo Bresan**, que esteve junto nesses tempos de estudos e em todos os outros repletos de viagens e alegrias. Às minhas colegas e amigas, com quem pude compartilhar minhas descobertas nesse momento: **Bettyna, Livia e Gabriela**.

Ao **Colégio Bandeirantes** por ter acreditado no meu potencial e financiado esta conquista. Meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como os professores envolvidos na escrita de um currículo, durante a elaboração de material didático, posicionam-se como sujeitos autorais, fazendo-o a partir da intersecção de seus estudos e, principalmente, das vivências e experiências. O currículo é um espaço de lutas e poder (APPLE, 1982), por isso, compreender o contexto de forças e interesses que gravitam em torno dele é essencial para entender as escolhas que estão presentes e que respondem: para que, para quem e a favor de quem o currículo foi pensado. Nesse sentido, procurou-se responder como foi construído um currículo colaborativo, com foco no desenvolvimento de sujeitos sensíveis às desigualdades sociais, que discutiu as conexões históricas e decoloniais, acolheu múltiplos olhares, incluindo vozes diversas e singulares (como vozes indígenas e negras), em busca de abrir brechas (WALSH, 2020). A produção dos dados foi feita ao longo da escrita de um capítulo no qual as professoras descrevem e refletem sobre a escrita do material didático destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada na cidade de São Paulo, Brasil. A fundamentação teórica teve base no entendimento do sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999) no âmbito profissional, visando entender o papel do *conatus* (ESPINOSA, 1983) e o conceito de escrevivência (EVARISTO, 1996) colaborativa que busca por um currículo desencapsulado (LIBERALI, 2019), com potencialidade de resistência e abertura por caminhos para a construção de uma sociedade mais equitativa. Buscando promover uma transformação deliberada dos contextos e nas pessoas envolvidas foi utilizada a metodologia da pesquisa crítica de colaboração (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004). A pesquisa pretendeu demonstrar, pela análise de conteúdo, o exercício de observar desafiando as certezas da própria observação, mostrando como essas escreventes de sua vivência podem entender-se como pesquisadoras (P. FREIRE, 1996). Compreendeu-se que um processo de escrevivência colaborativa pode apontar para a viabilidade de inclusão de conteúdos sensíveis no currículo, em busca da transformação da sociedade mediante uma ação engajada dessas docentes.

Palavras-chave: Currículo Engajado. Escrevivência. Colaboração Crítica. Gretas.

ABSTRACT

The present research aims to investigate how teachers involved in the writing of a curriculum during the preparation of didactic material position themselves as authorial subjects, doing so from the intersection of their studies and, mainly, their personal and professional experiences. The curriculum is a space of struggles and power. (APPLE, 1982). Understanding the context of forces and interests that gravitate around it is essential for understanding the choices that are present and the answers it provides: for what and for whom the curriculum is designed. In this sense, we sought to answer how a collaborative curriculum was proposed, focusing on the development of subjects sensitive to social inequalities, which discussed historical and decolonial connections, welcomed multiple perspectives, including diverse and singular voices (such as indigenous and black voices), seeking to open new possibilities (WALSH, 2020). The data was obtained throughout the writing of the chapter analyzed, in which teachers describe and reflect on the writing of the didactic material for students of the initial years of elementary school in a private school in the city of São Paulo, Brazil. The theoretical rationale was based on the understanding of ethical-political suffering (SAWAIA, 1999) in the professional sphere. We sought to understand the role of conatus (ESPINOSA, 1983), and the concept of collaborative writing (EVARISTO, 1996) that seeks an unencapsulated curriculum (LIBERALI, 2019) with the potential for resistance and opening up ways to build a more equitable society. The method of critical collaborative research was used seeking to promote a deliberate transformation of contexts and people involved (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004). The research aims to show through the content analysis, the exercise of observing by challenging one's own certainties observation, showing how these writers of their experience can understand each other as researchers. (P. FREIRE, 1996). We understand how the process of collaborative writing points to the feasibility of content inclusion of sensitive subjects in the curriculum, in search of the transformation of society, from the action engaged of these teachers.

Keywords: Engaged Curriculum. Writing. Critical Collaboration. Cracks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura geral da BNCC (2018) para a Educação Básica.....	46
Figura 2 - <i>Site</i> do Colégio – Faixa fixa.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas	21
Quadro 2 - Comparativo das participantes	57
Quadro 3 - Entrevista com as participantes	64
Quadro 4 - Categorias de interpretação	67
Quadro 5 – Conteúdos presentes nas entrevistas	88
Quadro 6 – Conteúdos presentes na entrevista de B.....	88
Quadro 7 - Conteúdos presentes na entrevista de L.....	89
Quadro 8 - Conteúdos presentes na entrevista de B.	91
Quadro 9 - Quadro de gêneros de leitura, escuta e produção de textos.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAND	Colégio Bandeirantes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
Mat	Matemática
CN	Ciências da Natureza
CH	Ciências Humanas
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics - Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
PBL	Project Based Learning
ONG	Organização Não Governamental
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Trajetória da pesquisadora	16
1.2	Pesquisas correlatas	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1	Do contexto de sofrimento ético-político à força do <i>conatus</i> na construção de um currículo	27
2.2	A escrevivência em processo de colaboração como força de superação em relação às demandas da realidade.....	31
2.3	A abertura de gretas para o vislumbre de um currículo desencapsulado	36
2.3.1	Discutindo currículo	36
2.3.2	Abrindo gretas no currículo.....	40
3	CONTEXTO DA PESQUISA	45
3.1	O cenário da pesquisa	45
3.2	A escrita de uma Proposta Pedagógica.....	49
3.3	O colégio a partir da chegada desse segmento.....	51
3.4	As participantes da pesquisa	55
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	59
4.1	Pesquisa crítica de colaboração (PCCol).....	59
4.2	Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados.....	63
4.2.1	Instrumentos de construção de dados	66
4.3	Procedimentos para análise dos dados	66
4.4	Credibilidade da pesquisa	69
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
5.1	Buscando as características de um currículo coletivamente concebido	72

5.1.1	O processo de escrivivência coletiva.....	82
5.1.2	As gretas no currículo atento às demandas da realidade.....	87
5.2	A colaboração manifesta no processo de elaboração de um currículo coletivamente concebido	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A - CAPÍTULO DO LIVRO – FOCO DA PESQUISA	119
	APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	143
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	212
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	216
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	224

1 INTRODUÇÃO

O uno e o múltiplo não se excluem, constituem-se um na relação com o outro e um contém o outro, ao mesmo tempo que se superam. (SAWAIA, 2001b, p. 125)

Esta dissertação foi proposta para explorar a escrevivência de professoras¹ em um processo de reflexão sobre a elaboração de currículo, com tal intuito mergulhando nas narrativas pessoais e profissionais dessas agentes da educação. Para isso, apoiamos-nos na análise de conteúdo de um capítulo escrito pelas docentes envolvidas, que narra a jornada de descoberta do seu fazer e o processo de autoria pelo qual passaram ao recriar o currículo e produzir materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada na cidade de São Paulo, Brasil. Os dados foram produzidos por meio da escrita de um capítulo de livro e de entrevistas com elas.

Cabe exprimir, inicialmente, uma reflexão no que concerne ao processo vivenciado pelas docentes e por mim, pois estive, assim como elas, nesse processo de elaboração do currículo. Nesse sentido, o desafio que me coloquei foi complexo, pois, fazendo parte dessa equipe, pretendi colocar-me a parte, na distância que de fato fosse possível, para desenvolver, nesta dissertação, uma descrição questionadora.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como as professoras, ao participar da criação de um currículo concretizado em materiais didáticos, exploraram a escrevivência como uma ferramenta de reflexão e transformação de suas práticas pedagógicas. Para alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender como as docentes, ao envolver-se na elaboração de um material didático, veem-se como agentes criativas na formulação de um currículo e compreender como se deu a colaboração crítica entre as professoras durante a criação do material didático e na coautoria do currículo.

A experiência pela qual todas nós passamos é densa, com um foco muito específico, mas em condições favoráveis, pois, além de estarmos situadas na rede privada de ensino, estávamos trabalhando nesse processo de escrita, sem alunos. No planejamento de implementar os anos iniciais do EF nesse colégio, chegamos, entre quatro e um ano², antes dos alunos para justamente elaborar o currículo e produzir materiais didáticos.

¹ Mantereí o uso do pronome feminino, pois todo o capítulo do livro analisado foi escrito apenas por mulheres professoras.

² O processo de chegada das professoras no processo de elaboração do currículo foi gradativo. A primeira a chegar no processo foi eu, em 2019. No ano de 2020 chegaram 6 professoras, em 2021

Cabe colocar aqui que a montagem de um currículo contemporâneo sempre será uma tarefa árdua, em qualquer época sócio-histórica. Deste difícil trabalho, destacamos três elementos. O primeiro é que toda construção de currículo envolve compreender as forças ideológicas que estão presentes nesse processo e, então, ter consciência de para quem, do porquê e a serviço de quem esse currículo está sendo elaborado. Entendemos o currículo como um mediador da educação nos processos de produção, transmissão e apropriação dos conteúdos, constituído de um conjunto de diretrizes teórico-pedagógicas com fundamentos políticos, econômicos e culturais, com isso, delineando e direcionando objetivos e metas da prática educacional para a formação do ser humano. Dada a importância da educação na busca pela emancipação humana, os debates sobre o currículo são vitais. Eles esclarecem a visão do mundo, as teorias e filosofias que norteiam os propósitos pedagógicos, mostrando claramente a base ontológica que guia os conceitos presentes no modelo educacional e social em estudo. Por isso que esses aspectos são discutidos na fundamentação teórica desta pesquisa.

O segundo é que estamos preparando um currículo “novo” para uma infância que, segundo Arendt (2016, p. 133), qualquer construção dita nova com foco na infância, será uma construção velha, pois será sempre anterior ao nascimento dessas crianças, “do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos”. E propor algo novo ou inovador para a infância, sempre, será uma maneira de apresentar o mundo antigo. Além disso, “pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2016, p. 133).

A este elemento acrescentamos dois pontos: (a) a criança para a qual o currículo estava sendo desenhado era abstrata, afinal, não havia crianças, elas chegariam depois que estivesse tudo finalizado (inclusive, o prédio físico); (b) estamos falando de uma infância saída de um momento pós-pandêmico, por isso, o próprio conceito de infância está mais fragilizado. Atualmente, nossas crianças estão frágeis e inseguras por terem vivido muitas perdas, em situações de isolamento e sofrimentos diversos, como a falta de contato social espontâneo e orgânico, a ampliação cultural que a vida na cidade e com diversas pessoas proporciona, ou, mesmo, a presença única e exclusiva com a família, sem o mundo exterior, que, sabemos, pode também não ser tão saudável. Com essa fragilidade, sublinhamos que está mais obscura a capacidade de aprendizagem dessa criança.

tivemos o ingresso de mais 5 docentes. Essa equipe elaborou o material didático do segmento (23 cadernos didáticos).

A discussão sobre esse conceito da infância em suas ‘novas’ características pós-pandêmicas e sobre o currículo que está sendo construído para essas crianças, no campo ideal, pois não a conhecemos, foi trazida como dimensão problematizadora do estudo.

Nesse cenário, de reconhecer as ideologias de acordo com as quais o currículo é elaborado e para quem esse currículo está sendo construído (uma criança abstrata), trazemos um terceiro e último elemento que é a ameaça de insucesso. Este é um sentimento que esteve presente na elaboração do currículo e do material didático, e manteve-se no momento de aplicação do que foi construído. Podemos pensar: e se o currículo elaborado não oferecer o que as fases escolares vindouras necessitam? Será que nossas escolhas são verdadeiramente as seleções necessárias para esses “recém-chegados, [...] não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (ARENDR, 2016, p. 139).

Temos em mente que “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2016, p. 139), com isso, estar atento ao sucesso que é essencial à educação, mantém-nos alertas, mas tensas e, até, angustiadas. Temos a função de atuar diretamente, efetivamente com “um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDR, 2016, p. 139).

O sentimento de insegurança, essa ameaça de insucesso, também, atingiu as docentes que estavam à frente dessa tarefa, por esse motivo, partimos do conceito de sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999) vivido naquele contexto para, depois, compreender como um processo de escriturização colaborativa pode, ou não, favorecer a abertura de gretas no currículo construído.

Como organização geral, este trabalho expõe a trajetória da pesquisadora e traça o caminho que a levou a esta pesquisa. Em seguida, abordamos pesquisas relacionadas que tratam da autoria e construção da identidade docente, destacando como professores e professoras, com suas vozes, contribuem para uma educação mais inclusiva e significativa, enfatizando a importância da colaboração crítica nesse diálogo.

A base teórica essencial para esta discussão é apresentada, com foco na compreensão do currículo como um espaço de lutas e poder, explorando o contexto de sofrimento ético-político enfrentado pelos professores, particularmente nas escolas privadas e diante das forças hegemônicas. A escriturização é destacada como parte do processo de colaboração, oferecendo possibilidades de abrir brechas para, quem sabe, vislumbrar um currículo desencapsulado, em uma perspectiva que implica considerar conteúdos formadores do currículo escolar de maneira interligada com a realidade dos alunos (LIBERALI *et al.*, 2015). A autora usa o termo

“desencapsulação” (LIBERALI, 2015, 2018) para nomear as atividades que buscam a transformação do sujeito, rompendo a cápsula das regras, dos papéis e dos procedimentos sócio-historicamente cristalizados ou mecanizados em contextos escolares.

Desse modo, mapeamos o contexto desta pesquisa considerando o local e o período no qual foi conduzida, bem como as características específicas das professoras participantes. Na fase metodológica, delineamos a pesquisa crítica de colaboração, que serviu como perspectiva para analisar os dados. Descrevemos também como os dados foram coletados a partir do capítulo escrito pelas participantes e as entrevistas realizadas com elas.

A análise dos dados começa com uma visão ampla da escrita do capítulo e das informações das entrevistas, focalizada nos temas expressos por meio do exame e da interpretação das escolhas lexicais. A partir de uma análise interpretativa, buscamos identificar proposições que revelassem como as professoras concebem o currículo e como percebem o processo crítico colaborativo.

Concluimos este trabalho com a apresentação da sistemática utilizada para coleta dos dados e as considerações finais, então, fechando com a estrutura desta dissertação.

1.1 Trajetória da pesquisadora

[...] consciência de ser o que se é e escolher ir além da experiência da sobrevivência. (KRENAK, 2020b, p. 107-108)

Comecei a dedicar-me à minha profissão em 1984, quando iniciei meus estudos no magistério, um curso profissionalizante de nível médio voltado para formação de professores aptos a atuar no Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo antes de ter concluído essa formação, já estava lecionando em uma sala de aula de alfabetização na Rede Privada, em 1987.

Obtive minha graduação em Arte pela Universidade de Marília (UNIMAR – Marília), em 1989; e em Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Marília), em 1994. Mais tarde, aprofundei ainda mais a minha formação ao concluir a especialização em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), em 2000; e em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz (ISE – SP), em 2009.

Ao refletir sobre a minha trajetória, percebo-me como uma professora-pesquisadora em relação à minha prática pedagógica. Esse papel foi moldado, de maneira empírica, à medida

que construí conceitos, ideias e conhecimentos por meio de experiências práticas, cursos de extensão universitária e observações atentas.

Apesar de ter atuado na rede pública, tanto municipal quanto estadual, no Estado de São Paulo, e tenha também experiências com os anos finais do Ensino Fundamental, ao longo desses 36 anos, minha trajetória profissional predominou na esfera da rede privada de ensino e no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha incursão na pesquisa curricular teve início de maneira independente, quando, no papel de supervisora de ensino na Fundação Bradesco, contribuí para uma leitura crítica e colaborativa com especialistas de áreas na concepção do referencial curricular³ dessa instituição. É relevante destacar que a Fundação Bradesco, fundada em 1956, pelo Banco Bradesco, como uma entidade sem fins lucrativos, tem como missão promover a inclusão social por meio da educação. Sua atuação engloba a gestão de uma rede de 40 escolas em todo o território nacional, com pelo menos uma unidade presente em cada estado do Brasil. Essa organização dedica-se a oferecer gratuitamente Educação Básica e profissionalizante a crianças e jovens.⁴

Envolvida nessas atividades de leitura crítica e acompanhamento na elaboração de um referencial curricular implementado em uma rede de ensino com 40 escolas, fui instigada a desenvolver um interesse profundo nos processos de seleção e escolha dos conteúdos, bem como, na gestão do tempo didático, processo avaliativo, entre outros aspectos. A partir de uma análise minuciosa, busquei compreender os pressupostos subjacentes aos currículos, enxergando-os como uma série de práticas educacionais moldadas por movimentos econômicos e históricos, que carregam consigo uma série de contradições.

Com base no referencial curricular da Fundação Bradesco, denominado o documento orientador das práticas curriculares na instituição, foram desenvolvidos os materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses materiais resultaram de pesquisas realizadas pelas professoras da instituição, com consultorias especializadas em áreas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Esse processo colaborativo teve lugar no ano de 2007.

Sem dúvida, meus horizontes ampliaram-se consideravelmente. Esse crescimento conduziu-me a um convite para desenvolver um currículo voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada que também abrangia a Educação Infantil. Na

³ Referencial Curricular: documento que contemplava as Diretrizes Curriculares que embasam a proposta pedagógica da Fundação Bradesco em 2009.

⁴ Informações retiradas do site <https://fundacao.bradesco>. Acesso em: 08 jun. 2023.

qualidade de diretora pedagógica, permaneci nessa instituição ao longo de uma década. No início dessa jornada, dediquei-me a compreender os fundamentos e valores essenciais da escola. Em seguida, em parceria com uma equipe de aproximadamente quatro profissionais, embarquei na tarefa de conceber o currículo para essa nova etapa educacional.

O processo inaugural da elaboração desse documento contou com a participação da mantenedora da escola, uma coordenadora, duas consultoras externas e eu. Ao longo dos dez anos, tive a oportunidade de reexaminar e expandir continuamente esse currículo, acolhendo, sempre que possível, as ideias e contribuições dos educadores envolvidos. A partir desse arcabouço, em 2017, nasceram os projetos pedagógicos e um material didático, composto por cadernos dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Assim, meu percurso levou-me para o Colégio Bandeirantes⁵, onde, de maneira análoga, dediquei-me à construção do currículo destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para maior esclarecimento, o Colégio Bandeirante é uma instituição de ensino privada situada na cidade de São Paulo. Suas atividades tiveram início com cursos profissionalizantes em 1944. No ano de 1977, alinhando-se às diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino profissionalizante, o colégio redirecionou sua atuação, deixando de atuar nesse segmento educacional e passando a atender estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse foco específico manteve-se inalterado até o ano de 2022.

Um aspecto inicial que merece destaque é que, durante o processo de escrita do currículo do colégio, a equipe envolvida era notavelmente diversificada, composta tanto por especialistas das diferentes áreas do Colégio Bandeirantes quanto por profissionais contratados com *experiência* específica para esse propósito. A presença dessa diversidade de educadores envolvidos nessa tarefa, frequentemente, conduz a uma ampliação de pontos de vista, mesmo que o discurso e sua fundamentação estejam situados em um contexto de análise de menor criticidade.

Outro aspecto que trago à luz é a inclusão de professoras polivalentes⁶ no processo. Essas professoras, formadas em pedagogia e responsáveis por ministrar todos os componentes curriculares em uma sala de aula (por isso, polivalentes), foram contratadas para desempenhar

⁵ Esta pesquisa está autorizada pela instituição educacional de foco, o Colégio Bandeirantes, sendo permitida que ocorresse sua identificação, dentro das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. O documento de autorização, devidamente assinado, consta nos anexos.

⁶ Professoras polivalentes, também conhecidas como professoras generalistas, possuem formação em pedagogia e podem ser docentes de todas os componentes curriculares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

um papel crucial na revisão crítica do currículo e, a partir dessa revisão, na elaboração do material didático dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao contrastar com minhas experiências anteriores na elaboração de currículo e materiais didáticos, observei que, em ocasiões passadas, as instituições, frequentemente, recorriam a consultores externos ou designavam coordenadores, diretores ou supervisores de ensino para assumir essa tarefa. No entanto, nesse cenário, o enfoque adotado apresentou uma abordagem potencialmente mais enriquecedora: a incorporação ativa dos professores de sala de aula como coautores. Dessa forma, tivemos a oportunidade de realizar escolhas mais fundamentadas, selecionar conteúdos relevantes e definir quais livros de literatura, bem como jogos, seriam integrados a esse material de uma escola tradicional em São Paulo.

Assim, imersos nesse processo que envolveu pesquisa, tomada de decisões, implicações sociais e profundas discussões carregadas de sentidos e significados, decidimos, eu e um grupo de dez educadoras que compartilhavam essa jornada comigo, escrever um livro no qual seria narrada toda essa complexa tarefa de leitura crítica do currículo e elaboração de material didático. Nessa obra, buscamos narrar não apenas a complexa tarefa em si, mas também explorar a formação continuada do professor, as escolhas metodológicas e os desafios que enfrentamos ao longo desse processo em constante evolução.

O título escolhido para o livro foi “As sementes do carvalho”, que teve como inspiração o livro “O carvalho da rua Estela: Band ontem, hoje e sempre”, de Tibério Canuto, escrito em celebração aos 70 anos do Colégio Bandeirantes. Nesse livro, o autor descreve uma frase marcante do engenheiro Antônio de Carvalho Aguiar, fundador do colégio: “não seja um plantador de couve, plante um carvalho” (CANUTO, 2016, p. 20). Essa expressão remete ao imponente carvalho que se encontra na entrada principal da instituição.

Esse currículo foi moldado ao longo de quatro anos, atravessando um período que inclui dois anos marcados pela pandemia da Covid-19.⁷ Ele foi construído pelas mãos de uma equipe de docentes, composta por professores, orientadores e membros da coordenação, todos eles envolvidos em todo o processo escolar. Em 2023, esse currículo foi posto em prática com os alunos, com idades entre 6 e 10 anos, marcando o início de uma nova etapa neste ano letivo.

⁷ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença infecciosa Covid-19, causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada, pela OMS, como uma pandemia - OPAS Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 de abr. 2022.

Essa experiência serviu de motivação para minha busca mais aprofundada nos estudos sobre educação e currículo, culminando no meu ingresso no mestrado, nesse campo de estudos na PUC/SP. Nesse cenário, agora acadêmico, e no contexto de pesquisa da minha orientadora, fui levada a refletir sobre o processo de desencapsulação curricular (LIBERALI, 2015, 2018). Essa perspectiva destaca a inclusão de docentes e discentes como agentes ativos na gestão educacional, sob tal ótica, propondo uma abordagem que privilegie a gestão compartilhada em detrimento de uma centralização exclusiva em um indivíduo ou conjunto específico. De acordo com Liberali (2015), os componentes curriculares, frequentemente, apresentam-se desconectados da vivência prática dos estudantes. As disciplinas, comumente abordadas de forma segmentada, obstaculizam a articulação e compreensão de conexões contextualizadas com a realidade (LIBERALI *et al.*, 2015).

Esses estudos supracitados corroboram a perspectiva de que a didática não deve fundamentar exclusivamente em uma transmissão unilateral de conteúdos, pelo docente ou material didático, alheios à aplicabilidade prática fora do ambiente escolar. Em vez disso, para que haja uma aprendizagem significativa de conceitos, é imperativo que sejam construídos mediante interações dinâmicas, englobando negociações e compartilhamento de significados em uma interlocução com a teoria e a prática.

Por esse motivo, nesta pesquisa, procurei compreender como as docentes envolvidas perceberam a busca por práticas disruptivas de apresentar os conceitos, ou, mesmo, quais conteúdos selecionaram como possibilidades de promover discussões mais profícuas e amplas aos alunos, com o escopo de que a realidade do aluno esteja em pauta na escola, e que, nesse sentido, possa mobilizá-lo para uma transformação de si com olhar para o outro.

Essa iniciativa de liderar a implementação de um novo segmento, que se articulasse com o já existente, veio acompanhada de momentos de confronto e resistência quanto ao que o colégio já possuía em suas práticas, bem como quanto à sua perspectiva de educação e expansão, visto que o intuito era proporcionar uma experiência educacional com a inclusão de maior diversidade e de uma perspectiva decolonial para esses jovens estudantes.

Minha pesquisa concentrou-se no processo de reflexão dessas educadoras, que se materializou na forma de um livro. Esse livro apresenta-se como uma possibilidade de ‘contar como foi a experiência gerada’. Posto isso me concedo a possibilidade de narrar toda a jornada a partir de vozes femininas, visto que a obra foi inteiramente concebida por mulheres, uma vez que, no contexto no qual a pesquisa se encontra inserida, a presença de professoras é dominante.

Desse modo, a essência da minha dissertação encontra-se enraizada na análise do discurso das professoras, todas elas mulheres. Essa autoria que se configura com um caráter

coletivo, buscando uma representação abrangente. A fim de investigar com maior nitidez as evidências dos dados e a forma como o discurso dessas professoras foi construído, delineei as seguintes perguntas gerais de pesquisa:

- Quais características emergem do currículo coletivamente concebido, presentes tanto no texto produzido quanto nas entrevistas das professoras participantes?
- De que maneira a colaboração crítica manifesta-se no processo de elaboração e construção do currículo?

Essas perguntas orientaram a análise e o desenvolvimento desta pesquisa, visando aprofundar a compreensão do papel da autoria docente na elaboração de um currículo concretizado em materiais didáticos e o processo de colaboração crítica vivenciado.

1.2 Pesquisas correlatas

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne única história. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também põem reparar essa dignidade despedaçada. (CHIMAMANDA ADICHIE, 2005, p. 26-32)

Realizamos uma busca abrangente de pesquisas por estudos que tratassem da elaboração de currículo e material didático sob a perspectiva do professor como autor. Inicialmente, conduzimos uma pesquisa no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor ‘professor autor’. Como resultado, identificamos dez trabalhos que exploram essa temática. A seguir, compartilhamos informações referentes a essas pesquisas, organizando-as de maneira cronológica, desde as mais recentes, datadas de 2023, até as mais antigas, de 2007, mostrando sua relevância em comparação com esta.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas

Autor	Ano	Título	Tipo	Repositório	Instituição de Ensino Superior/Programa
SOUSA, Lívia Aparecida de Almeida e	2023	ESCREVIVÊNCIA DOCENTE: Intervenções Formativas em um contexto de pós-graduação militar na Universidade da Força Aérea.	Tese (doutorado)		Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro Defesa: maio 2023

Autor	Ano	Título	Tipo	Repositório	Instituição de Ensino Superior/Programa
SANTOS, Maria Celca Ferreira dos	2022	A escrita de divulgação científica de professores da rede municipal de fortaleza: reflexões a partir do projeto professor-autor.	Dissertação (mestrado)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11556023	Universidade Estadual Do Ceará Linguística Aplicada Defesa: 14/04/2022
MONTEIRO, Fernanda Izidro	2020	O trabalho Professor-autor, formador, editor: constituições identitárias dialógicas.	Tese (doutorado)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8862205	Universidade Federal Do Rio De Janeiro Educação Defesa: 27/03/2020
BRITO, Assicleide da Silva	2019	Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química.	Tese (doutorado)	https://Repositorio.Unb.Br/Handle/10482/38060	Universidade De Brasília Pós-Graduação em Educação em Ciências Defesa: 18 nov. 2019
CUNHA, Cibele Faria	2017	Análise de Discurso nos Portfólios do PIBID/UNIFEI: Marcas de reflexão e de autoria.	Dissertação (mestrado)	https://Repositorio.Unifei.Edu.Br/Jspui/Handle/123456789/809	Universidade Federal de Itajubá. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Defesa: maio 2017
SANTOS, Antonio Paulino dos	2017	Percursos de autoria de professores no ensino tecnológico.	Dissertação (mestrado)	http://Repositorio.Ifam.Edu.Br/Jspui/Handle/4321/37	Instituto Federal Do Amazonas Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) Defesa: 2017
MORAIS, Francineide Ferreira de	2016	O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor.	Tese (doutorado)	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8698	Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa. Linguística Defesa: 29/02/2016

Autor	Ano	Título	Tipo	Repositório	Instituição de Ensino Superior/Programa
VASCONC ELOS, Gregório Pereira de	2015	Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor-autor no material didático impresso da educação a distância: uma perspectiva dialógica.	Tese (doutorado)	https://Repositorio.Ufpb.Br/Jspui/Handle/Tede/8430	Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Linguística Defesa: 15 dDez.2015
CARDOSO, Regina Machado Araujo	2014	Autorias na produção de conteúdo: o estudo de caso do Programa SENAI de Educação a Distância PS-EAD.	Dissertação (mestrado)	http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/835	Centro Universitário Senai Cimatec. Gestão e Tecnologia Industrial - Getec Defesa: 28/08/2014
OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de	2010	Tecendo reencantamentos no desvelar de professores(as) tecelãs de autorias.	Tese (doutorado)	https://Repositorio.Ufpb.Br/Jspui/Handle/Tede/4746	Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Educação Defesa: 2010
FILENO, Erico Fernandes	2007	O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem.	Dissertação (mestrado)	https://Hdl.Handle.Net/1884/11563	Universidade Federal Do Paraná. Educação Defesa: 2007

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A pesquisa realizada por Souza, em 2023, é um estudo etnográfico que se concentra nas Intervenções Formativas no âmbito da educação continuada a distância, na Universidade da Força Aérea. O objetivo principal foi compreender o impacto da pesquisadora como agente docente e como sua atuação influencia a transformação do processo de formação militar nesse contexto. Embora haja semelhanças com a dissertação atual no que diz respeito às experiências de Conceição Evaristo (2020), a pesquisa de Souza adota uma abordagem crítico-reflexiva, fundamentada em teóricos como P. Freire (1996, 2021), hooks (2019, 2020) e Santos (2000, 2010), conferindo-lhe uma perspectiva única. Além disso, a tese incorpora elementos autobiográficos e características etnográficas, estabelecendo assim uma distinção notável. A pesquisadora considera as Intervenções Formativas como oportunidades de transformação, chamando-as de "gretas" que ampliam e redesenham as possibilidades de ação. Similarmente à presente dissertação, a pesquisa também enfatiza a importância da experiência

como uma forma inovadora de escrita. Esse enfoque visa fomentar diálogos ricos, críticos e conscientes, com o propósito de contribuir para o bem comum.

Na pesquisa de Santos (2022) é conduzida uma análise discursiva em um conjunto de relatos de experiências docentes publicados, visando identificar traços de responsividade e autoria. Os resultados apontaram que a escrita dos professores frequentemente revela uma autoria caracterizada pela adesão ao discurso de terceiros e reprodução de ideias.

Monteiro (2020), por sua vez, explora, em "Professor-autor, formador, editor: constituições identitárias dialógicas", os processos de formação de identidade docente por meio da escrita, especialmente no contexto do Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). A pesquisa destaca a formação continuada como um espaço que possibilita a escrita docente combinando conhecimentos acadêmicos e reflexões práticas em diálogo com formadores.

Na pesquisa intitulada "Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química", realizada por Brito (2019), a transformação da identidade docente foi analisada em um grupo de professores iniciantes de Química. Ao trabalhar com narrativas biográficas na Rede de Educadores de Química do Brasil (REQUEBRA), a pesquisa destaca a promoção de sentimentos de pertencimento, humanização do ensino e espaço para experiências em uma área frequentemente associada a visões negativas.

Cunha (2017), em sua investigação "Análise de Discurso nos Portfólios do PIBID/UNIFEI: Marcas de reflexão e de autoria", explora as marcas de reflexão e autoria presentes nos portfólios de bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). A pesquisa ressalta a possibilidade de construção de um discurso pedagógico não autoritário na formação de professores, por meio de deslocamentos dos sujeitos e propostas emancipadoras.

Na pesquisa de Santos (2017), intitulada "Percurso de autoria de professores no ensino tecnológico", são explorados os trajetos de autoria de professores, incluindo o próprio pesquisador e outros atores como uma forma de reformular práticas pedagógicas no contexto do ensino tecnológico.

Em "O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor" (MORAIS, 2016), o interacionismo sociodiscursivo é empregado para examinar o impacto da falta de formação eficaz dos trabalhadores da Educação a Distância (EaD) nas interferências contextuais do material impresso.

Vasconcelos (2015), em sua pesquisa "Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor-autor no material didático impresso da educação a distância: uma

perspectiva dialógica", explora a arquitetura enunciativa e o posicionamento estilístico do professor-autor no material didático impresso da EaD, a partir da teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo.

Cardoso (2014), por meio da dissertação "Autorias na produção de conteúdo: o estudo de caso do Programa SENAI de Educação a Distância PS-EAD", investiga a produção de conteúdo por sujeitos com formação superior em um contexto de Educação a Distância (EaD).

Oliveira (2010) refere, em "Tecendo reencantamentos no desvelar de professores(as) tecelãs de autorias", que as autorias pedagógicas estão intrinsecamente ligadas ao saber da condição humana, em que os professores constroem seus saberes profissionais ao compartilhar conhecimentos sobre si mesmos e suas experiências.

Em "O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem" (BRITO, 2007), a pesquisa explora as qualidades necessárias de um professor que deseja produzir material para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), incluindo a compreensão desse ambiente interativo e experiência como seu usuário.

As pesquisas correlatas possuem várias similaridades e conexões no campo da educação, formação docente e autoria, apesar de abordarem diferentes contextos. Um ponto-chave é a ênfase na autoria e na construção da identidade docente, em que os professores desenvolvem suas vozes únicas, contribuindo para o campo educacional mediante a escrita e criação de materiais.

A formação contínua dos professores é destacada, promovendo autonomia ao combinar teoria e prática e permitindo reflexões sobre abordagens pedagógicas. A escrita docente é um ponto central, impulsionando a reflexão e a transformação na prática, ao compartilhar experiências e perspectivas.

Narrativas pessoais conectam professores, estabelecendo pertencimento e humanização, enquanto a educação a distância (EaD) também emerge como um contexto possível, explorando autoria, interação e formação *online*.

A abordagem crítico-reflexiva inspirada por teóricos como P. Freire (1996, 2021) e hooks (2019, 2020) incentiva professores a questionar práticas para uma educação inclusiva e consciente.

Diálogo e interlocução enriquecem a discussão sobre autoria, identidade e formação docente, dessa forma, visando à compreensão mais ampla e contextualizada. Em última análise, há um objetivo comum de contribuir para uma educação mais inclusiva e significativa, enfatizando a escrevivência, reflexão crítica e diálogo em benefício dos professores e alunos.

A partir desse levantamento, compreendemos que as pesquisas correlatas se debruçaram sobre modalidades a distância, ambientes virtuais de aprendizagem, área e segmento diferentes dos pesquisados aqui, como a química, materiais produzidos por professores com intencionalidade científica e em momentos formativos.

Nesta pesquisa, pretendemos analisar a reflexão de professores sobre sua autoria na elaboração de um currículo materializado em materiais didáticos e em um capítulo de livro, portanto, isso nos permite perceber sua relevância de análise a partir das vozes dessas docentes-autoras e de suas perspectivas sobre a educação, sobre as escolhas e sobre a criança para a qual o currículo está sendo desenvolvido. Cabe, agora, a explanação teórica quanto às bases nas quais esta análise foi apoiada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção contém os aportes teóricos que fundamentam a compreensão e a análise dos dados produzidos nesta pesquisa. Para tanto, abordamos os conceitos de Sofrimento Ético Político (SAWAIA, 1987), a força do *conatus* para a busca de um currículo desencapsulado (ESPINOSA, 1983; LIBERALI, 2019), Escrivência (EVARISTO, 1996), Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2011) e de Gretas (WALSH, 2020), que serviram de suporte na análise dos dados.

2.1 Do contexto de sofrimento ético-político à força do *conatus* na construção de um currículo

A força coletiva que pode se transformar no sujeito político, herói da inovação da vida, está no desejo de ser comandado apenas por si e na compreensão que o sumo bem (amor intelectual) é o outro homem, bem como é o reconhecimento, que este desejo, quando coletivo é muito mais poderoso que o individual. (SAWAIA, 2000, p. 27)

Ao situar esta pesquisa em um contexto e atividade de trabalho, não podemos deixar de analisar essas relações em uma perspectiva marxista, pois as educadoras participantes estavam imersas no contexto profissional, isto é, escreveram sobre um processo que se deu no colégio no qual trabalhavam. É essencial compreender, portanto,

[...] o meio de trabalho como meio de subjugação, exploração e empobrecimento do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e independência individuais. (MARX, 2013, p. 703)

A perspectiva crítica marxista permite uma compreensão mais profunda e crítica das relações sociais e das estruturas de poder presentes na sociedade. Além disso, viabiliza uma análise mais aprofundada das relações de trabalho e da educação como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais. Por meio da análise marxista é possível compreender como a educação está inserida em um contexto social mais amplo, e como ela pode ser utilizada tanto para reproduzir as desigualdades sociais quanto para transformá-las.

Na atividade profissional que essas professoras estavam exercendo, de elaboração de um currículo por meio da construção de material didático, para um colégio tradicional da cidade de São Paulo, coexistiam muitas forças que as oprimiam no sentido de que

[...] o processo capitalista de produção, considerado em seu conjunto ou como processo de reprodução, produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista, do outro, o trabalhador assalariado. (MARX, 2013, p. 795)

É necessário, então, compreendermos, também, que havia uma situação de controle sobre o que estava sendo feito, este baseado nas relações de poder estabelecidas pelas interações profissionais subjacentes, de trabalhador e empregador; as educadoras como trabalhadoras e o colégio que as contrata como o empregador, ali, representado pelo meu papel como diretora. Conquanto persista uma situação de opressão na posição que ocupo, pois sou uma profissional contratada dessa escola, nesta pesquisa, o foco deu-se no contexto vivenciado e no material produzido pelas professoras.

Segundo Magalhães e Aguiar (2022), no contexto das relações de trabalho, a contradição manifesta-se na oposição entre os interesses dos trabalhadores e dos proprietários dos meios de produção. Essa contradição entre o valor produzido pelos trabalhadores e o valor que recebem em troca é uma das principais fontes de exploração no sistema capitalista. Dessa forma, a compreensão da contradição é fundamental para a análise marxista das relações de trabalho, pois permite identificar as tensões e conflitos presentes nesse sistema e as possibilidades de transformação social. A partir disso, a crítica marxista permite uma abordagem mais completa e transformadora da realidade estudada, uma compreensão mais profunda e crítica das relações de trabalho e de opressão, por conseguinte, permitindo a construção de estratégias transformadoras e emancipatórias.

Para Magalhães e Aguiar (2022), a contradição é uma característica fundamental do modo de produção capitalista, que se concretiza na oposição entre as classes sociais e a luta de classes. É uma tensão entre forças opostas que se desenvolvem dentro de um sistema e que pode levar a mudanças e transformações sociais.

Nesse processo de trabalho, as contradições desempenham um papel central tanto na destruição quanto na criação de novas possibilidades, porque, como possibilidade de compreensão do real por meio do movimento contraditório dos fenômenos e sua essência, é possível que a contradição se revele nas inconsistências que emergem das ações e da linguagem.

Então, compreender, por meio da contradição, o contexto de opressão vivido, permite entender como o sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999) pode ser uma manifestação da destruição de novas possibilidades, pois pode ser visto por meio da falta de oportunidades e poder de decisão dos professores devido à imposição de currículos predefinidos.

De acordo com a autora, o conceito de sofrimento ético-político surgiu para contribuir à compreensão de como a exclusão social afeta a vida das pessoas, podendo gerar sofrimento, afetar a autoestima e a identidade dos indivíduos que estão em situação de subalternidade, opressão e exclusão social. Esse conceito constitui uma categoria de análise da dialética inclusão/exclusão social e é a "vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica. [...] Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (SAWAIA, 1999, p. 104).

Trazemos esse conceito para essa discussão porque está relacionado às relações sociais de poder e dominação, também, presentes no contexto das escolas, e que geram exclusão e desigualdade. Para Sawaia (1999), esse sentimento

[...] abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Ele qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. (SAWAIA, 1999, p. 104)

Nessas situações, as pessoas podem experimentar o sofrimento ético-político. Portanto, o sofrimento ético-político é uma categoria de análise que permite compreender as dimensões subjetivas e intersubjetivas da exclusão social, bem como as relações de poder e dominação que a sustentam contribuindo para a construção de uma práxis psicossocial mais crítica e transformadora.

Compreender o sofrimento ético-político no ambiente de trabalho escolar é importante porque pode ajudar a identificar formas de resistência e luta contra a exclusão social, além disso, pode ser possível desenvolver práticas organizacionais mais inclusivas e justas, a promoção de ambientes de trabalho saudáveis, valorizados, profissionais com jornadas de trabalho reduzidas, entre outras possibilidades. Ademais é importante promover a conscientização e a mobilização social em torno da questão do sofrimento ético-político a fim de lutar por mudanças estruturais na sociedade e na economia.

Nesta pesquisa, uma das forças presentes na situação em que essas educadoras estavam inseridas foi a menor valorização do trabalho, pois as profissionais atuaram na elaboração de um currículo de início da escolarização, isto é, os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a escola em que se situou esta pesquisa, todavia, tem seu olhar primordialmente para o Ensino Médio.

Há então uma mobilização de ação e luta pela busca de possibilidades de trazer movimentos de transformação, pois o ambiente em que estamos inseridas traz o sofrimento

ético-político, que também se materializa em compreensões equivocadas da potencialidade dos estudantes dessa idade.

Por sua vez, a potência de transformação pode surgir da expansão do *conatus* (ESPINOSA, 1983) coletivo, ou seja, da potência de vida, para criar noções comuns de superação desse sofrimento ético-político. Esse *conatus* expande-se à medida que, de forma integrada, está presente nesse conjunto de educadoras que pensa de forma crítica em prol do bem comum. Essa potência de vida e de morte, de existir, aumenta quando se está entre sujeitos diferentes. Assim, foi no fazer coletivo que houve a possibilidade de alargar, construir processos e sociedades com possibilidades e oportunidades para desafiar e transgredir. Para Espinosa (1983, p. 15):

O movimento interno do corpo e o nexa interno das ideias na alma constituem a essência do homem — essa essência se denomina *conatus*, esforço para perseverar na existência, poder para vencer os obstáculos exteriores a essa existência, poder para expandir-se e realizar-se plenamente.

O conceito de *conatus* é de extrema importância na filosofia de Espinosa (1983), pois representa o esforço humano em perseverar na existência e expandir sua potência de existir. Para o autor, o *conatus* é a essência mesma do homem e o único parâmetro seguido no balizamento de suas ações, por isso, não é possível conceber o indivíduo humano separado de seu esforço de perseverar, pois sua essência singular só existe enquanto atualização de tal esforço. Um esforço para perseverar em sua existência, para transpor quaisquer obstáculos externos à sua afirmação, e, também, para desenvolver-se e realizar-se o mais plenamente possível.

Espinosa (1983) concebe o *conatus* como uma característica inerente a cada indivíduo singular, mas também reconhece que cada *conatus* singular se vê continuamente em relação aos demais. Assim é possível pensar que o *conatus* se possa expandir no coletivo pela interação dos indivíduos e pela criação de condições que favoreçam o aumento da potência de agir de todos. Além disso, a cooperação e a colaboração entre os indivíduos podem levar a uma expansão do *conatus* coletivo, visto que juntos eles podem realizar coisas que seriam impossíveis de serem realizadas individualmente.

A partir dessa situação de trabalho narrada, na perspectiva marxista, e sabendo que toda situação de trabalho é uma situação de opressão que envolve um sofrimento ético-político, ao analisar a vivência dessas educadoras relatadas na escrita de um currículo, faz sentido falar em

escrevivência (EVARISTO, 1996), pois quando se está inserido em um processo que produz sofrimento é fundamental a busca pela libertação.

Nessa escrevivência, podemos ver a força do *conatus* individual interagindo de maneira coletiva, como forma de perseverar, transpor obstáculos e abrir gretas.

2.2 A escrevivência em processo de colaboração como força de superação em relação às demandas da realidade

Conceição Evaristo cunha o termo escrevivência em 1996, na sua dissertação de mestrado “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, defendida na PUC/RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ), quando discute as ideias sobre a construção da personagem negra na literatura brasileira.

Para a autora, escrevivência é uma forma de escrita, uma narrativa com proposições literárias para se contar a história de pessoas que vivem (ou viveram) processos intensos de exclusão e opressão. Essa forma de escrita, proposta por Evaristo, procura deixar evidenciada as formas de exclusão vividas a partir da perspectiva da dor que passa pelo sentimento de opressão. Assim, o que rege esta escrita não é a razão, portanto, o texto sobre essa vivência não se preocupa com uma forma estruturada ou organizada para apresentar o assunto, mas apresentar, de maneira visceral, as emoções nela experimentadas.

Em suas palavras:

Quando eu usei o termo é... escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo. (EVARISTO, 2017 - Entrevista)

Conquanto esse conceito nasça de um contexto específico das mulheres negras escravizadas, a autora traz esse mote de vivência pessoal que repercute no coletivo. Uma

experiência que, embora traga as sensações de cada indivíduo, reverbera buscas coletivas para superar suas dores, seus sofrimentos.

Evaristo (2020, p. 30-31) retoma o termo *escrevivência* posteriormente pontuando a “experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana”, mas também o amplia, ao compreender como uma condição de opressão, de sofrimento ou mesmo uma situação de experiência tão específica, como a de uma afro-brasilidade, no sentido em que traz um sentimento potente à pele, uma vez que pode “[...] compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. [...] Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa” (EVARISTO, 2020, p. 30-31).

Assim, essa maneira de escrever, a *escrevivência*, é uma forma de trazer uma vivência emocionada, afetada, pois o subtexto das nossas ações e da linguagem é base afetiva e volitiva e ninguém sente, pensa e age sem estar afetado (VYGOTSKY, 2001). Assim, a maneira como experimentamos a realidade possibilita transformar quem somos de forma cognitiva e emocional. Uma escrita que permite ultrapassar as barreiras que o outro coloca, um texto que emociona e faz com que o outro se envolva, afete-se. Apoiamo-nos em Vygotsky (2001) para analisar a linguagem presente nesse texto. Para o autor, “[...] reconhecer que a sua linguagem interior não é nenhuma linguagem mas uma atividade pensante e afetivo-volitiva, uma vez que incorpora motivos de discurso e pensamento expresso em palavra” (VYGOTSKY, 2001.p. 424).

Com essa perspectiva em mente, “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 2001, p. 480), o que o texto dessas educadoras desvela não é necessariamente uma história verdadeira, é a narração de como o que passou foi vivido, repleto de atravessamentos. Como o sentimento atravessou essa experiência. A *escrevivência* é uma história carregada de sentidos e de potenciais significações.

Nessa escrita para se indignar, para se afetar e com isso transformar, as educadoras envolveram-se em uma produção coletiva de um currículo “indo além do que poderiam ir sozinhos” (LIBERALI, 2008, p. 108).

Esse processo de escrever pode ser libertador, pois o texto resultante desse ato deixa emergir a situação de opressão e o sofrimento gerado (EVARISTO, 2020). Em tal conjuntura, procuramos compreender, na *escrevivência* dessas educadoras, a energia, o impulso e a força vindos das potências individuais, aumentadas por meio da colaboração colaborativa.

Compreende-se, assim, a “escrevivência” enquanto um mecanismo de “resistência no campo político-discursivo”, do “espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra” (EVARISTO, 2009, p. 22).

Assim, a “escrevivência” marcada por uma dor, pela qual “escrever é uma maneira de sangrar” (EVARISTO, 2017, p. 109), porta o aspecto de observar a face política e histórica do contexto no qual estamos envolvidos a partir das experiências em que estamos imersos.

Segundo Evaristo (2020, p. 35):

Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si.

Importante perceber que a escrita de Evaristo (2020) recorre a uma memória coletiva, buscando as vozes da “população africana escravizada e de seus descendentes, como se observa no conto ‘Ayoluwa, a alegria de nosso povo’” (FERREIRA; ARAÚJO; RODRIGUES; CÂMARA, 2021, p. 257). Nesse aspecto, o caráter coletivo dessa perspectiva amplia as possibilidades do conceito, podendo a escrevivência ser percebida como uma força de superação que se faz no coletivo.

Outra singularidade que podemos buscar nos textos de Evaristo (2020) e no material analisado nesta dissertação é a presença de vozes femininas. Estamos trazendo nesta pesquisa o discurso de professoras no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segmento tradicionalmente composto por mulheres, por isso, confundido com o papel social de tias e mães, e com desvalorização financeira em relação aos demais segmentos da educação. Esta vertente não é foco desta pesquisa, mas é essencial compreender que essa presença feminina é majoritária e, com ela, os preconceitos e as desvalorizações. Para efeito de contextualização, no colégio em que se situa essa pesquisa, dentre os 28 profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em sala de aula, seis são do sexo masculino e apenas um é pedagogo, os outros cinco professores homens são especialistas em educação física, arte e música. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esse percentual de professores do sexo masculino amplia-se exponencialmente.

Temos então aqui uma escrita de mulheres, professoras da infância, que estão presentes no mundo com seus anseios, suas buscas e suas vivências. Professoras que se inscrevem de maneira singular, que escrevem sua vivência e experiência, uma “escrevivência que é, segundo

Conceição Evaristo, a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência individual e subjetiva” (ALVES; SOUZA, 2018, p. 89).

A ideia de imergir em uma narrativa de professoras pode ser um potente instrumento de análise e compreensão dos percursos pessoais e profissionais de cada sujeito envolvido, bem como pode revelar características específicas das experiências e vivências em contextos e processos socioculturais, além de reflexões sobre o fazer e, quem sabe, a busca por novas possibilidades, por espaços de criação.

A partir dessas discussões, cabe aqui introduzir o conceito de colaboração, uma vez que esse processo vivido, de escrevivência, almeja uma ampliação para o coletivo e abre-se em uma esfera de colaboração.

Compreendemos que o processo de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2014; MAGALHÃES; NININ e MAGALHÃES, 2017) em que essas educadoras foram introduzidas e desafiadas, pode ser definido como um momento no qual a contradição é vivida, em uma intervenção formativa possível, por meio da mediação e da negociação entre as participantes, para uma resistência possível dentro das condições narradas. Para Stetsenko (2021, p. 23):

As pessoas não estão apenas totalmente imersas em práticas colaborativas, mas, mais criticamente, co-constituídas por suas próprias contribuições ativas/agentivas para essas práticas. O foco está no nexos bidirecional e dinâmico de práticas sociais que realizam simultaneamente o desenvolvimento humano, a vida social e a realidade – ao mesmo tempo que dá ênfase a essas práticas realizadas por pessoas que contribuem para a mudança social na intersecção de agência individual e coletiva através das dimensões do tempo (e com ênfase particular no futuro almejado). É fundamental salientar que é exatamente por meio desse processo, e simultaneamente, que as pessoas também estão se cocriando como agentes e coautores do mundo. Em outras palavras, o que é trazido à tona é o nexos de pessoas mudando o mundo e sendo mudadas nesse mesmo processo – como dois polos de uma e da mesma co-constituição, bidirecional e recursiva das pessoas e do mundo no processo de realização simultânea da história de si mesmo e do mundo.

Entendemos então que é no processo de colaboração que as contradições emergem e, sendo observáveis, são possíveis de serem discutidas e transformadas. Esse processo de transformação no coletivo, que envolve a participação de todos os envolvidos, bem como a autorreflexão de cada um, de modo articulado, que se constitui a colaboração.

Para Ninin e Magalhães (2017), a colaboração crítica é forma de desenvolvimento pessoal e profissional, e afirmam que “[...] colaborar é esse processo de construção com outros

em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo” (NININ e MAGALHÃES, 2017, p. 632).

A colaboração consiste em compartilhar pensamentos, embora diferentes, no sentido de expandir a compreensão e criar algo. A colaboração crítica, como apontado por Magalhães (2014), expõe a presença de conflitos como essenciais para o crescimento dos participantes e indica que o resultado dessa colaboração precisa apontar para uma proposta nova de mudança social e pessoal, que seja a junção das experiências e concepções teóricas de todos os envolvidos.

Envolver profissionais com formações e experiências distintas, segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 632), conhecimentos teóricos e opiniões diversas favorece a colaboração, pois “colaboração e contradição organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e também aos seus contextos de ação”.

Esse contexto de colaboração contribui para a formação de um professor comprometido e libertador que não deixará de atuar com os conteúdos, habilidades e outras prescrições, pois não despreza o conhecimento historicamente acumulado, mas fará isto acentuando os aspectos de dominação ali presentes, discutindo com todos os educandos os ingredientes de sua composição (FREIRE; SHOR, 1986). Só no exercício de “um ato comprometido”, em que podemos nos distanciar, admirar, conseguiremos objetivar para transformá-lo de maneira democrática, uma vez que possuímos “capacidade de atuar e refletir” (FREIRE, 2003, p. 17).

Para Evaristo (2020, p. 34), “escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência”. É nesse mesmo cenário de observação e afetação do vivido, na escrita de um capítulo reflexivo sobre o seu fazer, nos encontros das ideias parciais, quando cada uma das envolvidas colaborou com a composição de uma narrativa única, que se alinhou uma busca consciente por espaços de possibilidades, aberturas e gretas.

Assim, como afirma hooks (2019, p.73-74), “o oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação – uma resistência. A linguagem é também um lugar de luta”.

Essas gretas (WALSH, 2019) são expectativas de transformação coletiva ou individual, esperanças pequenas, maneiras de se (re)existir à insubordinação do aqui e agora, um movimento que busca as aberturas de um mundo que nos aparece fechado. Esses espaços, pequenas brechas, são impulsionadas pela força gerativa, o *conatus*, dos sujeitos.

2.3 A abertura de gretas para o vislumbre de um currículo desencapsulado

Neste tópico, elucidamos a concepção de currículo que norteia esta pesquisa. Subsequentemente, abordamos o conceito de currículo desencapsulado como estratégia para instaurar fissuras.

2.3.1 Discutindo currículo

O currículo é lugar, espaço, tempo, território.
 O currículo é relação de poder.
 O currículo é trajetória, viagem, percurso.
 O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade.
 (SILVA, 2005, quarta capa).

A discussão sobre currículo é relativamente recente. Tem seu início na transição da Idade Média para a Idade Moderna, quando se constitui socialmente uma nova forma de organização econômica, que é o capitalismo. Nasce a partir da necessidade de se sequenciar o que será ensinado a todos e avaliar o que foi aprendido. As escolhas contidas nessa organização dialogavam com as necessidades econômicas e sociais vigentes na época.

As discussões conservadoras pautaram-se no positivismo, na teoria comportamental e propuseram um currículo focalizado no interior da escola: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento e objetivos, compreendendo-a como uma bolha, ainda que a serviço do capital. Sem analisar a amplitude, nem ordenação dos significados com os quais se sistematizam o currículo, ou mesmo analisar os pressupostos, crenças e valores que regiam essas práticas.

A partir de uma análise crítica, que busca esclarecer os pressupostos que se desenvolvem em torno da realização dos currículos, passamos a compreendê-lo como uma série de práticas educativas, pautadas pelos movimentos econômicos e históricos, que são repletos de contradições.

O currículo é construído na dinâmica de sujeitos, por isso, pode ser visto a partir de cortes transversais, então, observar como está estruturado em um dado momento histórico e social, fortalece a compreensão das ideologias mandantes nessa organização. Sacristan (2017, p. 16) reforça que “o relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nessas afirmações”.

Apple (1986, p. 66), criticando os princípios de seleção de possíveis conteúdos presentes nesses documentos, afirma que “o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis”.

Ao analisar o currículo é imprescindível situá-lo no contexto de forças e interesses que gravitam sobre ele. Afinal, todos os currículos, quando são pensados, envolvem escolhas e possibilidades que respondem: para que, para quem e a favor de quem foram pensados. São documentos repletos de concepções do que se quer do homem, do que se planeja enquanto sociedade e, diante disso, repleto de ideologia. Apple (2008, p. 36) reflete:

[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e como seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceituais “exigidos” por uma sociedade estratificada.

O currículo pode estar repleto de características hegemônicas, exibidas por meio da linguagem e visão do mundo apresentadas com argumentos explícitos e sistemáticos, persuadindo e mobilizando o apoio em converter os sujeitos. No currículo, os interesses sociopolíticos, econômicos e éticos estão combinados, pois há sutis conexões existentes entre a atividade educacional e tais interesses. Estando assim impregnado de ideologia legitimada pela ação de um grupo e sua atuação social.

Além disso, a ideologia sempre está associada às lutas pela procura ou pela preservação do poder, apontada por uma argumentação explícita e sistemática que, no contexto do currículo, examina as tradições expostas, reproduzidas e mantidas no uso da linguagem.

Sob uma perspectiva crítica é necessário compreender as relações entre a ideologia e a experiência escolar, descortinando qual ensino ideológico está encoberto, quais compromissos ideológicos estão engastados, quais sustentações ideológicas, éticas e de valores estão sendo (re)produzidos nas maneiras que pensamos, planejamos e avaliamos as experiências propostas no ambiente escolar.

A complexidade inerente na dinâmica curricular, com enfoques contraditórios, reflexo e interesses conflitantes, coloca-a, de maneira imbricada, nas questões políticas e sociais da época em que foi constituído, por isso, a serviço da hegemonia.

A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiro. Suas ideias estão tão profundas que são vistas como senso comum. É algo que satura profundamente a consciência de uma

sociedade e que parece ser fundamental. Analisar essa sua ação superestrutural ressalta os fatos da dominação, apresentando um conjunto organizado de significados e práticas eficazes e dominantes, valores e ações que são vividos. A hegemonia busca constituir sentido para a realidade da experiência social.

O que nos preocupa, portanto, são as razões do currículo hegemônico, que é explícito em seu conteúdo, porém envolto em discursos que não esclarecem a sua verdadeira intencionalidade.

Como espaço de disputa, uma vez que está a serviço dos ideais hegemônicos, o currículo precisa ser analisado. Para Sacristan (2017, p. 17), “o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que é a escola de fato, como instituição cultural”. As escolas e seus currículos são construídos para aumentar e preservar os segmentos mais poderosos da população, para manter as finalidades hegemônicas, que são: a transmissão de valores e tendências culturais e econômicas, que supostamente são compartilhados por todos.

As escolas têm uma história e estão ligadas, a partir da sua prática cotidiana, a outras instituições poderosas por meios que são em geral ocultos e complexos. Essa história e essas ligações precisam ser entendidas e conhecidas como reais possibilidades da nossa ação nas escolas. A área do currículo desempenha um papel importante na história da relação com a comunidade. Podendo também servir para uma análise das ligações que as escolas mantêm com outras instituições.

As escolhas no *corpus* dos currículos e do conhecimento escolar podem ser vistas como controle social e econômico, pois poder e cultura estão sempre ligados. Nesse conjunto, temos que analisar as áreas de conhecimento definidas, as tendências, as regras e rotinas, os significados que a escola dissemina e conhecimentos que considera legítimo.

Essa relação é uma via de mão dupla, pois as instituições de poder produzem as desigualdades que a escola mantém, reforça, cria e reproduz por meio do currículo.

Freire e Shor (1986) destacam que o professor libertador não deixará de atuar com os conteúdos, habilidades e outras prescrições, pois não despreza o conhecimento historicamente acumulado, mas fará isto acentuando os aspectos de dominação ali presentes, discutindo com todos os educandos os ingredientes de sua composição.

O currículo precisa ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidades diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas, porém específicas. Quando o currículo está implicado com responsabilidades sociais desiguais, concede poder e privilégios sociais desiguais.

Reconhecer as conexões históricas entre grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída nas escolas, por meio do currículo, é entender para quem as escolas trabalham.

O educador nesse processo pode ser um aliado quando envolvido no tempo de formação de maneira crítica, como tempo de discussão, de reflexão e de pesquisa. Sacristán (2017, p. 20) afirma que “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes”, desta forma, o currículo precisa ser redescoberto como um instrumento de poder para agir em função da democracia, libertária e justa para todos. Atualmente, localiza-se em função do poder econômico internacional e global.

P. Freire (2003, p. 16), tendo o professor como papel importante nessas reflexões sobre a mudança e o compromisso do profissional com a sociedade, coloca que,

[...] para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada.

Contudo “não os capacitamos a indagar por que existe uma determinada forma de coletividade social, como ela é mantida e quem dela se beneficia” (APPLE, 1982, p. 17).

Trazemos aqui a reflexão de que a educação não pode descuidar das condições da nossa sociedade, ajudando os sujeitos a emergirem e inserirem-se criticamente nos acontecimentos históricos e sociais. Uma educação que possa libertar a todos pela conscientização, possibilitando a crítica que denuncia, mas, também, anuncia.

A escola sempre foi determinada pelas necessidades sociais, políticas e, principalmente, econômicas. Ao definir políticas para responder a essas demandas, compreendemos esse espaço como sendo de luta, um caminho de acesso, plural e complexo. Como aponta Cury (2002, p. 247.):

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Como enfatizado por Cury (2018), estamos diante de um novo desafio de renovar a proposta emancipatória de P. Freire reconhecendo os sujeitos como agentes da história, e não como meros espectadores. O currículo deve abranger a diversidade de relação entre os sujeitos da escola e o mundo, agindo em prol de uma sociedade mais justa e democrática, em contraposição ao poder econômico internacional e global.

2.3.2 Abrindo gretas no currículo

Ao propor reflexões e aprofundamentos sobre o currículo de uma escola é possível encontrar fissuras da contradição e ter consciência das forças que nos oprimem. Essa noção dentro do coletivo possibilita a emancipação, o devir, como possibilidade de superação. Para Freire (2000, p. 33):

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente.

Para se fazer uma mudança nada é imediato nem imediado (sem mediação), é essencial a conscientização para operar tais transformações, com intencionalidade, consciência da força do coletivo. Como descreve Martín-Baró (2011), o fortalecimento das mediações grupais como recuperação da memória histórica e potencialização dos sujeitos em seus aspectos objetivos e subjetivos, enquanto unidade, cria a possibilidade da desideologização, que:

Trata-se, antes de tudo de um processo histórico; além disso, é um processo conflitivo, que contém um momento de ruptura social; é um processo de natureza grupal ou coletiva e é um processo que não só se conquista uma terra, mas no qual, sobretudo, se constrói uma identidade social. (MARTÍN-BARÓ, 2011, p. 212-213)

Para Wash (2020), essa possibilidade de transformação está relacionada aos conceitos de "gritos", "gretas" e "sombras", apresentando os "gritos" como as vozes dos povos indígenas, afrodescendentes e todas as pessoas que oprimidas lutam por seus direitos e pela justiça social; as "gretas" como espaços de abertura e possibilidade para outras formas de vida em que a conectividade, a igualdade, as diferenças e as relações sociais sejam vividas em plenitude, e as "sombras", representando as estruturas de poder hegemônicas que precisam ser desafiadas e transformadas.

Por conseguinte, a criação de "gretas" e a amplificação dos "gritos" são formas de insurgência que buscam criar possibilidades de vida e relações sociais, enquanto a desconstrução das estruturas de poder hegemônicas é uma forma de descolonização que visa transformar as relações de poder e as estruturas sociais injustas.

De acordo com a autora, as gretas, como oportunidade e possibilidade de mudanças, surgem a partir de processos de resistência de indivíduos que estão conscientes de sua situação. São as gretas que podem fragilizar o tecido hegemônico e provocar aberturas iniciais para outras possibilidades de relações entre os sujeitos, de maneira respeitosa e equitativa. A perspectiva da autora é ampliar e expandir essas brechas, criando possibilidades outras de conhecer, de agir e de nos relacionarmos. Wash (2020, p. 151) destaca:

As brechas são espaços-tempo que desaprendemos, reaprendemos e criamos. Estamos chamados/as a ampliar e expandir as brechas, criando possibilidades outras de conhecer, agir, nos relacionarmos, enfim, outras formas de vida em que a conectividade, a igualdade, as diferenças, as relações sociais sejam vividas em plenitude. Trata-se de um longo percurso, mas as gretas com seu dinamismo nos animam a seguir caminhando, a caminhar perguntando.

Para ampliar e expandir essas brechas é necessário estar atento e sensível para identificar as iniciativas de oposição à opressão presentes nos espaços sociais e de trabalho em que estamos inseridos, como a escola em que atuamos. A autora também destaca a importância de reconhecer, valorizar e trabalhar essas brechas com insistência para não serem cobertas.

Em suma é possível inferir essa ação como uma pedagogia que se mantém na resistência, em prol de uma educação mais crítica e transformadora. Uma perspectiva de educação que esteja comprometida com a luta pela descolonização e pela justiça social. Wash (2020, p. 151) destaca o papel das gretas na educação:

Na área de educação, esta sua perspectiva tem provocado muitas buscas. Os educadores e educadoras que, principalmente, trabalhamos na educação formal, da educação infantil à universidade, nos sentimos amarrados a um sistema fortemente comprometido com as políticas neoliberais que configuram os sistemas educativos, a partir de uma lógica de controle e avaliação que nos domina. No entanto, procurando estar mais sensíveis para identificar as gretas ali onde atuamos, descobrimos muitas iniciativas que articulam resistência e insurgências em nossas escolas e universidades.

Na perspectiva de Wash (2020), os professores têm um papel fundamental na criação de uma educação mais crítica e transformadora, comprometida com a luta pela descolonização e pela justiça social. Em virtude disso, possibilitar um espaço de colaboração crítica para que

essas educadoras consigam compreender o sofrimento ético-político no qual estão imersas e coletivamente, pela força coletiva do *conatus*, buscar formas de resistência por meio do processo de escrivência, pode ser uma forma de construir novas narrativas que desafiem as estruturas de poder hegemônicas e contribuam para a luta pela descolonização e pela justiça social na educação, com o intuito de alcançar a abertura de gretas no currículo.

Reconhecendo que o currículo é o espaço de lutas (APPLE, 1982, p.35), “a luta pelo poder está sempre em jogo nas disputas ideológicas, quer ou não os implicados reconheçam expressamente essa dimensão”, um espaço de construções de identidades, de relações de poder, de representações em torno das identidades, é essencial encontrar fissuras para a superação das desigualdades (WASH, 2020), com conteúdos sensíveis às discussões e à ampliação do olhar do estudante para além do seu espaço de vivência. Um currículo em direção às possibilidades de ampliação do conhecimento e de experiências do viver democrático, contribuindo com a formação de indivíduos que, ao refletir sobre as desigualdades, também, possam lutar contra elas.

Um currículo que prepare os indivíduos com inteligência e capacidades diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, que implique os sujeitos envolvidos em responsabilidades sociais, que acolha múltiplos olhares, incluindo vozes diversas e singulares (como vozes indígenas e negras) (WASH, 2020), poderá romper com as conexões históricas. P. Freire (2003), tendo o professor como papel importante nessas reflexões sobre a mudança e o compromisso do profissional com a sociedade, coloca que:

Para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. (P. FREIRE, 2003, p. 16)

Para Liberali et. al. (2015b), o currículo escolar precisa ser transformado, de modo a romper a cápsula sócio-historicamente cristalizada, em que estão sujeitos e saberes:

Propomos é uma prática pedagógica crítico-colaborativa em que se valorize a dúvida, a realidade, a divergência, a diversidade, o questionamento das certezas e incertezas, os conteúdos naturalizados, prontos e dados como certos. Assim, poderíamos, de fato, alcançar a desencapsulação da aprendizagem escolar e possibilitar uma relação entre aprendizagem e constituição de cidadania crítica e responsável. (LIBERALI *et al.*, 2015b, p.16)

Um currículo que contempla contextos sociais diversos, nos quais os sujeitos da aprendizagem podem estar inseridos, confronte os modelos predefinidos de maneira crítica, criando, potencialmente, novas formas de fazer e de vir a ser.

De acordo com Liberali *et al.* (2015b), a desencapsulação curricular é uma proposta pedagógica que busca romper com a fragmentação do conhecimento e a hierarquização dos saberes, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e valorizando experiências e saberes dos estudantes. Essa abordagem propõe uma educação mais contextualizada e significativa, que leve em conta as particularidades dos estudantes e as demandas da sociedade em que estão inseridos. A desencapsulação curricular é uma das estratégias utilizadas para promover a objetivação das situações de opressão vivenciadas pelos estudantes e a conscientização crítica sobre sua posição na dinâmica social.

Para as autoras, uma maneira de desencapsular é fazer com que os educadores possam compreender a realidade, as atividades humanas presentes na vida escolar de maneira crítica, entender as possibilidades, gretas, para buscar oportunidades de agir quanto aos problemas vivenciados, em um processo de engajamento desses sujeitos. E à medida que esse engajamento é construído é essencial entrelaçar os conteúdos e temas presentes no currículo com as experiências concretas dos estudantes para que haja a construção crítica e generalizações dos saberes e, essencialmente, uma proposta de mudança social.

Essa ideia de desencapsulamento (LIBERALI, 2019) refere-se a uma perspectiva de educação que almeja romper com as barreiras e limitações impostas por um currículo tradicional e homogêneo, que muitas vezes não leva em conta a diversidade de experiências e saberes dos alunos. Em vez disso, um currículo desencapsulado busca promover a participação de todos os cidadãos envolvidos na construção de propostas escolares, levando em consideração diferentes graus de poder, autoridade e validade. Isso pode ajudar a criar bases para o desenvolvimento da mobilidade e ampliar os horizontes de ação dos participantes para além das funções e atribuições que lhes são atribuídas atualmente.

A desconstrução curricular, como abordado por Liberali *et al.* (2015), implica na ruptura de um modelo educacional em que alunos e professores estão restritos a papéis passivos e subjugados por única narrativa, perpetuada e legitimada pelo material didático e por ações políticas educativas, ou não, que visam manter o domínio ideológico. Esse processo surge do cruzamento de conhecimentos entrelaçados, quando as vozes dos indivíduos engajados cognitivamente, na reflexão das demandas do contexto sócio-histórico-cultural em que estão imersos, reconfiguram-se.

Consequentemente, esses sujeitos adquirem a capacidade de emergir acima desse contexto, forjando novas gretas, como oportunidades de ação e abrindo caminho para a construção de horizontes inexplorados, que se materializam de maneira tangível na vida cotidiana em diversas formas, viabilizando a criação de realidades inéditas. Esse processo amplifica a margem de atuação dos educadores em relação às tarefas que normalmente lhes são atribuídas, particularmente quando se dá por meio de uma abordagem crítica e colaborativa.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 O cenário da pesquisa

O objeto desta pesquisa de mestrado foi o Colégio Bandeirantes, uma instituição de ensino privada que se encontra na região central da cidade de São Paulo, na Vila Mariana, Brasil. Atualmente, o colégio oferece os cursos da Educação Básica, que compreendem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conta com aproximadamente 2.742 alunos e 228⁸ professores. O foco da pesquisa foi analisar um aspecto da implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que teve início em 2023.

A maioria dos estudantes dessa escola provém das classes sociais média-alta e alta. Dos cerca 3 mil alunos atuais, 120 ingressaram mediante uma parceria entre o colégio e três organizações não governamentais⁹ (ONGs), em um programa que permite a estudantes de escolas públicas se candidatarem a vagas no 8º ano do Ensino Fundamental, possibilitando que completem seus estudos da Educação Básica, incluindo o 8º e 9º ano, além do Ensino Médio. Segundo informações fornecidas pelo próprio colégio, essa é uma oportunidade para esses jovens desenvolverem-se e almejem grandes conquistas.

A história do Colégio Bandeirantes remonta ao ano de 1934, com sua fundação, quando foi nomeado de Ginásio Bandeirantes. Em 1943, a instituição passou a ser administrada pela mesma família que a mantém até os dias atuais, e nesse mesmo ano ocorreu a alteração de nome para Colégio Bandeirantes.

Com a promulgação da Lei n.º 4.024¹⁰, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1961 a 1970, a escola manteve sua estrutura, dividindo os cursos entre os clássicos e científicos. A partir da Lei n.º 5.692, de 1971, que promoveu uma reformulação da Educação Fundamental e Médio, substituiu-se os ensinos primário e médio. A legislação também introduziu a obrigação de disponibilizar cursos profissionalizantes, assim, o colégio começou a oferecer cursos técnicos industriais. Quando, em 1983, a Lei n.º 7.044 encerra a exigência de cursos de profissionalização, o colégio reformulou o Ensino Médio, estruturando-o em diferentes áreas de conhecimento.

⁸ Números extraídos do Sistema do Colégio Bandeirantes, em 31 de maio de 2023.

⁹ ONGs com parceria com o Colégio Bandeirantes: Alcance, Ismart e Instituto Sol.

¹⁰ As leis citadas nessa parte histórica do texto estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2023.

Naquela época, ao iniciar o Ensino Médio, os alunos eram direcionados a escolher entre três áreas disponíveis: biológicas, exatas ou humanas, de acordo com suas preferências. Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, substituindo as designações de ensino primário e secundário por Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), respectivamente.

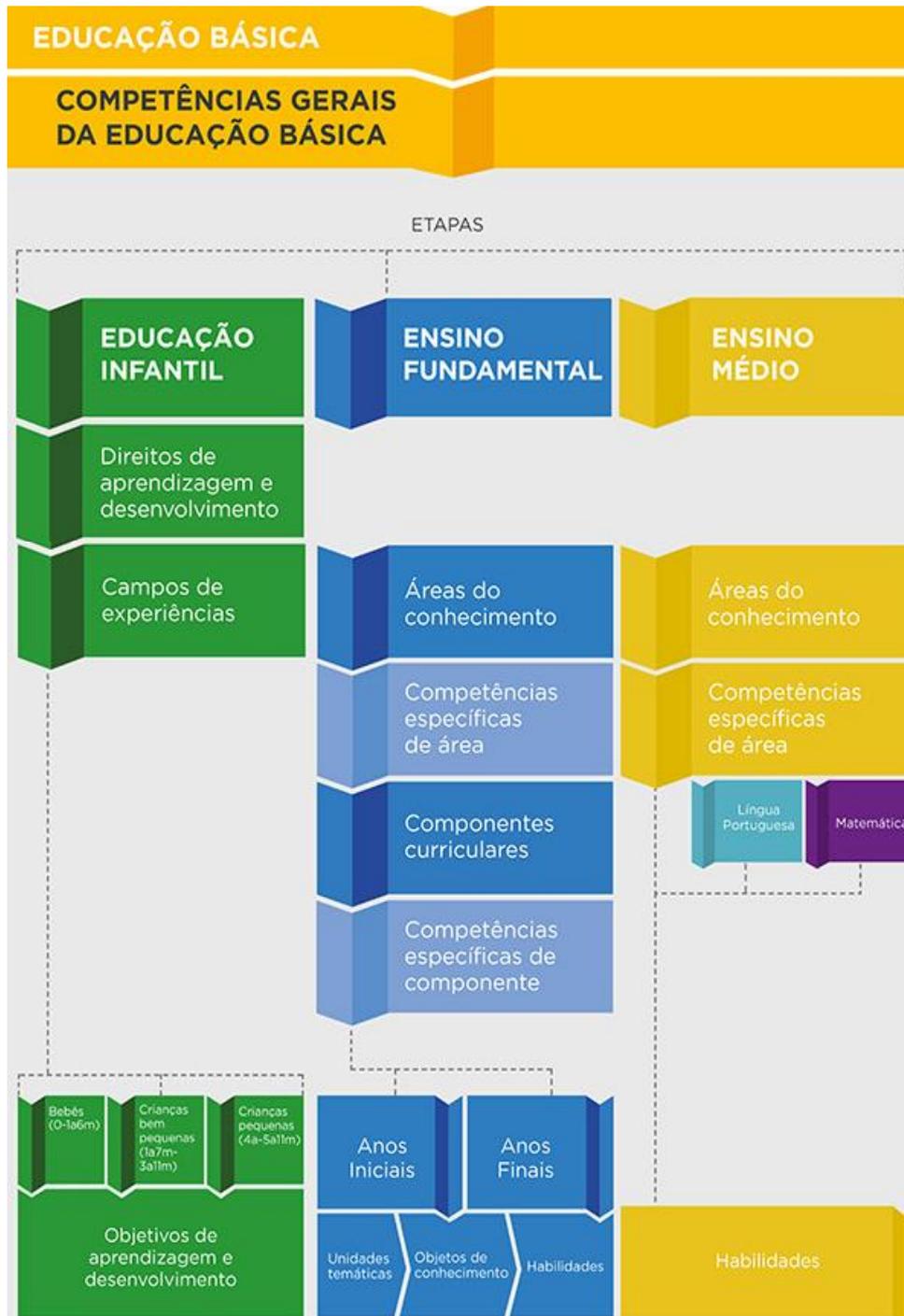
No entanto, a partir dos anos 2010, percebeu-se que, embora os alunos estivessem direcionados para alguma das três áreas disponíveis, eles começaram a escolher carreiras diferentes das áreas inicialmente selecionadas. Como resposta a essa mudança de direção, o Colégio Bandeirantes propôs uma reformulação da abordagem educacional em 2016. Isso começou com a revisão da estrutura curricular do Ensino Médio, eliminando a separação prévia em áreas.

Nesse mesmo ano (2016), como parte de um planejamento estratégico de crescimento, a instituição considerou a expansão de suas atividades. Através de discussões entre os mantenedores e os diretores do colégio, surgiu a ideia de expandir sua atuação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2019, esse plano teve início com a chegada da autora desta pesquisa à instituição, tendo sido contratada com o objetivo de implementar os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Retomando o contexto legal, em 2018, foi divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento nacional, no âmbito federal, que define as diretrizes do ensino ao longo da Educação Básica. De acordo com esse documento, as escolas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais¹¹ “[...] [que] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, MEC, 2018, p. 8-9).

Figura 1 - Estrutura geral da BNCC (2018) para a Educação Básica

¹¹ Competência na BNCC é “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2018, p. 8).



Fonte: BNCC (BRASIL, MEC, 2018)

Na etapa da Educação Infantil são delineados cinco "campos de experiência" (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), nos quais as crianças podem vivenciar aprendizado e desenvolvimento, respaldados por seis "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se).

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares estão organizados em cinco áreas do conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso).

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC (2018) está organizada em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Conforme essa organização apresentada da BNCC, o Colégio Bandeirantes, que sempre atuou com os anos finais do EF e o EM, optou por ampliar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim, os pressupostos legais para a elaboração dos documentos que norteariam o trabalho desse novo segmento são analisados e servem como apoio aos materiais criados pela nova equipe que atuaria com essa tarefa.

Embora o Band (como o colégio é chamado por seus alunos e funcionários) seja reconhecido como uma instituição tradicional, preocupada com os resultados acadêmicos, alta exigência e *performance* dos alunos nos vestibulares, na proposta de trazer os estudantes mais jovens, houve uma intenção materializada em ampliar as perspectivas educativas existentes na instituição. Por isso, para além da documentação legal, duas das práticas pedagógicas presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deveriam ser mantidas: a abordagem metodológica do STEAM e o programa de Convivência Positiva.

O STEAM, sigla, em inglês, que reúne ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática, teve seu início no Band, em 2016. O STEAM trata-se de uma abordagem metodológica que dialoga com a metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou Project Based Learning (PBL).

Essa abordagem, que está focalizada no ensino de Ciências da Natureza, considera a integração das áreas do conhecimento e a ação do estudante em evocá-las, relacioná-las e desenvolvê-las diante de um desafio ou problema. Nessa ação educacional, o foco é o desenvolvimento integral do estudante, que, segundo Bacich (2020), pode ser entendido como:

Uma formação que desenvolva um cidadão criativo, capaz de usar o conhecimento para elaborar argumentos, resolver problemas de forma crítica e com base em argumentos sólidos e atuar de forma ampla, modificando sua realidade por meio da responsabilidade social, do autocuidado, da empatia, da colaboração com seus pares. (BACICH, 2020, p. 2)

A segunda perspectiva de trabalho que deveria ser mantida seria o programa de Convivência Positiva, que tem como premissas oferecer para seus estudantes uma formação integral em um ambiente escolar saudável e positivo, melhorar a qualidade das relações

interpessoais na escola e apoiar a formação de estudantes autônomos, responsáveis e sensíveis às diversas questões do mundo contemporâneo.

Dentre os conceitos teóricos que fundamentaram a base do currículo de Convivência Positiva, de acordo com a rede multidisciplinar de pesquisadores *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* - CASEL (2020)¹², a educação socioemocional trata do aprender a compreender e manejar as emoções com empatia e com responsabilidade diante das decisões a serem tomadas. Por isso, aprender a dar nome para o que se sente, assim como a busca pelo modo mais assertivo de viver aquilo que se sente na convivência com os outros, deve ser algo trabalhado dentro do currículo de educação formal, porque a essa capacidade estarão associadas maiores possibilidades de uma vida mais agradável, em harmonia e com respeito à coletividade (SELIGMAN, 2019).

Mantidas essas duas propostas, uma de abordagem de conteúdos e outra de inclusão de conteúdos que envolvem habilidades socioemocionais e valores morais, de maneira que dialogassem com as especificidades da faixa etária do segmento inicial do EF, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (LP), Matemática (Mat), Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH) (envolvendo História e Geografia), o direcionamento era a busca em atender aos objetivos e conteúdos definidos para o final do 5º ano, informados pelos coordenadores dessas áreas do colégio. A partir desses elementos, o currículo foi elaborado e precisou estar dentro desses limites de possibilidades.

Retomando que, nessa experiência de escrita de currículo, por meio da elaboração de materiais didáticos, temos as seguintes condições explicitadas: incluir o trabalho com STEAM, manter o programa de Convivência Positiva e ter como ponto de chegada os objetivos descritos pelos coordenadores dos componentes curriculares indicados (LP, Mat, CH e CN).

É essencial informar que a escrita da Proposta Pedagógica, documento interno do colégio que contempla a descrição dos conteúdos, metodologia e processo avaliativo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segue as orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica aprovada em 2018.

3.2 A escrita de uma Proposta Pedagógica

Discutimos, teoricamente, o que é currículo em suas concepções teóricas e históricas, pois entendemos que as escolhas de conteúdos, de propostas didáticas e metodológicas, bem

¹² CASEL: *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.

como o processo avaliativo, estão dentro do currículo, mas o currículo é bem mais amplo que isso. Nessa pesquisa, optamos por utilizar a nomenclatura de Proposta Pedagógica, reconhecendo que esse documento é apenas parte do currículo, mas também destacando que faz parte dele.

No colégio em que a pesquisa se inseriu, há um documento denominado Proposta Pedagógica, que escreve, a partir dos pressupostos da BNCC (2018), o que está previsto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa proposta estão listadas as habilidades, objetivos, conteúdos, aspectos didáticos-metodológicos e como se dá o processo avaliativo.

No processo de escrita dessa Proposta Pedagógica, houve o envolvimento de uma equipe composta em torno de 20 profissionais de diferentes áreas e origem, do colégio e contratados para esse objetivo, além de serem especialistas nas diversas áreas do conhecimento. E, ainda, professoras polivalentes foram contratadas para ler e revisar o currículo e, a partir disso, elaborar o material didático dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Então, no meio desse processo de pesquisas, escolhas, implicações sociais, discussões repletas de sentidos e significados, decidimos, um grupo de dez educadoras¹³ do qual eu fazia parte, escrever um livro no qual seria narrada essa complexa tarefa de leitura crítica dessa Proposta Pedagógica, compreendida como o currículo para essas séries escolares e elaboração de material didático, bem como o processo de formação continuada, as escolhas metodológicas e os processos desafiadores que estavam sendo vividos.

O livro (no prelo) foi organizado em capítulos com enfoque em distintos tópicos e temas. Entretanto, ao longo da obra, vislumbramos a confluência dos temas, entrelaçando-se e, por vezes, mesclando-se. Alguns assuntos, inicialmente introduzidos em determinados capítulos, desdobraram-se e adquiriram maior profundidade em outras partes da obra. Em linhas gerais, os capítulos narram sobre os seguintes temas:

No capítulo 1, *Terreno fértil para semear a infância*, foi contextualizada a chegada de um novo segmento educacional (anos iniciais do Ensino Fundamental) em um Colégio de quase 80 anos, narrando como nasceu o interesse em ampliar o colégio, a partir da chegada dos (as) estudantes menores.

¹³ Manterei o uso do pronome feminino, pois todo o livro e o material didático foi feito apenas por mulheres e educadoras.

No capítulo 2, *Criando raízes*, o foco é o processo formativo permanente dos (as) docentes na atividade de leitura crítica da Proposta Pedagógica, sua lapidação e utilização durante a escrita do material didático.

A reflexão sobre o processo de elaboração do material didático pelas mentes e mãos das professoras é desenvolvida no capítulo 3, *Crescer e ramificar*: o papel dos docentes na elaboração do material didático. O foco da minha pesquisa foi o processo de reflexão dessas educadoras, materializado nesse capítulo, a partir do ponto de vista que essa escrita é uma possibilidade de ‘contar como foi a experiência gerada’.

O livro ainda possui mais quatro capítulos: *Cultivos e Cuidados* [4] e *Do broto à flor* [5] que desenvolvem sobre dois aspectos considerados como o ‘DNA’ do Colégio Bandeirantes: o desenvolvimento sociomoral e socioemocional dos(as) educandos(as) e a presença da tecnologia no currículo, mas com o olhar para a faixa etária e articulação com os conteúdos. No capítulo 6, *Eu semeio, tu semeias, nós florimos!*, é feita a narrativa do processo de gestão colaborativa. Sou autora única desse capítulo, no qual exponho a experiência de uma postura de trabalho que ocorreu de maneira especialmente colaborativa, com a participação da equipe inteira no projeto e nas tomadas de decisões.

Nesse processo, de quase 4 anos de duração, evidentemente surgiram diversos desafios, e esse é o mote do capítulo 7, *Água, luz, adubo*. Nele, descrevemos, eu como coautora, as provocações vivenciadas ao longo desse percurso, com o cumprimento do decreto de isolamento social instituído em decorrência da pandemia da Covid-19, interações exclusivamente virtuais com uma equipe que ainda não se conhecia. Além de muitas outras incertezas que foram aparecendo, como, por exemplo, não perder de vista os cuidados e a infância em um colégio conhecido por sua forte base acadêmica ou mesmo, um currículo que estivesse comprometido com a realidade, em um sentido freiriano, respeitando os saberes e autonomia dos educandos e educadores.

3.3 O Colégio a partir da chegada desse segmento

Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2013, p. 25).

Contextualizar as forças que estão presentes na situação em que essas educadoras estão estabelecidas e atuando é essencial. No cenário atual, uma das opressões que vivemos é de

menor valorização do trabalho nos anos iniciais do EF. O colégio em que estamos tem seu olhar primordialmente para o Ensino Médio.

Como exemplo dessa valoração, descrevo como os anos iniciais do EF estão apresentados para o público em geral no *site*. Esse espaço de comunicação multimídia é planejado pela equipe do *marketing* da empresa, que segue as diretrizes e orientações do diretor-geral e dos mantenedores.

A análise foi feita com base na observação do que estava sendo veiculado em 09 de junho de 2023, uma vez que essa comunicação é dinâmica, é imprescindível indicar quando ela foi observada.

A tela de abertura possui uma faixa fixa que contempla o nome da escola, e ícones de *hiperlink* que levam os interessados ao assunto que indicam: matrículas, visita monitorada, o colégio, visão educacional, pedagógico, o aluno, convivência, esportes, eletivas e complementares, futuro e carreiras, internacional, vida cultural, #digiband e podcast. Todos os ícones listados, ao serem clicados, possuem informações sobre os segmentos dos anos finais do EF e EM. Ao lado do ícone matrículas, podemos ler, em um retângulo pequeno: *Site do Fund I*, o *hiperlink* leva às informações sobre o novo segmento do colégio.

Figura 2 - *Site* do Colégio – Faixa fixa



Fonte: Colégio Bandeirantes¹⁴ (2023)

Abaixo da tela fixa, há 6 *banners* rotativos que têm a função de comunicar as ações mais recentes do colégio e representam o que se considera relevante comunicar à comunidade.

Na ocasião da pesquisa, cinco desses *banners* rotativos informavam sobre a abertura de matrículas, as aprovações internacionais, as ações da Semana do Meio Ambiente, um torneio esportivo entre colégios da rede privada da cidade de São Paulo, a finalização da nova torre, um prédio de 11 andares e suas salas e, no último *banner*, tem a imagem da obra *Propulsão*, da artista ítalo-brasileira Maria Bonomi, que está no saguão de entrada da nova torre do colégio.

¹⁴ Disponível em: <https://colband.net.br/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

Com exceção às informações sobre as matrículas, que indicam o trabalho com os anos iniciais do EF, todos os demais não trazem informações sobre o segmento.

Em um olhar mais atento sobre dois desses *banners*, identificamos a tensão existente em um cenário de (des)valorização por meio da divulgação de informações, uma vez que a seleção do que se informa à comunidade externa comunica o que eu trago de mais valor (mais-valia).

No primeiro *banner*, temos a abertura de matrículas prioritárias, na instituição, os pais que são ex-alunos matriculam seus filhos antes dos demais interessados. Uma informação que nos traz a manutenção dos grupos e a permanência de privilégios, pois quem já estudou no colégio poderá matricular os filhos em uma data antecipada. No terceiro *banner*, temos as aprovações internacionais, que é um ponto de grande foco da instituição. Atualmente, não há a preocupação em divulgar notas, nem posição no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pois os estudantes desse colégio não demonstram interesse pelo exame e uma margem pequena dos alunos participam. Informar publicamente a busca pelas escolas internacionais posiciona a escola em um nível elevado de renda dos familiares que a procuram, além de manter a voz do colonialismo, uma vez que há valorização pelo ensino que não é o nacional, nem em universidades da América do Sul, mas de países localizados no hemisfério norte. No *site* do colégio, há a seguinte informação:

O Band é reconhecido internacionalmente pela excelência acadêmica e, no ano de 2023, seguiu com um alto número de aprovações em universidades de outros países. Foram 144 aceitações internacionais em 109 instituições de Ensino Superior em 11 países diferentes: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Bélgica, China, Alemanha, Espanha, França, Reino Unido, Itália e Portugal. Confira a seguir as universidades “top 20” do ranking US News nas quais tivemos aprovações:

Dartmouth College; Duke University; Northwestern University; University of California; University of California – Los Angeles (UCLA); University of Chicago; University of Notre Dame; University of Pennsylvania; Vanderbilt University e Washington University in St. Louis. (BANDEIRANTES, 2023¹⁵)

Os interessados nos anos iniciais do EF, como informado, precisam acessar o *hiperlink*: *Site* do Fund I, localizado na parte de cima, na barra fixa (Figura 2). Embora a nomenclatura atual seja Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BNCC, 2018), a instituição utiliza a nomenclatura antiga. Essa é a primeira informação que temos sobre o segmento. O tamanho da fonte e localização no espaço de comunicação com os leitores externos comunica o grau de

¹⁵ Site oficial do Colégio. Acesso em 09/06/2023.

importância desse novo segmento na instituição. É uma informação pequena, escrita em letras vermelhas em um fundo branco, que pode, inclusive, não ser vista. Apesar de ser algo novo, não há destaque.

Ao acessar o *site* dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento novo no colégio e nomeado como Fund I, vemos como primeira informação a abertura de matrículas prioritárias, enquanto os *banners* subsequentes exibem diversas fotografias dos espaços e alunos, sem conter texto.

Informações de que esse novo segmento foi criado com um currículo próprio, desenvolvido ao longo de três anos e meio, com uma equipe de profissionais exclusivos, com um material didático próprio, que contempla perspectivas e especificidades da faixa etária, não foram consideradas relevantes no *site*. As referências oferecidas são, exclusivamente, em imagens dos espaços físicos, com sua amplitude, com construção contemporânea ou com mobiliário adequado.

A ausência de dados sobre a proposta curricular que apoia o fazer didático, comunica o pouco reconhecimento da potência da infância, isso cria obstáculos para uma ação pedagógica que busque a ampliação de possibilidades para esse sujeito aprendiz.

Nos dois *banners* finais, encontram-se vídeos produzidos antes da chegada dos alunos, que continuam disponíveis para visitantes e familiares interessados. Vale destacar que, atualmente, há muitos outros vídeos disponíveis para comunicar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Conquanto não seja o foco desta pesquisa, em um dos vídeos presentes do *site*, há uma apresentação dos espaços enfatizando a relevância desse tipo de informação, como de maior valia para quem busca uma escola para matricular seu(sua) filho(a).

No segundo vídeo há o uso de linguagem demasiadamente infantilizada e estereotipada, que, além de se distanciar da idade para a qual a instituição se estava preparando (o vídeo é de maio de 2022), apresenta uma concepção de que a infância e esse segmento, possui aspectos apenas propedêuticos, preparando os alunos para serem algo que elas ainda não são (essa é uma das informações veiculadas na animação). Uma visão ultrapassada de escolarização.

Há, portanto, uma necessidade de mobilização, de ação e luta pela busca de possibilidades de trazer movimentos de transformação, uma vez que o ambiente em que estamos inseridas provoca esse sofrimento ético-político com a desigualdade de importância e valor nos diferentes segmentos em que o colégio atua, e, por conseguinte, nos profissionais que ali estão atuando, em uma compreensão equivocada da infância, que também se materializa em compreensões equivocadas da potencialidade dos estudantes dessa idade.

3.4 As participantes da pesquisa

Flor de Mulungu tinha a potência da vida. Força motriz de um povo que resilientemente vai emoldurando seu grito. Mulheres como Macabéa não morrem. Costumam ser porta-vozes de outras mulheres, iguais a elas, mesmo que travestidas em Glórias. (EVARISTO, 2012, p. 20).

É nesse cenário, em um contexto de escrita de um livro que nasceu a partir da reflexão sobre a produção do material didático, que apresentamos as professoras envolvidas na pesquisa. Profissionais comprometidas e emocionalmente envolvidas com o ato de ensinar e com o brilho no olhar, para colegas igualmente empenhadas em melhorar a educação.

Nesta dissertação, seleciono apenas três educadoras por terem sido as autoras do capítulo do livro objeto de análise. O capítulo do livro analisado *Crescer e ramificar* narra os prazeres e as dores que afetaram essas educadoras na materialização de um sonho coletivo. Um sonho que não começou em conjunto, mas foi recebendo pessoas que pudessem sonhar juntas, desenhar os sonhos, propor novos e diversos sonhos. Essa escrita também conta uma experiência de coautoria. Uma autoria que se pretendeu coletiva e participativa, que, em alguns momentos, pode ter ocorrido; e, em outros, não.

As três educadoras-autoras que participaram desta pesquisa são profissionais do Colégio Bandeirantes – São Paulo/SP, onde se deu o processo de implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que as três docentes, aqui apresentadas, autorizaram por escrito que seus nomes fossem citados nesta pesquisa. E sobre esse processo que se deu a escrita do capítulo do livro que é o objeto desta análise. A seguir trago a apresentação que as mesmas fizeram de si e que está presente no livro “As sementes do carvalho”. Posteriormente, em um quadro comparativo, analiso as experiências diversas e complementares dessas professoras.

Essas minibiografias foram escritas pelas docentes envolvidas e é como se apresentam no livro onde se encontra o capítulo *Crescer e ramificar: o papel dos docentes na elaboração do material didático*, foco de nossa análise.

Educadora B.:

Bettyna Letícia dos Santos Freitas: Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Singularidades em São Paulo com o objetivo de aprofundar o conhecimento nos processos de aprendizagem na infância e o desenvolvimento da linguagem como parte da cultura infantil. Beletrista formada em 2021 pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da

Universidade de São Paulo (FFLCH – USP). Durante a graduação, fez parte do grupo de pesquisa e extensão da FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - em um projeto desenvolvido pela Escola da Aplicação cujo foco era lidar com os desafios do ensino da leitura e escrita diante da heterogeneidade presente nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental. Desde 2017 atua como educadora na área de Língua Portuguesa em escolas da rede privada de São Paulo para o Ensino Médio e Fundamental II. Construiu, junto de outras mãos, o material de Língua Portuguesa do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Bandeirantes, onde, atualmente, é professora de Português do 5º ano.

Educadora G.:

Gabriela Romera Nunes da Silveira: Mestranda profissional em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), realizando pesquisa na linha de “Formação de Formadores - Formep”. Especialista em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil, pós-graduada em Alfabetização: Relações entre ensino e aprendizagem. Instituto Vera Cruz (PUC – SP). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Atua na área da Educação desde 2002, com experiências na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse percurso, elaborou e produziu sequências didáticas, projetos e materiais didáticos para o Ensino Fundamental de escolas da rede privada. Atuou também como Coordenadora, com foco na formação de professores e assistentes. Construiu, colaborativamente com a equipe, o currículo e os materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Bandeirantes, onde atualmente é Orientadora Pedagógica e Educacional do 1º e 2º ano do Fundamental.

Educadora L.:

Lívia Alonso Tagliari: Pós-graduanda em Alfabetização e Práticas de Leitura e Escrita (Instituto Singularidades – SP). Mestre *stricto sensu* em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP), realizou pesquisa na área de formação, currículos e práticas pedagógicas, que culminou na dissertação “Cadernos Analógicos e digitais: Usos e desusos dos suportes de escrita no espaço escolar”, da qual derivou em artigos e participação em congresso internacional. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP). Durante a formação, atuou em atividades de monitoria, do Clube da Matemática e do Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos, vinculados à Escola de Aplicação da USP, além de ter cursado um semestre na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto. Desde 2014, atua em sala de aula como

professora polivalente em colégios da rede privada de São Paulo, além ser formadora de professores e educadores de uma ONG que atua no sertão nordestino e produz materiais didáticos. Atualmente, é professora polivalente do segundo ano Ensino Fundamental do Colégio Bandeirantes.

Quadro 2 - Comparativo das participantes

	Bettyna	Gabriela	Lívia
Formação inicial	Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP), 2021.	Pedagogia. Instituto Superior de Educação Vera Cruz, 2009.	Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP), 2016.
Formação continuada: pós-graduação	Curso de Extensão (30h): Metodologias ativas e a educação na cultura digital (PUC) 2022.	Gestão Pedagógica; Formação em Educação Infantil, 2015. Alfabetização e Relações entre ensino e aprendizagem. 2011.	Mestre stricto sensu em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP), 2021.
Cursos em processo	Graduanda em Pedagogia. Instituto Singularidades, São Paulo. Início: fev/2022 - matrícula trancada.	Mestranda profissional em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Início: fevereiro/2022 - previsão de término: dezembro/2024.	Pós-graduanda em Alfabetização e Práticas de Leitura e Escrita (Instituto Singularidades – SP). Início: agosto/2022 - previsão de término: agosto/2024.
Tempo de experiência na educação	Desde 2017 (estágio e assistente de professor). 6 anos de atuação na educação. Atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Desde 2002 (professora e coordenadora). 21 anos de atuação na educação. Atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	Desde 2012 (estágio) e 2014 como professora. 9 anos de atuação na educação. Atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Tempo de experiência em sala de aula.	1º ano	21 anos	9 anos
Tempo de experiência no segmento (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	1º ano	6 anos	9 anos
Atuação nesse momento	Professora de Língua Portuguesa do 5º ano	Orientadora Pedagógica e Educacional do 1º e 2º ano	Professora Polivalente do 2º ano

Experiência em produção de material didático	Escrita e produção de sequências didáticas para os 4º e 5º ano do Colégio Bandeirantes entre agosto de 2021 e julho de 2022.	Escrita e revisão de material didático. Produção de sequências didáticas, projetos e atividades de Educação Infantil, 1º e 2º anos desde 2017.	Escrita e produção de sequências didáticas, projetos e atividades de 1º e 2º anos desde 2017.
Escola onde atuava antes de estar no Colégio Bandeirantes	Escola Móbile (São Paulo/SP) – Rede Privada	Escola Eduque (São Paulo/SP) – Rede Privada	Escola Santi (São Paulo/SP) – Rede Privada
Materiais didáticos produzidos da coleção	2 Cadernos: Língua Portuguesa do 4º e 5º ano	7 Cadernos: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e da Natureza e Lição de Casa do 1º ano. Cadernos de Letra Cursiva do 1º e 2º anos.	10 Cadernos: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e da Natureza e Lição de Casa do 1º ano. Cadernos de Letra Cursiva do 1º e 2º anos. Cadernos de Ciências Humanas do 3º ao 5º ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É possível notar, pela experiência das educadoras envolvidas na pesquisa, que há uma diversidade entre essas profissionais, seja na formação, no tempo de experiência que atuam em sala de aula, e mesmo nas diferentes séries e segmentos que estiveram até o momento. Temos a educadora G., que possui experiência desde a Educação Infantil e na Alfabetização, atuou também nos anos iniciais do Ensino Fundamental e hoje está na gestão da escola, como Orientadora Pedagógica e Educacional. A educadora L. tem sua experiência focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambas são pedagogas de formação. E, ainda, temos a educadora B. que possui formação em Letras, comumente chamada nas escolas de professora especialista, embora já esteja em escolas há 6 anos, esse é seu primeiro ano como professora. Além disso, B. esteve anteriormente atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e está atuando, pela primeira vez, com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à elaboração de um currículo, materializado em materiais didáticos, temos as educadoras G. e L. com experiências similares em tempo e produção de materiais para o segmento; e B. que tem sua primeira experiência na elaboração de materiais didáticos.

Essa comparação tem como propósito entender como essas experiências – ora mais próximas, ora diversas –, podem ter favorecido ou não a colaboração crítica entre essas educadoras.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, examinamos as opções metodológicas adotadas para a condução desta pesquisa. Inicialmente, introduzimos a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme proposta por Magalhães (2011). Em seguida, delineamos os procedimentos empregados na coleta e produção de dados, juntamente com a descrição dos instrumentos utilizados para esse propósito. E apontamos os procedimentos de análise e discussão dos resultados e as garantias de credibilidade.

4.1 Pesquisa crítica de colaboração (PCCol)

O presente estudo adotou a abordagem da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma abordagem que visa explorar novos paradigmas de pensamento e ação com o intuito deliberado de transformar contextos e participantes (MAGALHÃES, 2018, 2010, 2011, 2012; LIBERALI, 2022) com enfoque específico nas mudanças relativas ao ambiente escolar.

Magalhães e Fidalgo (2019) aprofundam sua discussão sobre a PCCol, como a base teórico-metodológica de suas investigações e de seus Grupos de Pesquisa: LACE; ILCAE e GEICS. Segundo as autoras, a PCCol é uma abordagem metodológica que envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa e objetiva transformar a realidade social e educacional em que a pesquisa é realizada. Ela se baseia em uma abordagem crítica e busca identificar e desafiar as relações de poder e as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão. A metodologia envolve a participação ativa dos participantes da pesquisa em todas as fases do processo, desde a definição do problema até a análise dos resultados, bem como a implementação das mudanças propostas. A PCCol é uma abordagem que valoriza a colaboração, a reflexão crítica e a ação transformadora, tendo sido amplamente utilizada em pesquisas em educação e em outras áreas das ciências sociais.

Por ter essas características de criticidade e envolvimento dos participantes a PCCol é uma ferramenta poderosa para promover mudanças sociais e educacionais significativas. Para que ocorra é fundamental estabelecer um contexto colaborativo, no qual se crie um ambiente de ensino e aprendizado baseado na colaboração. Esse contexto deve engajar todos os participantes em interações dialéticas, com o escopo de reinterpretar a forma como os conceitos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem que sustentam as discussões no ambiente escolar. Esse processo pode resultar na formação de novos modelos de pensar agir e estar no mundo.

De acordo com Magalhães (2004), o contexto colaborativo apresenta-se como espaço no qual indivíduos trabalham coletivamente e de forma participativa, compartilhando conhecimentos, experiências e ideias com o intuito de atingir um objetivo conjunto. No âmbito educacional é possível construir um ambiente colaborativo ao organizar atividades que estimulem a participação ativa tanto dos alunos quanto dos educadores. E isso pode incluir debates em grupo, projetos de equipe colaborativos, entre outras abordagens. O propósito é garantir que todos os envolvidos tenham voz e sejam escutados, contribuindo conjuntamente para a criação de saberes e métodos pedagógicos.

A meta é fomentar uma aprendizagem colaborativa na qual todos aprendam juntos e beneficiem-se da troca constante de ideias e experiências, em contextos que exigem abertura para as discordâncias entre os envolvidos e que geram transformações críticas e significativas no fazer dos agentes.

A importância do processo colaborativo decorre do envolvimento dos participantes na avaliação minuciosa e criteriosa da situação em que estão inseridos. A abordagem crítico-colaborativa é sustentada pela utilização da argumentação, promovendo uma ampliação da colaboração crítica em oposição à simples destruição argumentativa. Além disso, a colaboração crítica manifesta-se como um intrincado procedimento de reinterpretação nas esferas intelectual, cognitiva, emocional e ética, encontrando sua força motriz no avanço coletivo e na modificação da realidade. Dessa forma, a colaboração crítica revela-se como um processo que demanda a análise, por parte dos participantes, com o propósito de viabilizar a transformação da situação em que estão imersos.

De acordo com Magalhães (2004), a linguagem utilizada entre professores na escola, frequentemente, carece de organização voltada para a colaboração crítica. É comum observar que os professores expressam discordâncias em relação às ações de seus colegas sem respaldo em argumentos teórico-práticos explícitos. Em vez disso, tendem a sugerir recomendações práticas e compartilhar exemplos bem-sucedidos, limitando-se ao contexto específico da sala de aula. Contudo essa abordagem de reflexão, desprovida do suporte teórico, não contribui para a construção coletiva de significados; trata-se meramente de uma forma de "discussão utilitária", incapaz de proporcionar compreensão das práticas pedagógicas e do contexto singular de atuação. Dessa forma, não é estabelecido um alicerce para que os professores possam contemplar suas escolhas e compreender seu significado em relação aos objetivos propostos e ao processo de aprendizagem dos alunos.

Magalhães (2004) propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de formação docente, visto que se concentram em abordagens individualistas e autoritárias. A autora sugere

que os ambientes de formação reestruturem suas práticas para dinâmicas fundamentadas no diálogo crítico. Magalhães argumenta que "práticas que propiciam contextos para que os professores se apropriem de uma teoria de linguagem não são organizações usualmente enfocadas no contexto escolar" e acrescenta que "construir esses contextos não tem sido fácil" (MAGALHÃES, 2004, p. 57 - 62). A autora, assim como outros pesquisadores, como Fullan e Hargreaves (2000), tem-se dedicado a promover a colaboração como um processo relacional capaz de criar espaços propícios para a reflexão crítica e a transformação das práticas educacionais.

Fullan e Hargreaves (2000) destacam a importância de reconceituar o papel da escola como uma entidade "aprendente", ou seja, como um ambiente em constante evolução, no qual o progresso dos professores é paralelo ao desenvolvimento da própria instituição. Para otimizar o desempenho dos educadores é imperativo promover uma transformação nas atitudes e práticas da escola, a fim de envolvê-los ativamente nas iniciativas de aprimoramento profissional. Esse processo implica na transição de mudanças impostas aos professores para mudanças coletivamente lideradas por eles, capacitando-os como profissionais plenos.

Segundo esses autores, educadores plenos têm maior propensão a desenvolver-se e prosperar em ambientes educacionais igualmente engajados, nos quais a valorização e o apoio aos docentes são pilares fundamentais na busca pela excelência. É sob essa perspectiva que eles argumentam que "as escolas colhem os frutos dos professores que cultivam".

No entanto Fullan e Hargreaves (2000) enfatizam que a colaboração nem sempre se manifesta como uma reflexão sistemática, pois também pode assumir uma natureza estática, manifestando-se como uma "colaboração confortável", na qual as interações se restringem a compartilhar orientações, atividades e recursos alinhados com uma lógica técnica. No entanto essa forma de colaboração não concretiza completamente o propósito mais abrangente, o valor do que é ensinado e como é ensinado, deixando de incorporar uma prática reflexiva e crítica.

Segundo Liberali *et al.* (2022), a abordagem crítico-colaborativa pode ser empregada em ambientes educacionais como uma oportunidade para a ação investigativa transformadora em prol de uma sociedade mais igualitária e justa. Mediante a utilização da argumentação multimodal, nesse sentido, é viável fomentar a colaboração crítica entre os participantes, forjando uma base comum e colocando o coletivo no cerne. Assim, emerge a possibilidade de gerar novas ideias e buscar transcendência das opressões experimentadas no contexto.

A abordagem crítico-colaborativa assume importância ao promover a construção coletiva do conhecimento, por meio do confronto de ideias e negociação, com o propósito de alcançar um objetivo compartilhado. Conforme Santella Sousa, Liberali e David Silva (2021),

esse enfoque possibilita a clareza dos processos mentais dos participantes, quando estes buscam oportunidades para perguntar ou explicar o que está sendo analisado. Adicionalmente, a colaboração crítica não se deve basear na passividade dos participantes, mas concentrar-se na promoção de interações dialéticas e na discussão colaborativa das questões que estão sendo tratadas.

O trabalho crítico-colaborativo, construído coletivamente, perpassa pelo confronto de ideias, pela negociação a fim de atingir um objetivo que seja comum a todos. Ou seja, as escolhas feitas por um sujeito diante das ideias apresentadas em um grupo seguirão os recursos para sustentar suas afirmações na produção de conhecimentos científico e cotidiano, na refutação e na busca por acordo provocando transformação nos sujeitos. (SANTELLA SOUSA; LIBERALI; DAVID SILVA, 2021, p. 4)

A compreensão crítica nesse processo colaborativo, representa uma abordagem de apreensão da realidade caracterizada pela reflexão e pelo engajamento. Isso implica examinar as variadas perspectivas e ponderar sobre os aspectos sociais, políticos e culturais que moldam a percepção e compreensão das situações.

No contexto desta pesquisa, a compreensão crítica desempenha um papel crucial para que as professoras possam abarcar os significados do currículo de maneira mais abrangente e reflexiva, o que implica considerar as diversas perspectivas e as complexas questões que moldam a elaboração do currículo, além de identificar as forças de opressão e resistência que estão intrínsecas nesse processo.

A abordagem de pesquisa crítica colaborativa foi empregada na produção, análise e discussão dos dados coletados no texto e na entrevista com as docentes envolvidas, sendo possível conversar sobre os resultados parciais dessa colaboração porque, por meio dela, alcançamos evidências da construção conjunta de conhecimento e da reflexão crítica acerca da realidade que envolveu as participantes.

Essa perspectiva crítico-colaborativa busca evidências na argumentação e nos conteúdos temáticos a partir da análise das escolhas lexicais, promovendo uma colaboração crítica que pode ser descrita como um intrincado processo de reinterpretação intelectual, no contexto de um coletivo que busca impulsionar a transformação da realidade. Assim sendo, a escolha da pesquisa crítica colaborativa para a coleta dos dados justifica-se pelo seu potencial de fomentar a construção coletiva do conhecimento e estimular a reflexão crítica sobre a situação na qual os participantes estão inseridos.

A abordagem crítico-colaborativa poderá ser observada por meio da experiência da escrita coletiva do capítulo deste livro, que foi realizada pelas professoras participantes desta pesquisa. Sua relevância é notável, pois se propôs uma construção conjunta do conhecimento durante a vivência do processo de desenvolvimento curricular e elaboração do material didático. Nesse momento, ocorreu um confronto de ideias e negociações com o escopo de alcançar um objetivo compartilhado.

Essa abordagem facilita a transparência dos processos mentais das participantes, as quais explicam e demonstram suas perspectivas com o intuito de criar oportunidades para questionar, expandir e reexaminar as questões em discussão. Além disso, a colaboração crítica, nesse contexto, promove a geração de interações dialéticas e fomenta a discussão colaborativa sobre os aspectos práticos e a realidade vivenciada.

Em suma, a pesquisa crítico-colaborativa foi adotada para a produção de dados, pois permite a construção coletiva de conhecimento e reflexão crítica sobre a realidade dos participantes. Essa abordagem, regulada pela argumentação, possibilita uma colaboração mais crítica, em um movimento de reinterpretação do contexto coletivo e com foco para a transformação da realidade.

4.2 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Inicialmente, procedeu-se à leitura analítica do mencionado capítulo, com o intuito de examinar a perspectiva das professoras em relação ao currículo e à colaboração crítica no contexto do trabalho coletivo. Isso foi realizado por meio da análise aprofundada do conteúdo temático presente no texto, podendo ser semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Com o intuito de ampliar a compreensão dessas concepções, opiniões, percepções e motivações das professoras-autoras, foi essencial proporcionar espaço para que pudessem expressar suas perspectivas. Assim, após a leitura do capítulo escrito pelas professoras, planejamos um momento de entrevista com as participantes.

Um roteiro de entrevista, *a priori*, foi elaborado com 18 questões, divididas em duas partes. Na primeira parte (Parte I), buscamos coletar informações sobre as opiniões e crenças das entrevistas sobre as características do currículo presente na elaboração do material didático dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda parte (Parte II) continha questões sobre as percepções das entrevistadas em relação ao processo de colaboração entre todas as envolvidas na elaboração do currículo, por meio do material didático. O quadro 3 apresenta as questões presentes no roteiro de entrevistas, divididas nas duas partes supradescritas.

Quadro 3 - Entrevista com as participantes

Questões planejadas para a entrevista – Parte I
<ol style="list-style-type: none"> 1) O que torna qualitativamente diferente um material feito pelos professores que serão os condutores das aulas? (Descritiva) 2) Como foi refletir sobre esse fazer na escrita do capítulo do livro? (Descritiva) 3) Conte como foi a experiência de produção de um currículo, materializado na elaboração de material didático? (Descritiva) 4) Como foi a experiência de escrita colaborativa, que aconteceu no material didático e no capítulo? (Descritiva) 5) O que você considera importante um currículo ter, pensando no desenvolvimento de sujeitos sensíveis e que lutem contra às desigualdades sociais? (Conceitual) 6) Quais conteúdos precisam ser incluídos no material didático, para que o currículo desenhado efetivamente esteja a serviço do bem viver coletivo? (Conceitual) 7) Como essa escrita colaborativa favoreceu o desenvolvimento de sujeitos ativos contra às desigualdades e a serviço do bem viver coletivo? (Conceitual) 8) Em relação às escolhas feitas de maneira coletiva e inclusas no material didático, o que ainda é necessário fazer (em relação à questão acima)? (Propositivo) 9) O que poderia ser feito diferente, buscando esse foco? (Propositivo) 10) Qual foi a base teórica que sustentou a construção do currículo?
Questões planejadas para a entrevista – Parte II
<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais foram as principais dificuldades em preparar esse material de forma conjunta? 2) Quais foram os principais ganhos que vocês perceberam nessa relação compartilhada? 3) Que tipo de decisões vocês precisaram tomar e como foi tomar as decisões quando vocês tinham opiniões diferentes sobre o caminho a seguir? 4) Quem tomava as decisões, quem dava as ideias? 5) A experiência de vocês fez com que o processo ficasse difícil? 6) Como as diferentes experiências contribuíram para que vocês construíssem um material que não era o que uma pensava, nem o que a outra pensava, mas muito mais rico com a colaboração das duas? 7) Houve momentos que você preferia ter preparado o material sozinha, por quê? 8) De que maneira as concepções do que é aprender, ensinar, o que é linguagem ou conceitos das várias áreas eram diferentes entre vocês e como isso impactou a produção de material?

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A entrevista com cada uma das participantes foi realizada de maneira separada. A videogravação dessas entrevistas ocorreu pelo aplicativo *Zoom* e estão arquivadas no *Google Drive* da autora e disponíveis para fins de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de maneira *online* no final de março e início de abril de 2023, sendo a pesquisadora a responsável pelas entrevistas. As transcrições integrais estão presentes nos apêndices e foram realizadas por meio do processamento de dados no *software happyscribe*, tendo correções de interpretação do *software*, quando necessário, de modo a não comprometer o entendimento do sentido da mensagem emitida pelos entrevistados.

As identificações das falas da pesquisadora e das participantes estão sinalizadas por meio do uso da letra inicial de cada nome e contemplam a minutagem da gravação da entrevista.

Todas as entrevistas foram iniciadas esclarecendo para as entrevistadas os objetivos da entrevista (que seria utilizada para desenvolvimento desta dissertação de mestrado), possuem autorização para gravação e utilização na pesquisa. Na seção apêndices, letra C, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação das entrevistas, lido e assinado pelas três entrevistadas. Dessa forma, acreditamos que a videogravação e sua transcrição conferem credibilidade à coleta de dados desta pesquisa.

Ao longo das entrevistas é possível que tenha ocorrido variação na sequência das perguntas em cada segmento. Algumas perguntas foram incorporadas com o propósito de investigar informações mencionadas pelo entrevistado, enquanto outras foram omitidas quando a entrevistada abordou a informação sem necessidade de intervenção da entrevistadora. No entanto é pertinente ressaltar que a organização das seções se manteve uniforme em todas as entrevistas realizadas.

Essa consistência na estrutura das partes foi mantida porque se considerou crucial, em primeiro lugar, explorar o tópico do currículo com uma abordagem mais conceitual. Em seguida, a atenção foi deslocada para compreender a perspectiva única de cada entrevistada sobre o processo de colaboração no ambiente de trabalho, buscando compreender como elas perceberam sua manifestação.

A leitura analítica das transcrições das entrevistas foi feita para que individualizássemos as ideias centrais que respondessem às nossas questões em relação ao currículo e à colaboração. Selecionamos as respostas que possuíam mais riqueza de informações pelo conteúdo temático. Após esse levantamento geral, buscamos novamente, em todas as questões, elementos que pudessem contrapor ou mesmo expandir as ideias já delineadas.

Compreendendo ser necessário correlacionar as perguntas de pesquisa às análises e categorias, criamos um quadro que contivesse: uma coluna com o trecho de fala que se desejava

analisar, retirado da transcrição; as perguntas de pesquisa para delimitar suas possíveis respostas; e uma última coluna para o seu resumo temático.

4.2.1 Instrumentos de construção de dados

Para evidenciar as características que emergiram do currículo coletivamente pensado, presente no texto produzido e nas entrevistas das professoras envolvidas, sobre a colaboração crítica no processo de elaboração e construção do currículo, esta pesquisa debruçou-se sobre dois instrumentos: a leitura do capítulo escrito pelas professoras-autoras e uma entrevista que se guiou, *a priori*, por algumas perguntas discutidas a seguir.

O primeiro instrumento de construção de dados é o capítulo *Crescer e ramificar: o papel dos docentes na elaboração do material didático*, presente no livro “As sementes do Carvalho” (no prelo), escrito pelas envolvidas na pesquisa, presente integralmente nos apêndices deste documento.

O segundo instrumento, uma entrevista, guiou-se por questões predelineadas. No rol de questões planejadas, temos questões de ordem descritiva, conceituais e propositivas. A elaboração das questões teve dois focos de observação: em primeiro lugar, que as entrevistadas pudessem responder sobre as características do currículo do qual foram coautoras. A segunda fase da entrevista procurou evidências de colaboração crítica que ficam marcadas nessa relação durante o processo de produção e elaboração da proposta curricular e do capítulo do livro. A transcrição dessas entrevistas encontra-se nos apêndices desta dissertação.

4.3 Procedimentos para análise dos dados

Com o objetivo de investigar como as professoras envolvidas inter-relacionaram-se e influenciaram-se, por meio da linguagem, como sujeitos que se tornam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo) em uma expansão de vozes e significados que emerge pela argumentação colaborativa, e visando entender como se evidencia a colaboração crítica no processo de elaboração do currículo, os dados foram coletados da seguinte maneira:

- Análise e levantamento de categorias de interpretação a partir da leitura do capítulo escrito pelas autoras e das transcrições das entrevistas, em que descrevem o processo de elaboração do currículo para criação de categorias de interpretação de como compreenderam o próprio currículo e o processo de colaboração crítica em sua elaboração.

Nos tópicos seguintes, as categorias que respaldaram a interpretação dos dados estão listadas. As categorias elencadas foram: sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999), gretas (WALSH, 2019, 2020), colaboração crítica (MAGALHÃES, 2018, 2010, 2011, 2012; LIBERALI, 2022) e escrevivência (EVARISTO, 2009, 2017, 2020).

A partir disso, procuramos as evidências que dialogam com as seguintes categorias, descritas conceitualmente na seção da fundamentação teórica.

Quadro 4 - Categorias de interpretação

Conceitos	Busca no texto de evidências de:
Escrevivência	uma escrita com sentimentos profundos, contraditórios e antagônicos, e estão associados ao sofrimento ético-político coletivo.
Gretas	uma busca de possibilidades para reagir, reexistir e reviver.
Colaboração crítica	maneiras explícitas de como ocorreram as trocas entre os pares e as relações interpessoais com possibilidades de criação de teia de intercâmbios.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A análise de conteúdo temático realizamos a partir do significado da palavra como um fenômeno do pensamento, portanto, essa foi a investigação feita para compreender o discursivo ou a consciência de seus autores por meio da análise das palavras, a partir da criação de categorias de interpretação.

Este tipo de análise apresenta linguagem como objeto de estudo, em uma abordagem de pesquisa que conduz a análises sistemáticas, dessa forma, facilitando a reinterpretção das mensagens e permitindo a obtenção de uma compreensão dos seus significados em um nível que transcende uma leitura superficial. Adicionalmente, a análise de conteúdo oferece a vantagem de explorar detalhes minuciosos, viabilizando a explanação de significados que frequentemente não se revelam de maneira evidente.

Dessa forma, a análise de conteúdo capacita a compreensão dos dados tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Franco (2008) entende como

[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem [...] e permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos

da comunicação: as características do texto; as causas e/ou antecedentes das mensagens; e os efeitos da comunicação. (FRANCO, 2008, p. 20)

Nas categorias linguísticas convencionais é viável identificar aspectos semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos presentes no conteúdo do capítulo e nas entrevistas. Além disso, torna-se imperativo revisitar as condições de produção para contextualizar as nuances sociais, políticas e históricas que permeiam as mensagens sob análise.

No âmbito desta pesquisa, a análise de conteúdo surge como uma ferramenta inestimável para sondar a perspectiva das professoras em relação ao currículo e à colaboração crítica dentro do contexto da ação coletiva. Essa abordagem permite uma exploração que transcende as manifestações explícitas do texto, habilitando a identificação de padrões de pensamento, valores, atitudes e, até mesmo, contradições presentes nas mensagens sob exame. Adicionalmente, segundo Franco (2008), tal método desvenda interpretações subjacentes que vão além das mensagens emitidas, conectando-se à hermenêutica dos significados presentes nos textos.

Desta forma, a análise de conteúdo não apenas suplementa com informações de valor, mas, também, por meio da interação com a dedução, interpretação e mecanismos de indução; emerge, assim, como um elemento propício para a exploração de novas hipóteses. Ao utilizar a análise de conteúdo, podemos categorizar as mensagens de acordo com temas, ideias-chave, conceitos emergentes e outros elementos pertinentes, e isso viabiliza a construção de uma compreensão mais profunda do tópico em análise.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Em resumo, a análise de conteúdo é uma ferramenta metodológica poderosa que permite uma investigação aprofundada das mensagens a partir da produção de inferências presentes no capítulo em questão. Ela possibilita a extração de significados subjacentes e padrões de pensamento, contribuindo para uma compreensão mais completa da visão das professoras no que tange ao currículo e à colaboração crítica no fazer coletivo.

Moraes (1999) ressalta a relevância de reexaminar e desentranhar as mensagens, visando, com isso, apreender seus elementos fundamentais. Esse processo viabiliza a formação

de agrupamentos que evidenciam tanto as convergências quanto as divergências, elementos essenciais para estabelecer as bases das categorias de análise. Por meio dessa abordagem, a realização de inferências de maior precisão torna-se possível.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é entendida como “uma técnica de investigação que conduz a descrições sistemáticas, pois ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 9).

Nessa ação, conforme delineado por Chizzotti (2014), o pesquisador assume o papel de explorar meticulosamente o conhecimento, os pensamentos e as motivações desses indivíduos, em um esforço sistemático e criterioso no âmbito da pesquisa, que se baseia em teorias, métodos e linguagens apropriadas.

Dessa forma, o pesquisador propõe-se a desvendar os elementos intrínsecos ao conteúdo trazido à luz da consciência. Para cumprir essa tarefa, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Essa escolha é respaldada pelo pressuposto de que a compreensão que as pessoas desenvolvem perante suas interações com a realidade molda a maneira como percebem o mundo, conforme Chizzotti (2014, p. 27-28).

Ademais, é importante reconhecer que a pesquisadora está inserida no contexto de sua investigação. A neutralidade da posição do pesquisador não pode ser assumida, pois é inerentemente influenciado pela realidade social na qual está imerso, como argumenta Chizzotti (2014, p. 56). Da mesma forma, a interação da pesquisadora e os elementos do seu estudo não era de mão única: assim como ela exercia influência sobre o objeto e os sujeitos da pesquisa, ela também era impactada por essa dinâmica.

4.4 Credibilidade da pesquisa

A presente pesquisa está em conformidade com as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, tendo sido aprovada sob o número CAAE: 69136923.0.0000.5482/2023.

Está autorizada pela instituição educacional de foco, o Colégio Bandeirantes, sendo permitida a sua identificação dentro das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. O Colégio Bandeirantes está ciente da sua corresponsabilidade como instituição coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

As docentes envolvidas, aqui chamadas de professoras-autoras envolvidas, estavam cientes e de acordo com sua participação na pesquisa por meio de análise do texto por elas elaborado (Capítulo *Crescer e ramificar: o papel dos docentes na elaboração do material didático*), autorizando, por conseguinte, a utilização do conteúdo registrado durante os encontros em plataforma *online*, as videogravações.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. (BARTHES, 1987, p. 21)

Nas seções anteriores foram descritos o contexto e a metodologia de pesquisa, nesta seção, apresentamos os principais conceitos envolvidos nesta dissertação, a partir da análise do capítulo *Crescer e ramificar: o papel dos docentes na elaboração do material didático* do livro “As sementes do Carvalho” (no prelo) e das entrevistas feitas a cada professora, buscando, assim, reconhecer as características do currículo construído por elas e as evidências de colaboração crítica que podem ser identificadas em ambos os materiais.

Retomamos as questões que nortearam a análise desta pesquisa, compreendendo o papel da autoria docente na formulação de um currículo concretizado em materiais didáticos, bem como no processo vivenciado de colaboração crítica. Consonante a isso, a essência do trabalho está fundamentada na análise do discurso das professoras, em um processo de autoria coletiva. Traçar essas questões favorecem o exame de maneira mais precisa sobre as evidências dos dados e a construção do discurso dessas educadoras:

- Quais características emergem do currículo coletivamente concebido, presentes tanto no texto produzido quanto nas entrevistas das professoras participantes?
- De que maneira a colaboração crítica se manifesta no processo de elaboração e construção do currículo?

A intenção aqui foi explorar essas questões por meio da análise aprofundada do conteúdo temático de um capítulo colaborativamente escrito pelas participantes, assim como da transcrição das entrevistas, atentando às escolhas lexicais e vertentes temáticas que sustentam as evidências do impacto da experiência vivida no desenvolvimento do currículo.

Conforme apontado por Wash (2020, p. 150),

[...] é importante que o currículo esteja comprometido com a desconstrução das estruturas de poder hegemônicas presentes na educação. Isso significa que o currículo deve questionar as formas tradicionais de conhecimento e valorizar outras formas de conhecimento que são marginalizadas ou silenciadas pela educação hegemônica.

Ao entrelaçar os discursos das participantes em dois momentos distintos e separados, pudemos examinar se ocorreu a percepção de uma colaboração crítica entre elas. Nesse sentido, exploramos os dados em busca de elementos que evidenciassem as características de um currículo desencapsulado. Como afirmado por Liberali (2019, p. 7):

Essa perspectiva de desencapsulamento implica, portanto, considerar a gama de discursos utilizados pelos participantes, levando em consideração diferentes graus de poder, autoridade e validade. Sugere a promoção de discursos nos quais a agência humana e a mudança social são centrais.¹⁶

Nossa análise, considerando esse enfoque, concentrou-se no discurso das participantes, focalizando tanto o currículo em si quanto a colaboração durante o processo de desenvolvimento do material didático. Investigamos, então, tanto os aspectos explícitos quanto os implícitos desse discurso.

Para essa análise, dispomos de um capítulo com 21 páginas e quase 6 horas de material gravado referentes às entrevistas e às suas transcrições. Dado o extenso conteúdo e a necessidade de uma abordagem fundamentada para abordar as questões desta pesquisa, nosso objetivo foi o seguinte: "investigar de que forma a escrevivência, como uma experiência de escrita coletiva, influenciou na criação de mudanças no currículo, evidenciado nas vozes das professoras participantes".

Nesse caminho, empenhamo-nos a examinar os dados em busca dos elementos que respondessem a esse objetivo delineado. A seleção desse conteúdo específico baseou-se na percepção desta pesquisadora, ou seja, de que o texto das professoras expressa indignação, envolvimento emocional e uma busca por mudanças. Retomando as ideias de Liberali (2008), a produção colaborativa de um currículo coletivo tem o potencial de ultrapassar limitações que seriam presentes se as professoras estivessem trabalhando individualmente.

5.1 Buscando as características de um currículo coletivamente concebido

Ele [o texto] tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma subjetividade própria vai construindo sua escrita, vai inventando, criando o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um corpo-mulher-negra em vivência e que por esse ser o meu corpo, e não outro, vivi e vivo experiências

¹⁶ Texto original: "This perspective of de-encapsulation implies thus to consider the range of discourses used by the participants, taking into account different degrees of power, authority and validity. It suggests promoting discourses in which human agency and social change are central." (LIBERALI, 2019, p. 7)

que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2011a, p.132)

Nesta seção, investigamos de que forma a escrevivência, como uma experiência de escrita coletiva, influenciou na busca por mudanças no currículo, como evidenciado nas vozes das professoras participantes.

Como orientação a esta leitura, utilizamos o termo pesquisadora, para se referir a autora desta dissertação; e professoras-autoras, para nos referirmos às autoras do capítulo analisado, que são as docentes participantes da pesquisa que também foram entrevistadas.

Iniciamos por expor as primeiras evidências que buscamos no capítulo, como características do currículo, identificadas pelas professoras-autoras. Assim, logo no início do texto, deparamo-nos com a seguinte construção:

Seria ilógico e irresponsável, portanto, pensar na criação de uma coleção inteira de material didático que será vivenciado por crianças e não fundamentar a nossa concepção sobre a infância, nossas percepções sobre a importância de fitá-la e reparar nas nuances presentes nessa fase e, conseqüentemente, parar e reparar-nos quanto às nossas percepções - muitas vezes cristalizadas e generalistas - que envolvem o influxo possante da aurora da vida. Escrever, propondo reflexões sobre objetos de estudo, não deve servir para alimentar nossos egos como grandes detentores de todo o conhecimento; é preciso estraçalhar a nós mesmos e contemplar com demora e esmero quem são os seres embebidos da mais grandiosa curiosidade a quem queremos respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo. (grifo da pesquisadora)

As autoras marcam no texto o desejo de criar o material didático, que, de certa maneira, materializa o currículo pensado em consonância com a concepção de infância que possuem. No entanto compreendem, por meio da contradição, que é uma visão que pode ter de ser reparada e revista. Entendem que as suas percepções podem estar “cristalizadas e [serem] generalistas”.

Ao passo que compreender que, além de refletir sobre a concepção de infância que querem colocar no currículo, passam por um processo reflexivo de que talvez a concepção que possam ter é cristalizada a respeito da própria infância. E mantêm esse fluxo reflexivo, colocando-se no papel de pesquisadoras, pois não podem, uma vez tendo recebido essa tarefa de produção de material, colocar-se como conhecedoras, “não alimentando o ego” das professoras-autoras, mas colocando-se em um papel de pesquisadoras e, de maneira curiosa, constituindo um paralelo com a infância vista sempre como curiosa, ansiosa por pesquisar as possibilidades que o mundo lhe oferece, buscar/pesquisar novas possibilidades, um currículo que permita que as crianças experimentem o mundo.

Vale retomar que a infância aqui descrita está distante da realidade. Toma-se como referência uma criança que quer se envolver, que acolhe todas as sugestões de aulas, contextos e propostas didáticas, bem como não abrange as questões das crianças com alguma deficiência, que também estão presentes nas salas de aula de todas as escolas.

Ainda, como perspectiva crítica, as docentes não expandem suas reflexões para as dificuldades de se tornarem pesquisadoras do currículo, para realmente romper com a cristalização e que possam “respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo”. Destacamos, nesse texto, como as contradições podem ser observadas, no sentido de que as docentes percebem que, da desconstrução de si mesmas e de seus pensamentos cristalizados, podem surgir novas possibilidades. Ao mesmo tempo, constroem, no texto, o imaginário de uma criança, um ser idealizado, sem nenhum problema. Além disso, essa ‘entidade’ criança está sempre disponível e todas elas possuem as mesmas características, como, por exemplo, aprender da mesma maneira ou possuir os mesmos interesses.

Para que essas docentes possam criticamente compreender as múltiplas facetas que envolvem a construção do currículo, necessitam compreender a ampla gama de condições que afetam tanto o corpo quanto a mente e que impactam no fazer pedagógico de diversas maneiras. Como pontua Sawaia (1999), essa percepção manifesta-se na dinâmica e qualidade dessas interações interpessoais que moldam a estrutura da sociedade em que vivemos. Dessas dimensões subjetivas, podemos entender as relações de poder e de dominação para construir uma prática mais crítica e transformadora.

Vale aqui apontar que uma abertura crítica, um pouco mais ampliada, possibilita o questionamento sobre em que condições se encontram esses docentes para suas pesquisas, de quais aspectos cristalizados estamos falando e, ainda, para quais crianças, em sua multiplicidade, o currículo está sendo construído.

Essas reflexões emergem desse texto, porém não são desenvolvidas nem aprofundadas como poderiam ser. O texto mantém-se no calor da emoção de se estar no papel de autoras, contudo não atinge a profundidade crítica que poderia ter, como, por exemplo, estarem atuando no currículo de uma escola privada. Esse contexto sociopolítico emerge de um outro momento do texto delas, quando discutem possibilidades de escolhas que possam trazer reflexões sobre a mudança e o compromisso do profissional com a sociedade:

É importante ressaltar, no entanto, que ao pensar no material didático não foi afastada a ideia de que o público de destino seria um público privilegiado financeiramente, socialmente e racialmente. Por isso, inclusive, houve o cuidado de inserir no material experiências de leituras, brincadeiras, histórias,

conversa com profissionais etc. que expandam a noção das crianças sobre os lugares diversos que pessoas diversas podem ocupar no mundo. Além disso, houve o cuidado de propor conversas que mobilizassem o olhar para o outro e a ampliação de percepções sobre a complexidade das relações culturais brasileiras permeadas por violências a várias minorias.

As escolhas por elas indicadas intencionam uma ruptura de hegemonia, claro que, na proporção possível, dentro de uma escola privada. O que vale destacar é que existe a busca e a transgressão, sempre que há oportunidade. Trazendo à tona o lugar reflexivo e de autoria de um professor que, assim como “várias minorias” (ou não tão minorias), está no lugar do oprimido permeado por múltiplas violências.

Esse professor busca então trazer outras culturas, outras vozes, mobilizando, nos seus alunos, uma abertura (WASH, 2020) de olhar para a diversidade, para diversas possibilidades de ser, existir e compreender o outro.

Então acho que isso e o contexto de vida mesmo, então apresentar esse outro contexto, essa outra cultura para eles internalizarem, conseguir entender do que se trata. (Minutagem da entrevista – Parte I – 00:20:16.680. B.)

Retomamos que o material desenvolvido por essas professoras (e pelo restante do grupo) pressupôs cerceamentos como manter a abordagem metodológica do Steam, incluir o trabalho com o desenvolvimento sociomoral e socioemocional prescrito no colégio e atender aos conteúdos mínimos para o 6º ano no Ensino Fundamental em componentes curriculares como CH, CN, LP e Matemática. Mesmo compreendendo que esses pressupostos são cápsulas, são grades e tetos que cerceiam as escolhas, as professoras-autoras buscam por espaços e possibilidades de se manterem fiéis às suas concepções de criança e infância.

[...] tivemos, durante a escrita de todo o material, um embasamento teórico que respeitasse as crianças como sujeitos de direito e produtoras de culturas infantis, como participantes ativas do processo de aprendizagem e coautoras no ensino do que objetiva a ludicidade. Partimos de um projeto pedagógico transversal, rizomático¹⁷ e aberto a mudanças durante todo o processo de escrita; adequando as exigências do currículo ao que mais fizesse sentido para cada faixa etária e colocando sempre como foco a possibilidade do brincar, experimentar, investigar, trocar, refletir e – em alguns momentos - ensinar o outro durante os processos de aprendizagem.

E, novamente, a busca é permeada pelo movimento de pesquisa, de embasamento teórico, corroborando o lugar que elas assumiram de não “detentoras de todo o conhecimento”,

¹⁷ Conceito que é explicado e explorado adiante no capítulo.

mas de aprendizes, como as crianças. Aqui destacamos dois aspectos para expandir: primeiro, as docentes indicam que não são detentores dos saberes em alguma medida, mas não ampliam o contexto para quais saberes estão referindo-se. Saberes culturais, acadêmicos, sociais, entre outros, são possíveis de serem vistos como conhecimentos e que são trazidos também pelas crianças. Outra ideia que precisa ser questionada é a de que todas as crianças são curiosas e que querem aprender da mesma maneira. Novamente, há ideiação de uma criança longe da realidade nesse trecho, pois sabemos que as crianças são muito diversas entre si, possuem tempo de aprendizagem e interesses diferentes também. Mesmo o fato de não se tratar de um texto prescritivo sobre como seria as aulas, a ausência de citar essas condições mais difíceis do fazer do professor em sala de aula, a dificuldade em envolver uma criança nas propostas didáticas e, mesmo, fazê-las efetivamente aprenderem restam esquecidas e distanciadas.

Desse mesmo trecho, trataremos uma descrição questionadora dos seguintes conceitos: ludicidade e o brincar. A partir do conceito de ‘brincar’ de Vygotsky (1998), compreendemos que o ato de brincar constitui uma atividade inerente à natureza humana, demonstrando a capacidade de amalgamar elementos como imaginação, fantasia e realidade, com o propósito de engendrar novas modalidades de conhecimento e identidade. Através do ato de brincar, a criança tem a oportunidade de explorar variados papéis sociais, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e consolidando sua autonomia. Iniciamos com uma problematização do termo ludicidade, que possui origem na palavra latina *ludus* e significa, literalmente, jogo. O jogo, por sua vez, está intimamente ligado ao ato de brincar e ao movimento espontâneo. É uma atividade caracterizada pelo faz de conta, em que a realidade se mistura com imaginário. Sendo a escola o primeiro lugar em que a criança sai da família para uma nova vida, é importante que essa experiência social, cultural e de outras inúmeras aprendizagens esteja ligada essencialmente à realidade, à vida como ela é.

As autoras compreendem o ato de brincar como uma manifestação genuína e adequada da criança em relação ao mundo, que emerge naturalmente de seu ser, de maneira espontânea. Destacamos aqui que esse brincar precisa estar conectado ao mundo real. Que a criança possa, também na escola, experimentar a vida na sociedade, com os aspectos inerentes de uma vida social, com relações agradáveis e também com as sensações e sentimentos desagradáveis, como medo, frustrações, dor, entre outras. Para Arendt (2016, p. 145) “uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é”.

Assim, é preciso ampliar a visão de ensino e da aprendizagem ligada ao papel mais ativo das crianças, a presença de atividades que o brincar proporciona, que preserve a essência infantil, mas prepare-as para a vida. A maneira de prepará-las é não afastando-as do universo

adulto, pois o que deveria, de modo ideal, preparar a criança para o universo adulto – o gradual costume de trabalhar em detrimento de brincar (ARENDDT, 2016) – é posto de lado em prol da preservação da essência infantil.

Sabemos que há um movimento de coragem, buscando compreender a infância e sua relação com o brincar, uma vez que desejamos respeitar as características desse aluno, em sua idade de entrada no mundo escolar, porém não podemos omitir que a criança é um ser em constante evolução, com a infância sendo apenas uma fase transitória rumo à vida adulta.

Trago à tona um olhar para uma infância e uma criança que, no momento de elaboração do currículo, eram abstratas, imaginárias e incompletas. Vale, então, ampliar esse olhar para características dessa criança real, como seres hoje muito expostos e públicos, mais imediatistas, expostos ao *bullying*, à não aceitação do diferente, à pressão social por êxito, à necessidade de obtenção imediata do seu desejo. Em um processo de aceleração ao mundo contemporâneo intenso e danoso.

Na entrevista, a professora B. relata uma passagem que reforça essa criança que estava no imaginário, em contradição com a criança real:

E eu acho que estava, de uma certa maneira, esperando crianças mais autônomas. E a gente passou por uma pandemia, então, além da faixa etária ser diferente, pensando para trabalhar, eram crianças pandêmicas. Então, tive uma criança no quinto ano me chamando de tia, assim, nesse nível. E aí, como é que a gente vai reelaborando, o próprio pensamento e vendo o que é importante. Poxa, eu não tinha percebido que isso era importante. É muito, muito importante. (Minutagem da entrevista: 21:51 – parte 2. B.)

A criança é contradição da sociedade, representa as incoerências de uma sociedade também fragilizada, doente e, portanto, também suas próprias exigências. Assim, entendemos que a educação é o espaço em que determinamos se amamos suficientemente nossas crianças para não as renegar ao isolamento ou deixá-las à mercê de seus próprios meios. Não lhe devemos tirar a chance de criar e inovar, mas sim prepará-las antecipadamente para a missão de revitalizar um mundo compartilhado (ARENDDT, 2016).

O que temos aqui é um momento de uma filmografia muito focalizada, o retrato de um salto, em um momento da construção, em que tivemos uma visão parcial e provisória dessa criança. É um recorte do real. Um recorte que parte do conceito de criança não é frágil, até porque a criança se está mudando continuamente. Até porque essa criança cujo pensamento inspirou-nos a fazer o currículo é pós-pandêmica. Certamente, à medida que estivermos imersas no cotidiano com crianças reais, teremos outros olhares sobre elas, outras percepções, outras

variantes que elas portam, que não foram só aquelas que pensamos hipoteticamente. Essa provocação traz à tona outras visões que, provavelmente, aparecerão no decurso da aplicação desse currículo e revelarão uma criança mais próxima do real.

Outro aspecto importante do texto analisado é sua relação e conexão com os documentos nacionais. E isso reforça que, embora esse currículo tenha sido escrito de maneira coletiva e dialogada na busca de apresentar elementos que essas docentes consideram importantes, mantém-se um documento que precisa dialogar com os textos dos documentos oficiais, o que pode ser compreendido como limitador, como se observa nas palavras das autoras.

A proposta pedagógica foi o ponto de partida para a escrita do material didático, pois esse foi o documento que, até então, materializava o sonho que se tinha de implementar os anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Bandeirantes. Ali, encontra-se uma longa bibliografia que foi referencial para a escrita do projeto, textos detalhados sobre o que se concebia como estrutural em cada um dos componentes curriculares, os eixos vislumbrados para a construção do trabalho, as habilidades exigidas para as séries pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e objetos de conhecimento considerados essenciais em cada um dos anos. No entanto, o que estava registrado não foi, em momento algum, limitador durante o período de escrita do material, antes foram os nutrientes que permitiram a fixação das raízes no solo, para o desenvolvimento das sementes que já vinham sendo regadas há bastante tempo.

Outra importante evidência presente no texto, na busca por gretas e brechas para “ampliar e expandir as brechas, criando possibilidades outras de conhecer, agir, nos relacionarmos, enfim, outras formas de vida em que a conectividade, a igualdade, as diferenças, as relações sociais sejam vividas em plenitude” (WASH, 2020, p.151), é como as autoras descrevem a concepção de um currículo com características de rizoma, que está relacionado ao pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p. 31):

A transversalidade apareceu em diversas camadas no processo de escrita, por isso, vale ressaltar um dos conceitos base que direcionou as escolhas compreendidas no material: a ideia de *rizoma*. Um currículo-rizomático, que parte de um referencial teórico do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), considera a interação, a complexidade e a diversidade de saberes no processo educacional. Os autores, ao contemplar os encantamentos que compõe a lógica da natureza, fazem germinar sua concepção nos processos presentes na botânica e relaciona o processo de aprendizagem a uma concepção mais flexível e ramificada que vai além de um arranjo de disciplinas. Segundo esses pensadores:

“Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se

deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades."

E por isso a escolha do modelo rizomático de aprendizagem, pois ele possibilita o movimento, as conexões, as interdisciplinaridades, [...] Uma vez que na contemporaneidade novos contextos brotam, conectados a redes de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito, a concepção rizomática nos permitiu elaborar uma proposta diversificada que organizou de forma transversal as relações entre diferentes componentes - por meio de conceitos e conteúdo específicos - gerando processos de aprendizagens potencializados.

Embora o trecho selecionado seja extenso, selecionamos partes das discussões que demonstram características de um currículo que busca uma possibilidade de se desencapsular e acolher questões da contemporaneidade. Que traga as experiências como possibilidades de reconhecer o papel ativo do aluno, que possibilite rompimentos, mesmo que pequenos, sobre a fragmentação do conhecimento e a hierarquização dos saberes, que possibilite a integração entre diferentes áreas do conhecimento e pessoal, que seja reconstruído pelos seus participantes em tempo real e que valorize os saberes dos estudantes.

A análise do texto proposto revela uma intenção de repensar a estrutura tradicional de currículos a fim de torná-los mais adaptáveis e pertinentes às demandas da contemporaneidade. As professora-autoras ancoram sua proposta no conceito de "rizoma", inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari. Esse conceito traz em sua essência um sistema não hierárquico, que se conecta de modo flexível, complexo e diverso, promovendo interações variadas e ricas.

Essa perspectiva é reforçada em "o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer", indicando a flexibilidade e adaptabilidade desse modelo. Em contraste com sistemas tradicionais, onde há uma ordem linear, o rizoma permite uma aprendizagem que não é "reduzida ao uno nem ao múltiplo", mas que flui em várias "direções movediças". Esta abordagem alinha-se com a ideia de que a aprendizagem deve ser um processo contínuo, sem um começo ou fim estrito, mas em constante evolução e adaptação.

Outro aspecto relevante é a capacidade do modelo rizomático de ser "construído em tempo real pelas pessoas envolvidas". Isso reflete uma visão contemporânea de educação, pela qual a aprendizagem é cocriada.

Finalmente, a menção de que "na contemporaneidade novos contextos brotam, conectados a redes de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito" sinaliza a imperativa necessidade de um currículo que seja sensível e responsivos a essas mudanças.

Detectamos aqui uma abertura para propor as demandas da sociedade para o currículo, uma possibilidade de abertura que permite trazer os temas mais humanos à constituição de sujeitos mais sensíveis, como o conhecimento e luta contra os diversos e profundos preconceitos, um olhar mais afetuoso de promoção do bem viver coletivo, por meio da aceitação e respeito ao outro, que não é um diferente, mas um sujeito que me complementa.

A concepção rizomática, trazida na concepção das professoras-autoras, como estrutura que permite que relações transversais entre diferentes componentes sejam feitas, demonstra uma visão superficial desse fazer, pois, no contexto em que estão, sem alunos e em um ambiente só de produção de material, não se pressupõe o outro real nessas relações. Esse outro é a criança, como apontado anteriormente, mas também os outros professores que fazem parte do currículo. Pessoas que ainda não chegaram, algumas que já fazem parte do colégio e, portanto, podem ter visões diferentes delas, e outras novas, que ainda serão contratadas e, logo, desconhecemos suas concepções, por isso, promover aprendizagens enriquecedoras e alinhadas com o mundo em constante mudança em que vivemos exigirá compreender esse mundo e as pessoas que estão nele.

No trecho a seguir, as autoras indicam as escolhas que querem trazer para esse currículo, visando gretas e fissuras em um currículo hegemônico. Exemplificam a inclusão de escolhas que possam trazer possibilidades de transformação de realidades diversas, contribuindo para uma educação mais transformadora (LIBERALI, 2019), com a entrada das vozes dos excluídos como a população indígena, em um contexto de estudantes que pouco entram em contato com populações diversas – como podemos ver na descrição de uma atividade que foi contemplada no material didático de Língua Portuguesa:

Compreendendo a importância de se sustentar um bom argumento e quais ferramentas são utilizadas para isso, o estudo se debruça em exposições orais do *YouTube* - conversas de teor argumentativo. Um dos vídeos traz um diálogo/entrevista entre dois jovens indígenas explicando por que não se deve tatuar grafismos indígenas quando não se faz parte desta comunidade. A SD, portanto, não apenas mobiliza o conhecimento de ferramentas argumentativas a partir de uma estratégia não convencional – pelo jogo –, mas também busca tematizar assuntos que dizem respeito a minorias, saúde mental, redes sociais etc., pois o espaço escolar deve ser um lugar que abriga temas caros às crianças e a sociedade. No limite, para que aprender a argumentar, se isso for usado somente para interesse próprio e de lugares privilegiados? A linguagem é poder e pode ser utilizada para a manutenção do *status quo* que beneficia a alguns e prejudica a tantos. Por isso, essa SD preocupou-se também em apresentar o outro, ouvir o outro, compreender e reassimilar as próprias vivências a partir do outro.

Percebemos, pelo extrato supra, que o objetivo da professora era trabalhar o texto argumentativo, e, para isso, poderia ter selecionado uma infinidade de textos. No entanto toma a oportunidade para selecionar um texto multimodal contemporâneo e que dialoga com a vida dos alunos nessa idade e classe social, como exposições orais do YouTube. Seleciona um canal de interlocução que, além de presente na vida dos alunos em circunstâncias distantes dos momentos de estudo, traz o contexto de vida desses estudantes. E, então, amplia os horizontes desses alunos, que já estão capturados pela possibilidade de ouvir vídeos em uma ferramenta tecnológica, trazendo um diálogo/entrevista de jovens indígenas explicando porque não se deve tatuar grafismos indígenas quando não se faz parte desta comunidade.

A articulação construída por essas professoras direciona-se à criação de diálogos sobre modos de vida, aspectos culturais, conhecer novos territórios e maneiras de estar no mundo, que é o mesmo mundo que as crianças desta escola privada estão. Expõem, até de uma maneira mais ingênua, a busca por possibilidades de transformação, não abordam aqui as resistências que se farão presentes quando, de fato, essa atividade, e outras planejadas com esse caráter menos hegemônico, estiver sendo desenvolvida. As resistências poderão aparecer de diferentes maneiras, como o questionamento dos familiares ou da própria direção do colégio sobre as escolhas e quanto aos aspectos ideológicos aos quais essas escolhas estão vinculadas.

Por meio de propostas como essa, apresentamos aos alunos que existem “outras percepções que importam. Nós conversamos com rios e montanhas. Tem gente que gosta de conversar com carro” (KRENAK, 2020a, p. 26), e cabe aqui destacar que com essas propostas também discutiremos valores que podem divergir dos valores dos familiares, e, certamente, serão objeto de resistências. Essas professoras-autoras revelam, no texto que narraram, aspectos da colonialidade importantes de serem apontados e desenvolvidos, mas, novamente, cabe incluir nesta discussão as dificuldades, ou até o impedimento que poderão ter para desenvolvê-los, compreendendo criticamente o mundo no qual realmente estão imersas.

E ainda, nesse sentido de desencapsular o currículo elaborado coletivamente, almejando possibilidades pequenas, entendendo as forças de resistência que terão com os familiares dos alunos, por exemplo, há um trecho do texto delas que evidencia discussões que permitam experimentar possibilidades novas, e não hegemônicas:

[...] os professores convidam as crianças a uma viagem pelo brincar mais distante, na época da Grécia Antiga. Uma sala ambientada com brinquedos incomuns ao tempo atual propõe disparar o interesse do aluno para que ele ressignifique a ação do brincar considerando as manifestações culturais e lúdicas nos diferentes tempos e espaços. Um exemplo dessa relação entre

ontem e hoje é o que parte do jogo Mancala¹⁸ que construirá uma ponte entre o passado e o presente ao redor do mundo todo, já que vem de um tempo distante e ainda faz parte do atual. Assim, de maneira lúdica e prazerosa o aluno faz uma imersão que possibilitará a comparação de brincadeiras existentes em outros contextos culturais e nos diferentes povos de nacionalidade europeia, americana, asiática e africana, no intuito de decolonizar as percepções das crianças sobre os diferentes brincar.

Neste exemplo, as professoras dos alunos pequenos, dentro do tema das brincadeiras, propõem uma experiência para ressignificar o brincar, por meio da exposição dos estudantes às brincadeiras de diferentes tempos, lugares e povos do mundo. Possibilitando, com isso, uma ampliação de conhecimento dessas crianças, para que conheçam e brinquem com uma diversidade de brincadeiras. Parece uma situação simplista, mas, nessa ação, ampliamos saberes dos alunos, trazemos experiências inéditas, pois sabemos que muito dificilmente, nessa classe social que estamos atuando, ter-se-ia oportunidade de ampliar esse conhecimento. Sabermos que, ao incluir esses conhecimentos, deslocamos antigos e ultrapassados conteúdos que muitas vezes reforçam pressupostos, crenças e valores que regiam essas práticas.

Percebemos que as professoras se mantêm em busca de possibilidades para fazer valer aos estudantes as experiências e propostas pensadas para esse currículo coletivo e colaborativo, e corroboramos essa intencionalidade. Ampliamos essa reflexão para a criança real, com a curiosidade e inventividade pontuada por elas, mas também com seus medos, não engajamento, dificuldades sociais vindas do momento de pandemia vivido, valores e expectativas de suas famílias, que divergem e querem manter as forças hegemônicas com resistências e até impedimentos, e, não podemos deixar de incluir, a dimensão administrativa do colégio, que busca resultados e muitas matrículas. Portanto, é imperativo que haja uma compreensão nítida da realidade e uma consciência profunda das influências das opressões e do colonialismo sobre nós, a fim de viabilizar qualquer forma de transformação em nosso contexto.

5.1.1 O processo de escrivência coletiva

Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o rosto. A cor dos olhos da minha mãe era cor de olhos d'água. (EVARISTO, 2017b, p. 17 e 18)

¹⁸ Mancala é um jogo de tabuleiro que possui um papel importante em muitas sociedades africanas e asiáticas, comparável ao do xadrez no ocidente.

O capítulo *Crescer e ramificar: o papel dos docentes na elaboração do material didático* é subdividido em quatro partes: uma breve reflexão sobre a infância, desordem e construção; firmando raízes: da proposta pedagógica ao processo de elaboração dos materiais; crescer e ramificar: o processo de autoria docente e semear e ver brotar: a experiência de uma educação em construção.

Retomando o contexto de produção desse capítulo de livro: estávamos (pois eu também fiz parte) finalizando a elaboração dos materiais didáticos para a novo segmento de uma escola com quase 80 anos, que não tinha alunos dessa faixa etária (6 a 10 anos) em seu espaço.

Havia um sentimento coletivo de que algo novo estava sendo forjado. As professoras que enfrentariam as salas de aula se viam como uma parte intrínseca da equipe responsável por criar, conceber e definir (embora cientes das inúmeras limitações e restrições) o conteúdo a ser integrado ao currículo. Eram eles que escolhiam quais livros mereciam ser lidos, quais autores eram indispensáveis, quais trajetórias artísticas mereciam ser exploradas, e quais abordagens seriam seguidas na disciplina de Arte, por exemplo. Envolvidos nesse processo criativo, no planejamento e na elaboração, pairava uma sensação de “empoderamento”, um sentimento de privilégio. Tinham a convicção de que estavam provocando mudanças, tudo isso em uma escola frequentada por estudantes de classe social privilegiada.

Guiadas por esse sentimento, as professoras decidiram que seria crucial documentar toda a jornada. Surgiu a ideia de escrever um livro que narrasse os propósitos, os caminhos trilhados, os obstáculos superados e as dúvidas enfrentadas – não uma narrativa superficial, mas uma exploração profunda. Buscávamos criar uma obra que apontasse os teóricos estudados, os conceitos adotados, porém de uma maneira acessível, sincera e reflexiva. E foi nesse contexto que, com outras dez autoras (nesse caso, apenas mulheres com formação docente), decidimos lançar nessa empreitada. Na seção dedicada à trajetória da pesquisadora, é detalhadamente explanado o conteúdo do livro inteiro, mas, entre as páginas, foi escolhido um único capítulo que narrasse o processo de criação de materiais didáticos – o capítulo dedicado ao papel do professor como autor.

O texto do capítulo tem características de ensaio, possui uma forte linguagem poética e metafórica, entrelaça trechos de relato e de reflexões de quem viveu o processo. Entendemos que aqueles que participam ativamente desse processo de construção do conhecimento (MAGALHÃES, 2006, 2018; NININ; MAGALHÃES, 2017) também desempenham um papel de sujeito ativo, pois aceitam a responsabilidade pelo referido processo e são reconhecidos como “pesquisadores-participantes”.

Desde seu início é muito poético e sensível, representando um momento de vida profissional pela qual as autoras passam que pressupõe, segundo elas, uma “desordem”. Um processo de escrita de um currículo, por meio da elaboração de um material didático, que já em si, quer ser “desconstrução, desarrumação, caos”. Uma maneira de organizar um material que contemple também seus anseios (ou parte deles), suas intenções (ou parte delas), seus valores (ou parte deles), trouxe um movimento grande das autoras de desconstrução [dos seus saberes prévios, das práticas engessadas] para a busca de pensar algo novo, que tenha pedaços delas, que possam ter o pó de suas ideias, de suas concepções.

O termo “construir” pressupõe desordem. Talvez seu antônimo sugira mais, em um primeiro momento, a ideia de desarrumação; o que não deixa de ser fato. No vocabulário *hipster*¹⁹ podem ser até sinônimos: desconstrução, desarrumação, caos. Esse sintagma tornou-se essencial a alguns círculos (ou cirandas) de conversas, sempre há algo para ser desconstruído e, às vezes, trata-se da desconstrução da própria desconstrução. Depois de algumas rodadas de prosa - e coisas mais, já não nos resta mais nada; desconstruímos tanto que viramos pó. Questionamo-nos se valeria pegar os cacos e “aproveitar” algo, ou se jogamos tudo fora e começamos outra vez, o ponto é que não se trata de jogar fora cacos concretos ou nos livrar do pó literal de velhas instalações desabadas; o entulho é o que tange nossa história como seres existentes e habitantes de um lugar, mas, ao mesmo tempo, seres que buscam *novos lugares, novas construções*. [grifo das autoras do capítulo]²⁰

Vamos nos debruçar sobre o parágrafo inicial do capítulo, suas escolhas semânticas, lexicais e expressivas, marcadas por aspas, itálicos, rodapés, expressões entre parênteses.

As autoras iniciam o texto criando uma imagem mental intensa no seu leitor, pois, no contexto em que estão inseridas, estão *construindo* um currículo, e já de início indicam que “construir” pressupõe desordem²¹ [aspas das autoras], reforçam essas imagens ampliando o uso de escolhas lexicais para desconstrução, desarrumação, caos e localizam esse fazer por pessoas jovens, que segundo elas, estão prontas para ditar modas e atitudes de uma geração, segundo a informação de rodapé: estão prontos [e prontas, lembrando que a escrita foi feita por mulheres] para desconstruir inúmeros temas de inúmeros assuntos.

¹⁹ Pessoas, geralmente jovens – de alma ou espírito, prontos para reinventar a moda, as atitudes e os pensamentos de sua geração. Criam novas tendências, amam brechós, adoram o vintage, mas, principalmente, estão prontos para desconstruir inúmeros temas de inúmeros assuntos. [Nota de rodapé presente no capítulo analisado].

²⁰ Os trechos selecionados do capítulo e presentes nesta etapa de análise e discussão dos dados não estarão em itálico, nem com aspas, porque esses recursos expressivos foram utilizados pelas autoras em seu texto original. Desse modo, essas maneiras de mostrar a escolha da seleção, poderiam prejudicar a compreensão, por parte do leitor, das potenciais análises.

²¹ Usaremos o grifo nos excertos retirados do capítulo e presentes na análise da pesquisadora, para que possamos sinalizar que aquelas partes estão no texto do capítulo e que não sofreram alteração.

O trecho em análise aprofunda-se na exploração semântica e cultural em torno das conotações do termo construir e de seus derivados. De imediato, a narrativa postula que a ação de construir, intrinsecamente, pressupõe a existência de uma desordem anterior. Essa postulação, embora aparentemente simples, sugere uma complexidade inerente ao processo de construção, cuja organização emerge da desordem, redefinindo e transformando o caos inicial.

Nesse pequeno e simbólico trecho, percebemos profissionais jovens, que trazem sua bagagem de vida, cultural e de experiência como elemento presente, mas que podem ser *desconstruídas, para serem* reconstruídas no processo que se deu coletivo e com o outro. Na próxima frase, há a escolha lexical por sintagma²², construindo a imagem do todo que é feito por partes, ou mesmo, que são de partes que compõem o todo. Aqui podemos compreender que só por meio da potência coletiva (SAWAIA, 2000), composta pelo todo, que somos capazes de se constituir como um sujeito político inovador, a partir de um desejo compartilhado coletivamente, de sujeitos determinados, e no entendimento de que as ações intelectuais desses sujeitos se manifestam na figura do outro, o que supera a expressão individualizada deste desejo.

Uma metáfora que remete ao contexto, pois uma das autoras é professora especialista em Língua Portuguesa. E no trecho temos:

Esse sintagma [*aqui as autoras se remetem ao início do trecho - O termo “construir” pressupõe desordem*] tornou-se essencial a alguns círculos (ou cirandas) de conversas, sempre há algo para ser desconstruído e, às vezes, trata-se da desconstrução da própria desconstrução. (Itálico explicativo da pesquisadora).

Ao fazer referência ao vocabulário hipster, contextualiza o discurso em um contexto sociocultural específico, indicando que as nuances do termo 'desconstrução' podem variar dependendo do grupo cultural que o emprega. Podemos inferir que a interpretação e a conotação de termos como 'desconstrução' podem ser maleáveis e variáveis, sujeitas às nuances culturais de um grupo específico.

Destaco também o jogo semântico de círculos (ou cirandas), quando temos o círculo de conversas que remete a uma forma (antiga) de encontro para reunir pessoas em conversas e a ciranda²³ elemento da tradição cultural presente no Brasil, nas manifestações culturais afro-brasileiras, com músicas e representações de origem africanas e na tradição indígena. E aqui é

²² Sintagma é cada uma das partes que, juntas, formam uma oração.

²³ Como contextualização, uma das cirandeiras mais conhecidas do país, é Maria Madalena Correia do Nascimento (mulher negra), conhecida como Lia de Itamaracá, em Pernambuco, Brasil.

essencial que a análise contextual novamente faça uma referência ao contexto, pois a autora, professora especialista em Língua Portuguesa, é uma mulher negra.

O uso recorrente do termo “desconstrução”, por meio de repetição e do paralelismo, ressalta em uma afirmação enfática, que sempre existe algo pronto para ser desconstruído, reforçando a ideia de que a desconstrução é um processo contínuo, nunca totalmente concluído e em constante evolução. Com isso, a riqueza de metáforas e figuras de linguagem, como “desconstruímos tanto que viramos pó” e a ideia de “pegar os cacos” ou “jogar tudo fora”, sugere um processo de desfazer e refazer, ressaltando a ideia de transitoriedade das coisas e a inevitável fragilidade dos conceitos, entidades e estruturas.

Ademais, o trecho habilmente transita entre o tangível e o intangível, contrapondo “cacos concretos” e “pó literal” com as desconstruções mais abstratas e filosóficas. Tal movimentação sugere que a desconstrução não se restringe apenas à dimensão material, mas estende-se aos domínios cognitivos, conceituais, e, porque não dizer, ao domínio filosófico.

Ao culminar na reflexão sobre a identidade e a existência humana, o texto evoca questionamentos filosóficos acerca da natureza do ser e do pertencimento, reflexões de como seres existentes e habitantes de um lugar, indicando uma reflexão mais profunda sobre quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo. O trecho abrange um sentimento e sentido de ser parte de um todo, e que essa parte é importante, mas precisa ser liquidada para ser transformada em algo que não é do indivíduo, mas é do coletivo e que busca por novos lugares, novas construções

[...] o ponto é que não se trata de jogar fora cacos concretos ou nos livrar do pó literal de velhas instalações desabadas; o entulho é o que tange nossa história como seres existentes e habitantes de um lugar, mas, ao mesmo tempo, seres que buscam *novos lugares, novas construções*. [itálico das autoras do capítulo].

A menção à busca incessante por novas construções alude à inerente aspiração humana por renovação e progresso, sugerindo uma esperança ou desejo de renovação. Notavelmente, o emprego de itálico pelas autoras, mais do que um mero recurso estilístico, serve para destacar a profundidade e o caráter crucial do argumento, convidando o leitor a uma contemplação mais atenta e crítica desse segmento.

A escolha do vocabulário, em muitas partes do texto, traz esse envolvimento afetivo e afetado para a tarefa que elas executam no momento, de escrita do capítulo, para a que anteriormente atuaram de escrita de material didático. Essas expressões e sintaxes repletas de

emoção, de prazer e outras de dor, de sofrimento e angústia, possibilitam perceber um movimento de entrega, de estar inteira e mergulhada nesse processo.

Em síntese, este trecho utiliza uma variedade de estratégias discursivas para explorar e interpretar o conceito de "construção" e "desconstrução", proporcionando ao leitor uma reflexão profunda sobre a natureza da existência, identidade, uma escrevivência no sentido proposto por Evaristo (2017), que a condição que está sendo vivida é uma experiência sensível e que busca uma maneira de denunciar e possibilidades de anunciar um transformação, por brechas (WASH, 2020) que nascem desse processo coletivo crítico e implicado em reconstruir algo melhor e atento às perspectivas culturais. Por estarem nesse lugar de sentimento e narração, trazendo a história como foi sentida e vivida, o ponto mais frágil do texto é não projetar o que estaria por vir, quando finalizado esse processo de escrita em condições mais favoráveis e, poderíamos dizer, de modo preservado. Não há apontamentos para a vida da escola como ela é, com demandas de familiares e suas expectativas, coordenadores com solicitações burocráticas ou crianças com dificuldades de aprender.

Partindo da premissa fundamental de que a educação desempenha um papel essencial ao conectar os alunos à realidade em que vivem, também observamos uma ausência dessa conexão na prática das professoras. Reconhecer essa lacuna é crucial, pois essa integração com a vida real proporciona a ampliação das perspectivas sociais, permitindo uma abordagem mais eficaz dos modos de ser, existir, sentir e coexistir (WALSH, 2020).

Após as análises que nos apresentam as características desse currículo, procedemos à investigação das evidências de gretas que foram abertas para a inclusão de conteúdos de estudo, no currículo desenhado, tendo como foco as demandas da sociedade nas entrevistas com essas docentes.

5.1.2 As gretas no currículo atento às demandas da realidade

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2016, p. 146.).

Para entender como essas docentes identificavam oportunidades e fissuras para incorporar o que julgavam ser essencial na elaboração do currículo, as seguintes questões foram delineadas (com ligeiras modificações, conforme a entrevistada):

- *O que você considera importante um currículo ter, pensando na construção de uma sociedade que tenha com foco no desenvolvimento de sujeitos sensíveis e que lutem contra às desigualdades sociais?*
- *Quais conteúdos precisam ser inclusos no material didático, para que o currículo desenhado efetivamente esteja a serviço do bem viver coletivo?*

Para uma comparação meticulosa entre a análise apresentada nesta dissertação e a transcrição completa das entrevistas – que pode ser encontrada na seção de apêndices com indicações de tempo de conversação –, fornecemos, no quadro subsequente, a localização exata desse foco de análise:

Quadro 5 – Conteúdos presentes nas entrevistas

Entrevistada B.	Entrevistada L.	Entrevistada G.
Confronto com Preconceitos [Minutagem - Parte I - 00:12:29.080 a 00:13:32.600]	Conexão do currículo com a sociedade e as desigualdades [Minutagem - Parte I - 00:11:35.860 a 00:12:51.230]	Desigualdades sociais e respeito à diversidade [Minutagem - Parte I - 00:17:47.100 a 00:19:36.150]
Diversidade e Representatividade [Minutagem - Parte I - 00:16:44.240 a 00:18:16.450]	Reconhecimento da diversidade cultural [Minutagem - Parte I - 00:11:35.860 a 00:12:51.230]	Linguagem e representação [Minutagem - Parte I - 00:17:47.100 a 00:19:36.150]

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Farei, inicialmente, a análise do trecho de cada uma das entrevistadas, posteriormente, farei a comparação entre as respostas.

Entrevistada B.

Na análise do discurso da entrevista, observa-se uma reflexão sobre o papel do currículo e do material didático no contexto educacional contemporâneo, tendo em vista as desigualdades sociais e a construção de uma perspectiva orientada para o bem viver coletivo.

Quadro 6 – Conteúdos presentes na entrevista de B.

Confronto com Preconceitos	A narrativa traz uma evidente preocupação com a dissecação e confronto de preconceitos. Há uma menção a um livro que apresenta uma narrativa racista: "o exemplo que é usado é um vídeo de uma professora que fala a respeito de
-------------------------------	--

[Minutagem - Parte I - 00:12:29.080 a 00:13:32.600]	um livro [...] que tem uma narrativa muito racista a respeito do cabelo da personagem". Através de tal material, promove-se a reflexão e a crítica sobre concepções problemáticas incrustadas na literatura e na sociedade.
Diversidade e Representatividade [Minutagem - Parte I - 00:16:44.240 a 00:18:16.450]	Há intenção de proporcionar uma educação diversificada. A entrevistada menciona: "o fato da gente se preocupar em trazer autores mulheres e fomentar isso, né?". Depois exemplifica "tem uma crônica que fala sobre catadores de material reciclável e [...] autores indígenas, por exemplo, a gente tem o Daniel Munduruku" O material didático, ao incluir perspectivas diversas, busca refletir uma variedade de vozes e perspectivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A docente B. enfatiza a necessidade de identificar e confrontar preconceitos, sobretudo, os de natureza racista. Destaca a importância de uma análise crítica das concepções arraigadas na literatura e na sociedade como um todo. Essa postura de questionamento e enfrentamento também se estende ao universo linguístico, onde B. destaca a necessidade de reconhecimento da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico. Adicionalmente, ao advogar pela inclusão de diversas vozes, particularmente femininas e indígenas, no material didático, B. revela uma abordagem que busca diversificar as perspectivas educacionais para refletir uma sociedade mais plural e justa.

A própria docente percebe que incluir apenas autores ainda proporciona uma imersão muito rasa com o tema, a ponto de trazer verdadeiras transformações de ampliação das perspectivas sociais, permitindo uma abordagem mais eficaz dos modos de ser, existir, sentir e coexistir (WALSH, 2020).

Entrevistada L.

A entrevista fornece uma visão sobre o que é considerado importante no currículo e no material didático ao abordar questões de desigualdades sociais e o bem viver coletivo. Com base na entrevista é possível extrair os seguintes pontos:

Quadro 7 - Conteúdos presentes na entrevista de L.

Conexão do currículo com a sociedade e as desigualdades	O currículo precisa estar em sintonia com a realidade social e os acontecimentos atuais, como o exemplo da greve do metrô mencionada por ela "no terceiro ano eu estou estudando sobre o mecanismo do metrô, e semana passada a gente viveu uma greve do metrô, que também tem um traço aí de desigualdade", reforçando que o currículo deve abordar
---	--

<p>[Minutagem - Parte I - 00:11:35.860 a 00:12:51.230]</p>	<p>conteúdos que se relacionem com a realidade vivida pelos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e reiterando o papel do professor na possibilidade de trazer essas reflexões tão potentes, quando os alunos não vivenciam a realidade mais crua e também no excerto: "...a gente foi tentando fazer o máximo de conexão possível com a sociedade, com o mundo em que eles vivem." A professora destaca o Componente de Ciências Humanas como especialmente relevante para discutir as relações sócio-históricas e as desigualdades. Entretanto, Lívia reconhece que outros componentes, como ciências da natureza e matemática, ainda precisam ser mais explorados nesse sentido.</p>
<p>Reconhecimento da diversidade cultural [Minutagem - Parte I - 00:11:35.860 a 00:12:51.230]</p>	<p>A professora destaca a importância de os estudantes conhecerem e valorizarem a diversidade cultural sem hierarquizar culturas ou sociedades com base em condições econômicas ou materiais: "sem hierarquizar 'Ah, porque ali eles têm menos condições, têm menos recursos financeiros, materiais, é uma cultura diferente'." Reforça seu ponto de vista nesse tema ainda quando discorre sobre a diversidade linguística presente em nosso país e a relevância dessa valorização. "Acho que a gente traz um tanto na língua portuguesa pensando nos diferentes gêneros, a gente teve uma discussão aqui no segundo ano sobre os jeitos diferentes das pessoas falarem... que as pessoas têm sotaques, têm jeitos de falar diferente. [...] Não está falando que aqui é melhor do que lá, mas que eles possam também conviver com isso entendendo que existem essas diferenças, vão se deparar com as desigualdades."</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A entrevistada L. concentra-se na sensibilização dos alunos para as desigualdades. Ela propõe que a educação deva encorajar os alunos a desenvolver uma consciência mais abrangente e compreensiva do mundo ao seu redor. Este foco na autorreflexão, em que os alunos são incentivados a reconhecer suas posições de privilégio, mostra uma perspectiva educacional que não apenas informa, mas transforma. L. entende que, ao desenvolver empatia pelo outro e valorizar a diversidade cultural e linguística, os alunos estarão mais engajados para agir intencionalmente contra as desigualdades sociais.

Compreendemos que para além de valorização linguística presente nas discussões dos textos, *locus* de onde a docente está falando, há a valorização, por exemplo, de todos e diferentes profissionais que habitam a escola, nos diferentes cargos e funções que exercem e possuem o

uso diverso da língua como uso cotidiano. O contato com esses outros agentes na escola amplia essa visão do mundo para ação em sua transformação, de maneira engajada.

Nesse processo de engajamento, ao analisar de forma crítica seu ambiente, o indivíduo passa a compreender melhor seu próprio papel e o papel dos outros, reconhecendo os limites, as imposições e as falhas presentes. A expectativa é que esses desconfortos o estimulem a sair de sua zona de conforto e incentivem-no a contribuir para a transformação dessa realidade. O engajamento, aqui descrito, refere-se ao engajamento freiriano, que provoca o rompimento com a imposição sistemática e a adoção de uma perspectiva crítica em relação à realidade. Isso implica assumir o papel de um cidadão comprometido com sua própria realidade, ao desenvolver uma consciência social, cultural e política (ANDREOLA, 2010).

Em resumo, a entrevista de L. sugere que um currículo eficaz e material didático devem ser intencionais em abordar desigualdades, conectados com a realidade social, sensibilizando os alunos para a diversidade e desigualdades e promovendo reflexão crítica. Além disso, é vital garantir uma abordagem cuidadosa e atualizada que valorize todas as culturas e realidades. Ao mesmo tempo, indica que, nas ciências humanas é possível incluir determinadas discussões, mas, em outros componentes, esses assuntos são mais difíceis.

Podemos ampliar essa análise entendendo que as seleções de conteúdos, tanto de forma aberta quanto velada nas configurações escolares, representam uma escolha, baseada em critérios valorativos, dentre um vasto leque de saberes e princípios de seleção potencialmente disponíveis (APPLE, 1986). Assim, sabemos que apenas a partir dessa percepção mais crítica, podemos atuar verdadeiramente nas escolhas, tendo como pressuposto uma atenção mais realista da sociedade.

Entrevistada G.

Entendendo a complexidade da entrevista analisada, há uma clara intenção de destacar a importância da inclusão, representatividade e sensibilidade nas práticas educacionais. Os tópicos identificados evidenciam áreas-chave para uma educação diversificada e inclusiva. Vamos detalhar cada um desses tópicos apontando exemplos que foram mencionados na conversa:

Quadro 8 - Conteúdos presentes na entrevista de B.

Desigualdades sociais e respeito à diversidade	A entrevista ilustra a relevância de se abordar as questões de diversidade no currículo. Destacou a iniciativa de inclusão de autores e personagens negros, também com um viés de formação de
--	---

[Minutagem - Parte I - 00:17:47.100 a 00:19:36.150]	professores como uma maneira de incorporar em seu programa educacional, a multiplicidade e riqueza cultural que representa nossa sociedade. No trecho da entrevista temos as seguintes inclusões "Então, aqui no Bandeirantes funciona assim. [no âmbito] antirracista, o nosso currículo fala muito sobre essa diversidade, sobre o respeito." Para isso é necessário ter uma diversidade de autores e personagens nas leituras, "Quantidade interessante de leituras. Que os autores são negros, que as personagens são negras."
Linguagem e representação [Minutagem - Parte I - 00:17:47.100 a 00:19:36.150]	A linguagem tem o poder de incluir ou excluir. A discussão na entrevista sobre a escolha de termos, exemplificada pela preferência por "estudante" em vez de "aluno" e "aluna", e "as famílias" em detrimento de "os pais", reflete um movimento consciente em direção a uma linguagem mais inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade dos contextos familiares e identidades individuais dos estudantes. "Os nossos professores discutiram muito sobre isso e foi uma luta do usar o termo, porque é assim que a gente começa, usar o termo aluno, aluna, a gente substituiu lá por estudante, professor, professora..."

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Essa entrevista destaca a importância de um currículo e material didático que não apenas aborde, mas também materialize a promoção de igualdade e respeito à diversidade. Para estar a serviço do bem viver coletivo é crucial que esses materiais sejam constantemente revisados, considerem as diferenças culturais e preparem as professoras para lidarem com desafios reais no ambiente de aprendizado.

A docente G. oferece uma abordagem mais prática à questão, concentrando-se na inclusão curricular. Ao destacar a necessidade de integrar autores negros e discutir a multiplicidade cultural da sociedade em que vivemos, ela indica que, para confrontar preconceitos, é fundamental mover-se em direção a uma linguagem e currículo inclusivos, valorizando a diversidade de contextos e identidades. Que essa abordagem crítica promova a valorização da diversidade e o questionamento tanto das certezas quanto das incertezas, criando oportunidades para uma conexão significativa entre a aquisição de conhecimento e a formação de cidadãos críticos e responsáveis (LIBERALI *et. al.* 2015b).

Na entrevista com G., evidenciou-se que a teoria, por si só, não é suficiente. Os professores, enquanto mediadores desse conhecimento, precisam estar bem-formados e

preparados para abordarem temas, como o uso de exemplo, as questões antirracistas. "Então, o currículo antirracista considera as leituras, mas fica só na leitura? Não na formação do professor." Assim, mesmo com as intenções nomeadas nas entrevistas, há ainda os desafios como a falta de tempo e outras demandas cotidianas podem limitar essa implementação, conforme destacado pela profissional entrevistada. Aqui temos uma visão sistêmica da escola, no entanto é importante situar que essas críticas, que aqui surgem com mais visibilidade, ocorrem no momento da entrevista, em que essas profissionais já estão imersas no dia a dia da escola.

Conforme já informado, as entrevistas ocorreram no final de março e início de abril de 2023, quando as docentes já estavam imersas na realidade da escola, assim, as dificuldades estavam mais presentes no cotidiano, como a adaptação dos múltiplos estudantes matriculados, - que vinham de 92 escolas diferentes -, com todas as questões emocionais e sociais presentes na pós-pandemia, como medos, inabilidade social, aprendizagens de conteúdos diversos defasados, e até mesmo, a alfabetização não concluída em anos que, na esfera da escola privada é pouco vista.

Nesse sentido, destaco ainda, no próximo trecho da entrevista com G., uma conversa sobre identidade de gênero, que aconteceu na sala de aula, nesse ano. G. narra um caso de uma criança (de 8 anos) que compartilhou aspectos do relacionamento de seu pai:

"[...] uma família que queria muito conversar comigo para dizer que eles são separados e o pai tem um namorado, tem um relacionamento. [...] E a mãe estava muito aflita, querendo muito contar isso para a gente, porque de alguma maneira isso ia refletir no menino na sala de aula e ela queria que nós, enquanto educadores, soubéssemos disso antes, para de alguma maneira ajudar essa criança. [...]o menino estava sentado aqui fazendo uma tarefa [...], deu um estalo nele e ele perguntou para a professora assistente, "Você é casada com homem ou com mulher?" [...] O meu pai tem um namorado." As crianças que estavam do lado dele, [e disseram) "namorado". [...] "O que eu incluiria? A gente trouxe gênero, a gente trouxe... Tô aqui pensando. Diversidade. Incluiria. Incluiria pelo local onde eu estou." [Minutagem - Parte I - 00:22:38.310 a 00:25:17.710]

Este fato ilustra uma parte da realidade dinâmica do ambiente escolar, onde situações surgem e exigem uma resposta imediata e sensível por parte dos educadores. O relato destaca a importância de ter um currículo e uma formação docente que prepare os professores para discussão dos assuntos mais diversos, com respeito, pertinência e adequação à faixa etária. Além disso, percebemos, por meio dele, a ausência de questões sociais que estão presentes no cotidiano escolar, na vida como ela é, que não foram contempladas no currículo.

Vale retomar que o currículo, sendo moldado pela interação entre sujeitos, permite uma análise abrangente, quando a investigação de sua organização está situada em um contexto histórico e social específico. A compreensão desse processo descortina as ideologias que a orientam predominantemente. Assim, considerar o relativismo e a natureza temporária no contexto histórico é fundamental ao abordar essas questões (SACRISTAN, 2017).

A partir dessa análise de cada resposta das três entrevistadas, compreendemos ser importante relacionar essas respostas entre elas para analisarmos o que é recorrente, assim, temos os seguintes aspectos que foram indicados como importantes de serem incluídos no currículo, de forma a ser valorizado pelas professoras entrevistadas.

Destaco como primeiro aspecto recorrente no discurso das três profissionais a busca por um currículo que esteja atento às diferentes formas de discriminação, visando a lacunas, como intervalos de espaço e tempo que desaprendemos, reeducamo-nos e inovamos, como pontuado por Wash (2020).

Todas as participantes colocam em seus discursos que a escola deve atuar na ampliação de perspectivas sociais voltadas ao confronto em relação aos preconceitos, inclusão, na pauta com os alunos, dos temas sociais presentes na sociedade, incluindo o reconhecimento de posições de privilégio em que eles estão envolvidos. Há também uma ampliação desse olhar de preconceitos que foram indicados como o racismo e o aspecto linguístico, para as questões de identidade de gênero, representatividade e culturais em uma perspectiva de olhar para a clientela de cada escola.

A integração dessas temáticas pelas participantes evidencia seu envolvimento profundo na compreensão do sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999) vivenciado por determinados indivíduos. Tal sofrimento é algo que elas também experienciam, dada a sua inserção em contextos de discriminação. Este estudo concentra-se em um conjunto de mulheres, dentre as quais uma é negra, e também docentes, cujo ofício é frequentemente desvalorizado. Ademais, essas professoras trazem em sua expressão linguística traços culturais herdados de ascendentes de origem nordestina. Adiciona-se a este panorama o fato de que muitos de seus alunos, predominantemente brancos e oriundos de estratos sociais mais elevados, podem não reconhecer seus próprios privilégios dentro da estrutura social.

Deste modo, a análise desse vasto contexto de opressão e exclusão facilita a compreensão das decisões tomadas em busca de uma pedagogia mais transformadora, mas também evidencia o silêncio de discussões quanto a como executar um currículo que resiste e apresenta possibilidades amplas de discussão, tendo em vista, por exemplo, a escolha em que

estão inseridas e a, muitas e constantes, ingerências familiares sobre as escolhas de livros ou mesmo sobre a apresentação de temas mais sensíveis como a identidade de gêneros.

As docentes enfatizaram a importância de abordar desigualdades sociais, promover o bem viver coletivo, a diversidade e a inclusão. Elas também destacaram a necessidade de materiais didáticos atualizados e professores bem-preparados para lidarem com esses desafios.

No entanto é importante também considerar perspectivas adicionais que não foram explicitamente abordadas, porém que podem ser relevantes em um currículo aberto às demandas sociais. Pois se, na realidade, minha presença no mundo não se destina apenas a conformar-me a ele, mas a modificá-lo; devo aproveitar todas as oportunidades à minha disposição não apenas para discutir minha visão utópica, mas para envolver-me em ações que estejam em sintonia com ela (FREIRE, 2000).

Primeiramente, poderíamos incluir o trabalho com as habilidades socioemocionais, afinal, estamos vivendo um cenário em que a ausência de relações sociais impactou fortemente nas crianças. Embora as entrevistadas se tenham concentrado nas questões sociais e culturais, as habilidades socioemocionais, como empatia, resolução de conflitos e pensamento crítico, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. A saúde mental é uma preocupação crescente, por isso, é importante incluir o reconhecimento de emoções e estratégias de gerenciamento das ansiedades causadas pelo imediatismo atual.

Além disso, em um mundo cada vez mais digital, a compreensão do uso e impactos das tecnologias são questões cruciais que podem não ter sido discutidas nas entrevistas, todavia são importantes para o mundo contemporâneo em que as crianças estão imersas. As discussões sobre as questões ambientais, também são muito relevantes quando vivenciamos os impactos do aquecimento global, por isso, precisam ser incorporadas verdadeiramente ao currículo, discutindo como habitamos o planeta, sustentabilidade e conservação, por exemplo.

Em resumo, embora as entrevistadas tenham trazido à tona questões importantes relacionadas à igualdade, inclusão e diversidade, é possível ampliar essas discussões incorporando, além de muitas outras, as habilidades socioemocionais, as questões da tecnologia e a educação ambiental. Essas perspectivas podem contribuir para uma educação mais abrangente e preparar as crianças para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

Na abordagem das três entrevistadas sobre a reflexão crítica e intencional em relação às desigualdades sociais, respeito à diversidade e confronto com preconceitos, percebemos um entrelaçamento e interconexão de perspectivas, em uma busca por espaços para construir um currículo que questione as formas tradicionais de conhecimento e valorize outras formas de

conhecimento que são marginalizadas ou silenciadas pela educação hegemônica (WASH, 2020).

Em suma, enquanto cada entrevistada exprime uma perspectiva única, todas convergem para a ideia central de que a educação deve ser um espaço de reflexão crítica, reconhecimento da diversidade e confronto ativo dos preconceitos. A combinação dessas visões oferece uma imagem mais completa de uma busca por gretas e fissuras, de maneira a criar possibilidades de se ter uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Estas fissuras, conforme postulado por Walsh (2019), representam aspirações de mudança, seja em um âmbito coletivo ou individual. Manifestam-se como sutis alentos, modos de resistir à insubordinação do presente momento, em um ímpeto que procura as lacunas de uma realidade que se apresenta impermeável. Essas diminutas aberturas foram propulsionadas pela vigorosa força gerativa do *conatus*, inerente aos sujeitos e fortemente ampliada pelo coletivo. São possibilidades decoloniais, buscadas pelas docentes, que nos evidenciam uma oportunidade de estabelecer novos conhecimentos e práticas, incentivando-nos a desaprender, explorar e readquirir pedagogias alinhadas à transformação social e a a uma educação justa para todos (FERRÃO-CANAU, 2020).

Pontuamos que, para além desse desejo, a materialização de um currículo atento às demandas sociais pressupõe uma ampliação crítica de olhares e percepções do que está sendo oferecido, o porquê e a serviço de quem, e como disponibilizar verdadeiramente novas e diversas possibilidades, com a intenção de “transformações profundas que nos libertem dessas amarras orquestradas pelo capital na figura das diversas instâncias que nos apresenta o estado burguês” (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, p. 265).

5.2 A colaboração manifesta no processo de elaboração de um currículo coletivamente concebido

“Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que são importantes para nós” (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 55).

Como já foi descrito, o capítulo é composto por quatro subtítulos. Selecionei o início do subtítulo *Crescer e ramificar: o processo de autoria docente*. A ideia é trazer para a discussão, como essas professoras-autoras se posicionaram como escritoras em um processo de escrivência e como esse movimento, que se deu colaborativo, propiciou elementos dessa colaboração de maneira efetivamente crítica.

Há um movimento ecossistêmico que flui através das tantas linguagens envolvidas nas transposições de conhecimento dentro da escola; tudo o que é vivo no processo de ensino e aprendizagem, produz e reproduz linguagens, transmite saberes, ideias, emoções e, por meio da linguagem, aquilo que emana vida faz-se ser e faz-se estar. Nas passagens transbordantes dessa correnteza que muda seu percurso pelas trocas interrelacionais tão oceânicas que temos ao nos comunicar, o papel das professoras foi distanciar-se, olhar para si mesmas e pensar qual convite seria feito às crianças. Poderia ser um passeio de barco curioso aos olhos no perceber-se transposto pela imensidão de azuis que invocam novos conhecimentos ou poderia ser uma viagem envolta por medo, náusea, tons acinzentados no céu e a vontade do fim. É essencial que ao entendermos o desejo em nós, educadores, de fazer aprender, compreendamos também que existe a necessidade intrínseca e imediata de conhecer quem queremos ensinar, como esse outro faz jorrar cada instante de si no seu próprio leito, como ele se encontra com seus afluentes e de que forma desagua no mar. Por todo esse caminho a terra é irrigada e a vida pulsa; não podemos fazer secar os rios que são nossos alunos. (trecho do capítulo das professoras-autoras)

A análise discursiva do trecho apresentado revela uma rica tapeçaria de metáforas e linguagem poética que visa ilustrar e valorizar a profundidade e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. O texto mergulha em analogias líquidas e naturais, evocando a imagem de um ecossistema para caracterizar a dinâmica escolar, e adotando o tema da água para simbolizar a circulação de conhecimento, emoções e interações.

O "movimento ecossistêmico" mencionado no início destaca a ideia de que os sujeitos dentro desse processo não estão isolados. A escola, como qualquer ecossistema, é um entrelaçamento de relações e trocas constantes entre os indivíduos ali presentes. Assim como em um ecossistema real, em que cada organismo tem seu papel e todos estão interconectados, o processo intensamente vivido, e descrito pelas autoras, sugere relações dentro de um tecido de múltiplas linguagens, saberes e emoções. A metáfora "tudo o que é vivo no processo de ensino e aprendizagem, produz e reproduz linguagens" sugere que essa relação é orgânica, intensa e em constante regeneração e expansão.

As "passagens transbordantes dessa correnteza" e as "trocas interrelacionais tão oceânicas" são descrições poéticas da comunicação humana, bem como fornecem referências ao processo de colaboração em que atuaram a longo do percurso de escrita de material didático. Aqui, o diálogo entre professores é comparado a um oceano vasto e profundo, onde há uma interação dinâmica e fluída. Em meio a esse fluxo, o papel das professoras, segundo o texto, é introspectivo: elas devem "distanciar-se" e refletir sobre a qualidade e a natureza da experiência educacional que estão oferecendo, em um processo de autorreflexão do seu fazer.

O trecho que descreve a possível experiência educacional como "um passeio de barco curioso" ou uma "viagem envolta por medo" destaca a responsabilidade do educador em moldar a jornada de aprendizagem. Dependendo da abordagem adotada pelo professor, o processo de aprendizado pode ser uma aventura enriquecedora ou uma experiência desconfortável e assustadora.

Ao final, a metáfora "como ele se encontra com seus afluentes e de que forma desagua no mar" ilustra a ideia de que cada aluno é como um rio, com sua origem, trajetória e desembocadura no oceano, que podemos trazer aqui como um oceano do conhecimento, entretanto, por outras passagens nesse capítulo e pelas entrevistas feitas, ousamos indicar que é o oceano da vida: uma vida repleta de sentidos, relações e lutas. E, como em qualquer sistema hídrico, é crucial manter esse fluxo vivo e saudável. A afirmação "não podemos fazer secar os rios que são nossos alunos" é uma advertência poderosa sobre a responsabilidade dos professores em nutrir, apoiar e não suprimir o potencial de aprendizado de cada aluno.

O trecho utiliza uma linguagem rica e metafórica para pintar um quadro vívido da dinâmica de ensino e aprendizagem. Através de imagens de água, rios e oceanos, o texto transmite a essência fluida, interconectada e vital do processo educacional, ressaltando a responsabilidade dos educadores em cultivar e proteger esse ecossistema.

Ainda nessa análise é essencial centrar elementos do trabalho colaborativo entre professores como o "movimento ecossistêmico", sugerindo uma rede dinâmica e interconectada de relações. Esse ecossistema não é composto apenas de conhecimento, mas também de emoções, ideias e diferentes linguagens. Assim, a colaboração entre professores pode ser inferida nas "trocas interrelacionais tão oceânicas", que representam as vastas e profundas interações ocorrendo dentro da comunidade educacional. Essas "trocas" podem representar discussões entre colegas, compartilhamento de estratégias pedagógicas, ou cooperação em projetos interdisciplinares.

O outro trecho selecionado apresenta um modelo de colaboração que valoriza a diversidade de pensamentos e perspectivas, todavia, simultaneamente, enfatiza a necessidade de igualdade de oportunidades para todos os envolvidos. Ao fazer isso, sugere-se que é possível alcançar resultados que são não apenas mais ricos e variados, porém que refletem uma compreensão mais profunda e crítica da realidade.

A escrita de cada um dos cadernos foi feita com a parceria de dois professores(as) ou mais, um consultor²⁴ e pela OPE²⁵ responsável. Nomeamos esse movimento de *ação colaborativa*, a qual foi crucial para o processo de reflexão crítica. Vivenciamos, portanto, o que Duranti (1986, p. 239) chama de "atividade coletiva de atores sociais individuais cujo produto final é qualitativamente diferente da soma de todas as suas partes". O conceito de colaboração envolvido em uma proposta para (re)construção crítica do conhecimento não considera, necessariamente, uma simetria de saberes ou semelhança de ideias. O que a colaboração realmente expressa é que qualquer participante tem as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos envolvidos.

O trecho descreve um processo de colaboração entre todos os envolvidos na "ação colaborativa" de elaboração de materiais, enfatizando a ideia de que a produção coletiva resulta em algo mais significativo e valioso do que o trabalho isolado de cada indivíduo.

A abordagem da PCCol pressupõe que todos os envolvidos participem ativamente, compartilhando suas opiniões, ideias, sentimentos e perspectivas. Dessa forma, eles colaboram na interpretação da realidade e na criação de algo novo em conjunto. É importante destacar que esse processo não busca a uniformidade de ideias ou o mesmo nível de poder decisório para todos, mas sim proporciona a mesma oportunidade para que todos apresentem questões a serem discutidas, reflitam, negociem e expressem claramente suas visões, crenças e objetivos (MAGALHÃES, 2006). Em resumo, a PCCol requer a criação de espaços que envolvam a participação de todos os indivíduos no processo, reconhecendo as diferenças como um meio para promover mudanças tanto na esfera pessoal quanto coletiva.

A abordagem da PCCol enfatiza a participação ativa de todos os envolvidos, incentivando a livre expressão de opiniões, ideias, sentimentos e perspectivas. Esse processo coletivo contribui para a interpretação da realidade e a criação de algo inovador.

As autoras trazem a citação de Duranti (1986) para destacar a ideia de que a colaboração entre indivíduos gera um resultado que vai além da simples combinação de suas contribuições individuais, enfatizando que a colaboração entre várias partes não é apenas sobre a combinação de esforços individuais, mas também sobre a criação de algo que transcende o que cada indivíduo poderia ter conseguido por conta própria. A colaboração, neste contexto, tem o poder

²⁴ Consultores são os profissionais que atuavam como orientadores e leitores do material que estava sendo produzido.

²⁵ Orientadora Pedagógico Educacional (OPE) um cargo semelhante aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas, que, na elaboração do currículo, atuaram como produtores e leitores críticos dos materiais que estavam sendo produzidos.

de trazer à tona ideias, perspectivas e soluções que podem ter permanecido ocultas em um esforço individual.

É essencial, todavia, compreender que essa forma de colaboração não exige homogeneidade entre os colaboradores. O trecho ressalta que "O conceito de colaboração envolvido em uma proposta para (re)construção crítica do conhecimento não considera, necessariamente, uma simetria de saberes ou semelhança de ideias". Isso sugere que a diversidade de pensamentos, crenças e perspectivas é, de fato, bem-vinda e até mesmo incentivada. A riqueza deste tipo de colaboração advém precisamente dessa multiplicidade de pensamento, em espaços criados que envolvam a participação ativa de todos os indivíduos no processo, reconhecendo as diferenças como um meio para promover mudanças tanto na esfera pessoal quanto coletiva.

O que é fundamental neste processo de colaboração é a igualdade de oportunidade para todos os participantes. O texto esclarece: "O que a colaboração realmente expressa é que qualquer participante tem as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos envolvidos". Ou seja, para que uma colaboração seja eficaz e construtiva, todos os envolvidos devem sentir que têm voz ativa, que suas contribuições são valiosas e que suas perspectivas são consideradas e compreendidas pelos demais.

As professoras-autoras indicam, no trecho do capítulo, que a colaboração é um movimento crucial à criticidade. Fazemos um paralelo com o conceito de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2014), que aprofunda essa discussão indicando que a colaboração se manifesta na sinergia de perspectivas, mesmo que divergentes, com o propósito de ampliar a compreensão e engendrar novas construções.

Em um segmento subsequente do capítulo, as docentes-escritoras delineiam o contexto colaborativo, empregando, na tessitura lexical, o verbo ação: como ato de fazer acontecer, fazer mudar, fazer construir, como expressão de efetivação, transformação e construção, uma vez que a colaboração crítica se destina a promover uma proposta inovadora de transformação, tanto em termos sociais quanto individuais. Em uma proposta, essas participantes conseguem transformar-se por estarem engajadas em ações conjuntas, para juntas – no coletivo –, procurarem novas maneiras de desencapsular o currículo (LIBERALI, 2019).

Esta proposta emerge da síntese das vivências e construções teóricas de cada participante. Todavia, concomitantemente à análise do potencial de mudança intrínseco, há a percepção de que, no panorama multifacetado dos diversos indivíduos, coexistem aqueles que protagonizam a ação, os quais portam suas percepções, enquanto também emergem os que se

retraem, observam e meditam e (pode-se inserir o termo "ainda") carecem de mobilizar os recursos adequados para efetuar o desenrolar da cena, destacando, assim, as potenciais assimetrias presentes no processo colaborativo.

[...] essencial acrescentar um outro verbo a essa lista, ou melhor, a palavra que substantiva o ato de fazer acontecer, fazer mudar, fazer construir: a ação. Partindo desse campo semântico temos, coincidentemente – ou não – uma ligação instantânea com o que entendemos por infância; trata-se do movimento, da ação, do experimento. Dessa forma, monta-se um palco onde há atores que olharam, silenciaram, ouviram e decantaram a experiência de contemplar e estudar as infâncias e que precisam acionar as ferramentas corretas para fazer o movimento cênico acontecer.

Integrar profissionais que ostentam formações e trajetórias díspares potencializa o processo colaborativo. Magalhães e Ninin (2017) postulam que a coexistência de distintos conhecimentos teóricos e perspectivas diversas é benéfica para a colaboração. Nesse sentido é a interação entre colaboração e contradição que estrutura experiências coletivas, mediante as quais os indivíduos se definem e atuam sobre seus respectivos contextos.

Para ilustrar um pouco mais o processo colaborativo, em comparação, trago trechos das entrevistas feitas. A questão que guiou foi: *Como foi a experiência de escrita colaborativa, que aconteceu no material didático e no capítulo?*

Até, olha, eu entrei em 2020 e 1. Então, eu não tinha ainda a gente precisa conhecer esse outro, para você conseguir falar, falar por escrito, porque tem isso. Nós trabalhamos no material, todo mundo ao mesmo tempo, e era por comentários que a gente conversava, além de uma vez por semana com o assessor, mas compreender esse outro, essa linha de raciocínio do outro, respeitar. Porque eu não podia vir com respostas prontas, a gente também tem que fazer esse outro refletir. E esse outro também me dava um retorno para que eu refletisse sobre a minha escolha. Então, construir esse vínculo tão forte ao ponto de eu conseguir falar sem ter que ficar modalizando o tempo todo, porque a gente fazia muitos comentários. E a gente tinha tempo para fazer esses comentários. Então, acho que o mais difícil foi encontrar esse equilíbrio e fazer esse vínculo com esse profissional para que, quando ele lesse, ele chegasse no que estava escrito e não tomasse como uma dor. "Meu trabalho não está bom", "não é isso que eu quis dizer." Então, eu acho que o mais difícil... E no capítulo eu sofri mais do que no material didático. Por quê? (Minutagem da entrevista: 12:23. – parte I - G.)

Esse trecho reflete que a colaboração foi um processo dolorido, como sabemos que é, uma vez que possui as contradições, a não simetria de ideias e pontos de vista. Aqui a entrevistada ainda traz que essa relação foi mediada pela tecnologia: *Nós trabalhamos no material, todo mundo ao mesmo tempo, e era por comentários que a gente conversava*. O relato

está se referindo ao uso do Google docs, pois era um material sendo construído de maneira simultânea por muitas professoras, e em um momento de afastamento social que estávamos vivendo. Então, a entrevistada traz: *Então, eu acho que o mais difícil...* referindo-se a uma colaboração que não busca a uniformidade de pensamento nem a distribuição igualitária do poder de decisão, mas sim proporciona a mesma oportunidade para que todos apresentem questões a serem discutidas, reflitam, negociem e expressem claramente suas visões, crenças e objetivos (MAGALHÃES, 2006).

Destaco aqui o trecho em que, no capítulo, lemos um trabalho sendo tangenciado pela dor, da perda de entes queridos, de uma situação de desolação mundial.

Além disso, participamos de inúmeras formações que tangenciam o universo infantil em um contexto mergulhado em tecnologia, interações virtuais, estímulos atencionais diversos, atravessado por um traço emocional novo para todos nós: a fragilidade causada pela pandemia da Covid-19.

Professoras, que embora estivessem em um momento de estudo com muito e diversos conceitos, estavam atravessadas por uma grande dor, a perda de inúmeros familiares, amigos, conhecidos e milhões de desconhecidos. Um sofrimento ético-político em que todas estávamos imersas, um momento na vida mundial que causava dor, medo, solidão, tristeza, receio, fragilidade. Muitas profissionais perderam seus empregos ou tiveram seus salários reduzidos, as agressões vinham de todos as formas e diferentes graus.

As professoras, nesse momento, externam suas fragilidades, e todas estávamos frágeis. Essa dor, que estava à flor da pele, vem na fala de G., quando acredita que uma troca de pontos de vista, em um processo de escrita crítica colaborativa, se não foi cuidada, se não for com o afeto dos vínculos das relações, pode causar dor: *Então, acho que o mais difícil foi encontrar esse equilíbrio e fazer esse vínculo com esse profissional para que, quando ele lesse, ele chegasse no que estava escrito e não tomasse como uma dor. "Meu trabalho não está bom".*

E como se viver esse processo afastadas, tendo a tecnologia como mediadora, por isso um processo duro, seco, muitas vezes, podemos dizer que até solitário (cada um na sua casa), G. indica, *E no capítulo eu sofri mais do que no material didático.* E, na sequência, temos o trecho da entrevista:

Porque eu tinha vínculo com a Lívia. Então, quando eu sabia que era um trecho e uma reflexão da Lívia, eu escrevia de uma maneira. Quando era da Bettina, eu fui construindo esse vínculo na escrita com ela, que tem também uma escrita mais poética, uma escrita diferente da minha. Então, encontrar esse equilíbrio aí do que a gente precisava contar com essa narrativa da Bettina,

que é extremamente linda e poética, linda mesmo, eu fiquei encantada. E mesmo assim, ainda no capítulo, eu tive que cuidar muito e modalizar muito os meus pensamentos. Comentários do que eu mesma queria escrever. Olha, eu não concordo com esse trecho do capítulo, porque ele não cabe aqui, ele cabe em formação, ele cabe em um outro capítulo, mas eu tinha que ir ponderando, isso não foi muito fácil, não. Foi bem trabalhoso. (Minutagem da entrevista: 14:01. – Parte I - G.)

Percebemos que um ponto que G. nos coloca como trabalhoso e difícil é discordar. Ela ressalta a modalização no discurso para expressar o seu ponto de vista, corroborando o pensamento de Fullan e Hargreaves (2000), quando expressam que uma colaboração que não proponha uma prática reflexiva não pode ser vista como crítica. Então, compreender como ela entende essa modalização é importante – uma vez que pode ser efetiva na negociação no processo de colaboração, ou pode ser ineficiente.

Quando a colaboração não se manifesta como uma reflexão sistemática, pode assumir uma natureza estática, caracterizada como "colaboração confortável", na qual as interações se limitam ao compartilhamento de ideias e atividades, não pressupondo camadas mais complexas e críticas (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A colaboração é vista como uma forma de trocas e compartilhamentos ou forças complementares em menor ou maior escala, a partir das quais se constrói a aprendizagem. Sabemos que a eficácia na colaboração nem sempre é simples de ser alcançada. Esta pode trazer consigo desafios e, ocasionalmente, desconfortos. Para se estabelecer uma base sólida que permita a implementação de processos mais desafiadores é quase imprescindível cultivar relações aconchegantes, bem como um ambiente de confiança e transparência.

Para diferenciar a cooperação de colaboração, Fullan (1993) utiliza o termo "atividade conjunta" referindo-se ao processo de aprendizagem e participação mútua na geração de conhecimento. Segundo ele, a colaboração é o núcleo de uma atividade dentro de um sistema mais amplo, que integra aspectos sociais, linguísticos, culturais, entre outros, para a produção coletiva de conhecimento.

Retornando à entrevista, temos a professora G. exemplificando que trazer os conceitos teóricos pode colaborar com um possível alinhamento entre as envolvidas, entretanto mantém o posicionamento de quão difícil é essa articulação entre o que cada participante pensa e a produção de um saber que é a união das ideias de todas:

E você trazia o que na sua ponderação? Quando você discordava, você trazia o que? Que elementos? (Pesquisadora)

Ah, eu já pra teoria mesmo. Eu dizia assim, “olha, o nosso capítulo tem esse nome. É sobre isso que a gente precisa falar”. Tem lá um trecho bem grande

da infância. Que eu acho que tinha que ter. Mas o trecho da infância estava muito grande. E o nome do nosso capítulo, a nossa referência era outra. Era o material didático, era esse professor. Então tinham outras coisas e aí eu falava, olha, e se a gente seguir por esse caminho? Aí parava toda a escrita, a gente fez umas duas ou três grandes reuniões, assim, grandes reuniões de horas, para conseguir chegar num ponto comum, mas não foi fácil não, mas eu acho que a teoria que me ajudava, né? (Minutagem da entrevista: 15:19. G.)

A abordagem utilizada pela professora G. no processo colaborativo consiste em trazer uma teoria para ser mediadora de conversação e discussão. Além disso, G. procura realinhar o foco do discurso – tanto em termos do título quanto do conteúdo temático – relacionado ao texto em consideração. Esse realinhamento torna-se imperativo à medida que ela identifica um desvio perceptível em relação à intenção originalmente concebida para o texto que estava sendo escrito. No cerne desse processo está uma ênfase inicial na conectividade interpessoal, o vínculo, um conhecer o outro, para compreender como falar. Essa ênfase destaca a necessidade de um conhecimento mútuo que, por sua vez, facilita o diálogo. É sua argumentação de que a incorporação de pontos de vista divergentes na colaboração porta o potencial de gerar um desequilíbrio no equilíbrio relacional.

É importante ressaltar que, dado o contexto em que estávamos inseridas em relação aos desdobramentos da pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), que trouxe vulnerabilidades emocionais, fica evidente o cuidado e a dedicação das professoras em se preocupar e se envolver mais nas relações interpessoais. Afetuar-se (se a língua portuguesa permitir – como registram as autoras) profundamente nessas interações foi um aspecto destacado nas vozes dessas professoras.

Aos professores(as) coautores(as) do material deu-se um lugar de destaque a partir desse momento, pois há de se historiar o caminho percorrido pelos docentes na elaboração do material didático. O papel que tiveram foi fundamental em um curso que atravessou de dentro para fora e, ao sair, encontrou o espaço, também em curso, dentro de outrem. Esse papel os fez evocarem-se como pensantes, compositores e críticos do próprio processo; cada professor(a) mergulhou na correnteza copiosa de conhecimento dos colegas educadores e, então, apreciou ao mirar, pronunciou-se e aquietou-se ao se deparar com o manifestar de outros; no compartilhar, afetou, afetou-se no ouvir e, se a língua portuguesa permitir, *afetuou-se*, bem colado ao afeto-carinho, pelo compor conjuntamente; tentando não idealizar a si próprio, idealizou uma forma – com ângulos não numeráveis – de fazer o ensinar, formou e continua formando-se a si e permitindo-se formar pelo outro.

Novamente, nesse trecho, temos um fluxo de pensamento, de sentimentos, uma escrevivência que possibilita notarmos o sentimento de valor no papel de professora-autora, comparando-se aos artistas (compositores), com sensação de apreciação da produção (da

criação). Os docentes, nesses trechos, são apresentados, não apenas como transmissores de informação, mas como criadores de significados.

O trecho em questão, ainda, oferece uma descrição poética e profunda sobre a contribuição dos professores na elaboração de um material didático, enfatizando a importância de reconhecer o papel dos professores como coautores. Esta escolha parece apontar não somente para o reconhecimento de trabalho, mas também para contextualizar o esforço, a jornada e a paixão que permeiam a atividade educacional. Utiliza-se da metáfora de um "curso que atravessou de dentro para fora", sugerindo uma jornada de transformação, introspecção e expansão. Essa imagem pode simbolizar como pequenas subjetividades, presentes em cada uma dessas professoras, buscaram brechas para se incorporar no currículo que estava sendo desenvolvido, afinal atravessava de "dentro para fora".

O papel do docente é retratado como interativo e profundamente conectado com seus colegas. A imagem de "mergulhar na correnteza copiosa de conhecimento" denota a vastidão e interconexão do conhecimento compartilhado entre os professores, apresentando esse processo como coletivo e não isolado, como propõem Fullan e Hargreaves (2000, p. 55), "nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que são importantes para nós."

Há, também, uma forte ênfase na capacidade reflexiva e crítica dos docentes, que são descritos como "pensantes, compositores e críticos do próprio processo", e isso é ressaltado nas escolhas sintáticas de "mirar", "pronunciar-se" e "aquietar-se", e isso sempre atrelado ao aspecto afetivo de modo tão intenso, que, para transbordar esse sentimento, nomeia-se de "afetocarinho" e cria-se um neologismo "afetuou-se", sugerindo a riqueza e a flexibilidade da linguagem em capturar e expressar sentimentos e experiências.

Os afetos envolvidos possuem interlocução com os saberes, com as pessoas – o outro que colabora com a minha formação; e com a profissão, quando se fala do afeto de fazer o ensinar.

Por fim, o trecho ressalta que, mesmo que os professores tentem não idealizar a si mesmos, eles ainda aspiram a uma forma ideal de ensinar. Eles estão em um processo contínuo de autodesenvolvimento e estão abertos à influência e formação por parte dos outros, evidenciando a ideia de aprendizagem ao longo da vida e reciprocidade no campo educacional. Esta análise reflete o respeito e admiração embutidos na narrativa original pelos educadores e pelo intrincado processo de criação de materiais didáticos.

Outro ponto que G. indica, na entrevista, é que para esse alinhamento eram necessárias duas ou três grandes reuniões, e de muitas horas. Essa escolha sintática modula o esforço que

era feito para que os momentos de colaboração crítica fossem, verdadeiramente, um movimento de nova elaboração e elaboração conjunta.

Diante disso, no capítulo analisado e no trecho da entrevista, encontramos evidências da colaboração que ocorreu durante o processo inicial de elaboração do currículo em uma escola da rede privada de ensino. Compreendemos que essas colaborações foram influenciadas pelas dinâmicas de poder presentes na situação. Em alguns momentos, essas relações foram críticas, enquanto em outros momentos transcorreram de maneira mais harmoniosa, conforme destacado por Fullan e Hargreaves (2000).

O núcleo da minha dissertação está fundamentado na análise do discurso das docentes. Nesta autoria, de natureza coletiva, busquei uma representação ampla. O objetivo foi explorar, no discurso dessas educadoras, as seguintes indagações:

- Quais características emergem do currículo coletivamente concebido, presentes tanto no texto produzido quanto nas entrevistas das professoras participantes?
- De que maneira a colaboração crítica se manifesta no processo de elaboração e construção do currículo?

Essas questões nortearam a análise e a evolução deste estudo com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o papel da autoria das educadoras na criação de um currículo refletido em materiais pedagógicos e o processo vivido de colaboração crítica.

Em relação às características percebidas no currículo proposto, dentro do cenário de uma escola privada voltada para alunos de classe média-alta, as escolhas pedagógicas feitas pelas professoras – quanto a conteúdos, temas, literatura ou metodologias – indicaram uma busca por romper com padrões hegemônicos.

Mesmo em um ambiente restrito como o de uma instituição de ensino privado, essas educadoras esforçam-se para desafiar o *status quo* quando encontram brechas e oportunidades. Tal atitude evidencia um esforço contínuo em trazer a reflexão crítica e promover uma postura autoral diante dos desafios educacionais, dessa forma, procurando espaços para questionar, transgredir e reinventar.

Embora saibamos que essa possibilidade se faz em pequenos espaços e brechas, como percebido pelas professoras ao relatarem:

Não se pode dizer que tudo, mas é possível propor muitas articulações quando se tem intencionalidade, quando se dispõe de tempo para buscar o novo, quando existe uma gestão que se compromete com o lúdico, quando o

aprendizado é visto como processual e divertido e quando múltiplas linguagens são valorizadas.

Entretanto, também, indicam que a possibilidade de mudança requer uma ação comprometida do todo da escola, incluindo gestores.

Sobre a colaboração, verificamos que a atuação conjunta de professoras no ambiente educacional demonstra a capacidade desses profissionais em unir esforços na busca por soluções pedagógicas e didáticas comuns. Contudo é importante distinguir entre a simples coexistência profissional e a verdadeira colaboração. No cenário atual, embora se observe uma disposição para a ação conjunta, a essência da colaboração, que pressupõe um envolvimento mais profundo e significativo entre os profissionais, muitas vezes, não se manifesta plenamente. A razão para isso pode ser encontrada na ausência de um ambiente de trabalho que inspire confiança e segurança, condições basilares para o florescimento de uma colaboração genuína.

Além disso, constatamos que as professoras estão em busca de uma didática mais reflexiva e atualizada, que seja sensível às demandas contemporâneas. Elas procuram abordar temas mais relevantes e posicionam-se criticamente em relação à sociedade, demonstrando a intenção de formar cidadãos mais conscientes e críticos. No entanto o sucesso dessa empreitada não se limita apenas ao desejo ou à intenção individual dos docentes.

Segundo Hargreaves (2019), a efetividade de tal processo está intrinsecamente ligada à presença de uma liderança verdadeiramente colaborativa, bem como ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A ausência desses elementos, como pudemos notar no contexto analisado, revela-se um entrave para a consolidação do que Hargreaves (2019, p. 614) denomina “profissionalismo colaborativo”. O conceito remete à ideia de educadores, em todos os níveis de ensino, que não apenas trabalham lado a lado, mas compartilham conhecimentos, habilidades e experiências, visando otimizar o desempenho e o bem-estar dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Em suma, ainda que os docentes demonstrem muitas trocas e diálogos em suas atividades, a verdadeira colaboração, conforme preconizado na literatura revisada, ainda se mostra como um horizonte a ser alcançado. A mera ação conjunta não equivale, necessariamente, a uma postura colaborativa profundamente enraizada e comprometida, que priorize a partilha qualificada de saberes e experiências em prol de uma educação transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] pensar a educação, não de forma ingênua, mas com proposta de um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico que é compreendido como uma possível forma de educar para o Bem Viver. (LIBERALI, 2022, p.127)

Esta pesquisa concentrou-se na análise de um texto e entrevistas com docentes que compartilharam suas experiências na elaboração de um currículo, ao desenvolverem materiais didáticos. Ao longo da dissertação, temos a análise do discurso das professoras, com a ênfase na autoria coletiva. Buscamos evidências, na construção do discurso dessas profissionais, para compreender as características que se destacam no currículo coletivamente concebido e como a colaboração crítica manifestou-se durante o processo de elaboração e construção do currículo.

Os aportes teóricos que fundamentaram a compreensão e a análise dos dados foram os conceitos de Sofrimento Ético Político (SAWAIA, 1987), a força do *conatus* para a busca de um currículo desencapsulado (ESPINOSA, 1983; LIBERALI, 2019), Escrivência (EVARISTO, 1996), Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2011) e de Gretas (WALSH, 2020), que nos serviram de suporte na análise dos dados.

Iniciamos as análises trazendo a compreensão do sofrimento ético-político (SAWAIA, 1987) no contexto do ambiente de trabalho em uma escola da rede privada, como forma de abrir caminho para o desenvolvimento de práticas organizacionais mais inclusivas, justas e para fomentar a conscientização visando mudanças no currículo elaborado.

Destacamos o processo de escrita coletiva do texto analisado como um processo de escrivência (EVARISTO, 1996) feminina, a partir da ideia de que a imersão na narrativa das professoras se revela como uma ferramenta poderosa para analisar e compreender as jornadas pessoais e profissionais de cada indivíduo envolvido.

Além disso, esse processo de escrever para reviver o que foi desenvolvido, pode desvendar características distintas das experiências em contextos socioculturais e processos, promovendo reflexões sobre as práticas e, possivelmente, a exploração de novas possibilidades e espaços criativos. Assim, introduzimos o conceito de colaboração, uma vez que o processo de "escrivência" vivenciado intenciona uma ampliação para o âmbito coletivo, abrindo-se para uma esfera de colaboração (MAGALHÃES, 2011). Corroboradas por Evaristo “cada um emite a sua própria voz que, ao ressoar, deixa de ser única, para se tornar fala coletivizada” (EVARISTO, 2011b, p. 163-164).

Destacamos então que o currículo não pode negligenciar as condições da nossa sociedade. Deve capacitar os indivíduos a envolver-se de maneira crítica com os eventos históricos e sociais, permitindo uma libertação mediante a conscientização. Essa educação não apenas encoraja a crítica que denuncia, mas também aquela que anuncia e promove mudanças positivas. Por isso, precisamos questionar por que uma determinada forma de coletividade social existe, como ela é sustentada e quem obtém vantagens com ela. (APPLE, 1982).

No âmbito desta pesquisa, empreendemos esforços na análise dos espaços propiciados para a abordagem das identidades e das dinâmicas de poder, tendo como meta identificar oportunidades de transpor as barreiras das desigualdades (WASH, 2020). Buscamos identificar se o currículo elaborado se direciona à expansão do conhecimento e à vivência democrática, em um processo de desencapsulação (LIBERALI, 2015), para formar indivíduos que, ao refletir sobre as desigualdades, também possam engajar-se na luta contra elas.

A partir desses conceitos, fizemos uma análise de conteúdo de como essas docentes se apresentaram nesse lugar de coautoria de um currículo. Dessa forma, procuraram-se evidências de colaboração crítica entre as autoras, bem como em que grau essas professoras-autoras propuseram transformações no sentido de construir um currículo atento às demandas da realidade.

A pesquisa trouxe elementos concretos de colaboração de modelo confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2000), uma vez que nem sempre se manifestou com uma reflexão sistemática. As docentes demonstraram muitas trocas e diálogos em suas atividades, porém as interações ocorridas nem sempre incorporaram uma prática reflexiva e crítica em prol de uma educação transformadora.

E, agora, na etapa final desta dissertação, recorro às ideias de minha orientadora, mentora, que aponta a obrigatoriedade de se refletir sobre a educação, não de maneira simplista, mas visando a um engajamento genuíno como possibilidade, se não única, mas muito potente, de transformação da educação. Trago essa proposta, pois, mesmo em um *locus* privilegiado, compreendo a educação como maneira de alcançar a melhoria de uma sociedade. Mantenho minhas aspirações de que, no espaço da escola privada, temos de manter nosso objetivo de promover a busca pela qualidade de vida e oportunidades a todos.

Entendo que nossas ações, para esse objetivo, são trazer para esse contexto discussões sobre a vida como ela é, sobre o mundo como se apresenta – injusto, desigual, racista e outras mazelas maiores. Retirar essas crianças dessa redoma em que vivem, desse espaço de privilégios históricos e socialmente construídos, pode colaborar com alguma mudança social, política, inclusiva.

Não é fácil, contudo, seguindo uma sugestão poética, ritmada e alegre de Dona Ivone Lara (compositora), “alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho” e, nessa mesma cadência, potente, alegre, chegando devagarinho e buscando transformações, houve buscas por gretas e fissuras no currículo, nas práticas, nos costumes, no uso dos espaços físicos dessa escola em que estávamos. Um olhar atento nos faz encontrar.

Todos os esforços empreendidos foram direcionados a uma criança que está sendo moldada para o mundo. Nesse contexto, emerge a essência fundamental: a educação é intrinsecamente ligada à natalidade, ao fato de que seres humanos nascem para o mundo, como salientado por Arendt (2016). Assim, surge a reflexão: em que mundo desejamos que essas crianças vivam e que tipo de indivíduos estamos formando? Esta é, sem dúvida, uma responsabilidade imensa que nos impele a uma profunda consideração sobre nosso papel na construção do futuro.

Aqui apresentamos as análises de um material criado para crianças abstratas, interpretações relacionadas ao significado dos textos, um fragmento de uma jornada. É como se tivéssemos capturado apenas uma parte desse voo, não a trajetória completa. Em 2023, encontramos as crianças reais, suas preocupações, angústias e alegrias, e aplicamos esse material concebido. Isso nos confrontou com desafios significativos, como a complexidade e a densidade dos conceitos, em relação às vulnerabilidades dessa fase da vida, metodologias que ainda não estavam alinhadas com os objetivos, e outras questões inerentes ao currículo que foi planejado.

Entendo que muitas das percepções que trago nesse final de processo são possíveis depois de toda a vivência de estudos e discussões presentes em todos os momentos do mestrado. Compreendo como trago à luz questões que anteriormente nem estavam possíveis à minha percepção.

Ao longo das disciplinas do mestrado, pude debruçar-me sobre o conceito de cadeia criativa, elaborado por Liberali (2006, 2009), como redes de atividades intencionalmente interligadas, que apresentam compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e recriam-se, entrelaçando-se, de forma criativa, em todos os sistemas. Em outras palavras, as cadeias criativas são uma forma de gestão que procura criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva, por meio do planejamento coletivo de objetivos, metas e ações, assim como da garantia de sua implementação.

Para a construção de cadeias criativas, o processo de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2004) leva à construção coletiva do conhecimento. Esse mecanismo de

colaboração permite não apenas o crescimento individual, mas também a capacidade de se integrar de maneira mais eficaz em grupos de trabalho ou de estudo. Na dimensão colaborativa, os envolvidos não disseminam apenas informações, mas também fortalecem os laços interindividuais e a coesão do grupo, facilitando a construção coletiva e a inovação.

Assim, no doutorado, pretendo-me debruçar em um estudo que possa compreender, com maior profundidade, esse processo de colaboração crítica, vivenciado dentro de uma cadeia criativa, ampliando para a construção de indicadores e processos avaliativos que possam medir a efetividade produtiva da cadeia criativa.

Nesse processo de análise de dados será importante compor indicadores avaliativos que possam contribuir com dados sobre o grau de responsividade ativa (BAKHTIN, 2003), a efetividade das ações dos elos da cadeia criativa (LIBERALI, 2006), bem como medidas para os resultados alcançados em uma perspectiva de mudança e transformação social, com base em evidências.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, A. C. O. N.; SOUZA, E. F. de. A escrituragem de Chimamanda Ngozi Adichie. **Cadernos Cajuína**, São João do Piauí, v. 3, n. 2, p. 85-94, 2018.
- ANDREOLA, B. Engajamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.148.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. **Teachers and texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. (Col. Debates).
- BACICH, L.; HOLANDA, P. STEAM: integrando as áreas para desenvolver competências. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. (Orgs.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimento na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020. p.1-12.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> em: 3 nov. 2019. p. 8-9. Acesso em: 06 ago. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- CASEL. **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 29 out. 2022.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DURANTI, A. The audience as co-author: An introduction. **Text**, Berlin, v. 6, n. 3, 1986.

ESPINOSA, B. (1632-1677). **Pensamentos metafísicos**; tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência. Trad. Marilena de Souza Chauí. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos -coordenação de Marilena Chauí. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, C. **Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural**: depoimento [jun. 2017]. [Entrevista concedida a] Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. **TVBRASIL**, 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em: 06 ago. 2023.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, C. Macabéa, Flor de Mulungu. *In*: GUIMARÃES, M. R.; MAFFEI, L. (Orgs.). **Extratextos 1 – Clarice Lispector, personagens reescritos**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012. p. 13- 21.

EVARISTO, C. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *In*: SILVA, D. A.; EVARISTO, C. (Org.). **Literatura, história, etnicidade e educação**: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Wesphalen: URI, 2011a, p.131-141.

EVARISTO, C. **Poemas malungos – Cânticos irmãos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011b. p. 163-164.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 11 jun. 2023.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

FERRÃO-CANDAU, V. M. Fertilizando a construção de saberes e práticas na área de educação. *In*: ORTEGA-CAICEDO, A.; LANG, M. **Gritos, Grietas Y Siembras De**

Nuestros Territorios Del Sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Quito-Ecuador: Editorial Abya-Yala, 2020. p. 147-152.

FERREIRA, L. P. Q. P. *et al.* A escrevivência de Conceição Evaristo como estratégia político-discursiva de resistência: Uma leitura da tessitura poético-corporal-negra em “Olhos d’água”. **Letras De Hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 2, p. 251-261. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.2.40482>.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. *In:* FREIRE, P. (Org.). **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Col. Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1984.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. *In:* Educ rev [Internet]. 2016Jul;(61):55–70. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>

FULLAN, M. G. Why teachers must become change agents. **Educational Leadership**, v. 50, n. 12, 1993.

FULLAN, M. A.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. **Teachers and Teaching**, Ottawa, Canadá, v. 25, n. 5, p. 603-621, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>.

hooks, b. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver.** São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020a.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEME, A. P. Spinoza: o conatus e a liberdade humana. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 109-128. 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2013.81262>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/81262>. Acesso em: 09 ago. 2023.

LIBERALI, F. C. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver. Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso–LemD**, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022b.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **DELTA [Internet]**, v. 35, n. 3, p. e2019350302, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350302>.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de professores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

LIBERALI, F. C. *et al.* Projeto Digit-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 2-17, nov./dez. 2015.

LIBERALI, F. C. *et al.* A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 54 (esp.) , p. 51-61, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/61228>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.) **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 17-48.

MAGALHÃES, L. de O. R.; AGUIAR, W. M. J. de. Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. **Revista do Programa de Estudos Pós Graduated da PUC-SP: Psicologia da Educação**, São Paulo, Ed. 54 (especial) , p. 24-32, 1º sem. de 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp24-32>.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. *In*: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. **Relatos de pesquisa em psicologia da educação**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021. v. 6. p.113-132.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, Â. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000100009>, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **DELTA: Documentação De Estudos em Linguística Teórica E Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. e2019350301, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>.

MARTÍN-BARÓ, I. Para uma psicologia da Libertação. 2. ed. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JR., F. **Psicologia Social para a América Latina**: o resgate da Psicologia da Libertação. Campinas: Alinea, 2011. p. 101-120.

MARX, K. **O capital**: a crítica da economia política. Livro I O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, K. **A ideologia alemã**: Karl Marx e Friedrich Engels. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, G. S. X.; ROQUE, M. de A.; SOUZA, D. R. de. Por um exercício de aprendizagem colaborativa entre pares: da potência dialógica às reflexões produtivas no contexto das aulas na pós-graduação. **Letra Magna**, v.18, n. 30. 2022. P. 106-119. <https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2151>.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa: Revista De Linguística**, São José Do Rio Preto, [internet], v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>.

OLIVEIRA, L. H. S. de. Escrevivências: rastros biográficos em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo. **Literafro** - O portal da literatura Afro-Brasileira Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, última atualização 04 de out 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 08 jun. 2023.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 1-15.

PASSOS, M. C. A. dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

REIS MENDES, M.; LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 351–378, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2101. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2101>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTELLA SOUSA, S.; LIBERALI, F. C.; DAVID SILVA, C. R. P. A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. e14204, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14204>.

SAWAIA, B. B. **Por que investigo a afetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAWAIA, B.B. Identidade uma ideologia separatista? *In*: SAWAIA, B. B *et. al.* (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAWYER, R. K. *et al.* **Creativity and Development**. New York: Oxford University Press, 2003.

SILVA, T T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SELIGMAN, M. E. P. **The optimistic child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience**. New York: Harper Perennial, 1995.

STETSENKO, A. Ético Ontoepistemologia Ativista: Pesquisa e Estudo de Resistência. Trad. Janete Bridon. *In*: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v.2. ISBN: 978-85-60316-18-2 (obra completa) ISBN: 978-85-60316-20-5 (v. 2).

TILIO, R.; SZUNDY, P. Criticidade como prática de resistência: intersecções entre os estudos de letramentos e a Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: TANZI NETO, A. (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2021. p.49-68.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1998.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial.
In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Org.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e
insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

APÊNDICE A - CAPÍTULO DO LIVRO – FOCO DA PESQUISA

[CAP. 3] CRESCER E RAMIFICAR: O PAPEL DAS DOCENTES NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

*Bettyna Freitas
Gabriela Romera
Livia Alonso Tagliari*

*“(...)Plantar n’algum lugar,
ressuscitar no chão
Nossa sementeira”
Gilberto Gil*

Uma breve reflexão sobre a infância, desordem e construção

O termo “construir” pressupõe desordem. Talvez seu antônimo sugira mais, em um primeiro momento, a ideia de desarrumação; o que não deixa de ser fato. No vocabulário *hipster*²⁶ podem ser até sinônimos: desconstrução, desarrumação, caos. Esse sintagma tornou-se essencial a alguns círculos (ou cirandas) de conversas, sempre há algo para ser desconstruído e, às vezes, trata-se da desconstrução da própria desconstrução. Depois de algumas rodadas de prosa - e coisas mais, já não nos resta mais nada; desconstruímos tanto que viramos pó. Questionamo-nos se valeria pegar os cacos e “aproveitar” algo, ou se jogamos tudo fora e começamos outra vez, o ponto é que não se trata de jogar fora cacos concretos ou nos livrar do pó literal de velhas instalações desabadas; o entulho é o que tange nossa história como seres existentes e habitantes de um lugar, mas, ao mesmo tempo, seres que buscam *novos lugares, novas construções*.

Olhando para tantas desconstruções - sejam elas autênticas ou convenientes a depender da circunstância -, entendemos que seja preciso buscar nesse importante desconcerto o que é possível *construir*. Embora a desconstrução seja essencial no processo do olhar, silenciar, ouvir o outro e decantar internamente a empatia que é gerada a partir dessa experiência, é mais do

²⁶ Pessoas, geralmente jovens – de alma ou espírito, prontos para reinventar a moda, as atitudes e os pensamentos de sua geração. Criam novas tendências, amam brechós, adoram o vintage, mas, principalmente, estão prontos para desconstruir inúmeros temas de inúmeros assuntos.

que essencial acrescentar um outro verbo a essa lista, ou melhor, a palavra que substantiva o ato de fazer acontecer, fazer mudar, fazer construir: a ação.

Partindo desse campo semântico temos, coincidentemente – ou não – uma ligação instantânea com o que entendemos por infância; trata-se do movimento, da ação, do experimento. Dessa forma, monta-se um palco onde há atores que olharam, silenciaram, ouviram e decantaram a experiência de contemplar e estudar as infâncias e que precisam acionar as ferramentas corretas para fazer o movimento cênico acontecer. E há também os atores mirins que têm em si toda a potência da ação e da curiosidade por novas ações. Nosso desafio, como educadoras e educadores, é entrelaçar os saberes desses sujeitos de forma que papéis de protagonismo sejam atribuídos às crianças e nós sejamos o apoio para fazê-los brilhar. Seria ilógico e irresponsável, portanto, pensar na criação de uma coleção inteira de material didático que será vivenciado por crianças e não fundamentar a nossa concepção sobre a infância, nossas percepções sobre a importância de fitá-la e reparar as nuances presentes nessa fase e, conseqüentemente, parar e reparar-nos quanto às nossas percepções - muitas vezes cristalizadas e generalistas - que envolvem o influxo possante da aurora da vida. Escrever, propondo reflexões sobre objetos de estudo, não deve servir para alimentar nossos egos como grandes detentores de todo o conhecimento; é preciso estraçalhar-nos e contemplar com demora e esmero quem são os seres embebidos da mais grandiosa curiosidade a quem queremos respeitosamente apresentar novas possibilidades de experimentar o mundo.

Para que essa troca aconteça da maneira mais respeitosa possível, é importante que depois de desconstruirmos, *construamos* um espaço de acolhimento *para* e *com* as crianças; afastando-nos de concepções de infância que coloquem os adultos como produtores e detentores do conhecimento e a criança como indivíduo passivo e mero reprodutor do que lhe é ensinado sem quaisquer atravessamentos individuais. Alguns aportes teóricos e reflexões sobre aspectos da infância foram essenciais para o embasamento de nosso movimento de desconstrução e de construção. Destacamos, a seguir, questionamentos e concepções ligados ao processo de aprendizagem, à autonomia, ao lugar de direito, às diferentes linguagens da criança, ao corpo, movimento e ao brincar.

Piaget (1948), ao olhar para os processos de desenvolvimento cognitivo e afetivo da infância, aponta que o desenvolvimento da personalidade, de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta não se dão necessariamente por causa do adulto, mas apesar dele, pois a experiência de aprendizagem pertence à *criança*, ou seja, é um processo de aprendizagem autônomo e, apenas, mediado pelo educador.

Phillipe Ariès (1986), um dos principais teóricos que olhou para a infância buscando entender quais foram as percepções sobre ela quando a mesma foi “descoberta”, no século XVII com as movimentações em direção à modernidade, apresenta a noção desse período da vida a partir de um sentimento de reverência ao adulto. Ou seja, notar a existência da infância só aconteceu por meio do interesse pelo divertimento e distração do adulto, anulando qualquer lugar referente à vontade e desejo de agir das próprias crianças, banindo, portanto, qualquer possibilidade da construção de autonomia. Embora esse pensamento seja ultrapassado, não podemos deixar de mencionar que no movimento de observar a infância e a construção da autonomia na educação, infelizmente não é estranho que haja registros não tão distantes - ou, até, bem atuais - de situações que demonstram o menosprezo dos sentimentos, das emoções, das reações das crianças, colocando-as em um lugar de banalização. Ou ainda, há adultos que ficam abismados com algumas ações ou falas “maduras demais” para a idade dos pequenos quando elas agem de maneira “muito inteligente”. Há de se pensar, portanto: as crianças surpreendem porque, às vezes, são “maduras demais” e atuam gerando essa surpresa nos adultos? Ou, muitos, não dando atenção ou importância para esses indivíduos, surpreendem-se ao olhar e perceber sua capacidade de produção de conhecimento?

O ponto é que, em uma sociedade que “descobriu” a infância há pouquíssimo tempo e ainda se incomoda com crianças que “atrapalham” conversas – às vezes de forma tão disruptivas - com seu choro, sua vontade de atenção, seu “mau comportamento”, sua fome de mamadeiras, é extremamente importante que, como profissionais dessa área, reflitamos constantemente sobre o lugar de direito que ocupam esses indivíduos e os valorizemos como potências de conhecimento e cultura da infância.

Durante muitíssimo tempo algumas poucas linguagens foram valorizadas – aquelas que se referiam ao comportamento “adequado” e saberes formais das áreas do conhecimento -, enquanto outras muitas linguagens foram tidas como inferiores, como a mobilização do corpo, a palavra como expressão de si dentro da arte, a arte como potencialidade transbordante e não reduzida à mera análise canônica de obras clássicas e renascentistas. A infância pulsa. E essa pulsação não deve ser contida, mas direcionada para impulsionar e fazer explodir as potências de cada indivíduo.

É bonito, prazeroso, mas também, acima de tudo, libertador compreender quão abundantes são as oportunidades de exteriorização de linguagens existentes em seres que não hierarquizaram suas mentes e corpos. Muitos adultos pensam em uma única reta, partindo de uma lógica mecânica, reprodutora e não reflexiva, acreditando que as funções pensantes são muito mais importantes do que as produções de experiência que atravessam o corpo, por

exemplo. Quando bebês, todos nós experimentamos o mundo pelo toque, enlouquecemos nossos cuidadores ao interagirmos a partir da boca - processo fundamental para o entendimento do eu e do que não é o eu. O corpo e as permissões de experiência que são dados a ele, propiciam nosso conhecimento do mundo, do outro e de nós. Aprendemos a saber que o outro é o outro porque ele não faz parte do meu corpo, e é esse corpo – *meu* - que permito ou não experimentar o mundo, o outro e a mim.

Nossas crianças vulcanizam sua energia e esgotam seus limites durante suas experimentações e descobertas. Essa energia perpassa cada parte de si através da adrenalina que irrompe durante os jogos de pega, do desafio de correr mais rápido para alcançar ou não ser alcançado, da respiração ofegante depois de parar para descansar, de um corpo que articula respostas motoras quase que instantaneamente para chegar ao objetivo proposto. Para nós, adultos, o objetivo dessa *desordem*, muitas das vezes, parece se resumir a correr e a gritar, ações que não são bem-quistas na cultura do comportamento formal e implosão de emoções.

Nós, adultos, somos convidados constantemente a esquecermo-nos do próprio corpo. Sim, esquecemos que temos um corpo. Lembramos na maioria das vezes quando há dor; já as crianças, usam-no para seu divertimento e para ler o mundo. Para elas o objetivo é um: divertir-se; divertir-se muito. E nós, que nos abandonamos, esquecemos o sentimento explosivo que é o brincar e reduzimos nosso corpo à pausa para o espreguiçamento a cada duas ou três horas, deixamos de lado a importância de fazer o corpo sentir, sentir o coração pulsar e pulsar a energia que aprisionamos em detrimento de outras coisas classificadas como mais importantes. Enquanto as crianças pulam e gritam em um frenesi de empolgação, nós nos contentamos a levantar da frente de uma tela que nos fere os olhos, erguer os braços por alguns segundos e pronto: corpo reajustado para continuar produzindo.

Essa reflexão pode causar alguns gatilhos, mas o ponto aqui é que enquanto subjugarmos o conhecimento que vem da experiência do corpo no mundo, estaremos nos distanciando de uma das linguagens mais potentes para as crianças e, conseqüentemente, nos afastando de compreender de que forma o mundo pode ser conhecido por elas a partir dessas expressões. As crianças, enquanto crianças sensíveis ao corpo no mundo, não precisam saber teorizar, ou mesmo reproduzir o movimento exato de uma bola de vôlei sendo sacada para uma competição com atletas de alto rendimento. As crianças precisam *experimentar*, perceber as diferentes texturas entre as bolas propostas, criar suas hipóteses de movimento – que possivelmente já são resgatadas por terem visto jogos dessa modalidade. E se não viram, o(a) profissional comprometido com o desenvolvimento processual e com a responsabilidade de garantir uma educação que abarque o direito de brincar deverá apresentar a esse grupo como

pode ser realizado o movimento. Aos seis, sete ou oito anos de idade, o objetivo não é que a criança descreva ou realize o que se “espera” de jovens ou adultos que se interessam por esse esporte, mas sim experimentar, vivenciar com o corpo.

Além de destravar nossas colunas cansadas do tempo na mesma posição e lembrar que somos constituídos também de um corpo que precisa ser movimentado e experimentado no mundo, precisamos repensar nossa concepção de educação. Para isso, é necessário tirar as tantas travas que dificultam nosso acesso aos saberes das crianças, que há muito se mostram cansadas de um corpo comportado, de linguagens silenciadas e de experiências brincantes que ficaram reservadas ao antes ou depois da escola. É preciso que recobremos a lembrança da pulsão de nossos corpos e associemo-la ao nosso vasto conhecimento (já adquirido e a adquirir), para que, no futuro, nossas crianças não se lembrem da escola como interruptora do movimento do corpo no mundo, mas como propulsora do conhecer através de múltiplas linguagens que também podem atravessar o corpo.

Há inúmeros tipos de infâncias que são perpassadas por diversos elementos que as diferenciam: classe, raça, gênero, ambiente - rural ou urbano -, acesso a capital cultural, religião, estrutura familiar, acesso ao ambiente escolar etc. Cada uma dessas combinações, além, é claro, do que tange à própria individualidade, pode resultar em infinitas ações culturais produzidas pelas próprias crianças. Dessa forma, pensar conjuntamente na elaboração e criar coletivamente um material didático que abarcasse e acolhesse esses fatores foi um desafio que nos impeliu a deixar alguns pressupostos de lado e buscar autores e autoras que nos provocassem a expandir cada vez mais nossa necessidade de abraçar o maior número de infâncias possível. É importante ressaltar, no entanto, que, ao pensar no material didático, não foi afastada a ideia de que o público de destino seria um público privilegiado financeiramente, socialmente e racialmente. Por isso, inclusive, houve o cuidado de inserir no material experiências de leituras, brincadeiras, histórias, conversa com profissionais etc. que expandam a noção das crianças sobre os lugares diversos que pessoas diversas podem ocupar no mundo. Além disso, houve o cuidado de propor conversas que mobilizassem o olhar para o outro e a ampliação de percepções sobre a complexidade das relações culturais brasileiras permeadas por violências a várias minorias.

Foi inevitável. A construção do material didático, não somente pressupôs a desordem, como a *impô*s; e depois dela, veio a organização do que observávamos como movimento. Organizar não estabelece uma relação, aqui, com a ideia de engessamento, padronização ou condicionamento de tudo o que produzimos. Pelo contrário, em todo o tempo tivemos em mente a flexibilidade necessária aos livros, já que eles chegariam a mãos que não os escreveram. A expansão da equipe com novos profissionais demandou que eles tivessem uma postura de

professores-aprendizes, diante da necessidade de aprender e incorporar os movimentos basilares presentes no material. Além disso – e ainda mais importante –, cada uma das atividades foi concebida para ser vivenciada por crianças em um contexto completamente novo: professores novos, escola nova, colegas novos, espaço novo; por isso, houve o cuidado de garantir espaços para continuar construindo o material durante sua implementação, ou melhor, sua fruição.

A partir dessa compreensão, durante a escrita de todo o material, orientamo-nos por um embasamento teórico que respeitasse as crianças como sujeitos de direito e produtoras de culturas infantis, como participantes ativas do processo de aprendizagem e coautoras no ensino do que objetiva a ludicidade. Partimos de um projeto pedagógico transversal, rizomático²⁷ e aberto a mudanças durante todo o processo de escrita; adequando as exigências do currículo ao que mais fizesse sentido para cada faixa etária e colocando sempre como foco a possibilidade do brincar, experimentar, investigar, trocar, refletir e – em alguns momentos - ensinar o outro durante os processos de aprendizagem. Além disso, participamos de inúmeras formações que tangenciam o universo infantil em um contexto mergulhado em tecnologia, interações virtuais, estímulos atencionais diversos, atravessado por um traço emocional novo para todos nós: a fragilidade causada pela pandemia da Covid-19.

Firmando raízes: da proposta pedagógica ao processo de elaboração dos materiais

A proposta pedagógica foi o ponto de partida para a escrita do material didático, pois esse foi o documento que, até então, materializava o sonho que se tinha de implementar os anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Bandeirantes. Ali, encontra-se uma longa bibliografia que foi referencial para a escrita do projeto, textos detalhados sobre o que se concebia como estrutural em cada um dos componentes curriculares, os eixos vislumbrados para a construção do trabalho, as habilidades exigidas para as séries pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e objetos de conhecimento considerados essenciais em cada um dos anos. No entanto, o que estava registrado não foi, em momento algum, limitador durante o período de escrita do material, antes foram os nutrientes que permitiram a fixação das raízes no solo, para o desenvolvimento das sementes que já vinham sendo regadas há bastante tempo.

A proposta pedagógica mostrava quais eram os princípios basilares do que se estabelecia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dela observava-se o ponto de partida,

²⁷ Conceito que será explicado e explorado adiante no capítulo.

com valores que respeitam as infâncias, e o direcionamento, contendo como objetivos centrais: a realização de um material rizomático quanto às disciplinas, multimodal quanto às linguagens, estimulante para as crianças e escrito detalhada e coerentemente para a compreensão plena dos profissionais que colocariam em prática as ideias e narrativas criadas pelo grupo base.

Aos professores(as) coautores(as) do material deu-se um lugar de destaque a partir desse momento, pois há de se historiar o caminho percorrido pelos docentes na elaboração do material didático. O papel que tiveram foi fundamental em um curso que atravessou de dentro para fora e, ao sair, encontrou o espaço, também em curso, dentro de outrem. Esse papel os fez evocarem-se como pensantes, compositores e críticos do próprio processo; cada professor(a) mergulhou na correnteza copiosa de conhecimento dos colegas educadores e, então, apreciou ao mirar, pronunciou-se e aquietou-se ao se deparar com o manifestar de outros; no compartilhar, afetou, afetou-se no ouvir e, se a língua portuguesa permitir, *afetuou-se*, bem colado ao afeto-carinho, pelo compor conjuntamente; tentando não idealizar a si próprio, idealizou uma forma – com ângulos não numeráveis – de fazer o ensinar, formou e continua formando-se a si e permitindo-se formar pelo outro.

A transversalidade apareceu em diversas camadas no processo de escrita, por isso, vale ressaltar um dos conceitos base que direcionou as escolhas compreendidas no material: a ideia de *rizoma*. Um currículo-rizomático, que parte de um referencial teórico do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), considera a interação, a complexidade e a diversidade de saberes no processo educacional. Os autores, ao contemplar os encantamentos que compõe a lógica da natureza, fazem germinar sua concepção nos processos presentes na botânica e relaciona o processo de aprendizagem a uma concepção mais flexível e ramificada que vai além de um arranjo de disciplinas. Segundo esses pensadores:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 31).

E por isso a escolha do modelo rizomático de aprendizagem, pois ele possibilita o movimento, as conexões, as interdisciplinaridades, além de poder ser construído em tempo real pelas pessoas envolvidas na preparação dessa terra, nesse caso, pelos professores(as) coautores(as), assessores(as), coordenadores(as) e Orientadores(as) Pedagógicas e

Educacionais (OPEs). Uma vez que na contemporaneidade novos contextos brotam, conectados a redes de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito, a concepção rizomática nos permitiu elaborar uma proposta diversificada que organizou de forma transversal as relações entre diferentes componentes - por meio de conceitos e conteúdo específicos - gerando processos de aprendizagens potencializados.

A escrita de cada um dos cadernos foi feita com a parceria de dois professores(as) ou mais, um consultor e pela OPE responsável. Nomeamos esse movimento de *ação colaborativa*, a qual foi crucial para o processo de reflexão crítica. Vivenciamos, portanto, o que Duranti (1986, p. 239) chama de "atividade coletiva de atores sociais individuais cujo produto final é qualitativamente diferente da soma de todas as suas partes". O conceito de colaboração envolvido em uma proposta para (re)construção crítica do conhecimento não considera, necessariamente, uma simetria de saberes ou semelhança de ideias. O que a colaboração realmente expressa é que qualquer participante tem as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos envolvidos.

Para iniciar o trabalho de escrita, os(as) professores(as) coautores(as) apoiaram-se na proposta pedagógica e ao que mais se revelava coerente em cada um dos componentes para o desenvolvimento do trabalho. Um exemplo disso foi que, em Matemática, as escolhas foram pautadas em eixos e, em Língua Portuguesa e Ciências Humanas, optou-se pelas unidades temáticas. Em grande parte do tempo, a escrita do material tinha um fluxo a ser seguido. Partindo de um fluxograma, primeiramente eram identificadas as habilidades a serem trabalhadas no ano e os objetos de conhecimento elencados na proposta pedagógica. Em seguida, a equipe elaborava narrativas que abarcassem os objetos de conhecimento e habilidades em diferentes modalidades organizativas como projetos, sequências didáticas e atividades independentes. Finalmente, eram produzidos os Cadernos de Orientação Didáticas – guias sugerindo aos professores formas de organização das aulas - e Cadernos de Respostas dos Estudantes.

Simultaneamente à escrita dos(as) professores(as), aconteciam os olhares e apontamentos externos dos(as) consultores(as) e das OPEs, em conjunto, que tinham um papel de – com um olhar estrangeiro – fazer observações sobre possíveis lacunas, pequenas incoerências, níveis de dificuldade apropriados ou não para a faixa etária, dar sugestões de atividades mais ou menos desafiadoras e verificar a coerência com a proposta pedagógica. A postura desses profissionais era de participação na construção dos materiais e de respeito às individualidades e o modo de escrever de cada professor(a).

Além disso, por terem acompanhado a produção de todos os cadernos cujos componentes pertencem à sua área de formação, os(as) consultores(as) faziam o exercício de orientar cada grupo de professores(as) com terminologias adequadas, incorporação dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas na série como um todo, balizando os conceitos e a progressão da narrativa de cada caderno. Esse movimento pautou-se na ideia de espiral²⁸, formulada nos estudos de Bruner (1973), sustentando que os conteúdos fossem revisitados, aprofundados e lembrados a partir de novas perspectivas. Ademais, os(as) consultores(as) potencializavam as pesquisas de referenciais teóricos e de materiais que compuseram o *corpus* utilizado nas orientações didáticas e nos cadernos dos estudantes, o que acabou por ampliar o repertório dos(as) professores(as) coautores(as), ao mesmo tempo que os provocava a sair do lugar comum e confortável.

As OPEs, mais especificamente, buscavam adequar o material produzido à faixa etária, chamavam a atenção para os desafios de caráter progressivo nas séries, apontavam espaços para a transversalidade entre os componentes apresentando pontos de contato²⁹, propunham e alinhavam projetos interdisciplinares, garantindo, assim, a presença de eixos que permanecessem em constante diálogo.

Cabe aqui um adendo sobre a importância desses pares envolvidos no processo de produção de dois componentes em especial. Toda a troca de olhares, o trabalho conjunto e a escuta recíproca foi imprescindível durante a escrita dos cadernos, porém essa colaboração foi ainda mais cuidadosa nos cadernos de Língua Portuguesa dos 4º e 5º anos e Matemática do 5º ano. Por terem sido produzidos por especialistas da área – professoras formadas e licenciadas em Letras e Matemática -, a tendência era que, em alguns momentos, teorizasse-se conceitos de maneira substancialmente academicista, deixando de lado a ludicidade e as possibilidades brincantes para se aprender classes gramaticais ou equações matemáticas, por exemplo. No entanto, entendeu-se que a proposta de trazer professores (as) especialistas para os 4º e 5º anos não era, de forma alguma, dificultar a relação das crianças com as disciplinas que mais ocupam horas nas grades curriculares das escolas. Também não foi uma forma de “preparar” os estudantes para os anos futuros, pois entendemos a infância como uma fase em si e não como um período de mera preparação para a pré-adolescência, adolescência e vida adulta; a infância

²⁸ O currículo espiralizado aborda durante todo o ciclo do estudante assuntos que são apresentados e retornam de maneira mais aprofundada no decorrer das séries. Isso permite que o conhecimento adquirido, e muitas vezes esquecido – por terem sido estudados apenas uma vez -, seja revisitado por outras perspectivas e com novas nuances e mais complexidade.

²⁹ Elementos que se conectam e podem ser referenciados nas aulas de diversos componentes sem que, necessariamente, haja um projeto que os envolva.

precisa ser experimentada como infância. Assim, as professoras envolvidas nesses cadernos se dispuseram a ouvir o que seus pares de trabalho – pedagogas - tinham a dizer sobre como apresentar conceitos tão complexos de maneira menos formal às crianças.

Nesse contexto, os desafios não envolviam, necessariamente, o tradicionalismo e rigidez do ensino, pois desde o começo muitas metodologias ativas foram incorporadas ao material. Mas se tratava de movimentos cuidadosos que as professoras especialistas tiveram de ter durante a criação do material, pois, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, as profissionais tinham experiência com crianças maiores. Dessa forma, houve uma atenção redobrada para aspectos como: minúcias da linguagem (que, por vezes, se materializava de maneira um tanto complexa nos cadernos), nível de exigência teórica (por vezes mais aprofundadas do que o necessário para a faixa etária e/ou do que era proposto pela BNCC (2018) e outras menos aprofundada, desconsiderando saberes já construídos pelas crianças em determinada idade), extensão de temas que deveriam ser estudados mais rapidamente, já que tínhamos outros temas como foco (por serem especialistas, muitas vezes o ímpeto era de esmiuçar assuntos herméticos, mas que não cabiam no caderno). Diante de todos esses e outros percalços, o(a) professor(a) polivalente coautor(a), o(a) consultor(a) e as OPEs faziam orientações cirúrgicas de adequação, o que não significava minar o trabalho já feito, mas reajustar a rota para um caminho que apresentasse uma gradação da complexidade da linguagem, dos conceitos e do esmiuçar de temas interessantes ao ano.

Toda essa orientação se deu de forma amigável e propositiva pelas professoras, fosse em comentários como: “que tal trocar ‘Explane suas considerações após ler o conto’ por ‘Escreva o que você pensou depois de ler o conto’?”, fosse em reuniões com conversas mais densas sobre a necessidade ou não de manter atividades mais desafiadoras. O ponto é que, mesmo sendo um tanto trabalhoso articular os conhecimentos dos professores polivalentes e das professoras especialistas, a cada encontro que permitia a troca dos saberes, todos saíam com novas descobertas em mãos, pois se podia ampliar as concepções que abarcavam as habilidades de cada umas das profissionais. Em outras palavras, os(as) professores(as) polivalentes percebiam aspectos importantíssimos que envolviam certos temas, mas que, por não serem formados na área, nunca tinham experimentado ensinar tais sutilezas que pessoas habilitadas em Letras ou Matemática ensinariam sem pensar duas vezes, por se tratar de algo intrínseco ao conceito. Da mesma maneira, o oposto também acontecia, como já foi exposto; professores(as) polivalentes, consultores e OPEs apresentavam inúmeras entradas teóricas e de experiência com a faixa etária que tornavam o público para quem se escrevia muito mais palpável às especialistas que tinham tido contato apenas com crianças um pouco maiores dentro do espaço escolar.

A adequação da linguagem à faixa etária foi o primeiro passo para que as professoras de Língua Portuguesa e Matemática expandissem seu próprio conceito de ensino do conteúdo dos componentes correspondentes, já que se tratava de um material escrito para crianças dos anos iniciais Ensino Fundamental, não para os anos finais ou Ensino Médio. E, conforme o material ia sendo criado, buscava-se mais e mais referências teóricas que dessem às especialistas uma base segura para continuar propondo um conteúdo rico de minúcias dos dois componentes, que despertasse nas crianças uma curiosidade pela profundidade das questões discutidas, que contemplasse a faixa etária como pertencente à infância e, por isso, permitisse o ensino através, não somente do tradicional papel e lápis, mas de movimentos corporais, troca entre colegas, investigações intrigantes, análise de casos etc. Todo esse cuidado que envolveu a tecelagem do material de Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi pensado, portanto, para estimular as crianças a perceberem a linguagem – oral e escrita – e o sistema numérico como ferramentas singulares de percepção do mundo e expressão de si próprio no mundo.

Crescer e ramificar: o processo de autoria docente

Há um movimento ecossistêmico que flui através das tantas linguagens envolvidas nas transposições de conhecimento dentro da escola; tudo o que é vivo no processo de ensino e aprendizagem, produz e reproduz linguagens, transmite saberes, ideias, emoções e, por meio da linguagem, aquilo que emana vida faz-se ser e faz-se estar. Nas passagens transbordantes dessa correnteza que muda seu percurso pelas trocas interrelacionais tão oceânicas que temos ao nos comunicar, o papel das professoras foi distanciar-se, olhar para si mesmas e pensar qual convite seria feito às crianças. Poderia ser um passeio de barco curioso aos olhos no perceber-se transposto pela imensidão de azuis que invocam novos conhecimentos ou poderia ser uma viagem envolta por medo, náusea, tons acinzentados no céu e a vontade do fim. É essencial que ao entendermos o desejo em nós, educadores, de fazer aprender, compreendamos também que existe a necessidade intrínseca e imediata de conhecer quem queremos ensinar, como esse outro faz jorrar cada instante de si no seu próprio leito, como ele se encontra com seus afluentes e de que forma desagua no mar. Por todo esse caminho a terra é irrigada e a vida pulsa; não podemos fazer secar os rios que são nossos alunos.

Olhar para toda essa paisagem nos fez perceber estagnações muito bem estruturadas nas quais não queríamos mexer, mas que já não faziam sentido para o contexto de anos finais do EFI; precisávamos de propostas mais brincantes, mais estimulantes. Ao alinharmos o

conhecimento específico ao conhecimento basilar sobre a infância, passamos a compreender que existem maneiras muito diversas de “linguagear” e explorar as linguagens da infância. Independentemente do que fosse proposto, o ponto principal precisaria ser a construção de uma comunicação que alcançasse e atravessasse o outro.

Para olhar para infância e para os oceanos infindos que submergem a escola com o desejo de fazer nascer algo novo nesse ambiente, é preciso também olhar para os *movimentos das infâncias* e as suas particularidades expressadas através de múltiplas linguagens que se interrelacionam constantemente. Cecília Goulart e Adriana da Mata (2016), ao referenciar Bakhtin (1988), colocam que vivemos cercados de linguagem. Para onde quer que olhemos e independente de onde estivermos a linguagem se faz presente e, portanto, construímo-nos com linguagem e de linguagem. As autoras focam sua análise, tal qual Bakhtin (1988), na linguagem oral. Elas pontuam que é no movimento contínuo da linguagem oral, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, é que as crianças se percebem e internalizam sua individualidade como pessoas, como sujeitos sociais. Identificam-se com os outros e diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Nas palavras de Bakhtin:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108).

Se, partindo desse pressuposto, nem mesmo a língua materna, estrutura dorsal de uma sociedade, é algo rígido, mas um fluxo no qual se entra, espectro que se metamorfoseia e reconstrói por meio da ação do sujeito. Sujeito esse, que é transformado em indivíduo pelo despertar da consciência; por que tantas vezes, como educadores, tendemos a enrijecer nosso ensino não só do funcionamento da linguagem verbal – tematizada pelo autor e autoras referenciados -, mas do funcionamento de qualquer linguagem?

Foi nessa reflexão sobre as múltiplas linguagens e partindo da leitura cuidadosa da proposta pedagógica e do que fora pensado para a série dentro de cada componente curricular, o trabalho de escrever os cadernos de Língua Portuguesa, por exemplo, foi pautado essencialmente nas interlocuções entre gêneros textuais. Antes, porém, de apresentar as ramificações e possibilidades de diálogo entre os gêneros, é importante ter ciência de como organizamos o quadro de gêneros, construído a partir da classificação definida na BNCC

(2018)³⁰. Esse foi o nome dado para a classificação dos gêneros textuais que seriam dados em cada ano com as seguintes classificações: gênero textual oral ou escrito, de foco (estudo bastante aprofundado e com uma produção realizada pelos alunos) ou de visitação (presente no caderno do estudante para estudo, mas sem a produção). Além disso, os gêneros também foram divididos de acordo com a relação que eles possuem com as esferas sociais. Abaixo, segue um exemplo de quadro que utilizamos para a organização das atividades no segundo ano:

³⁰ Ao agrupá-los por Campos de Atuação, seguimos o critério que “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os (as) estudantes” (BNCC, 2018, p.82). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Quadro 9 - Quadro de gêneros de leitura, escuta e produção de textos

2º ano – Quadro de gêneros explorados em práticas de leitura, escuta e produção de textos			
Gêneros escritos de visitação			
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo da vida pública (inclui as esferas jornalística, midiática e pública)
<ul style="list-style-type: none"> • Adivinhas • Bilhetes • Piadas • Regras de brincadeiras/jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Canções • Contos de animais • Contos de encantamento • Contos maravilhosos • Fábulas • Histórias em quadrinhos • Livros ilustrados (<i>e-book</i>) • Marchinhas de carnaval • Poemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Índices • Relatos de experimentos • Verbetes 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas jornalísticas • Anúncios de publicidade
Gêneros escritos de produção			
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo da vida pública (inclui as esferas jornalística, midiática e pública)
<ul style="list-style-type: none"> • Regras de jogos • Relatos de experiências vividas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos de animais • Contos maravilhosos 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbetes de curiosidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Álbum noticioso • Anúncios de publicidade • Cartazes de regras e combinados
Gêneros orais visitação			
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo da vida pública (inclui as esferas jornalística, midiática e pública)
<ul style="list-style-type: none"> • Relatos • Regras de jogos e de brincadeiras 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Playlist (podcasts)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral (ambiente digital) 	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleias
Gêneros orais de produção			
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo da vida pública (inclui as esferas jornalística, midiática e pública)
<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiência vivida 	<ul style="list-style-type: none"> • Poemas (sarau) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleias • Notícias

Fonte: COLÉGIO BANDEIRANTES (2022)

Assim como nas interrelações cotidianas, em que os gêneros textuais nos atravessam simultaneamente, as crianças também entram em contato com diferentes gêneros discursivos antes mesmo de ter a saber decodificar o sistema de escrita: a lista de compras, os anúncios publicitários, as embalagens, os livros em prosa ou poesia, os aplicativos nos aparelhos celulares, os nomes de filmes etc. Todos somos cercados por diversos tipos de linguagem e, também, por diversos gêneros textuais ao mesmo tempo, os quais caminham juntos, se sobrepõem, se embaraçam, se atropelam e coexistem.

Isto posto, não faria sentido algum separar essas manifestações da linguagem oral e escrita em caixas trancadas e distanciadas a sete léguas. É evidente que o estudo de cada um dos gêneros foi proposto de maneira cuidadosa e elaborada diante das peculiaridades de cada um deles; o ponto aqui é que em grande parte do tempo eles se entrelaçaram em um espectro relacional. Seria possível cantar contos? Ou conhecer relatos de experiências vividas a partir de marchinhas de carnaval? O que as HQs têm a ver com animações 3D? Não se pode dizer que tudo, mas é possível propor muitas articulações quando se tem intencionalidade, quando se dispõe de tempo para buscar o novo, quando existe uma gestão que se compromete com o lúdico, quando o aprendizado é visto como processual e divertido e quando múltiplas linguagens são valorizadas.

Ao mesmo tempo, elencou-se quais habilidades e objetos de aprendizagem poderiam ser *linkados* a cada um desses gêneros de forma que as competências linguísticas exigidas pelo currículo fossem contempladas, o máximo possível, dentro do próprio gênero textual. Assim, se, por exemplo, o gênero texto teatral convidava a refletir sobre variedades linguísticas, vocativo, pontuação expressiva, verbos no tempo presente, a escolha era de sempre contextualizar esses elementos como ferramentas discursivas e textuais para a construir um texto mais interessante para o leitor e adequado às características do gênero.

Depois de traçar quais habilidades poderiam fazer parte do estudo do gênero – o que poderia mudar ao longo do caminho, se se julgasse necessário – o trabalho debruçava-se sobre a pesquisa de *corpus* que pudesse expandir ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se também diversificar as metodologias ativas utilizadas, de forma que, a cada escolha havia uma série de competências cognitivas para serem exploradas e possibilidades de contato com outros componentes curriculares.

Um exemplo de atividade que mobilizou muitas competências de diferentes eixos foi o estudo do gênero artigo de opinião no 5º ano, cujo produto era uma produção audiovisual em que grupos de quatro estudantes elegeriam uma questão polêmica e se posicionariam favorável ou contrariamente a ela em uma espécie de bate-papo. A sequência didática (SD), planejada a partir da perspectiva de Lerner (2002), foi organizada para quatro meses, aproximadamente, com o foco na importância da construção de um argumento consistente para se sustentar um ponto de vista, por isso a elaboração do texto pelos estudantes não foi pensada como uma produção de um artigo de opinião nos moldes tradicionais, mas no que englobava a articulação de habilidades que permitissem a criação de um material que contemplasse várias competências.

O caminho trilhado partiu do estudo da estrutura de argumentos por um jogo de questões polêmicas³¹ (Polêmica na Manga). O jogo apresenta a necessidade da análise de uma questão que tem dois lados argumentáveis – uso de uniforme nas escolas, por exemplo – e depois exige um posicionamento, favorável ou contrário, a partir de argumentos dispostos pelo próprio jogo e sorteados entre os estudantes. As crianças precisarão escolher qual é o argumento que melhor sustenta o posicionamento, mesmo que isso signifique votar contra o melhor amigo e a favor do melhor argumento.

Compreendendo a importância de se sustentar um bom argumento e quais ferramentas são utilizadas para isso, o estudo se debruça em exposições orais do *YouTube* - conversas de teor argumentativo. Um dos vídeos traz um diálogo/entrevista entre dois jovens indígenas explicando por que não se deve tatuar grafismos indígenas quando não se faz parte desta comunidade. A SD, portanto, não apenas mobiliza o conhecimento de ferramentas argumentativas a partir de uma estratégia não convencional – pelo jogo –, mas também busca tematizar assuntos que dizem respeito a minorias, saúde mental, redes sociais etc., pois o espaço escolar deve ser um lugar que abriga temas caros às crianças e a sociedade. No limite, para que aprender a argumentar, se isso for usado somente para interesse próprio e de lugares privilegiados? A linguagem é poder e pode ser utilizada para a manutenção do *status quo* que beneficia a alguns e prejudica a tantos. Por isso, essa SD preocupou-se também em apresentar o outro, ouvir o outro, compreender e reassimilar as próprias vivências a partir do outro.

Depois de internalizar como se construir uma boa base argumentativa, propõe-se a organização de um roteiro para que as crianças, tendo escolhido um tema sobre o qual conversar, possam distribuir falas entre si e articular estratégias argumentativas para defender o ponto de vista escolhido. Esse bate-papo é gravado – no formato comum a alguns *podcasts* e programas de TV como *Saia Justa* e *Papo de Segunda* – para um quadro de nome *Fala Sério!* em que os estudantes colocam em prática habilidades de campos diversos: oralidade, escrita, análise linguística e semiótica.

Paralelamente a isso, em Matemática, desenvolve-se um trabalho sobre o estudo, análise e levantamento de dados, já que dados estatísticos são um dos argumentos mais utilizados para se defender pontos de vista. Compreendê-los e saber interpretá-los faz com que sejam desenvolvidas habilidades argumentativas. Juntar esses dois universos, Língua Portuguesa e

³¹ O jogo proposto foi uma adaptação do material *QP Brasil* desenvolvido para a Olimpíada de Língua Portuguesa, direcionado para adolescentes do Ensino Médio e que pode ser encontrado *on-line*. Para trabalhar argumentação no 5º ano, usamos algumas das questões originais do jogo e criamos outras novas que competem ao universo de crianças dessa faixa-etária.

Matemática, que, muitas vezes, são colocados como opositores no sistema de ensino, teve como premissa a transversalidade dos componentes e a conexão de disciplinas que se relacionam constantemente no cotidiano. Segregar conhecimentos, colocando-os em caixinhas que se organizam nos horários de cada dia da semana não representa o que experienciamos em nosso dia a dia, quando os conhecimentos se perpassam constantemente. No final do processo, momento em que o vídeo é gravado, espera-se que os estudantes incorporem à sua conversa dados matemáticos que os ajudem a construir a linha argumentativa.

Outro exemplo que abarca a transversalidade e ilustra esse currículo rizomático se encontra no material de Ciências Humanas do primeiro ano. Nele podemos observar várias interlocuções presentes no processo de ensino e aprendizagem, conexões essas provocadas pelo que a proposta pedagógica sugeria para o segmento. As reflexões para as crianças partiram de perguntas sobre o brincar e a ação de fazê-lo: *Infância: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Todas as crianças brincam da mesma maneira? Qual é o lugar da brincadeira?*, proporcionando a investigação do tema e a aprendizagem a partir da resolução de problemas. Todo o material foi composto em torno desse questionamento, o que gerou a possibilidade de inúmeros momentos de interdisciplinaridade e permuta de conhecimentos entre as outras áreas do conhecimento como as Ciências da Natureza, Educação Física, Arte, Matemática e Língua Portuguesa.

Nas aulas de Ciências Humanas, os estudantes são convidados a observar e refletir sobre a infância por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras a partir das questões norteadoras. Cabe salientar que o termo “lugar”, contido na segunda pergunta norteadora (*Qual é o lugar da brincadeira?*), se refere ao espaço físico, mas também ao lugar social, já que, como já foi anteposto, vivemos em uma sociedade que menospreza a brincadeira como produção cultural que deveria ir além da infância. Além disso, é impossível não trazer luz, entre nós, educadores, sobre a complexidade que envolve a negligência do direito de brincar de muitas crianças que, devido ao entorno social e cultural, são obrigadas a responsabilizarem-se por atividades que não deveriam ser-lhes atribuídas durante a infância. É o caso de crianças que trabalham, cuidam de seus irmãos e irmãs, cuidam da casa, acompanham seus familiares no trabalho ou mesmo, quando fazemos um recorte de gênero e raça, são forçadas à maternidade precoce ou ao matrimônio.

Não tratamos de temas tão sensíveis e violentos com as turmas de primeiro ano, mas é importante colocar aqui que, em nosso material, não generalizamos que exista uma infância ideal para todas as crianças, mas compreendemos que há uma minoria social que precisa ser olhada e respeitada por não possuir esse tempo de infância de qualidade. Portanto, a questão

do distanciamento entre algumas crianças e ato de brincar foi tematizada a partir da sensibilização sobre o trabalho infantil – com uma linguagem e encaminhamento adequados – no intuito de mostrar a elas que brincar, além de ser um traço cultural importante, é também um direito que deve ser garantido a *todas* as crianças. Mais uma vez, salientamos que temos ciência do público com o qual lidaremos: são crianças da classe média e média alta da cidade de São Paulo, cujo contato com algumas duras percepções da realidade não faz parte dos seus trajetos. Por isso, a importância do trabalho constante com a diversidade e com o desenvolvimento progressivo da criticidade frente a injustiças sociais.

O brincar é a forma como a criança se relaciona com o mundo, é a própria vida se expressando. Por ser inato, é muito comum encontrarmos crianças brincando em qualquer oportunidade e levando o brincar a todos os cantos e esconderijos. Segundo Adriana Friedman (2011), brincar vai muito além de uma ação, de uma atividade, experiência, um tempo ou um lugar. Brincar é possibilidade de ser, de expressar-se, de compartilhar, de descobrir, de viajar a outros mundos, de reencantar a vida!

Considerando o brincar como direito da criança, como a presença do corpo no mundo e como resistência da própria infância, construímos um projeto com um processo investigativo, questionador e lúdico para os estudantes do primeiro ano, os quais serão convidados a buscarem respostas para as perguntas propostas no curso de Ciências Humanas. Ao longo do percurso novas indagações e questionamentos colocam os estudantes como centro dessa pesquisa, a partir de reflexões sobre o tipo de brincadeiras que experimentaram quando mais novos, as brincadeiras de agora, como são, quais são as regras, se as regras se modificam em cada lugar, a interação entre os pares, a reformulação da brincadeira na relação com o par presente etc. Além de pensar sobre o seu brincar, as crianças serão constantemente convidadas a refletir sobre o brincar em outros tempos e em outros espaços. Será que o brincar se configurou sempre da mesma forma? Ou ainda, atualmente, será que todos os brincares são iguais?

Essas provocações permitem o acesso das próprias crianças a memórias de lugares pelos quais passaram e experiências diferentes que tiveram de brincadeiras que aprenderam e ensinaram. Esses intercâmbios fazem com que o universo do brincar se mostre enraizado na cultura que, depois de gerações e gerações, ainda ensina a correr e pegar e, ao mesmo tempo, em constante transformação pela própria interação das pessoas com a cultura, seja pela forma diferente cantar “corre-cutia”, seja pelas inúmeras canções que acompanham o pular corda. Como já foi mencionado, a ideia aqui não é, de maneira alguma, fazer com que as crianças decodifiquem e decorem regras de determinadas brincadeiras, ou que saibam classificar os nomes de variáveis de “gato mia” espalhados pelo Brasil e mundo. O que propusemos foi uma

reflexão sobre as formas de brincar e transformar as brincadeiras a partir de cada contexto e experiência vivida por grupos que vivenciam diferentes tipos de infância e, portanto, produzem diferentes tipos de culturas da infância que muitas vezes se aproximam, mesmo estando a milhares de quilômetros de distância.

Essas reflexões não estão apenas descritas nos cadernos, afinal, que graça teria conhecer novos jogos e brincadeiras e não poder colocar o próprio corpo na ação de brincar? Fazendo uma brincadeira por aqui, quem lê manuais de instruções de jogos apenas por prazer? A ideia é que elas vivam as brincadeiras, para além de estudá-las. Nossos objetivos são voltados para o reconhecimento, valorização, compreensão dos sentidos e significados do brincar - como ação - e dos brinquedos - como produção das crianças e para as crianças -, considerando desde as bonecas de sabugo até os drones, dos brinquedos artesanais aos industrializados.

Depois de sensibilizados, pensando em suas próprias brincadeiras, os estudantes acessam uma variedade de fontes históricas – como fotografias, relatos pessoais, vídeos, conversas com funcionários do colégio e leitura de livros literários. Uma atividade compreendida nesse processo é a entrevista, realizada pelos estudantes, com familiares escolhidos por eles e, depois, de familiares com mais de 60 anos para compreenderem as brincadeiras em diferentes contextos do passado e descobrirem as semelhanças e diferenças do brincar atravessado pelo tempo. Observar fotografias do passado descritas em forma de relato pessoal é uma experiência preciosíssima às crianças, pois permite o vislumbre das pessoas por quem guardam afetos como pares, como seres que já foram brincantes e, quiçá, mestres de brincadeiras que eram, até então, desconhecidas pelos entrevistadores, isto é, seus filhos ou netos. Para os entrevistados – pais, mães, avôs, avós, tios ou tias – trata-se de um atravessamento que podem movimentar suas estruturas sentimentais e emocionais.

É impossível recobrar as brincadeiras da infância sem se lembrar das risadas com os amigos sobre os quais, talvez, nem se tenha mais notícias, relembrar os conflitos que faziam desmoronar mundos inteiros e que hoje parecem tão banais, acessar um tempo cujo tempo era medido pela hora de brincar, pelo tempo na casa dos colegas, pelo medo de lidar com os resultados de alguma peripécia que gerava coisas quebradas – podendo ser, inclusive, alguns ossos próprios. Esse momento de os familiares oferecerem às crianças um pouco da própria história pode também gerar sentimentos contraditórios; saudade de um tempo há tanto esquecido, melancolia por paixões tão intensas que desapareceram ao longo dos anos, tristezas por conscientizar-se ao perceber que no dia da última brincadeira, ninguém tinha consciência de que seria o último dia de brincadeira. Lembrar dos brincades pessoais é também lembrar dos laços construídos dentro da própria família, já que, na maior parte das vezes, este é o primeiro

espaço onde a brincadeira se faz existir. Entrar em contato com a própria experiência da infância e da experiência do brincar faz com que nós, adultos, repensemos o lugar da brincadeira na sociedade. Da mesma forma que nos esquecemos de que temos um corpo, esquecemo-nos de que somos seres brincantes e que, há anos e anos, foi a partir dessa ação que nos foi permitido experimentarmos o mundo. O brincar revigora a vida!

Ao colocar entrevistador (criança) e entrevistado (adulto) como pares e agentes da brincadeira e autores de culturas, proporcionamos aos estudantes a possibilidade de contemplarem seus familiares como pessoas que brincaram de formas parecidas e diferentes, que se divertiram com as mesmas brincadeiras ou brincadeiras desconhecidas pelas crianças, que se relacionaram consigo, com o outro e com o mundo e foram, mesmo que inconscientemente, transformados pelo brincar. Nessa balança, as infâncias são comparadas, não em termos de melhor ou pior, mas em como esse ato político e cultural atravessa gerações e marca a individualidade de cada sujeito. Se precisamos nos desacostumar, como adultos, a nos contentar *apenas* com o esticar do pescoço a cada duas horas para “aliviar a tensão”, precisamos também parar de *apenas* sentir o nó na garganta quando as imagens nostálgicas da infância nos percorrem a mente e nos posicionarmos como adultos que também brincam. O brincar nos chama!

Ao regressar dessas décadas não tão distante propõe-se o momento de investigar se todas as crianças brincam. Durante a investigação, cujo tema central são os brinquedos, as brincadeiras e os jogos, os estudantes entram em contato com outros conteúdos importantes e próprios das Ciências Humanas. A contextualização histórica e arquitetônica das cidades, por exemplo, nos leva a perceber como o espaço da rua paulistana deixou de ser ocupado por pipas e corre-corre de crianças, para tornar-se um corre-corre de adultos atrasados. Mas será que isso acontece em todas as ruas da cidade? Como a brincadeira se comportou diante das mudanças e permanências das organizações familiares, da identificação das diferenças entre os variados lugares em que as crianças vivem, da observação dos ritmos naturais, dentre outros?

A partir disso, os professores convidam as crianças a uma viagem pelo brincar mais distante, na época da Grécia Antiga. Uma sala ambientada com brinquedos incomuns ao tempo atual propõe disparar o interesse do aluno para que ele ressignifique a ação do brincar considerando as manifestações culturais e lúdicas nos diferentes tempos e espaços. Um exemplo dessa relação entre ontem e hoje é o que parte do jogo Mancala³² que construirá uma ponte

³² Mancala um jogo de tabuleiro que possui um papel importante em muitas sociedades africanas e asiáticas, comparável ao do xadrez no ocidente.

entre o passado e o presente ao redor do mundo todo, já que vem de um tempo distante e ainda faz parte do atual. Assim, de maneira lúdica e prazerosa o aluno faz uma imersão que possibilitará a comparação de brincadeiras existentes em outros contextos culturais e nos diferentes povos de nacionalidade europeia, americana, asiática e africana, no intuito de decolonizar as percepções das crianças sobre os diferentes brincar.

Para mergulhar no contexto brasileiro, foi feita uma seleção de brincadeiras considerando a diversidade de lugares, contextos e tipos de diversão, evitando generalizações que simplifiquem o trabalho com o brincar. Para alcançar esses objetivos, os alunos são convidados a vivenciar situações nas quais o concreto e a temporalidade estarão presentes de maneira vívida, visando a impregnar em suas memórias, nos seus corpos, nos seus seres e nos seus saberes, os brincar que nos constituem na nossa humanidade, no ser em que cada um de nós se tornou por ter tido a oportunidade de brincar.

Dessa maneira investigativa, questionadora e rizomática, eles podem construir e compreender noções temporais, espaciais, além da materialidade existentes nos contextos brasileiros e internacionais. Ao longo desse processo, os estudantes estabelecem conexões interdisciplinares que extrapolam as Ciências Humanas. Na conexão com a Matemática, por exemplo, quando refletimos sobre a temporalidade e suas medidas, as brincadeiras podem trazer, depois de muito divertir, análises interessantes e debates acalorados sobre posições e percursos no espaço físico. É claro que brincar de pega-pega, para as crianças, parece ser mais divertido – e o é - do que calcular probabilidade, mas, talvez, tendo mais noção desse aspecto matemático, o comportamento no jogo torne-se mais estratégico.

Diante desses deslocamentos, encontros e contato corporal constante em tantas brincadeiras presentes nessa faixa etária, faz-se necessário tematizar, não só o espaço físico, mas também o espaço do corpo no mundo. Na conexão com a Educação Física, a partir da brincadeira, proporcionamos discussões considerando a consciência sobre o próprio corpo, compreendendo os limites e potencialidades de si e, ao mesmo tempo, respeitando o espaço do corpo do outro, com outras potências e outros, mais, limites.

No meio das tantas brincadeiras, jogos, vitórias, derrotas, corpos, limites, o conflito se faz presente. E ele é importante para a construção das impressões do que atravessa o sujeito e do que está ao entorno do sujeito; o que atravessa faz explodir, gritar, chorar, pular, o que entorna faz implodir, parar, silenciar, empatizar. Saber manejar um conflito é uma oportunidade de aprender a conviver respeitosamente, questionando(-se), opinando(-se), expressando(-se). Esses pormenores - nada menores – com os quais nos chocamos no caminho se conectam com as aulas de Convivência Positiva, que focam o desenvolvimento socioemocional das crianças. É óbvio que algumas questões, talvez a maior parte delas, não possa esperar pela aula de

convivência para ser resolvida e não é nossa expectativa que isso ocorra. No entanto, esse espaço será destinado especificamente para disponibilizar um ambiente de conversas que ajudem no desenvolvimento de ferramentas socioemocionais para que as crianças amadureçam seus posicionamentos diante de embates com os colegas dentro e fora de sala de aula.

Há outros pontos de contato e potentes conexões com os outros componentes do currículo quando tratamos da ramificação da brincadeira, mas o que nos interessa aqui é expressar a importância de se ter componentes curriculares que conversem entre si, que se relacionem, que proporcionem a experiência do conhecimento transversalizado e o respeito às especificidades do que me é alheio. Se nós, como professores, menosprezamos, mesmo que “de brincadeira” determinada área do conhecimento, como vislumbraremos o olhar de curiosidade de nossas crianças frente ao descobrir do novo? Precisamos, mais do que nunca, impressionarmo-nos com os saberes de nossos colegas e aprender com eles, para, então, impressionarmos nossas crianças através do educar.

Semear e ver brotar: a experiência de uma educação em construção

Desde a concepção do projeto dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Band previu-se que professores e professoras fizessem parte da construção do material didático, uma vez que já se tinha uma perspectiva aprofundada das potencialidades de se ter docentes coautores(as) atuantes na sala de aula.

Desse modo, além do evidente orgulho e satisfação de poder viver com os estudantes aquilo que foi minuciosa e cuidadosamente planejado e elaborado, ter o material escrito por professores(as) coautores(as), gera um sentimento de pertencimento e valorização. A escola torna-se afetiva em aspectos para além dos quais acreditamos como tangentes à educação, nós nos reconhecemos ali. Somos tocados pessoalmente ao olharmos para uma cantiga ou um poema e nos recordarmos das conversas tão pormenorizadas sobre o porquê deste e não daquele texto, do cuidado de criticar o trabalho de outrem, do processo de acolher o que não entendíamos, da disposição de abrir mão.

Trata-se, portanto, de olhar o material e compreender *exatamente* o que foi idealizado e intencionalizado no início de cada sequência e projeto, quais são as possibilidades de caminhos e onde se quer chegar, ou melhor, onde desejamos que as crianças cheguem, não por uma lógica meritocrática e individualista, mas através da cooperatividade, do olhar para o outro e, principalmente, de contemplação do caminho de aprendizagem. Participar da elaboração do material e vê-lo acontecer é como semear, regar o solo silencioso e ver brotar do chão.

Freire (2022) nos anuncia que, em sala de aula, aprende-se e ensina-se independente da máscara social que se utiliza; são verbos que se pessoalizam e ignoram os títulos de “professor” e “estudante”. O processo de conhecer e de ensinar é tão singular que, ao ensinar, e no nosso caso, preparar para ensinar, fomos atropelados - se é que existe campo semântico positivo para esse signo – pela aprendizagem. Durante todo o percurso de escrita dos materiais, os professores tiveram espaço de criação com criatividade, puderam ser ouvidos, tiveram ideias que no início pareciam inovadoras, mas que no processo foram descartadas, seja porque não faziam sentido, ou porque eram inviáveis na prática, ou, ainda, destoavam das concepções do que fora proposto pelo grupo.

Foi, então, criando condições de liberdade e identidade, formando redes e entrelaçamentos nos processos de criação, dando a possibilidade de experimentações em todas as linguagens artísticas e inter-relacionando o ambiente social, cultural e poético, que nos propusemos a pensar o currículo e construir o material didático.

Em meio a caos e cacos, tivemos a tarefa minuciosa de identificar e codificar aspectos da contemporaneidade para aguçar o pensamento crítico em nós e, depois, nas crianças; procurando, sempre, promover a interação e a troca viva entre os sujeitos. Dessa forma, como foi explanado anteriormente, as potencialidades das múltiplas linguagens que transpassam o corpo proporcionaram pontos de contato ricos em ludicidade e oferecem experiências que, dentro de nossas expectativas, farão com que os estudantes se deslumbrem nas encruzilhadas curiosas do conhecimento.

Teca Alencar de Brito (2009), quando nos fala a respeito da composição rizomática do currículo, menciona o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular; e o caos a que a autora se refere, e no qual acreditamos, não é sinônimo de desordem; é o caos que flerta com o entrelaçamento, com as composições tecidas pelo que parecia fragmentado, mas que pode entrançar-se. Se o currículo é rizomático, seria absurdo deixar de lado a beleza das raízes misturando-se em um emaranhado na terra e dando vida ao que nos dá de viver. É esse caos que se contrapõe ao modelo de organização disciplinar do currículo tradicional, que sequênciava e separa o conhecimento.

Não pretendemos que essas experiências embelezem somente o papel em que o currículo foi escrito, mas que façam nascer nas nossas crianças o pensamento que se conecta às diversas frentes de conhecimento, que impulsiona o corpo, que propicia a integração entre a ação e o que move a ação, gerando processos potentes artístico-pedagógicos, embasados pela relação entre a arte, a vida e a cultura. O espaço relacional é desenhado para criar fluidez e ligar o estudante a espaços metafóricos de micro e macro escalas; é o espaço orgânico e vivo

que traz os processos complexos de forma primária e imaterial, construindo significado na aprendizagem.

Construir pressupõe a desordem.

Construir a educação pressupõe desordem, boniteza, escuta e humildade. Depois, desordem, humildade, escuta e boniteza.

Construir cansa e machuca as mãos.

Construir a educação cansa o pensamento, mas nos regenera quando abisma o outro.

Construir pode ter um fim. Construir pode não ter finalidade.

Construir a educação tem *sempre* finalidade.

Construir a educação é *terminantemente* infindo.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRUNER, Jerome S. Uma Nova Teoria de Aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. (1ª ed. 1965). 52ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIEDMAN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Doutorado em Ciências Sociais. PUC, São Paulo, 2011.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e interrelações**. In: BRASIL. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 45 – 76. Disponível em:
https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_3.pdf

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHINEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim (orgs). **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Frame 1 | Entrevista B.



Frame 1: Entrevista com a Professora Bettyna Freitas, realizada em 31 de março de 2023.

B. – Parte I

[00:00:00.000] - P.

Bettyna, estou gravando, tá bom, a nossa conversa? Bettyna, deixa eu te contar um pouquinho então da minha pesquisa, eu estou pesquisando a escrita do capítulo que vocês escreveram, que conta a história da produção de material didático, tá? Mas, quando eu fui pensar em todo o processo da minha pesquisa em relação àquele texto, a primeira ideia era que eu olhasse muito mais a parte da escrita mesmo, fizesse uma análise linguística de como isso aparece, como que aparece aí alguns elementos que eu tenho de hipótese. Aí, a minha orientadora falou "ah, não, mas faz também uma conversa, porque aí acho que contempla mais elementos caso não apareça no capítulo". Então, a minha pesquisa acabou ampliando nesse ponto em que nós vamos ter, então, o próprio capítulo e essa entrevista que eu vou fazer entrevista com você, com a Lívia e com a Gabi e depois talvez a gente até faça mais uma conversa juntas e tudo mais, tá bom? Eu tô pesquisando duas coisas, tá? Eu quero olhar duas coisas nesse material. Eu quero olhar a própria construção do currículo, o impacto que tem um currículo que foi feito pela mão de professores e dos professores que seriam depois professores dos alunos, né?

[00:01:35.960] - P.

E em outra parte, como foi de fato essa colaboração entre vocês? Como que foi essa relação de produção, como foi essa parceria de produção? Como é que ela se deu. Então, as minhas primeiras perguntas, B, vão estar mais relacionadas com este currículo, e depois as perguntas finais vão estar muito mais relacionadas com essa colaboração, você vai perceber aí

nas perguntas, tá bom? Eu acho que vale a pena você falar o seu nome, o que você faz no colégio e tudo mais, pra gente ter isso gravado também.

[00:02:12.040] - B.

Tá bom. Bom, meu nome é Bettyna, eu tô no projeto do Colégio Bandeirantes do Fundamental 1 desde 2021, segundo semestre de 2021, então fiquei desde 2021, e 2022 o ano inteiro construindo material durante um ano, a parte de língua portuguesa de quartos e quintos anos. No segundo semestre de 2022 a gente recebeu um grupo novo de professores e foi um semestre de formação. Então, essa nova equipe que chegou e aí mais diretamente da minha área, duas outras professoras de língua portuguesa foram se apropriando a partir que nós tivemos e também da leitura do material, que foram se apropriando do projeto, de como é que a gente pensava trabalhar língua, trabalhar gênero textual. Então, foi esse um ano e meio com essas duas funções que se desdobravam em inúmeras tarefas relacionadas a eles. Então, a partir de 2000 e 23 a gente começou com as crianças, de fato. Eu estou trabalhando com o quinto ano, tem mais uma professora que divide o quinto ano comigo de manhã e tarde, então eu dou as aulas de manhã e ela dá as aulas da tarde, e uma outra professora que dá aula para o quarto ano. Então essa é a dinâmica aí, muito resumida, desse um ano e meio e agora esses três meses, dois meses de aula que já passaram.

[00:03:58.200] - B.

Acho que é isso de informação importante agora.

[00:04:02.290] - P. – 1ª questão – Parte I

Obrigada, Bê. Então, vamos lá. Bettyna, me conta um pouquinho o que você acha que torna qualitativamente diferente um material que foi feito por vocês, professoras, que hoje estão na sala de aula. O que tornou qualitativamente diferente esse material?

[00:04:24.440] - B.

Eu acho que a primeira coisa tem a ver com a intencionalidade do material. Então, quando a gente cria um material, por mais objetivo que a gente tem de ser nas descrições das orientações e nos objetivos que estão propostos, de aprendizagem, dentro da sequência de atividades, a sequência de atividades independentes, tem um lugar subjetivo, quando a gente pensa em língua, quando a gente pensa em linguagem, quando a gente pensa no próprio texto, que vem para a sala de aula quando a gente está usando o material que a gente construiu. Então,

é claro que referências de outras aulas e aulas que foram escritas por outras pessoas podem ser uma ferramenta muito boa na dinâmica de uma escola e para a gente perceber mesmo outros métodos, enfim. Agora, eu pegar uma aula que eu construí, saber de onde eu estou partindo e onde eu quero chegar, faz com que o caminho se torne muito mais factível, assim, né? É muito mais difícil eu estar diante de alguma questão ali que eu quis ter mesmo, uma atividade, uma proposta, que eu penso "nossa, isso aqui não está fazendo sentido". Pode não fazer sentido por outros aspectos, pela dinâmica da turma, por ver que aquela metodologia talvez não faça tanto sentido ali naquele momento, mas desde que a gente começou a aplicar esse material as coisas estão acontecendo de maneira muito encaixada, assim.

[00:06:13.420] - B.

Então, acho que qualitativamente vem a partir dessa perspectiva. E aí, não sei se a gente vai conversar um pouco sobre isso, mas a escolha que a gente fez do material, ele está atrelado ao gênero textual. Então, para as crianças está fazendo muito sentido quando eu consigo retomar aspectos da língua a partir dos textos que a gente está vendo e textos que conversam muito entre si. Eu consigo reforçar aspectos, questionar aspectos, eles estão muito mais familiarizados ali por trabalhar a linguagem, trabalhar aspectos notacionais e ortografia. E mesmo na língua oralizada, a partir do gênero textual. Então, é claro que a gente está tendo que rever algumas coisas, saltos que "poxa, isso aqui precisa voltar um pouquinho". Mas eu não vejo "nossa, isso aqui não faz sentido nenhum". O que está fazendo aqui? O que essa pergunta está fazendo aqui? Ela está ali por uma razão e eu sei que razão é essa.

[00:07:21.260] - P.

E tem alguma coisa nesse material, quando você fala de subjetividades, tem alguma coisa do material que você diria está muito ligada a você, a sua subjetividade, que você fez a escolha por algum motivo que você achava tão importante e você acabou conseguindo colocar, você colocou?

[00:07:44.330] - B.

Tem muito a ver comigo, eu acho que a escolha de alguns temas talvez, o aprofundamento de alguns temas que talvez outro professor ou professora não fosse escolher, né? Então a importância, por exemplo, que a gente deu, embora seja um objetivo de quinto ano, é para a caracterização, de que maneiras eu consigo caracterizar aquilo que eu tô propondo no meu texto, seja por meio de aditivos, de advérbios, de verbos de dizer e tal, mas aí passa por

mim, aí isso que tem a ver com subjetividade, né? De saber dar nome às coisas para o mundo, assim. Eu preciso saber nomear para poder comunicar, então tá triste é diferente de estar abalado, é diferente de estar sombrio, e as crianças perceberem isso, é muito rico, né? Então, poxa, não é um material para o qual eu olho e penso "Por que eu tô falando tanto de adjetivo, assim? Tem uma razão de ser, né?" Ao mesmo tempo, é um material que foi construído coletivamente e aí essas discussões foram feitas. Então, eu sei que tá ali as pessoas que construíram também sabem as razões pelas quais ele tá ali né, então de novo, talvez se fosse uma pessoa que não participou da escrita ou não participou da conversa sobre a escrita, que é o caso das outras duas professoras, não fizesse tanto sentido "Poxa, tá no quinto ano e por que não tá trabalhando tanto a relação sintática entre as palavras, né?"

[00:09:24.830] - B.

Não, vamos saber nomear a primeira no mundo antes de analisar essas relações. Então, acho que tem isso assim, da subjetividade.

[00:09:34.950] - P.

Bacana. Bettyna, como é que foi refletir sobre esse fazer, porque você fez o material didático, junto com o grupo, mas depois você escreveu um capítulo falando dessa experiência de fazer material didático. Como é que foi parar e pensar sobre esse momento de fazer material didático? Como é que foi para você?

[00:10:00.680] - B.

Foi um momento de resgate, assim, né? Porque quando a gente tá fazendo e tá muito envolvido com o trabalho, muitas vezes a gente não para para pensar de fato, como é que esse processo está acontecendo e ter feito isso depois de um ano, acho que foi importante, até para identificar coisas que foram bacanas e coisas que não foram bacanas, coisas que talvez num outro momento aí possam ser feitas de uma maneira diferente. Mas foi interessante também perceber a dinâmica do grupo, como é que o grupo se comunicou, que estratégias a gente usou para resolver problemas. E aí depois trocando com outros professores que estavam com outros grupos, que estratégias esses professores usaram e pensar mesmo na narrativa. A gente fala sobre a narrativa do material, a gente cria uma narrativa para o material e a narrativa que a gente construiu construindo esse material assim então onde é que a gente partiu, que ideia que a gente teve, o que precisou ser descartado, o que não fazia sentido e aí quando a gente vê aquela sequência didática pronta, você fala "nossa, agora faz sentido isso ter sido descartado lá no

começo desse apontamento, de uma discussão longa por causa de se o texto vai entrar ou não vai entrar", então pensando nesse corpo inteiro, quando a gente vê o corpo pronto, para ser aplicado, porque agora que tá ficando pronto mesmo.

[00:11:36.060] - B.

Acho que as coisas começam a fazer mais sentido, as escolhas se sustentam mais mesmo.

[00:11:43.950] - B.

Foi esse processo de lembrança e qualificação de como foi esse caminho.

[00:11:51.480] - P.

O que você considerou importante que tivesse naquele currículo, pensando na construção de uma sociedade que tenha foco no desenvolvimento de sujeitos sensíveis, que pudessem lutar contra as desigualdades sociais, o que que você, naquele momento de produção de material com seus pares, você considerou importante que você conseguiu colocar?

[00:12:29.080] - B.

O que precisava aparecer na aula, a gente sinalizou que isso precisava acontecer. Então, por exemplo, no material de língua portuguesa tem uma parte que a gente mostra para as crianças um exemplo de boa resenha e o exemplo de uma, aliás, uma resenha positiva, uma crítica positiva e uma crítica negativa. E o exemplo que é usado é um vídeo de uma professora que fala a respeito de um livro; que agora me fugiu o nome; mas que tem uma narrativa muito racista a respeito do cabelo da personagem, o cabelo que é cacheado e o fato do cabelo dela ser cacheado é um problema, porque ela gasta muito tempo, ela precisa pentear e aí os instrumentos que se usa são instrumentos, são instrumentos e ferramentas de carro, assim, para poder alisar o cabelo, uma coisa meio caótica.

[00:13:32.600] - B.

Imagina. Então a gente optou por levar isso para as crianças para mostrar como era problemática aquele livro. Então, tá com gênero textual, mas o gênero textual não é uma desculpa para falar sobre isso, é uma oportunidade para levar isso para a sala de aula e poder colocar isso em pauta com as crianças. Então, tanto nas orientações quanto mesmo nas propostas, assim, então, há determinada expressão mediar para que na hora da conversa a gente

saiba o que fazer. E até curioso porque hoje mesmo a gente estava lendo um conto de detetive e foi uma coisa que até escapou, mas é importante estar ligado nisso. Então, estar atento a ao que pode aparecer e a situação era de um homem de meia idade e aí que enfim ele foi morto, mas onde estava machucado não poderia ter sido ele mesmo E tem toda uma discussão se era suicídio ou se não era. E aí uma criança falou "Gente, ele não conseguiria fazer isso porque ele é um velho e velhos não têm elasticidade" aí eu falei "Pessoal, vamos conversar, vamos voltar um pouquinho". Importante a gente lembrar que a gente não pode qualificar as pessoas dessa forma. Tem muitas pessoas idosas que são muito mais flexíveis do que vocês, inclusive, que estão em ótima forma, que se exercitam, não tem a ver com a idade. A gente precisa cuidar, né?

[00:15:05.940] - B.

Tem uma criança falou "A gente não pode ser preconceituoso", tá? Eu falei "É, a gente tem que repensar o que a gente fala a respeito das pessoas" e tal, então, acho que a oportunidade, as entradas que o material dá para essas discussões e como a gente como equipe está alinhado para medir essas discussões, assim, né? Então, por exemplo, em língua portuguesa a gente fala muito, toma muito cuidado de falar da língua escrita e da língua oral. Então, "ah, isso não é errado", "ah, você tá errado de falar desse jeito". Não, como é que a gente adequa a língua dentro dos contextos de uso da própria língua, né? Então, eu não vou menosprezar alguém porque fala diferente de mim, né? Que fala com sotaque "x" ou fala com uma outra variação, né? Uma outra variedade linguística. Então, acho que o material contempla isso, a gente conversa bastante sobre a língua oral, né? O que diferencia da língua escrita, coloca uma comparação. Então, nesse sentido, acho que o material contempla bastante.

[00:16:18.900] - P.

Tá, você... A próxima pergunta que eu vou fazer, ela tem um pouco relação com essa, então, como você já deu um exemplo, você pode dar um outro exemplo, tá bom? Quais conteúdos você que precisaram ser incluídos no material para que esse currículo desenhado, ele tivesse efetivamente a serviço de um bem viver coletivo?

[00:16:44.240] - B.

Do material, né? Eu acho que as escolhas temáticas, assim, então o fato da gente se preocupar em trazer autores mulheres e fomentar isso, né? Então eu vou trazer o Conan Doyle, mas eu vou trazer a Agatha Christie também, gastar um tempo com a Agatha Christie. Ou mesmo quando a gente faz as escolhas, né? Falei de escolhas de autores, mas escolhas temáticas.

Então vamos falar sobre crônica. A crônica fala sobre o dia a dia, quais aspectos do dia a dia eu quero trazer para esse material. Então vamos falar sobre, tem uma crônica que fala sobre catadores de material reciclável. O que a gente pode conversar sobre isso, como é que a gente sensibiliza as crianças a partir disso. Então, eu acho que o material propõe um olhar para o outro, sempre assim, um olhar para o outro e como é que isso bate em mim e como é que eu devolvo, depois de olhar para o outro em mim, para o mundo. Então, acho que esses aspectos... O que eu senti falta do material, dentro do material, foi... Embora apareça ali, mas... Um cuidado que a gente não tomou, né? A gente tentou tomar e aí, "poxa, mas tem esse outro texto aqui que encaixa mais, que a gente faz o que a gente faz, mas de autores indígenas, por exemplo, a gente tem o Daniel Munduruku, mas eu acho que isso poderia aparecer mais assim no material, né?

[00:18:16.450] - B.

Então, claro que quando a gente faz a escolha de um gênero textual, principalmente um gênero textual tão canonizado, né, como é narrativa de detetive, acaba que a gente cai em alguns cânones é difícil desgrudar disso. Mas é uma coisa que a gente também está tentando fazer por outras vias. Então, quando eu proponho uma leitura uma sessão de leitura simultânea³³, nesse momento eu posso levar esse autor que "eu estou aqui". É claro que a gente não tem que se apoiar nas ausências e nos espacinhos que tem para poder se satisfazer, ele tipo "ah, eu coloquei, então agora tá resolvido". Não. Mas eu acho que como um todo, o material propõe esse olhar para o outro. E mesmo no respeito à forma de trabalhar, então a maior parte do tempo as crianças estão fazendo atividades coletivas, né? E é até curioso vê elas assim, discutindo, tentando argumentar entre elas e como é que a gente vai mediar essas situações, né? Como é que o grupo se coloca, eu não concordo com o grupo e dando ferramentas para que eles desenvolvam uma escuta mesmo, né? Acho que isso é bem rico no material.

[00:19:43.030] - P.

³³ Sessão Simultânea de Leitura: modalidade de leitura de livros utilizada no Colégio, com periodicidade de uma vez por mês. A dinâmica acontece da seguinte maneira: capas de livros e suas sinopses são afixadas em um mural e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são convidados(as) a escolher uma das histórias para ouvir, sem saber quem contará e onde vai ser contada. As histórias têm sempre algo em comum: são do(a) mesmo(a) autor(a), sobre mesmo tema ou do mesmo gênero literário, por exemplo. No dia combinado, simultaneamente, professores(as) ou outros profissionais como bibliotecários, professores assistentes, leem esses livros para aqueles(as) que as escolheram - um grupo com estudantes de diferentes turmas e idades. Depois que os estudantes voltam para suas salas, compartilham com seus(suas) colegas a experiência vivida e um pouco da história ouvida.

Em relação então a essas escolhas feitas de maneira coletiva e incluídas no material coletiva incluídas no material você acha que ainda é necessário fazer novas inclusões é isso que você está querendo dizer e essa questão por exemplo o que você faria diferente o que você proporia diferente por exemplo para gente poder abranger uma entrada na literatura indígena e o que mais?

[00:20:09.660] - B.

Literatura indígena e literatura africana,

[00:20:16.680] - B.

Como é que é analisar linguisticamente, né? E a gente tem a proposta de trazer o que é gramaticalmente dentro das normas e tal. E aí muitos textos, muito bacanas, escapam a essa norma por uma escolha consciente do autor, né? Então, diálogos que não tem marcação e são textos riquíssimos, que aí por isso entram nesses outros espaços. Levar isso pra sala de aula poderia confundir ainda mais a criança com dificuldade de colocar um travessão, uma marca de discurso direto e aí eu levo um texto que não tem isso, então eu posso não colocar. Então acho que isso e o contexto de vida mesmo, então apresentar esse outro contexto, essa outra cultura para eles internalizarem, conseguir entender do que se trata e a gente acaba entrando naquela questão do tempo didático, né? Eu preciso que é o grande dilema de todas as escolas, ou quase todas. Como é que eu faço caber dentro do tempo que eu tenho, o conteúdo que eu preciso apresentar e que as pessoas vão aprender. Então... Mas olhando hoje para o material, embora eu seja muito satisfeita com ele, com o que ele propõe, acho que esses outros espaços, essas outras discussões poderiam estar mais presentes, né?

[00:21:59.660] - B.

Não sei te responder como. Se foi essa pergunta, não sei, precisamos pensar.

[00:22:06.930] - P.

Precisamos pensar, né? Agora me fala uma coisa. Qual é a base teórica que te sustentou para a construção do currículo?

[00:22:18.640] - B.

Para a construção do currículo? Ah, eu bebi muito, assim, no que... Já tinha... Que eu fazia antes, onde eu já trabalhava antes. Então, acho que principalmente... Eu usei, muito

positivo, pensando principalmente na estruturação das comandas, né? Taxonomia de Bloom ali, pra poder direcionar as crianças pra onde é que elas queriam chegar, exatamente. Acho que Paulo Freire, pensando na contextualização da educação para com o outro, então o que faz sentido dentro daquela faixa de área, o que eu vou apresentar como algo que é atingível para essas crianças, entender que elas são adaptadas. Acho que a Piaget que olha para a infância a partir de processos também ali de entender a autonomia a heteronomia. O que eu dou para a criança poder trabalhar, o que eu espero dela e como eu medeio essa situação toda. Escrevendo tudo isso, a penso muito em Foucault, também no controle dos corpos dentro da instituição, e isso é uma luta minha diária. Para de se mexer, pelo amor de Deus! Possibilitar os corpos dentro do ambiente, tomar esse ambiente, poder sair, poder circular, ir para outros espaços, conversar, trocar. Acho que basicamente, assim, são esses.

[00:24:13.840] - P.

Agora essa parte tem a ver muito com o trabalho no grupo, tá? O trabalho entre você e os parceiros de construção do material didático. Quais foram as principais dificuldades, Bettyna, de pensar um material de forma conjunta?

[00:24:29.830] - B.

As principais dificuldades? Eu acho que nivelar linguagem foi um grande desafio pra mim, pessoalmente, porque eu vim de outro ciclo, né? Então, precisei adaptar muito a essa questão de...

[00:24:54.630] - P.

Você tá dizendo que o ciclo é outro segmento, né? Você era professora de sexto ou nono e agora você é professora do Fund I. Exatamente. Dos anos iniciais do ensino fundamental.

[00:25:04.470] - B.

É, já esqueci desse detalhe. Então, passei pelo ensino médio, fui pro nono, trabalhava com nono, então, adaptar essa linguagem algo no começo bem desafiador, hoje até curioso porque em sala de aula eu uso uma linguagem mais rebuscada com as crianças, sempre trazendo sinônimos para elas, então é curioso, às vezes eu pego um caderno e tem uma palavrinha anotada do lado, e eles anotam, é super bonitinho e falo para eles se sentirem a vontade para perguntar também, é algo que tem que funcionar, parece que tá funcionando por enquanto. Mas essa adaptação da linguagem.

[00:25:45.530] - P.

Eu digo no sentido B, de você trabalhar em conjunto, você fez o material didático junto com a Val, não foi?

[00:25:53.140] - B.

Sim, sim. Que é, isso que eu ia dizer agora, né? De equalizar e ter muito claro o objetivo, o lugar objetivo onde a gente queria chegar. Então, a gente quer chegar ali e como a gente vai chegar. E aí eu penso por um caminho e minha parceira por outro caminho. Então, como é que a gente se acerta mesmo, né? Então, às vezes eu abro mão. Eu tenho uma ideia que é brilhante e, de repente, ela não é tão brilhante. Ela não faz tanto sentido assim. E assumir que eu vou ter que refazer a rota. Ou que um texto que eu quero muito, muito, muito usar não convida. Não convida a reflexão. Nesse momento do ciclo não faz sentido. E em alguns momentos em que a conversa era mais escassa, por conta de "nossa, a gente precisa terminar a tal parte até o final da semana", ler o que tinha sido escrito por outra pessoa e entender. Então, da mesma forma que eu falei no começo sobre a subjetividade, de poder compartilhar essa subjetividade e aí pensar em como objetivar isso nas orientações didáticas, é um momento que faltava, o trabalho ficava esquisito. "Espera aí, mas o que você quis dizer com isso?"

[00:27:14.260] - B.

Vamos voltar, isso aqui para mim tá perdendo, isso aqui tá indo por outro caminho, então, sendo no desafio, né, sobre esse tema, é, acho que tá sempre a par do que a outra pessoa tá fazendo, né? Eu e a Val a gente trocava bastante diariamente, assim, com muitas reuniões, muitas conversas, a gente marcava conversas de 10 minutinhos só pra entender o que que tá fazendo por aqui. Ah, tá, agora eu entendi, então a partir disso eu consigo continuar, né? Às vezes eu, ou ela, eu ou ela, continuávamos o que uma tinha feito sem a outra nem ter começado a fazer, então precisa saber tanto que agora, né, vou fazer isso aqui, tá? Então a partir disso, eu consigo continuar. Aconteceu uma adaptação, outra no meio do caminho, e tal. Então quando essa comunicação funcionava, era maravilhoso. Quando ela não funcionava, aí a gente gastava mais tempo tendo que refazer e tal. Mas os pares que eu tive, né, mais diretamente a Val, direito à construção do material, foi algo que deu muito certo, assim, eu acho que fluiu muitíssimo bem. A Val foi e é uma grande referência. Está acabando, tem 10 minutos e 50 segundos.

[00:28:31.490] - P.

Então, como é que funciona aqui? Acaba o tempo isso?

[00:28:35.160] - B.

Eu acho que não, só tem 40 minutos.

[00:28:38.570] - P.

É no Zoom.

[00:28:40.700] - P.

Se acabar, a gente abre outro. Vamos lá.

[00:28:43.040] - B.

Tá bom. Mas eu tinha a Val como uma referência muito, tenho ainda, nessa área, principalmente nessas adaptações que eu tinha que fazer e entender e ela ver, acho que isso não faz tanto sentido agora nesse período, nesse ciclo, sabe, está muito, muito, muito aprofundado ou de sustentar e eu falar "Val, está muito aprofundado, mas lá na frente eles terem esse insight aqui vai ser importante, a gente pode parar, a gente não precisa ir mais longe, mas acho que uma pequena aprofundada é bacana para eles desdobrarem outros conhecimentos depois". Então, acho que esse é alinhamento, mesmo, comunicação e alinhamento do que estava sendo feito, para a gente chegar no mesmo lugar e olhar o material com cara de um só. Porque o perigo de ser algo feito por muitas mãos é que parece um fracassado. A gente está aí, né? E até agora, nesse um mês e meio, não está parecendo.

[00:29:50.350] - P.

Que bom, que bom, que bom. Então eu vou fechar e vou abrir outra, para não cortar que eu tenho mais algumas perguntas.

[00:29:57.260] - B.

Acho que é só.

[00:29:58.710] - P.

Fechar aqui. [silêncio].

B. – Parte II

[00:00:15.340] - B.

Eu também trouxe teóricos a respeito da linguagem, né? Pensei mais na educação, na escola e na constituição, mas duvido que alguém que acredita na educação e na linguagem aí, como é o que faz parte, né? Na troca com o meio, ao que as crenças são expostas, e como é que a língua e a cultura estão ali em um entrelaçamento constante. Então, não queria deixar escapar isso.

[00:00:46.100] - P.

Claro, com certeza. Bom, você falou das dificuldades dessa forma conjunta, e quais ganhos você percebeu nesse trabalho que foi compartilhado?

[00:00:59.650] - B.

A confiança no parceiro, assim. Porque no tempo que a gente tinha, embora fosse um ano para a construção de duas séries, e para a qualidade do material que a gente queria, seria humanamente impossível fazer isso sozinho. Então, de entender que eu precisava do outro e assumir que por mais que determinado tema me agradasse e que eu quisesse escrever sobre esse tema, por exemplo, eu não ia escrever porque não ia dar tempo, eu tinha que fazer outra coisa. Porque tinha outro tema que é sobre o qual eu, como especialista, tinha mais habilidade, tinha mais competência para poder trabalhar e um tema que talvez eu quisesse trabalhar mas naquele momento fazer mais sentido a minha parceira trabalhar porque ela tinha mais habilidade para aquilo. Então, acho que entender que não dá para carregar o mundo nas costas sozinho assim e confiar no trabalho do outro né eu vou abrir mão um pouco do que talvez eu não fizesse desse jeito mas agora vou fazer né a pessoa e não só de aceitar o que o outro está dizendo entender também, poxa, o meu jeito de ensinar talvez não fosse por aqui, exatamente por esse, mas o que você está me apresentando está coerente com o que a gente está criando, então vamos por esse caminho, então vamos, beleza, tá bom.

[00:02:29.100] - B.

Então acho que entender que não é pra fazer sozinha e confiar mesmo no trabalho do outro, isso é muito importante, assim, até pra não se sentir solitário nessa escrita, né, porque essa não era a intenção.

[00:02:45.630] - P.

E você, então, em nenhum momento sentiu vontade de ter feito o material sozinha? Ou você sentiu? Houve momentos que você preferia ter feito sozinha?

[00:02:55.150] - B.

Se eu... Ah, eu acho que, sendo bem honesta, eu acho que algumas coisas são coisas diferentes. Eu acho que fazer o diferente, querer fazer um pouco diferente, é diferente de querer fazer sozinho. Acho que tem esses dobramentos. Se a minha abordagem não é a mesma que a sua, isso não significa que eu quero fazer sozinha o material. Porque eu aprendi muito nesse processo, muitíssimo mesmo. Ele não ia sair do jeito que saiu.

[00:03:31.900] - P.

Com certeza. Que tipo de decisões vocês precisaram... Só um segundinho. Que tipo de decisões vocês precisaram tomar, Bettyna? E como foi tomar essas decisões quando vocês tinham opiniões diferentes? Dá um exemplo. E tiveram que escolher um caminho a seguir.

[00:04:15.780] - B.

Tá, eu acho que o exemplo que me vem à mente é bem no comecinho, quando eu tinha começado a escrever uma sequência sobre contos de transgressão e tal, e o início ele tinha um preâmbulo muito longo e não necessariamente direcionava um objetivo que a gente queria. Então, era um preâmbulo muito legal, mas que não fazia sentido. E foi uma parte longa que eu tinha feito algumas boas aulas. E aí eu particularmente, né? Eu sou uma pessoa que não tem o problema para mudar de opinião contando que me convence. Então assim, eu tô aberta mesmo a mudar de opinião, mas precisa fazer sentido aqui, né? E aí parece que é fácil, mas ao mesmo tempo não é. Porque quando eu entendi, eu ainda tinha que abrir mão de um trabalho que eu tinha feito. Então nem sempre era fácil, mas eu também não levava para o pessoal. Eu acho que é isso, entender que a estratégia não é boa é porque tem outra que é melhor. Porque tem a questão das estratégias serem diferentes, que aí a gente não qualifica o que é melhor, o que é pior. Mas tem alguns momentos que sim, você precisa assumir que o seu trabalho não tá legal e você precisa fazer de novo.

[00:06:01.750] - B.

Então claro que não era bacana, mas eu não me lembro mesmo de algum momento em que essas pontuações elas causaram, tenham causado um desgaste muito grande. Claro que tem que refazer alguma coisa, tem que escolher um outro texto, mas a gente estava muito alinhada.

O que mais desgastava muitas vezes era buscar um texto, fazer um corpus que fizesse sentido para o que a gente estava querendo, que eu conseguisse conversar com o que a gente estava querendo. Então, talvez desse exemplo de "Ah, eu achei um texto e mandava para a Val e ela 'B', esse texto está muito difícil, as crianças não vão... Poxa, eu tenho que ficar procurando mais, e às vezes eram textos longos, eu gastava muito tempo lendo" Gastava tempo lendo, eu ficava falando, "Ah, tu vai falar que eu gastava o meu tempo lendo" Mas assim, de "Poxa, a gente precisa caminhar e estamos travados aqui, né? E o que a gente faz? Aí manda..." Ela mandava um "Val, isso aqui não... Acho que tem esse problema, então tá, vamos continuar". Mas era um trabalho que funcionava muito bem. Você está mutada.

[00:07:34.400] - P.

Desculpa. Então, quem tomava as decisões?

[00:07:37.920] - B.

Quem tomava as decisões? Eu acho que dependia da decisão. Mas era bem coletivo mesmo. Então, se eu estava trabalhando... Vamos dizer que eu estivesse trabalhando adjetivos. E aí, dos casos, um texto que me proporcionasse essa discussão. Dentro do gênero textual, tinha vários filtros ali. Ou o contrário, escolhi um texto muito bacana com respeito ao gênero textual, mas ele não me dava aspectos linguísticos tão legais para poder trabalhar naquele momento. E aí dependia de quem estava fazendo a sequência, quem estava mais integrado com aquilo, quais objetivos a gente tinha colocado para aquilo. Então, isso aqui não vai fazer sentido agora. Então, às vezes era eu que tomava essas decisões e às vezes era a Val que tomava essas decisões ou às vezes o assessor tomava essa decisão, comunicava essa decisão e que aí parece meio autoritarismo, mas de argumentar mesmo, olha, isso aqui não vai funcionar, não vai funcionar. E aí a gente entrava em um acordo, em um consenso, algumas coisas se estendiam mais, o debate se estendia mais e algumas vezes a gente inclusive voltava atrás, a gente tinha decidido uma coisa, mas poxa, tem isso daqui, isso aqui é muito importante, então vamos voltar. Então, eu acho que tinha muito a ver com a análise de como a gente fazia a respeito daquele instrumento.

[00:09:16.700] - B.

Se fazia sentido ou não, aquele instrumento está ali. E aí não ganhava discussão, não tomava decisão. Era algo meio coletivo mesmo. Isso é algo que eu falo com total tranquilidade. Ou de coisas que a gente, inclusive, percebeu que não tinha como trabalhar, que a gente estava

com o material, você pensa, pronta, ou estava para fazer e não vai dar tempo, não tem aula o suficiente, a gente vai ter que tirar. A gente precisa escolher o que a gente vai tirar. A gente vai tirar o CH? Então vai ter que tirar o CH. Entra no tudo isso daí, tem que tirar. Mas era democrático. Pelo menos a partir do dia que eu trabalhei esse material aqui, que eu construí com os meus pares foi democrático. Que bom! Ou talvez eu tenha sido autoritária e não perceba.

[00:10:10.660] - P.

A gente vai ter que conversar então com a sua parceira, pera.

[00:10:14.850] - B.

É isso, exatamente.

[00:10:17.640] - P.

Bettyna, então também na mesma situação não tinha quem dava as ideias? Era junto ou tinha alguém que dava a ideia? Como é que era? Como chegavam as ideias da produção? Da mesma maneira?

[00:10:30.900] - B.

É, também era assim. Quando a gente tinha os gêneros textuais de foco, que é o gênero que seriam trabalhados mais intensamente, e nós definíamos objetivos que a gente queria atingir usando aquele gênero textual. Então, por exemplo, agora eu estou trabalhando, está mais fresco na minha cabeça, mas a narrativa de detetive, como é que eu caracterizo o espaço, como é que eu proporciono uma experiência mais legal para o meu leitor, usando determinadas palavras, usando verbos de send, ou que estratégias eu vou usar para fazer o texto ficar mais tenso, trazendo essa questão do suspense e tal. Então a gente elencava esses objetivos. E aí a gente ia se enchendo de referências. "Olha, a gente tem essa ideia de ir por aqui, o que você acha?" "Pô, acho legal, acho que funciona." "Não, isso aqui vai ser muito complexo para eles, é um salto muito grande." "Ou então essa sequência, essa parte está muito longa." "Vamos colocar uma coisa no meio, uma leitura no meio." E aí, lendo a atividade que a Val fazia, ou ela lendo alguma que eu fazia, "Nossa, lembrei de um texto. O que você acha? Vou te mandar." "Aqui acho que encaixa tal coisa.

[00:12:01.030] - B.

Esse texto está..." Então, uma sequência, sei lá, que eu estava fazendo, de repente, eu estava a Val lê e aí, "B, acho que o trabalho com vírgula aqui convida demais." "Você acha que a gente faz uma atividade no meio a respeito disso?" "Vamos fazer, não tem problema nenhum. Então, a gente estava muito aberta, assim, a trocar essas ideias e de dizer também "Olha, eu acho que é legal, é bacana, mas está muito longo, não vai caber. Vamos ter que abandonar isso." A Val gosta muito de HQ e tem um trabalho com HQ e, na época, eu nem estava tão próxima disso e ela sugeriu e aí eu que não estava tão próxima. Achei uma HQ do Calvin que super tinha tudo a ver e aí eu fiz um... Achei a história inteira, porque eram várias tirinhas da mesma narrativa. E aí achei, aí propus e ela falou que tinha uma questão com a linguagem metafórica que funciona muito bem." Então, as ideias não vinham dos dois cantos. E às vezes a gente tinha que trabalhar com a ideia da outra. Eu fazia aquilo que eu tinha proposto como ideia. Estava ali, "olha, esse texto funciona".

[00:13:21.270] - B.

E aí eu passava para a Val e ela fazia, porque eu estava focada em outra coisa. Então, eu não sentia de maneira nenhuma como um espaço de disputa. Essa ideia é minha, eu vou fazer sozinha porque eu acho que essa ideia é brilhante e eu preciso do meu brilho agora. Porque a gente estava muito afinada. Eu via coisas que ela escrevia e, como eu disse, talvez se fosse escrever um pouco diferente, fazer de uma outra maneira, mas, poxa, tá alinhado com o que a gente quer, tá coerente, faz sentido dentro do material. Então, tá sendo diferente.

[00:13:59.250] - P.

E a diferença de experiências que vocês tinham.

[00:14:02.910] - B.

Porque Val.

[00:14:04.560] - P.

É pedagoga, você é especialista de língua, fez com que o processo ficasse de alguma maneira, mais difícil?

[00:14:14.160] - B.

Não, eu acho que aquilo que eu falei sobre confiar no trabalho do outro foi essencial para poder, para que essa parceria acontecesse de uma maneira confortável. Então, quando a

Val me apontava, por exemplo, aquela habilidade que... Peraí, que tem só um minutinho, vou montar rapidinho aqui. Sim, eu já mandei.

[00:14:49.040] - P.

Mas, Bettyna, não tem problema.

[00:14:50.920] - B.

Pode continuar. Tá, tá. Não tá com barulho? Aqui pra mim tem um barulhão. Não, não. Tá, então assim, a Val trazia apontamentos pra mim do tipo "isso tá muito difícil, as crianças não vão alcançar isso" Ou eu propunha algumas análises e ela dizia "olha, isso tá muito avançado, né, no sentido de que faltam elementos anteriores, ferramentas anteriores para essas crianças chegarem onde elas querem que elas cheguem Então ou a gente desenha um caminho para elas chegarem aí, se a gente tivesse tempo didático ou a gente vai abandonar isso Então tudo bem? Tá tudo bem. Dá para simplificar? Dá. Não dá? Então a gente vai ter que tirar. Então eu me dispus a escutar muito a Val, assim, para adaptar na escolha dos textos mesmo, e não só ela né, era pedagoga dentro da equipe, eu acreditava muito no que me diziam, no que me orientavam, e em alguns momentos eu sustentava coisas que eu considerava bastante importantes. Então aqui, olha, é um momento que vale a pena uma sistematização, porque senão isso vai se perder. A criança fez algumas atividades ali, isso vai se perder, então vamos sistematizar sim. Vai ser uma atividade que a gente faz uma copiada lousa e a gente vai conversar sobre isso?

[00:16:14.820] - B.

Pode ser que seja, não vai ser uma lição de casa, que é um trabalho mais autônomo. Então, eu acho que nesses lugares diferentes que a gente ocupava, a gente escolhia o que sustentar, não só no que dizia a troca, no que eu vou abrir mão ou não, mas escolheu o que eu vou sustentar e ponderar isso também, claro, não é que eu vou bater o pé e vou fazer e tal, ponderar, mas acreditar acima de tudo que a pessoa sabe o que ela está sustentando aqui, se você está sustentando isso, então vamos, né? Dentro dessa coerência do material. E aí pra isso, para poder sustentar, também precisa saber abrir mão. Acho que achar esse equilíbrio.

[00:17:06.130] - P.

É verdade. E conseguiram achar esse equilíbrio?

[00:17:10.030] - B.

Como vocês chegaram a ter esses equilíbrios? Sim, sim. É isso, eu falo com super tranquilidade, assim, que os conflitos que a gente teve foram muito tranquilamente resolvidos. De abrir mesmo a perspectiva.

[00:17:31.800] - P.

Quando vocês se resolviam, vocês se resolviam de uma maneira que acabava você entendendo o ponto de vista da Val? Entendendo seu ponto de vista? Ou vocês chegavam em uma terceira via, vamos dizer assim, em uma terceira forma de resolver?

[00:17:50.800] - B.

Eu acho que dependia um pouco do conflito, né? Então, deixa eu pensar no exemplo. Acho que no quarto ano tem um livro dos pontos de vista e tal, o tema ali é transgressão, então a gente trabalha muito ponto de vista e tem um texto né que é o livro "Ter um patinho é útil que a gente entrou nessa discussão de talvez seja uma faixa uma faixa etária é menor do que a do quarto ano, embora seja muito legal e tal. E, poxa, será aqui que não que não tá um pouco fora? E aí ela "não, B, mas para o comecinho do quarto ano, para trabalhar, a ponto de vista faz muito mais sentido que é o complicado, né? Você pensar no ponto de vista e respeito da mesma coisa. Então vamos começar com uma coisa mais simples, assim, não precisa ir pra poética de Dostoiévski, sabe, logo de primeira. Então faz sentido começar, o potinho é útil. Não é só porque ela quer, porque ela gosta, não, tem um argumento plausível ali, eu acho que essa é a riqueza de trabalhar e sustentar e abrir mão. Tá plausível, faz sentido, então tudo bem. Ou não, é porque eu gosto muito desse texto e eu quero que ele esteja aqui.

[00:19:10.820] - B.

Então, meu amor, um momento de leitura que você possa ler e ler, assim, né? Não dá.

[00:19:17.050] - P.

Em relação, é a última, tá, B? Em relação à concepção que você tem do aprender, do ensinar, do que é linguagem, do discurso, dos conceitos dessas diferentes áreas, que de fato eram diferentes entre você e o Val, como que isso impactou a construção do material didático?

[00:19:41.280] - B.

Eu acho que principalmente no começo, e aí foi antes de eu começar a estudar pedagogia e tal, eu tinha uma percepção muito, não sei se mecanizada, mas acho que principalmente dos corpos aí, né? E aí eu senti que eu estava trabalhando com crianças mais velhas, então no que se respeita a procedimentos, assim, né? Eu lembro de um dia que eu precisava de um exemplo de um conflito entre crianças para colocar no material E a Val falou "Ah, a criança aqui resolveu bater figurinha no intervalo e perdeu" E aí, de repente, a outra criança ganhou essas figurinhas e que ela não quer perder, ela quer a figurinha de volta Ela só queria brincar de bater e não estava em jogo perder ou ganhar E aí eu lembro que eu olhei para a Val e falei "É sério? É sério que isso acontece?" E hoje eu vejo que sim, acontece. Então lembro que eu assustei muito, assim, de como é que... Como é que eu vou mediar esse conflito? Eu acho que eu estava esperando, não tinha na minha cabeça o que era uma criança de 10 anos. Então por isso que a Val foi uma referência muito grande para mim desde o começo e eu escutava muito o que ela dizia, porque eu tinha no meu imaginário lidar com crianças que soubesse.

[00:21:17.170] - B.

Falou assim, anota isso aqui, tem essa lição de casa e criança ia pegar a agenda, anotar tranquilamente, guardar com total autonomia, e aí não, tinha que ensinar a pegar a agenda, abrir no dia, escrever, sabe, procedimento por procedimento. Então, nem lembro o que você tinha perguntado, por esse caminho eu não lembro.

[00:21:36.010] - P.

Sim, é porque enquanto essa concepção do aprender, do ensinar, dos conceitos, em sendo diferentes, como que isso impactou a produção?

[00:21:48.760] - B.

Tá, então, no quanto ela estava muito mais disposta, não muito mais disposta, mas ela entendia a importância do brincar, por exemplo, do aprender a partir do brincar, e desse compartilhar entre eles. E eu acho que estava, de uma certa maneira, esperando crianças mais autônomas. E a gente passou por uma pandemia, então, além da faixa etária ser diferente, pensando para trabalhar, eram crianças pandêmicas. Então, tive uma criança no quinto ano me chamando de tia, assim, nesse nível. E aí, como é que a gente vai reelaborando, o próprio pensamento e vendo o que é importante. Poxa, eu não tinha percebido que isso era importante. É muito, muito importante. Depois de uma discussão, parar, sistematizar e separar uma das aulas para sistematização, porque o processo de aprendizagem deles é muito diferente. Não faz

sentido eu dar uma lição de casa tão complexa para ele aplicar o que ele aprendeu na aula. Preciso segurar um pouco, começar com uma lição de casa mais simples, uma leitura, só a leitura. Tem que eu pegar esse tempo e eu "nossa, mas a gente pode passar a lição de casa e eu quero falar "calma, calma, respira, não, ainda não". Tá bom, você tá dizendo, eu não vou acreditar.

[00:23:17.880] - B.

E agora eu tô assim, acreditando muito mais. Claro que acreditei agora!

[00:23:24.810] - P.

Tá bom, Dê, como foi essa experiência? Conta agora a experiência em si de ser chamada para escrever o material didático, como foi essa experiência toda para você?

[00:23:40.450] - B.

Ah, eu sinto que eu descobri uma parte muito legal de mim, foi a que eu gostei muito de fazer. Antes eu escrevia, mas muito pontualmente, fazia ali, né, fichas de atividades. Então, por mais que fosse algo contínuo, tinha muito mais a ver com o que foi dado naquela semana, né? E aí vamos sistematizar, vamos trabalhar um pouquinho, algumas fichas, sei lá, de exercícios para as crianças de idade, para exercícios de Língua Estipular, outra coisa. E embora eu gostasse sempre de trazer aspectos mais poéticos para serem analisados, mesmo pensando em vestibular, pensando como é que a gente trabalha a partir de uma música, da linguagem teatral. E foi muito bom. Eu acho que eu me encontrei em um lugar que nunca tinha pensado pela minha cabeça mesmo, escrever e ver isso pronto e pronto no sentido de sempre estar sendo terminado. E as crianças gostando muito, as crianças empolgadas. O João falou assim pra mim, a gente dividiu um texto longo de detetive em quatro partes. A Val fez, na verdade, porque se fosse eu, eu teria feito a leitura de uma vez só, de dez páginas de uma vez. A Val, não, vamos separar em quatro e analisar por partes.

[00:25:17.570] - B.

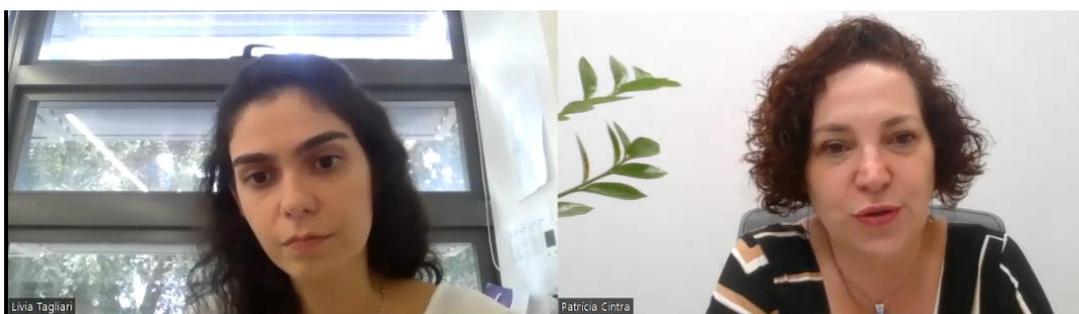
Ah, olha só que ótima essa ideia. E aí o João falou, Bettyna, eu não vou aguentar, eu vou fazer lição de casa e eu vou ler a parte 4 pra você saber o que aconteceu nesse caso. Então é muito gostoso ver esse retorno, vê-los empolgados, vê-los trabalhando. É claro que não são todos os dias que são maravilhosos, há momentos de dispersão, tem conflitos que acontecem na sala de aula, mas se eu pensasse, "nossa, se eu fizesse "nossa, essa atividade virar tanto que

ela chegasse, agora ela chegou e ficou bacana" ou "não, eu tava com uma expectativa tão alta, desprendi isso e foi tão chué, as crianças nem me eram o bó". Então, escrever foi muito bacana e ver isso funcionando também. E de ter a liberdade, né? Claro que dentro do currículo que estava proposto, que estava escrito, dentro da proposta pedagógica que estava escrita, do currículo que a gente estava criando, dos objetivos que a gente tinha, mas ter certa flexibilidade. E aí, o que eu posso trazer de ideia? Como é que eu posso contribuir com isso de verdade? O que eu acredito e aí tá agora, tá acontecendo, é uma discussão que tá rolando.

[00:26:33.630] - B.

Então, foi muito legal. Eu gostei muito de escrever o material. Foi uma ótima experiência. Tá bom, Patti. Obrigada. Beijo.

Frame 2 | Entrevista L.



Frame 2: Entrevista com a Professora Livia Tagliari, realizada em 31 de março de 2023.

L. – Parte I

[00:00:02.640] - P.

Livia, vou gravar nossa conversa, tá bom? Então vamos lá, Livia, deixa eu te contar um pouquinho o foco da minha dissertação de mestrado, né? Pra você se lembrar aí, e aí a ideia é que a gente possa conversar um pouquinho. A minha dissertação de mestrado, o foco dela é o capítulo título do livro que você, a Bettyna e a Gabi escreveram, contando de como foi a produção de material didático. Então, o meu foco aqui na minha pesquisa. Na verdade, são dois focos da minha pesquisa. Um deles é a própria construção do currículo, como que foi pensada e feito esse material didático, que nesse currículo que foi planejado e o material didático ele materializa esse currículo. E o outro, como foi a colaboração entre os pares na hora da

elaboração do material didático. Então, eu queria que você começasse se apresentando e que você pudesse dizer quais materiais didáticos você produziu. E foram muitos.

[00:01:22.450] - L.

Foram muitos, Patti. Então o meu nome é Lívia Alonso Tagliari e eu comecei em 2020 no projeto para produzir o material de primeiro ano. Então, passado o tempo de formação, era lá no primeiro ano junto com a minha parceira Tainá que os materiais começaram, fui primeiro matemática, depois ciências da natureza, ciências humanas e língua portuguesa. Na língua portuguesa a gente já fez uma pontezinha ali com o segundo ano para pensar na letra de forma recursiva, então já foi algo que foi pensado mais coletivamente duas séries, então toda toda a OD, todas as orientações didáticas e as atividades foram pensadas em conjunto, e depois que acabou, o primeiro ano tinha acabado de terminar a produção de materiais, mas tinham outras séries que ainda precisavam ser produzidas. Então, eu fui lá para o terceiro ano fazer a produção de ciências humanas. E depois, no quinto ano, também em produção de ciências humanas, e teve uns flertes ali nas orientações didáticas de convivência positiva, que daí não foi o material que eu escrevi, né? Eu só estava organizando orientações didáticas. Então, também era também foi um, uma etapa importante, mas que era diferente, porque não tinha sido planejado por mim.

[00:02:54.040] - L.

Então, era um olhar externo para um material que já tinha sido pensado. E seu microfone está fechado, Pathy.

[00:03:05.250] - P.

Bastante coisa, né, Lívia?

[00:03:07.730] - L.

Fora as outras coisinhas que foram entrando no meio, né, Pathy, que não eram de produção.

[00:03:12.530] - P.

É verdade, nem se fala. Mas vamos focar no material, porque senão, em vez de mestrado, eu vou fazer doutorado. Aqui, tá. Depois, depois.

[00:03:21.200] - L.

Um passo de cada vez.

[00:03:24.840] - P. 1ª questão – Parte I

Lívia, conta pra mim, então, como foi essa experiência de produção de um currículo materializado no material didático.

[00:03:59.520] - L.

Experiência anterior era de uma escola que não tinha toda toda essa estrutura tão organizada então tinham projetos bem definidos a gente tinha objetivos bem definidos mas um bom desafio, sabe aquele desafio que faz a gente desestabilizar e avançar. É muito da escolha das crianças e quando eu cheguei eu não sabia bom quando eu fiz o processo seletivo, que era para a vaga de produção de material não era ainda para a vaga de professores era ali a gente já tinha indícios no processo seletivo, que seriam para as duas coisas, mas a primeira tarefa seria produzir material didático. Eu me questionava, como vai ser isso? Vai ser uma experiência diferente? Tenho já bastante experiência na sala de aula, mas o que eu vou fazer nessa nova instituição é diferente do que eu faço. É diferente e é igual, porque ao mesmo tempo, como não tinha uma produção pronta, a todo momento eu estava planejando, né? Só que aqui no Band a gente planejava com antecedência. Então, a primeira coisa que eu penso é nessa questão desafiadora de pensar de uma escola que a gente não tinha os alunos, que a gente não conhecia, que a gente não sabia o que eles sabiam, quais eram os interesses, como que essa cultura dessa escola, que também não existia, e como que a gente alinha tudo isso pensando em algo que já é próprio da Fichatária, que estão nos documentos legais e que a gente precisa seguir.

[00:05:30.140] - L.

Então, ter aquela proposta que já era de 500 páginas lá em 2020, tão organizadas, ter as formações que nós começamos foi fundamental para que de fato a gente pudesse começar a produção dos materiais, todo mundo alinhado na mesma página em termos de concepção, em termos de onde a gente quer chegar, quais são os nossos objetivos, esclarecendo ali as nossas dúvidas. Eu lembro que sempre nas formações, o que vocês não sabem, o que vocês têm dúvida, que foi importante. E aí foi também um processo de muito crescimento, né, Tati, porque a gente tinha lidar com o papel em branco é muito difícil daí você começava o semestre pensando, "bom, agora eu tenho que pensar num curso todo de um ano todo de matemática o al por onde a gente começa? Então, os inícios eram bem desafiadores para a gente pensar como que a gente vai a gente vai se organizar por sequência. São várias camadas né de organização. Então, como

que eu me organizo com a minha parceira, se a gente se divide, se a gente trabalha juntas, se a gente começa juntas e depois se separa. A gente começa pelas sequências de maior fôlego, a gente começa pelo que começa no começo do ano.

[00:06:43.520] - L.

Então, eram várias coisas, vários aspectos que a gente tinha que pensar e se organizar e que ninguém tinha uma resposta pronta, que estava todo mundo no mesmo barco e também tinha uma coisa de o que funciona para essa dupla do primeiro ano, que funciona um pouco diferente para a dupla do segundo ano, o que funciona diferente para a dupla do terceiro, mas que ao mesmo tempo quando a gente se reunia para trocar, a gente pensava em outras coisas. Então, o aspecto colaborativo também foi super importante, Patti, para a gente continuar avançando e pensar diferente. Ter pessoas de várias escolas ajuda muito porque a gente abre a mente, né? A gente sai ali da nossa prática e vai conhecer outras coisas que são tão bacanas ou ainda mais bacanas do que a gente faz e conhece que a gente nem sabia, não tinha pensado sobre isso. Então é uma riqueza muito grande. Ao mesmo tempo, foi um processo que por vezes foi cansativo sim, apesar de muito motivador, engrandecedor, muito cansativo, então muitas vezes não cabia no horário de trabalho, muitas vezes a gente ficava preocupada com prazo, ou às vezes vinha uma devolutiva do consultor e a gente, poxa vida, a gente tinha combinado isso na reunião e agora ele tá descombinando, ele tá falando o contrário do que a gente tinha combinado.

[00:08:11.060] - L.

O que acontece mesmo, né? As coisas não são rígidas e inflexíveis e a gente vai repensando e quando a gente vê o que a gente tinha pensado, às vezes é isso mesmo, tem que trocar. Mas quando a gente tá lá no movimento, às vezes "ai, não acredito, a gente vai ter que refazer isso, perdemos nosso tempo, até não sei que horas fazendo isso, a gente vai ter que recomçar". Ou às vezes nem estava nesse lugar, Pathy, mas a gente organizou, a gente começava pelas orientações didáticas para depois ir para o caderno, para as atividades de fato que a gente ia fazer com as crianças, e quando a gente ia para o caderno, a gente vê que a gente não vai atingir aquele nosso objetivo que a gente tinha se proposto. Que aquela orientação que a gente pensou não era mais adequada, não era mais assertiva para aquilo que a gente queria. Então reformula tudo de novo. Mas ao mesmo tempo, quando a gente chegava ao fim do semestre ou ao fim do ciclo e via aquilo tudo, era um grande motivo de orgulho. E quando a

gente recebeu todo mundo aqui chorou, né? De emoção de ter recebido esse esse mando ter visto como como ele ficou.

[00:09:22.010] - L.

E fora todas as outras quando a produção já estava pronta, mas vem a revisão linguística, a revisão de editoração, em que também esteve presente, foi solicitando e revisando aquilo que a gente recebia. Muitas idas e vindas também nessa parte.

[00:09:41.850] - P.

Lívia, o que você considera importante que o currículo tivesse e se ele teve ou não, se esse currículo tem ou não, pensando na construção de uma sociedade que tenha foco no desenvolvimento de sujeitos que sejam.

[00:10:00.020] - P.

E atuantes em relação às desigualdades sociais?

[00:10:06.900] - L.

Eu acho que para que a gente tenha sujeitos que sejam sensíveis e atuantes para as desigualdades, a gente tem que trazer isso de forma intencional para dentro da escola. A gente tem que olhar para isso.

[00:10:19.850] - P.

Como.

[00:10:20.260] - L.

Um objeto mesmo de reflexão e, portanto, de estudo dentro da escola, entendendo um pouco de onde vem, porque vem, o que nos cabe, nisso, e eu acho que o nosso currículo tem um tanto disso, sim, Pathy, eu posso falar, eu fazendo material de primeiro ano e depois de terceiro e de quinto, ainda mais nas ciências humanas, dessas outras séries, a gente foi tentando fazer o máximo de conexão possível com a sociedade, com o mundo em que eles vivem. Então, a gente está dentro de uma escola e eu acho que nós, enquanto professores e profissionais da educação, a gente acredita que a gente, por vezes, tem que didatizar algumas coisas, tem que escolarizar algumas coisas, porque esse é o lugar dessa produção de conhecimento. Mas o que a gente não pode perder nunca é essa relação com o entorno, com o que está acontecendo no

mundo, com a sociedade, e fazer com que isso saia dessa caixinha. Então, sei lá, estou pensando aqui num exemplo bem recente, passando no corredor do segundo andar, o terceiro ano eu estou estudando sobre o mecanismo do metrô, e semana passada a gente viveu uma greve do metrô, que também tem um traço aí de desigualdade.

[00:11:35.860] - L.

Então, certamente na orientação didática não tava lá que precisava falar sobre a greve do metrô, porque não tava, não dava pra prever isso, mas sei que isso foi um debate, porque tá ali, tá acontecendo, e a gente tem por princípio no nosso currículo essa relação com o mundo, e tem essas brechas que a gente considera que são importantes, e tem outras coisas que já estão previstas, então lá no primeiro ano a gente pensar sobre se brincar com várias partes do Brasil, em várias partes do mundo e que a gente vai trocar com pessoas reais que existem, vai dar voz para essas pessoas poderem falar sobre se brincar, sem hierarquizar "Ah, porque ali eles têm menos condições, têm menos recursos financeiros, materiais, é uma cultura diferente". Não está falando que aqui é melhor do que lá, mas que eles possam também conviver com isso entendendo que existem essas diferenças, vão se deparar com as desigualdades e entender também um pouco o que eles fazem com isso. A gente está em um lugar muito privilegiado financeiramente e eu acho que a gente tem que tomar bastante cuidado com isso, nessa escola especificamente.

[00:12:51.230] - P.

Então, quais conteúdos precisaram ser incluídos, Lívia, pensando nesse cuidado que essa escola teve que ter considerando a classe social que nós estamos, para que possa de fato acolher esses múltiplos olhares e vozes diversas, singulares, diversas culturas, buscando a impossibilidade do bem viver. Que currículos, que conteúdo você acha que precisaram ser incluídos e se foram ou se não foram incluídos?

[00:13:20.290] - L.

Eu acho que a própria construção de ciências humanas, o conteúdo ali é a brincadeira, o jogo, o brincar. Em ciências humanas do primeiro ano, ele já é potente para essa discussão, quando a gente pensa que a gente vai olhar para outros espaços. Eu lembro de uma discussão, teve um dia, um encontro com o Edu, que é o nosso consultor de ciências humanas, em que a gente estava falando do brincar nos espaços públicos. E aí a gente estava falando de segurança. E aí ele nos chamou a atenção, assim, vejam, olha como a gente, sem dúvida é algo que a gente

precisa mencionar, mas como a gente faz isso é a questão, né? Então, quando a gente vai falando desse outro, que cuidado que a gente tem para falar desse outro, que imagem que a gente vai formando para as crianças. Então, eu acho que em Ciências Humanas do primeiro ano não foi algo que a gente teve que forçar, que não estava assim. Eu acho que o próprio tema, o próprio conteúdo do ano já favoreceu que esse assunto estivesse. Acho que é um assunto que tem mais facilidade de entrar no componente de Ciências Humanas, porque é o que a gente está falando sobre as relações sócio históricas da nossa vida.

[00:14:43.280] - L.

Mas eu acho que de alguma forma, quando a gente tanto conversou sobre o que valor isso tem e foi tentando trazer isso também foi se mudando ao longo do tempo, né? De que, "Ah, ia ser um projeto depois a gente foi inserindo isso tudo dentro dos componentes eu acho que a gente é conseguiu acho que quando a gente fala de convivência, a gente traz ali um pouco pensando nos valores é que a gente pretende trabalhar com as crianças, acho que a gente consegue de alguma forma também sensibilizar as crianças para o outro. Acho que ciências da natureza, a gente não atinge esse objetivo, Pathy, pensando nos nossos conteúdos de primeiro ano e nem de segundo, agora eu estando como professora do segundo ano, acho que a matemática, mais nesse viés da educação ali, da sustentabilidade, da educação financeira, acho que um pouco mais por aí, mas eu acho que no nosso currículo está mais forte lá nas ciências humanas. E acho que a gente traz um tanto na língua portuguesa pensando nos diferentes gêneros, a gente teve uma discussão aqui no segundo ano sobre os jeitos diferentes das pessoas falarem, que também vai marcando um pouco os espaços, o lugar de onde as pessoas vieram, sem hierarquizar, que as pessoas têm sotaques, têm jeitos de falar diferente.

[00:16:19.350] - L.

Então, tem algumas propostas que intencionalmente marcam isso e trazem isso para a reflexão das crianças e que fazem parte da nossa língua.

[00:16:29.210] - P.

Lívia, o que você acha que você conseguiu trazer para o material didático, para esse currículo, via material didático? E que é muito da sua singularidade, que você fala assim "nossa, isso entrou porque eu acredito muito nisso". Já que você pôde construir, o que você de fato trouxe que você acha que contemplou aí, o que você acredita?

[00:16:59.920] - L.

Eu acho que a gente teve sorte, entre mil aspas, de ter uma equipe que tinha no primeiro ano muitos alinhamentos de ideias. Então, eu não sei, Paty, se eu tenho para dizer uma coisa que, nossa, isso aqui é da Lívia, a Lívia trouxe isso e eu tive que, sei lá, batalhar de alguma forma para que isso entrasse. Acho que não teve nada que foi forçoso. Acho que tinha um alinhamento mesmo de ideias. Penso que o material do primeiro ano, não estou vivendo. Acho que as professoras têm algumas questões, do mesmo jeito que a gente está tendo em todas as séries, sobre quantidade de propostas e tudo mais, mas eu acho que o jeito que a gente foi posturando, então de respeitar diferentes atividades, então, ora é uma atividade que a gente vai fazer só oral, ora é uma atividade que a gente vai assinar lá que a gente vai pintar, que a gente vai escrever, que a gente vai discutir. Então, pensar e pensar que na sequência das atividades não é só o caderno. Então, a gente vai parar, a gente vai brincar, a gente vai descer para outro espaço, vai ocupar outros espaços da escola.

[00:18:16.380] - L.

Isso é algo que era um valor para mim e tinha muito a ver com a prática que eu tinha nas outras escolas em que eu trabalhei. E que eu acho que a gente trouxe, sim. Não acho que se eu não tivesse isso, não existiria. Acho que também é um valor para quem está aqui e para você que idealizou tudo isso. Mas eu acho que eu me reconheço nisso, nesse trabalho, nessa parte do trabalho do primeiro ano.

[00:18:44.490] - P.

Que você valoriza e que pensava em incluir e não conseguiu de nenhuma maneira e por que não conseguiu?

[00:18:59.630] - L.

Para mim, seria muito interessante, por exemplo, que as crianças chegassem sem aula, que a gente pudesse ter um começo de dia que fosse um acolhimento, sabe? Que as crianças fossem brincar nos cantos, que elas fossem se organizar com calma, que a gente não começasse a contar o dia na hora que as crianças entram na sala, que elas pudessem ter um tempo de chegada mais tranquilo. Mas que isso não é algo que depende nem da equipe. Então, eu não me sinto angustiada por não ter isso. Porque eu entendo que faz parte da configuração, mas isso é algo que eu sinto bastante, que eu gostaria que tivesse.

[00:19:45.090] - P.

Entendo que faz falta para as crianças?

[00:19:59.590] - L.

Porque as crianças vão chegando e aí elas vão se organizando, a gente escreve a rotina juntos, coloca ali no cantinho da luz o que eles precisam pegar e eles brincam. Eu faço mesmo questão de deixar sempre alguns cantos de brincadeira e a gente pensa às vezes "ah, amanhã então o que a gente vai colocar?" Então, apesar de não ter na brechinha que é possível a gente coloca.

[00:20:25.120] - P.

Tá certo. O que torna qualitativamente diferente no material didático, Livia, considerando que você tem experiência já de outros lugares e tudo mais, o que é qualitativamente diferente nesse material que foi feito por professores que depois estariam em sala de aula?

[00:20:45.540] - L.

Eu acho que tem algo do pertencimento, que é muito valoroso. Acho que quando a gente compreende, Pathy, por que esse texto e não outro? Por que foi feita essa pergunta e não outra? Por que essa atividade? A gente tem muita propriedade, né? Isso foi construído juntos e com muita intencionalidade. Não tem nada que é aleatório, foi tudo discutido. Então eu acho que esse pertencimento, de compreender mesmo, que é essa etapa por etapa, por que eu tenho que fazer isso e não... Não tem nada que é dispensável, porque a gente reconhece valor em tudo isso. E quando a gente pensa "nossa, vou ter que cortar alguma coisa", é difícil, porque pra nós é tão certo de que isso tudo é importante, de que isso tudo faz sentido, porque tem tanta pesquisa, tanto estudo por trás, então eu acho que, não sei se qualitativa, pertencimento é algo qualitativo, mas essa compreensão de tudo que foi feito, de por que a gente escolheu esse texto para trabalhar esse conteúdo, por que a gente resolveu fazer essa atividade antes da outra. Então, está tudo muito encadeado e muito justificado para nós por que a gente escolheu esse caminho. Está fechado, Tati.

[00:22:30.460] - P.

E como foi, então, depois, você refletir sobre esse fazer na escrita do capítulo do livro?

[00:22:38.640] - L.

Foi já rememorando, né? Porque quando a gente escreveu o capítulo do livro, não estava mais na produção. Tinha ali um finalzinho de produção, talvez, do quinto ano, mas o meu maior fôlego já de primeiro ano... De primeiro ano já tinha ido. Então, também já não estava mais nesse lugar. Penso que a gente tenha feito algo muito mais positivo, colocando muito mais peso no que foi positivo, justamente porque a gente já tinha concluído. E aí, quando a gente conclui, o que nos resta é esse sentimento de orgulho e satisfação de ter feito, de ter parido esses filhos todos. Mas quando a gente vive é isso, né? Foi árduo, foi difícil, é inquestionável o crescimento que eu tive. Eu penso, às vezes eu penso, Pathy, como eu entrei no... Como eu fui contratada, olha que professora muito melhor eu sou hoje, depois de ter feito todas essas discussões, depois... Foi muito crescimento. Isso é muito evidente na minha vida, Pathy. Eu sou muito grata por essa... Por esse processo todo que a gente viveu, eu avancei, eu consigo ver muito claramente onde eu avancei, como eu avancei. Às vezes eu falo, "Nossa, como que eu fazia de outro jeito, né?"

[00:23:57.010] - L.

Que bacana que foi ter trocado, mas eu acho que quando a gente olhou, escreveu o capítulo, veio esse senti... O que foi mais marcante foi esse sentimento de satisfação e da alegria de ter concluído, porque também era um prazo, a gente também estava aflito, né? Também queria cumprir, queria cumprir do melhor jeito, então acho que a gente pesou mais a mão nisso, mas foi muito bom poder, mais intencionalmente, organizar essa produção, então pensar o quanto foi, apesar de ter sido o finalzinho já dessa escrita, mas foi muito importante pra mim poder trabalhar com outras parcerias, então quando eu fui trabalhar lá com as meninas do terceiro ano, que eu fui conviver com outras parceiras mais de perto, entendendo outros modos de trabalho, outras organizações de trabalho, outros jeitos de pensar. E depois lá no quinto ano, com uma série. O terceiro ano mais próximo, eu já tinha trabalhado no segundo ano, então você não sente tanta diferença. Agora, quando eu pensava no quinto, nossa, aí é muito mais distante da minha experiência. Mas como a gente também pode contribuir, então, fiz um exercício na época da produção, eu lembro que a Carol falava pra mim, "Você tem condição, vai lá".

[00:25:17.350] - L.

Porque às vezes eu ficava no lugar, "Bom, não sei, está muito infantil". "Não, vai lá, você está indo no caminho certo". E aí poder olhar e falar, "Poxa, de fato deu certo ali". No fim, conseguir contribuir de verdade para a produção desse material. Então, acho que na escrita do

capítulo foi isso, de poder pensar nesse vai e vem com os consultores, com a editoração, nas conexões com os outros componentes, porque às vezes a gente tinha escrito alguma coisa e aí depois que a gente pensava "mas, nossa, lá no outro ano", porque as coisas que eram da nossa série a gente tinha muito mais propriedade de falar, "Isso aqui vai combinar com isso, vai estar na mesma época mais ou menos", e quando a gente, como cada uma estava trabalhando ali com, na sua série, a gente às vezes, perdia uma amarração com o outro, que a gente poderia fazer com a outra série. Daí, descobria depois, e aí volta. Então, no capítulo do livro a gente pode fazer bem uns apontamentos ali, tópicos de todas as partes pelas quais a gente passou.

[00:26:29.190] - P.

Lívia, em relação às escolhas que foram para o material didático, o que você acha que a gente acabou não fazendo por algum motivo e o que você pensaria como proposição? Que você acha que é ainda é necessário?

[00:26:46.820] - L.

Eu acho que a gente, eu não sei se o que a gente deixou de fazer, eu acho que a gente fez agora vivendo em excesso, acho que essa nossa preocupação que eu acho que é bem importante mesmo de chegar em todos os objetivos que os documentos legais se propõem, pensando em BNCC, em todas as habilidades, em todas as competências. Mas eu sinto agora que a gente tem algo grandioso demais e talvez a gente tivesse que ter tido algumas escolhas maiores, assim, de "isso daqui a gente não vai chegar nesse ano, a gente vai deixar isso aqui lá". Pensando que é um ciclo, não teria problema. "Ah, isso aqui está previsto para o segundo ano, mas isso também vai ser retomado no quarto ano". E no quarto ano a gente garante, então a gente não precisa fazer esse trabalho no segundo. Eu não consigo pensar em algo que a gente não fez por enquanto, Pathy, mas eu acho que a gente talvez vai ter que rever o que está em excesso, o que a gente quis contemplar e não precisaria, talvez, num dado momento.

[00:28:02.110] - P.

Nesse momento, ainda enquanto material didático, você acha que poderia ter feito alguma coisa diferente desse processo? Não exatamente nas escolhas, porque isso você já respondeu, mas desse processo de produção alguma coisa que você pensa que agora que faria diferente?

[00:28:21.560] - L.

Acho que não, Pathy. Acho que talvez essa a maneira de encarar esse vai e vem é pensando que era tudo mesmo transitório. Então, era exaustivo, era exaustivo mas passou. Acho que tudo fez parte dessa construção então os nossos erros também foram importantes para os ajustes no próprio processo de construção de material. Então, lembro ali no primeiro componente que a gente construiu, que foi matemática, a gente começou pelo caderno do estudante e não pelas orientações didáticas. Depois a gente sabe o caos que virou para conseguir entregar uma boa orientação didática e para que tudo tivesse casado. Sei lá, pensar na escolha dos textos, que às vezes a gente sentia que, nossa, a gente passou 15 dias só para escolher o corpus do nosso material, parecia muito, mas isso tudo fez todo sentido para que depois o trabalho fosse melhor desenvolvido. Então, acho que até os nossos erros fizeram, eu não faria diferente porque acho que eles foram muito formativos para todo o processo que a gente teve.

[00:29:43.320] - P.

Eu vou fazer a última pergunta desse primeiro bloco, aí eu vou fechar e a gente vai para a próxima. Vou ter que abrir outro Zoom por causa do tempo, tá bom? Qual é a base teórica que sustenta o nosso currículo, Lívia? Qual foi essa base teórica que sustentou aí a nossa escrita?

[00:30:05.340] - L.

Muitas, né, Patti? Eu acho que em cada componente a gente tem os teóricos da didática do próprio componente e tem pessoas que são teóricos que são da base como um todo. Então a gente acredita muito nas construções do Piaget, mas ao mesmo tempo tem um sócio interacionismo do Vigodes, que a gente vê isso. Então quando a gente fala dos recreios para as famílias, das pausas, das escolas finlandesas, tem até o Maváins, Emília Ferreiro, na alfabetização, a gente tem os pesquisadores franceses na matemática, então, a gente não se define, né? E eu acho isso bem bom que a gente não tenha um rótulo, mas que a gente foi entendendo aquilo que a gente acreditava, que era importante para a nossa, só um Desculpa, Patti. Desculpa, Patti. Foi entendendo aquilo que fazia sentido e que combinava com aquilo que a gente acredita, como educação, como o processo de ensino e aprendizagem. Então a gente tem muitas bases teóricas que são referências para muitas pessoas e para muitas escolas. Não é uma coisa que a gente também tirou da cartola. Não é uma coisa "bandi". É uma coisa de fato, uma base teórica importante reconhecer. Está fechado, tá fechado.

[00:31:40.580] - P.

Vou trocar só de link porque o Zoom só dá um tempo pra gente conversar agora, lembra?

[00:31:45.780] - L.

Eu posso fazer a saída das crianças?

[00:31:49.780] - P.

Pode, pode. A gente volta então, depois eu te mando um WhatsApp quando você estiver tranquila, porque aí você pode almoçar também. Faz a saída. Não é que você sai pra almoçar também. Aí a gente volta. Sai, sai, sai.

[00:32:02.520] - L.

Combinado, Patti. Beijo.

L. – Parte II

[00:00:00.000] - L.

Da metodologia a gente não saber?

[00:00:04.350] - P.

Claro, claro, porque na verdade é por meio da entrevista que eu preciso saber se de fato houve o que houve, que eu acho que houve, né?

[00:00:21.160] - L.

Tem que se preparar.

[00:00:21.950] - P.

Muito, né? É, é, por isso que a gente criou essas perguntas. O que que a Fernanda disse? Que se a gente não chegar onde a gente se a gente precisar entender melhor, aí a gente faz uma nova entrevista.

[00:00:34.640] - L.

Então.

[00:00:37.240] - P.

Vamos lá. Como eu disse era feito em duas partes, tem duas partes, né? Que talvez eu finalize as duas, mas talvez a gente até mude ainda se vai realmente no mestrado falar das duas

coisas, mas a primeira parte falamos mais do currículo e essa segunda parte seria mais do fazer enquanto um fazer que você fez com outra pessoa, então se houve ou não essa colaboração entre você. Então eu queria que você contasse para mim quais foram as principais dificuldades que você teve em preparar esse material de forma conjunta e ainda você, no seu caso, diferente do da Bettyna, né? Você fez um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete cadernos. Nem vou contar de convivência porque é um fazer diferente, mas você fez sete e teve muitos.

[00:01:31.770] - L.

Parceiros.

[00:01:33.340] - P.

E parceiras. Então, pra você contar pra mim aí quais foram as dificuldades nessa forma de trabalhar em parceria.

[00:01:42.670] - L.

Bom, pensando nos cadernos, na maior parte dos cadernos que eu tive uma única parceira que foi a Thay. Não sei te dizer, eu acho que teve, tem uma dificuldade acho que inicial de qualquer relacionamento que tá se iniciando relacionamento de qualquer ordem profissional ainda mais. Então quando a gente chega até onde eu vou, o que eu faço, você tá chegando num lugar que não te conhecem daí você quer mostrar um pouco do que você sabe, se colocar, oferecer suas contribuições, mas também você tem que combinar com um outro. Eu já conhecia a Tainá, eu estudei com a irmã da Tainá na minha escolaridade inteira, então não era uma pessoa próxima, mas não era uma pessoa que eu nunca tinha visto. Então a gente tinha pontos em comum, a gente estudou na mesma escola quando criança, enquanto estudantes, tinham histórias da nossa infância, da nossa adolescência que a gente podia trocar, então acho que isso favorece, porque já tem ali um ponto de partida. Mas profissionalmente, eu acho que tinha uma preocupação de ambos os lados, e aí eu tô falando sobre mim, de que bom, eu vou, mas ao mesmo tempo eu também quero respeitar a ideia do outro, eu também quero que ela se sinta à vontade para dizer o que ela pensa, a concordar, discordar, ela veio de um lugar diferente, sabe coisas diferentes do que eu, então, e aí você ouve falar, acho que isso eu não concordo, mas como que eu vou colocar também construindo essa relação, mas eu acho que foi tranquilo, essa construção foi tranquila, a gente foi se dando bem, as ideias foram rolando, acho que a gente teve até um feedback de gestão pra gente se separar mais, pra gente discordar mais, pra gente olhar porque

[00:03:44.120] - L.

a outra produz de um jeito diferente, então a gente foi arrumando um jeito da produção que a gente tava produzindo separadas, mas pra escrever separadas a gente conversava, então a gente se alinhava primeiro pra depois escrever, e aí a gente foi entendendo que talvez o projeto quisesse que escreve sozinha, depois a outra com o olhar estrangeiro olha e vai poder fazer outras críticas e vai poder contribuir de uma outra forma, então a gente também foi mudando o nosso jeito de trabalhar, teve um momento que a gente tava muito colado. E aí vocês foram contando para a gente, separem se, façam independentes e depois vocês vão contribuir uma com a outra. Então, mas não tinham divergências conceituais, didáticas. A gente tinha, acho que uma prática de sala de aula bem próxima, apesar de instituições diferentes e claro que sempre uma aprendendo com a outra. Quando eu mudo de parceiras, isso sim, aí teve uma entrada, a Fernanda foi nos ajudar em língua portuguesa, ela que já tinha terminado a produção dela, foi para a língua portuguesa contribuir e fazer com que a gente avançasse mais rápido. Rapidamente, pensando no tempo. E aí entrou um terceiro elemento que no primeiro momento dá uma desestruturada, né, Pathy?

[00:05:08.220] - L.

A gente fica "Ih, e agora? Como que a gente também acolhe e eu fico pensando que ela também deveria pensar "Bom, eu tô entrando numa dupla que já trabalha junto faz muito tempo, que já tem sua organização interna ali, que já toca o trabalho, e a gente também. E aí era uma preocupação das duas, tá? "E como que a gente responde isso aqui pra Fê? A gente não concorda, mas como que a gente conta pra ela de uma maneira respeitosa e falando o que a gente pensa?" Então a gente foi trocando. Aí a gente se fortaleceu, nós duas juntas, pra incluir a Fê e ao mesmo tempo falar "Ah, isso aqui a gente não concorda de ensinar pras crianças dessa forma. Porque na alfabetização a gente usa um pouquinho diferente. E quando eu fui fazer material com outras parceiras, eu acho que foi um, eu falei na primeira parte, que foi um momento de muito crescimento, porque daí é como se eu já tivesse encontrado um lugar um pouco mais confortável com a minha dupla de trabalho e aí eu troco de dupla de trabalho. Primeiro bate uma insegurança de "eu não tenho experiência profissional com essas séries, com esses anos.

[00:06:18.050] - L.

Então, eu me sentia menos autorizada a contribuir, a dizer o que... A colocar as minhas ideias. Eu tinha algumas ideias ali de encaminhamentos, mas eu me sentia como se eu soubesse menos ali. Foi uma questão pra mim, principalmente no quinto ano. Mas foi bom também ter vivido o terceiro porque eu me fortaleci e como eu também disse na primeira parte, fui tendo os feedbacks das parceiras muito acolhedoras falando "Néobly, é isso mesmo, tá adequado, não tá fora, é isso que a gente espera de um terceiro ano e aí pro quinto ano um pouco mais fortalecida apesar de mudar, de ambição." para ampliar essa diferença de idade. Então, acho que tem um clima, tinha um clima e ainda esse clima existe de muita colaboração, o que é muito favorável para esse trabalho com parcerias e vai também nos aproximando de outras formas das pessoas. Então, esse contato vai extrapolando o profissional e a gente vai ficando mais próximas dessas outras pessoas em outras esferas também.

[00:07:29.270] - P.

E me conta um pouquinho mais quando vocês não concordaram, concordavam, por exemplo, da Fernanda. Como é que vocês trabalharam com essa discordância conceitual ou até de metodologia? Não importa o tipo de discordância. Você pode até citar, mas qualquer tipo de discordância que eu tô pensando diferente dela, ela pensa.

[00:07:52.260] - L.

Diferente de mim. Como é que o.

[00:07:56.600] - P.

Resultado disso?

[00:07:59.470] - L.

Eu acho que primeiro, Pathy, tinha uma coisa de a gente se certificar que a gente estava discordando, se a discordância era real, porque vou dar um exemplo, acho que pelo exemplo fica mais fácil. Então veio uma ideia de fazer alguns movimentos antes de ensinar a letra por si. Quando eu olhei aquilo, eu falei "não, acho que eu não concordo com isso, acho que eu não gosto disso". "Tainá, como você fazia na escola onde você trabalhava? Era assim? Tinha isso?" Porque eu achei meio esquisito. Daí ela "nossa, eu também estava pensando sobre isso.

[00:08:29.000] - P.

Acho que não tem.

[00:08:29.660] - L.

Nada a ver". Bom, então como que a gente conta que não, a gente não acredita nisso, a gente acha que não é esse o caminho, a gente acha que essa aprendizagem passa por outras áreas, que não precisa desse treino, nesse momento. Ah, então, acho que vamos então, aí, nesse caso específico, a gente foi procurar outras referências teóricas mesmo. Então, fomos falar com outras pessoas pra também ver, Paty, se não era uma coisa de uma implicância não pessoal, mas uma implicância com a ideia. Assim, a gente rejeita um pouco essa ideia, não nos parece que é por aí, ou se ela de fato tem alguma ciência por trás e que há uma justificativa, então vamos realaborar essa ideia. Talvez faça sentido, e a gente que não usava isso e agora a gente passa a usar. Então, acho que a gente, primeiro, individualmente, a gente estranhou, conversou, viu que era estranho para as duas e a gente foi para fora. E aí fora, trocamos com o OPE, na época, nossa, para ela também era esquisito e aí a gente pontua que a gente não vai fazer, que a gente vai fazer diferente, explicando por quê. Porque, nesse caso a Fê também não tinha experiência em alfabetização, então ela também estava muito aberta à nossa opinião, às nossas ideias, porque ela estava entendendo ali que a gente entendia do assunto da alfabetização.

[00:10:08.150] - L.

E quais.

[00:10:08.690] - P.

Foram os ganhos desse trabalho aí, compartilhado com várias pessoas para você?

[00:10:15.990] - L.

Eu acho que, retomando o que eu falei agora há pouquinho, eu acho que eu estava numa zona de conforto, não super confortável, mas assim, muito acostumada já a essa dinâmica de trabalho com a TAI. E aí, quando troca de parceiras, é uma nova dinâmica que se instala. Então, você precisa, de novo, colocar muita intencionalidade ali naquilo que você está fazendo. É menos óbvio para o outro. Então, você articula melhor. Eu acho que cria um poder de argumentação maior para mim mesmo. Então, eu vou reformular e formular continuamente aquilo que eu estou pensando. Isso me faz avançar. O que faz avançar o grupo, eu acho que a pergunta é pessoal, Pathy, ou é para o projeto?

[00:11:06.320] - P.

Não, é pessoal também.

[00:11:07.270] - L.

Pessoal mesmo, então acho que me faz, para o projeto, acho que cria uma unidade, né? Então, era uma professora que tava lá de primeiro ano, que fez o material de terceiro e que vai retomar no quinto, acho que cria ali conexões que não tinham sido pensadas, não tinham sido previstas, mas é alguém que tem muita propriedade dentro de um material e que vai costurando todos os outros. Tem uma parte que é social, que a gente vai conhecendo melhor as pessoas, a dinâmica de trabalho que a gente tinha majoritariamente online fazia a gente conviver muito com quem a gente trabalhava e pouco com quem era das outras séries. Então, poder conhecer e trocar e aprender esses outros jeitos diferentes. E acho que tem uma outra questão da experiência. Eu não tenho experiência com essas séries e passei a ter um pouco mais de noção e você vai se encantando também por outros estudos, por outras idades, por outros percursos que, se não fosse essa experiência, talvez eu não conhecesse.

[00:12:15.970] - P.

Que tipo de decisões vocês precisaram tomar e como foi tomar essas decisões quando vocês tinham uma opinião diferente sobre um caminho a seguir? Tinha uma pessoa que dava ideia, uma pessoa que tomava a decisão? Como é que era essa articulação de decisões nesses coletivos? Você pode dar um exemplo na dupla com a Thay ou no coletivo depois com o terceiro ou com o quinto ano? Ou no geral, como.

[00:12:49.100] - L.

Você achar que.

[00:12:51.390] - P.

É a resposta?

[00:12:52.960] - L.

Acho que aconteceu sempre de maneira similar, tanto com a Thay quanto com as outras meninas, que foi muito colaborativa, acho que não tinha ninguém que batia o pé, no sentido de "tem que ser esse jeito", e eu acho que a organização favorecia. Então, a gente tinha um tempo de produção ali, cada um produzindo a parte que ficou responsável, mas sempre lendo do outro e aí, por meio dos comentários, a gente colocava "nossa, então, e se a gente fizer de tal jeito?"

Sempre era uma... Quando não havia uma concordância, normalmente ela vinha seguida de uma sugestão. Então assim, isso me bateu um pouco estranho, e se a gente fizer de tal jeito?" Então tinha ali uma proposição que poderia fazer sentido ou não, tinha um olhar da OPE que acompanhava, então também era uma outra opinião que já fazia refletir, que normalmente via ali pontos positivos e tentava fazer os pontos positivos, os positivos e os negativos de ambas as ideias. E a gente tinha também o consultor, que eu acho que essa era a pessoa que tinha o seu olhar ali, que em alguns momentos acompanhava mais de pertinho, em outros momentos era mais ao final da produção.

[00:14:17.660] - L.

Então eu acho que a própria organização desse trabalho fazia com que não houvesse muitas questões. Então, a gente tinha ali, às vezes, algumas opções, um em passe, um acha que uma ideia é melhor, outro que outra atividade é melhor, ou assim a gente alcança o objetivo, assim a gente não alcança, mas a gente com a OPE e com o assessor e com o seu olhar, a gente conseguia pensar no melhor caminho e decidir.

[00:14:45.630] - P.

Vocês tinham diferentes experiências, né? A Tainá uma experiência muito mais próxima de você, a Fernanda uma experiência de outra série, uma terceira escola, tinha no terceiro ano, no segundo ano a Paula.

[00:15:02.090] - L.

A Vivi e.

[00:15:03.370] - P.

A Val, no.

[00:15:05.510] - L.

Quinto ano o mesmo grupo, se manteve. A Paula três.

[00:15:11.960] - P.

Isso.

[00:15:12.710] - L.

E tinha uma experiência mais próxima a minha porque viemos da mesma.

[00:15:15.910] - P.

Escola, mas não da mesma série. Exato. Então tinha aí uma diferença, essas experiências muito singulares, né? Essa experiência, de alguma maneira tornou o processo mais difícil?

[00:15:36.220] - L.

Acho que difícil, se a gente for considerar do ponto de vista de organizar tudo, assim, de encontrar um caminho, porque cada um fazia de um jeito. Sim. Mas eu acho que é justamente o que engrandece todo o trabalho, porque se a gente fosse... Se todas tivessem a mesma experiência, a gente ia reproduzir uma coisa que já existia, a gente não ia ter criado algo tão particular. Então eu acho é difícil na gestão disso tudo. E acho que nesse sentido a gestão tem um papel fundamental. Mas eu acho que não. É para conduzir. Depois que a gente encontrou um caminho, eu acho que...

[00:16:17.270] - P.

Exatamente. Tornou tão rico então essa... Porque você disse que essas diferentes experiências, na verdade, contribuíram, porque estavam ali, senão a gente teria reproduzido e não criado algo novo. O que é esse novo que vocês criaram? E qual foi o papel da gestão? Você falou que a gestão ajudou muito nisso. O que você quis dizer com isso?

[00:16:45.130] - L.

Seria organizado mesmo, Pátia. Então, ter uma proposta primeiro, que já tinha sido estruturada. E aí, depois você pensa nesses pares. Eu penso que essa mistura de séries não foi intencional, foi fator tempo. A gente precisa entregar, tem séries que já terminaram, tem séries que não terminaram. A gente tem profissionais que podem ser realocados ali. Não imagino que lá em 2019 você tenha pensado sobre isso. Mas ok.

[00:17:16.780] - P.

Tinha, mas ok.

[00:17:21.040] - L.

Mas eu acho que essa diferença faz mesmo a gente... Eram muitas escolas diferentes, muitas práticas pedagógicas diferentes. Da mesma forma que a gente acredita que as crianças

avançam na hora que elas precisam falar sobre o que elas estão pensando, que elas colocam ali suas ideias, suas hipóteses, eu acho que foi exatamente isso que aconteceu com a gente. A gente tinha as nossas ideias, tinha as nossas estratégias, o que nós faríamos se a gente tivesse que fazer essa aula, mas a gente tinha que lidar com o outro, que faria de um outro jeito, com um terceiro. E aí tinha uma gestão que também vinha de um outro lugar e que tinha um outro olhar, tinha o que se esperava desse segmento. Então foi tentando ajustar tudo isso que a gente fez algo novo, que não existe o nosso material, né, para a gente falar isso nas reuniões de famílias, é um material nosso, com a nossa carinha e que foi nessa troca mesmo que foi construído.

[00:18:28.820] - P.

Teve algum momento que você preferia ter feito o material sozinha?

[00:18:33.660] - L.

Acho que não. Não? Acho que esse peso de carregar sozinha, Paty, eu acho que eu não queria ter tido. Acho que seria muito... Acho que passou pela cabeça que seria muito mais.

[00:18:45.530] - P.

Fácil.

[00:18:46.140] - L.

Rápido, mas não teria a mesma qualidade. Muita consciência e clareza disso.

[00:18:50.250] - P.

E você acha que seria mais fácil? Eu acho que.

[00:18:53.320] - L.

Seria mais rápido. Mais fácil, não.

[00:18:56.000] - P.

Mais.

[00:18:57.130] - L.

Rápido, né? Vou lá e vou fazer. Não fica esse vai e volta". Fiz e acabei. Pronto, entreguei. Mas não seria tão rico, não teria esse potencial todo.

[00:19:10.670] - P.

A última. De que maneira as concepções do que você entende como o que é aprender, o que é ensinar, o que você entende de um discurso, de uma linguagem, de um conceito, eram diferentes do que a Tainá ou a Paula ou a Val pensavam. E aí isso impactou na produção do material. De que maneira essas diferentes concepções impactou?

[00:19:43.300] - L.

Eu não vejo que a gente tinha tantas diferenças nas concepções assim. Eu acho que aquele período formativo foi importante, porque na hora que a gente divergia, a gente tinha para onde. Então, qual é a nossa base? A nossa base tá lá. Então, ainda que, sei lá, eu não tivesse tido tanto contato com alguns teóricos, sei lá, de ciências da natureza, falando de mim, algo que foi bastante diferente pra mim quando eu entrei foi a base teórica das ciências da natureza. Pensar na teoria da aprendizagem, no STEAM, era algo que eu não tinha... No fim, a prática não era tão diferente assim, mas a base teórica e conceitual não era algo que eu tinha domínio, conhecesse. Então, eu acho que quando a gente tinha divergências, e eu acho que CNF é um bom exemplo, né? Que a construção do material foi bastante árdua pra gente entender qual era o caminho que a gente tinha que seguir, a gente tinha pra onde voltar. A gente tinha essa base que já estava... Quando a gente chegou, ela já estava posta. Então, esse colégio pensa assim. Então, a gente pôde se pautar nisso.

[00:20:56.470] - P.

E lá tinham todas as respostas?

[00:21:01.930] - L.

Acho que conceituais, bases conceituais eu acho que sim. Tem vários momentos que a gente não sabe o que fazer. E aí é na troca com o consultor, na troca com a P, Paty, o que a gente faz? Todas as respostas daquilo que a gente estava fazendo certamente não, mas a base, o pilar estava lá, isso eu acho que a gente garantiu bem na proposta. Bom, Lívia, muito obrigada.

[00:21:28.590] - P.

Imagina, Paty. Eu vou usar, depois eu grito de novo.

[00:21:31.520] - L.

Espero que seja bom, seja frutífero, dê pano para manga.

[00:21:36.080] - P.

Já é, já foi. Um bom final de semana para você, viu?

[00:21:41.050] - L.

Quando você qualifica, Paty?

[00:21:42.940] - P.

Então, minha professora quer que eu qualifique em maio.

[00:21:47.670] - L.

Ah, tá aí já.

[00:21:48.520] - P.

Deixa só eu.

Frame 3 | Entrevista G.



Frame 3: Entrevista com a Professora Gabriela Romera, realizada em 05 de abril de 2023.

G. – Parte I

[00:00:03.180] - P.

Oi Gabi.

[00:00:06.460] - G.

Como.

[00:00:07.280] - P.

Você sabe a minha pesquisa de mestrado está focada no capítulo do livro, então além do capítulo do livro que conta vocês escrevendo um currículo, eu quero entender um pouquinho mais dois aspectos desse trabalho que a gente que você fez parte. O primeiro aspecto é como a gente de fato pensou esse currículo, o que esse currículo trouxe aí de diferente, já que fomos nós que fizemos. E a segunda parte é como foi a colaboração entre vocês no escrever o.

[00:00:48.400] - G.

Material didático. Peraí, faz de novo, Pathy, que eu quero escrever aqui, me fala de novo.

[00:00:52.920] - P.

Não, mas eu vou fazer as perguntas.

[00:00:54.080] - G.

Pra você. Ah, você vai fazendo, tá bom. É, só para saber se eu ia responder.

[00:00:58.330] - P.

Fica tranquila, vou fazer. Então a primeira coisa que eu queria que você falasse é o seu nome e quais cadernos que você participou da escrita de material, desde quando você está no projeto, conta um pouquinho aí. Tá bom.

[00:01:12.410] - G.

Então eu sou Gabriela Nunes da Romeira, sou aqui no Bandeirantes, orientadora pedagógica e educacional. Comecei com o primeiro ano e no final do ano passado, no final de 2022, assumi o segundo ano. Então eu entrei... É, também. Eu comecei no projeto em 2021, sou ruim de data, tá? Mas eu vou pensando aqui. Comecei no projeto em 2021 e nós já... O projeto já tinha começado em agosto de 2020. Então, eu venho substituir uma orientadora pedagógica e educacional, que é o nome do cargo que eu ocupo, e as meninas do primeiro ano, que são duas professoras, Livia e Taynah, já haviam construído o material de matemática. Então, eu chego neste cenário em 2020. Em 2021, trabalhei... De 2021 até o presente data, eu construí com elas. Na verdade, eu era o responsável aí, eu era coautora e nesse projeto. Então, eu construí o

caderno de língua portuguesa, de ciências humanas, ciências da natureza, caligrafia e eu fiz no caderno de matemática um olhar estrangeiro. Que foi um aspecto bem diferente, as minhas ações em relação ao caderno que já estava construído foram ações bem diferentes do que essa que eu participei desses outros cadernos. Fiz também no projeto um trabalho com quarto e quinto ano de construção de fluxograma de trabalho em ciências humanas e ciências da natureza e acho que os cadernos de convivência positiva.

[00:03:18.230] - G.

E esse nós fizemos aí numa parceria bem grande com uma equipe de do colégio de convivência positiva mais a nossa equipe de orientação pedagógica. Mais umas quatro parceiras e a Pathy estava, e você estava numa delas, né? De convivência positiva. Isso mesmo. Então, acho que eu respondi tudo, né? Acho que... Você vai falando que é a minha... Eu não tô escrevendo nada e eu me perco.

[00:03:48.160] - P.

Fica tranquila, fica, não precisa escrever. Descreve para mim, Gabi, o que você acredita que torna qualitativamente diferente um material que foi feito pela série de professores que seriam os condutores da sala de aula, né? Desses cadernos que você participou, você escreveu cadernos com Livia e Taynah que estariam em salas de aula e você mesmo conduzindo aí o percurso, o currículo desse primeiro ano. O que torna então qualitativamente diferente esse material?

[00:04:22.220] - G.

Olha, as professoras, a qualidade, né? As professoras pensavam o tempo todo. Quando eu estiver dentro de sala de aula, vinha na fala delas. Quando a gente estiver na sala de aula, isso pode acontecer assim. Então, isso eu não vou colocar aqui, mesmo a assessora, por exemplo, a assessora dava um pitaco lá, fazia um comentário, e elas colocavam na realidade delas. Então, voltava para o chão de sala de aula e falava assim, "Não, eu já vivi isso e não funciona desse jeito. Mesmo, olha só, e mesmo tendo em vista que elas estão vivendo hoje o material e fazendo ajustes, porque elas estão vivendo esse material e fazendo ajustes, eu acredito que são bem menores do que se essa professora não tivesse construído este material. Então, elas traziam o tempo todo para a prática delas. E tinha coisa que elas queriam E agora entra o meu papel nessa coautoria. Então, tinha coisa que elas falavam assim, "Não, mas no primeiro ano não tem mais criança pré silábica". E aí eu dizia, "Bom, antes da pandemia não tinha, mas e

agora? A gente tem que pensar num momento que nós estamos no contexto atual dessa sociedade que viveu dois anos de crianças no online, crianças que não foram para a escola.

[00:06:03.670] - G.

Então, mesmo com a professora trazendo para a realidade dela, a gente ainda tinha que pensar nesse contexto. Então, eu acho que a qualidade desse profissional é trazer, "não, isso eu vou fazer depois, sou eu que vou aplicar isso. Então, como que eu aplicaria, de que maneira, que estratégias eu vou utilizar para fazer isso? Então, ela se colocando o tempo todo, mesmo de maneira hipotética, nessa construção. Eu acho que essa é a grande qualidade desse professor estar aí nesse lugar de autor.

[00:06:44.310] - P.

Como foi para vocês, depois, refletir sobre esse fazer na escrita do capítulo?

[00:06:59.910] - G.

Nossa senhora, olha tudo que construímos. Mas já na escrita do capítulo, a gente voltava para essa escrita do material e falava assim, nossa, depois de viver quatro construções de cadernos, cinco construções. Ah, eu esqueci do caderno de lição de casa, que nós construímos também, dessas construções, a gente repensa, se essa bagagem no primeiro caderno eu teria feito diferente. Tanto que o caderno de matemática é o caderno que as meninas do primeiro ano mais falam. "Ah, eu teria feito diferente." Porque nós fomos ganhando um corpo, e você como nossa coordenadora, vai se lembrar da primeira vez que nós olhamos para um caderno de matemática que veio da editoração. Então, nós, no momento da escrita do capítulo, nós chegamos naquela devolutiva.

[00:08:10.100] - P.

E o que exatamente vocês fariam de diferente? Dá um exemplo.

[00:08:15.710] - G.

Eu acho que o banco de dados e pesquisa que a gente foi construindo começou muito pequeno nos primeiros cadernos e no final a gente abria essa pesquisa e ela ficou muito maior. Então, um caderno de língua portuguesa, ele teve uma pesquisa muito maior. O caderno de CH, que foram os dois últimos, eles tiveram uma pesquisa com mais profundidade. Então, isso a gente, na hora, na hora, Lívia e eu, ela é minha parceira direta e ela foi minha parceira na escrita

do capítulo, a gente falou dessa pesquisa, que teria sido diferente, acho que a gente aprendeu com isso. No da Bettyna, e aí a gente teve essa troca também. Então, quando a Bettyna fez o caderno de língua portuguesa, a pesquisa dela era gigantesca. E aí o que ela não conseguiu? Condensar. As escolhas para a Bettyna foram muito difíceis. E a gente trocou isso no nosso capítulo. Então, para a Bettyna escolher que caminho seguir com tanta coisa bacana, e olha só que contraditório, porque a gente percebeu que isso era muito bacana e no contexto dela... Pode?

[00:09:47.480] - P.

Pode fechar. Desculpa, Gabi.

[00:09:55.830] - G.

No contexto dela foi difícil, eu acho que também vai de profissional para profissional e o caminho que eles seguiram, mas a gente falou sobre isso nessa escrita, tanto que a descrição do capítulo está mais denso em algumas partes, foi difícil para a gente cortar também algumas partes por conta disso, porque a gente queria colocar ali a dificuldade encontrada por cada profissional.

[00:10:30.460] - P.

Me dá um exemplo de uma escolha na produção do currículo, que aconteceu lá na produção do currículo, pensando na proposta pedagógica, e que foi materializado no material didático e que envolve a experiência de vocês. Entendeu?

[00:10:48.280] - G.

O.

[00:10:48.550] - P.

Que da sua experiência ou da experiência da Lívia, a experiência de vocês ali enquanto grupo, fez diferença na entrada desse material, o que você acha didático?

[00:11:02.780] - G.

Eu vou puxar a sardinha, veja se é isso, vou puxar a sardinha para a LP, que é a minha, é da onde eu venho. As escolhas dos gêneros para as crianças, agora vou falar de primeiro e segundo ano, fizeram completamente a diferença. E hoje eu consigo ver nessas crianças, vou trazer um exemplo claro. O primeiro ano, conto acumulativo. Eles saem da sala cantando as

músicas, contando as histórias, eles saem, porque isso faz sentido para essa criança de primeiro ano. O verbete no segundo ano. Então, isso era da nossa experiência, mas que no currículo isso vem forte, o trabalho com gêneros, é um dos pilares aí da língua portuguesa do currículo, né, que traz no currículo. Que veio para essa materialização e a gente vê hoje nas crianças. Sem dúvida é acertado isso. Foi muito...

[00:12:09.490] - P.

Como foi escrever o material, na verdade, como foi escrever tanto o material quanto o capítulo do livro em parceria? Essa escrita colaborativa, como foi fazer isso, escrever junto com o outro?

[00:12:23.990] - G.

Até, olha, eu entrei em 2020 e 1. Então, eu não tinha ainda a gente precisa conhecer esse outro, para você conseguir falar, falar por escrito, porque tem isso. Nós trabalhamos no material, todo mundo ao mesmo tempo, e era por comentários que a gente conversava, além de uma vez por semana com o assessor, mas compreender esse outro, essa linha de raciocínio do outro, respeitar. Porque eu não podia vir com respostas prontas, a gente também tem que fazer esse outro refletir. E esse outro também me dava um retorno para que eu refletisse sobre a minha escolha. Então, construir esse vínculo tão forte ao ponto de eu conseguir falar sem ter que ficar modalizando o tempo todo, porque a gente fazia muitos comentários. E a gente tinha tempo para fazer esses comentários. Então, acho que o mais difícil foi encontrar esse equilíbrio e fazer esse vínculo com esse profissional para que, quando ele lesse, ele chegasse no que estava escrito e não tomasse como uma dor. "Meu trabalho não está bom", "não é isso que eu quis dizer." Então, eu acho que o mais difícil... E no capítulo eu sofri mais do que no material didático. Por quê?

[00:14:01.940] - G.

Porque eu tinha vínculo com a Lívia. Então, quando eu sabia que era um trecho e uma reflexão da Lívia, eu escrevia de uma maneira. Quando era da Bettyna, eu fui construindo esse vínculo na escrita com ela, que tem também uma escrita mais poética, uma escrita diferente da minha. Então, encontrar esse equilíbrio aí do que a gente precisava contar com essa narrativa da Bettyna, que é extremamente linda e poética, linda mesmo, eu fiquei encantada. E mesmo assim, ainda no capítulo, eu tive que cuidar muito e modalizar muito os meus pensamentos. Comentários do que eu mesma queria escrever. Olha, eu não concordo com esse trecho do

capítulo, porque ele não cabe aqui, ele cabe em formação, ele cabe em um outro capítulo, mas eu tinha que ir ponderando, isso não foi muito fácil, não. Foi bem trabalhoso.

[00:15:19.850] - P.

E você trazia o que na sua ponderação? Quando você discordava, você trazia o que? Que elementos?

[00:15:27.390] - G.

Ah, eu ia pra teoria mesmo. Eu dizia assim, olha, o nosso capítulo tem esse nome. É sobre isso que a gente precisa falar. Tem lá um trecho bem grande da infância. Que eu acho que tinha que ter. Mas o trecho da infância estava muito grande. E o nome do nosso capítulo, a nossa referência era outra. Era o material didático, era esse professor. Então tinha outras coisas e aí eu falava, olha, e se a gente seguir por esse caminho? Aí parava toda a escrita, a gente fez umas duas ou três grandes reuniões, assim, grandes reuniões, de horas, para conseguir chegar num ponto comum, mas não foi fácil não, mas eu acho que a teoria que me ajudava, né? Ó, a gente tá falando sobre isso, não tá cabendo aqui.

[00:16:28.440] - P.

Você considera importante que um currículo ter, Gabi, pensando na construção de uma sociedade que tenha como foco sujeitos sensíveis e que lutem contra as desigualdades sociais?

[00:16:42.680] - G.

Ah, essas são grandes utopias, né? Eu fico pensando que desde quando eu entrei para a educação são grandes utopias que às vezes a gente se aproxima, às vezes a gente fica bem distante, mas para um olhar sensível, então, um pouco do que está no nosso currículo, eu acredito muito do que está no nosso currículo.

[00:17:05.960] - P.

O que tem lá então? O que tem lá no currículo que você.

[00:17:08.770] - G.

Acha que tem esse foco? Tem as questões relacionadas quanto antiracismo, né? Então, aqui no Bandeirantes funciona assim. Tá, mas o que o currículo do Fundamental 1 tem feito?

Então, a leitura que nós pensamos de primeiro a quinto ano. Tem uma quantidade interessante? Tem. De todas as outras escolas que eu já trabalhei para essa, nós temos muito mais.

[00:17:37.050] - P.

Quantidade interessante do quê? Desculpa, quantidade.

[00:17:39.420] - G.

De livros? Quantidade interessante de leituras. De leituras. Que os autores são negros, que as personagens são negras. A Sã.

[00:17:45.490] - P.

Você está falando no âmbito.

[00:17:47.100] - G.

Antirracista, desculpa. Isso, no antirracista, comecei com antirracista. Então, o nosso currículo fala muito sobre essa diversidade, sobre o respeito. Então, como que materializa o currículo no dia a dia? Então, o currículo antirracista, que considera o currículo antirracista, as leituras, mas fica só na leitura? Não, na formação do professor. Aí fica distante, porque a gente fez, nós começamos, iniciamos, mas tem aí um atropelo de demandas, e muitas demandas de escola mesmo, que aí isso vai ficar ficando um pouquinho mais distante. E aí, então, esse antirracista, por exemplo, a gente contemplou nas leituras, gostaríamos de colocar mais, sem sombra de dúvida, mas na formação do professor, ela está contemplada nesse ano de formação da reunião pedagógica, não conseguimos. Houve uma série de questões, mas não conseguimos. A questão que a gente trouxe é o gênero, o quanto nós fomos cuidadosas e nosso currículo traz isso, nossa proposta pedagógica tem isso. Os nossos professores discutiram muito sobre isso e foi uma luta do usar o termo, porque é assim que a gente começa, usar o termo aluno, aluna, a gente substituiu lá por estudante, professor, professora, isso mostra um movimento O que está acontecendo está escrito na proposta pedagógica e como ele se materializa, é o tempo todo, o currículo é isso, né?

[00:19:36.150] - G.

Como que ele se materializa no dia a dia? E a gente consegue algumas coisas, aí dá uns passinhos para trás, porque a gente também tem que entender o lugar que nós estamos, que instituição é essa que nós estamos. Que instituição é essa que nós estamos? Então, eu vejo isso

na nossa proposta pedagógica e vejo também que a gente vai dando os passos em direção a esse olhar sensível, a essa construção desse cidadão. Na utopia do professor, na minha utopia, eles deveriam ser maiores, mas eu já estou conseguindo me contentar com um passinho um pouquinho menor. Então, trazendo também para discussões, para roda de diálogos, para leituras, para a maneira como a gente se posiciona. Então, antigamente, a gente falava "os pais", o tempo todo era "os pais". Pensando na sociedade, o que vivemos, agora a gente usa o termo "as famílias". Então, são pequenos, pequenas conquistas que eu estou valorizando, porque também sei onde estou pisando, em que instituição estou pisando.

[00:20:50.650] - P.

Claro. E quais conteúdos, então, além desses, ou em que grau esses, pensando que você acha que ainda é pouquinho e poderia ser maior, Então, ou esses conteúdos ou outros que você acredita que precisariam ser incluídos nesse currículo e, obviamente, no material didático, porque quando inclui no currículo ele tem que estar lá no material didático também, para efetivamente estar a serviço desse bem viver, desse bem viver coletivo, dessa luta contra as desigualdades, o que você acha que está faltando, que você incluiria?

[00:21:29.560] - G.

A nossa proposta pedagógica, ela considera, eu estando onde estou, eu acho que nossa proposta pedagógica, ela tem aí, ela está num caminho, está numa direção. O nosso material didático contempla um pouquinho, mas fico pensando que talvez uma formação de família, que família é essa que nós estamos tendo aqui, quem são os nossos clientes, quem são os nossos alunos, de onde é uma classe social alta, que tem muitos preconceitos. Então, de que maneira atingir essas famílias? Talvez a minha reflexão chegue nisso. Porque as crianças vêm com preconceitos, com questões, na fala delas que você vê que é uma repetição da família.

[00:22:35.540] - P.

Quer dar um exemplo?

[00:22:38.310 a 00:25:17.710] - G.

Quero. Tem uma criança que no segundo ano eu atendi uma família que queria muito conversar comigo para dizer que eles são separados e o pai tem um namorado, tem um relacionamento. Então eles viveram juntos, o menino tem oito anos hoje, mas eles viveram juntos até os seis anos do menino, se separaram e o pai seguiu a vida um outro parceiro. E a

mãe estava muito aflita, querendo muito contar isso para a gente, porque de alguma maneira isso ia refletir no menino na sala de aula e ela queria que nós, enquanto educadores, soubéssemos disso antes, para de alguma maneira ajudar essa criança. E até então, ouvimos a família, a família contou, porque é uma família muito parceira, e isso não tinha vindo ainda na sala de aula. E o menino estava sentado aqui fazendo uma tarefa, uma lição, estava fazendo uma atividade de matemática, alguma coisa, deu um estalo nele e ele perguntou para a professora assistente, "Você é casada com homem ou com mulher?" E a professora assistente respondeu, "Com uma mulher". Ele disse, "Sabe que isso é tudo bem? O meu pai tem um namorado." As crianças que estavam do lado dele, fez "namorado".

[00:24:13.810] - G.

As crianças ficaram surpresas, na hora, a professora parou a atividade, sentou e fizeram uma conversa sobre relacionamentos. E o menino quis se expor. Foi muito bacana porque pra ele isso tá muito resolvido e ele quis contar. E aí na hora as crianças que falaram 'namorado', ouviram os outros falando que tudo bem, que hoje em dia era assim. Hoje em dia era assim. Então é outro preconceito. E aí a professora foi conduzindo de uma maneira muito tranquila. Era uma professora assistente, a professora veio junto pra essa conversa. Mas hoje em dia era assim, hoje em dia era assim. Então é outro preconceito que isso poderia ter passado. E não passou por conta dessa professora foi conduzindo de uma maneira muito tranquila, era uma professora assistente, a professora veio junto pra essa conversa.

[00:25:17.710] - P.

Não necessariamente tem a ver com o currículo, tem a ver com a pessoa.

[00:25:24.960] - G.

Ah, me pegou agora. Deveria ter a ver com o currículo, é. Deveria ter, porque aí a formação antirracista, aí a formação de gêneros que a gente tem previsto aqui na nossa instituição, talvez pudesse ajudar outros profissionais que não tenham e tem a ver com o currículo também. Mas é a prática, mas você me pegou.

[00:25:48.240] - P.

Pegou, é verdade.

[00:26:09.000] - G.

Não, acho que favorece, porque quando você tá fazendo com outro, você tem que lidar com situações que esse outro pensa, que às vezes você pensa de maneira diferente. E se esse outro tá, né, mais... Ali um pouquinho mais apurado, pensando um pouquinho mais sobre essas desigualdades, você começa a escutar esse outro e falar "opa, peraí, mas nunca pensei nisso". Então, os assessores. Vou trazer aqui um exemplo, eu gosto de trabalhar com exemplos que materializam isso. Um assessor de CH, a gente estava falando sobre a ocupação desses espaços públicos, a brincadeira nesses espaços públicos, e a professora trouxe na orientação didática brincar no espaço público tendo cuidado com o estranho. Aí, na hora, ele trouxe a reflexão. Quem é esse estranho? Porque o estranho para essa classe social, para essas crianças dessa instituição, pode ser o negro, o pobre, porque o que é o estranho? Então, ele fez uma baita reflexão, o assessor de CH, e a gente ficou aí um tanto da reunião, discutindo o que era o estranho. Então, o termo que a gente usa também faz a diferença na compreensão de quem está lendo. E aí, na hora, ela falava "Não, não era isso".

[00:28:07.430] - G.

E a gente tinha certeza que não era isso que ela queria dizer. Ela falou "Não, mas nos fez repensar muito". Então, quem é esse estranho? E aí, elas estavam falando do, por exemplo, de estar no Parque do Ibirapuera. E quem está no Parque do Ibirapuera? Ué, tem um mundo ali. Tem pobre, tem negro, tem branco, tem chineses, tem tudo! Então essa diversidade e esse cuidado com os termos que nós usamos no material didático nos fez refletir muito, muito sobre essas questões da diversidade, da desigualdade social, desse olhar para que cidadão é esse que eu quero, o que eu espero desse cidadão que eu tô aqui ajudando a formar.

[00:29:06.090] - P.

Vamos ver se a gente consegue antes de finalizar o tempo aqui do Zoom.

[00:29:09.320] - G.

Dez.

[00:29:09.770] - P.

Dez, dez.

[00:29:11.080] - G.

Bom.

[00:29:12.250] - P.

Em relação às escolhas que foram feitas também de maneira coletiva, o que você ainda incluiria? Pensando na busca de uma ação contra as desigualdades, a serviço do bem coletivo, o que você incluiria nesse currículo?

[00:29:31.420] - G.

O que eu incluiria? A gente trouxe gênero, a gente trouxe... Tô aqui pensando. Diversidade. Incluiria. Incluiria pelo local onde eu estou. Nós temos um grande público...

[00:29:56.330] - P.

Local, você diz, pela clientela de alunos.

[00:29:59.010] - G.

Deste colégio? Do Bandeirantes. Isso. Pelo local que eu estou, e eu nunca vivi isso, então talvez, pode ser que em outras escolas, e eu que não tenho esse repertório, mas o local que eu estou tem muitos orientais, muitos chineses, mas muitos chineses e uma cultura muito diferente da nossa, muito diferente mesmo. E a gente não... Mesmo pensando nos orientais, porque assim, na editoração a gente falava assim, tem que colocar imagem de criança oriental, tem que fazer... A gente já pensava sobre isso, veja. Mas agora, tendo essas crianças dentro dessa instituição, eu acho que esse currículo, neste lugar, porque aí você vai vendo fundo de dois e médio, você sabe que tem muitos. Talvez uma inclusão de alguma... Uma inclusão desse olhar para esse público oriental. Não sei. Foi uma coisa que me veio agora.

[00:31:05.150] - P.

Bacana! Verdade, é ótimo. Bom, e o que poderia então ser feito diferente buscando esse foco? O que você faria de diferente, então?

[00:31:14.100] - G.

Já começamos a fazer. Não, eu estou me achando aqui, porque é isso, né? É um currículo, é uma instituição e uma coordenação, uma direção, é isso que eu vou falar. Não tem como ser diferente. Muito reflexiva, muito democrática. Então, o tempo todo a gente está pensando em como melhorar, em como dar subsídio para, em como ajudar tanto o profissional, o professor, para que chegue nesse aluno. Então, nós temos feito, primeiro entender, e eu tô aí

no primeiro e no segundo ano, entender essa cultura de uma mãe que não manda o lanche para o filho porque o filho não comeu no café da manhã. Então, ele vai ficar, ele tem seis anos e ele vai ficar sem o lanche. Na primeira vez a gente ligou. E aí eu quis entender, a mãe falou que era assim. Na segunda vez, infelizmente eu não posso ir lá na cantina e dar o lanche pra ele, porque essa cultura é assim que eles tratam os filhos deles. Então, aí o menino, quando deu meio dia, a mãe veio aqui, trouxe a comidinha pra ele, enfim. Mas entender essa cultura tá pra além dos meus valores. Eu tenho que aceitar isso, é a cultura deles.

[00:32:41.090] - G.

Então, do lanche isso... Eu já vivi do lanche isso muitas vezes, tá? Nós estamos em começo de abril e eu já vivi isso muitas vezes. A professora sofre, eu sofro, mas eu trago. Essa é a cultura. O que mais? Que a gente já fa... Não, é entender essa cultura é o primeiro passo. Segundo passo a instituição aí tá minimamente entendendo quais são e quanto são essas crianças e o que a gente pode fazer para ajudá los. Então a gente tem criança que não falava português e aí a gente tem alunos na sala que entendem muito bem o português e o chinês e eles estão sendo essa nossa ponte. E agora a gente quer fazer isso de maneira mais sistematizada. Então é conhecer os alunos chineses do Fundo de 2 e Médio e como eles podem nos ajudar a fazer essa ponte entre o aluno pequeno e os conteúdos pré determinados aqui para o nosso para o nosso segmento. Então, acho que a gente nós estamos no caminho se vai dar certo ainda não sabemos né estamos aí numa conversa mas entender a cultura aceitar essa cultura e o que fazer por esse aluno esse cidadão que estamos formando aqui que não Entende a nossa língua.

[00:34:05.020] - G.

Tá fechado.

[00:34:07.500] - P.

A gente vai para a segunda etapa da nossa conversa sobre a colaboração em si. A gente volta a gravar.

[00:34:15.500] - G.

Tá bom?

[00:34:16.220] - P.

Tá bom. Deixa eu só te fazer...

G. – Parte II

[00:00:00.040] - P.

Então vamos lá. Gabi, para a nossa segunda parte da entrevista.

[00:00:10.340] - G.

Tem.

[00:00:11.700] - P.

Uma pergunta que eu acabei esquecendo de fazer lá na primeira tomada.

[00:00:18.840] - G.

Qual.

[00:00:19.950] - P.

Foi a **base teórica** que sustentou a construção do currículo, Gabi?

[00:00:26.980] - G.

Base teórica que a construção do currículo? São várias, né? Depende do componente curricular. Óbvio que eu sempre puxo o PLP, que é o que eu mais vou, mas enfim, tem Emília Ferreiro, tem Thelma Vaz, matemática é o Brussel, enfim, cada área tem uma convivência positiva, mais até uma vinha, o Ives de Lata, enfim, esses são os grandes teóricos que embasam, mas aí tem uma série de outros que vão também alimentando e ajudando na construção desse currículo. Acho que é isso.

[00:01:13.380] - P.

Então tá. Então agora de fato começa a segunda parte da entrevista, né, que a gente conversou, que eu falei que tem muito mais a ver com a forma de trabalho que vocês tiveram, tá?

[00:01:24.080] - G.

Então.

[00:01:24.850] - P.

Conta pra mim quais foram as principais dificuldades em preparar esse material de forma conjunta. Quando a gente fala esse material, eu tô falando tanto a escrita do material didático em si, que vocês fizeram de forma conjunta, quanto até o próprio capítulo do livro que vocês também escreveram de forma conjunta.

[00:01:44.890] - G.

Eu acho que no material didático a gente teve mais embates teóricos. Vou dar um exemplo, no material de língua portuguesa, nossa assessora, muito sabida, a gente admira muito, mas ela tem um trabalho um pouquinho diferente do que eu estou acostumada, do que eu sempre trabalhei, do repertório que eu tenho aí de alfabetização, e ela trazia exemplos, ou as professoras traziam exemplos, e ela validava, e eu me incomodava, e aí foi muito difícil, né? Eu troquei muitas vezes com você, de como trazer o meu incômodo e não que elas achassem que "ah, tá incomodada porque não é a mesma base teórica", porque de fato tinha uma diferença de base teórica da Cris, nossa assessora, com o que eu acredito. A Cris tem um caminho aí muito próximo, mas diferente. Então, eu tinha que falar assim, "Ah, bom, olha, e o que a gente conseguia? Como que eu conseguia trazer essa reflexão das meninas?" "Tá bom, então, quando as professoras escreveram, a Cris validava, eu não concordava, eu tentava trazer a teoria, era diferente mesmo, elas falavam, "Não, é diferente mesmo, mas e como vocês vão fazer isso na prática?" Então, eu conseguia alcançar e mudar um enunciado, por exemplo, quando essas professoras tinham que pensar na prática delas na sala de aula, como que elas iam fazer essa consigna.

[00:03:38.430] - G.

Então aí chegava até a mudar o enunciado, porque não era aquilo que elas estavam imaginando quando elas escreveram. Então, escreve, usa base teórica, está embasada nos objetivos. Aí eu falava assim, bom, então tá bom. E aí uma criança, por exemplo, pré silábica, como que ela alcança isso? Ah, ela não alcança. Eu falei, então, é um caderno que vai ser feito só para os alfabéticos? Eu conseguia trazer essa reflexão dessa maneira, mas não foi fácil. Porque se não estava na reunião, aqui nos quadradinhos, no Zoom, a gente tinha que modalizar a fala, porque o outro, quando você lê é diferente do que você... A pessoa que escreveu escreve de um jeito e o outro que está lá lê de outro. Mesmo a gente tendo construído uma parceria aí muito grande, nesse momento de discórdia que nós tivemos muito, eu me lembro muito de muitas discórdias em LP, muitas discórdias em Ciências da natureza e aqui o Bandeirantes ele tem um trabalho diferente mesmo com Ciências da Natureza, e a primeira vez

que as meninas fizeram o caderno, outro exemplo tá, que elas fizeram o caderno, elas separaram por sistemas, por sistemas, sistemas respiratórios, sistema digestório e não era isso que estava previsto, a assessora não tinha pensado dessa maneira.

[00:05:16.410] - G.

Só que aí a assessora entrou, as meninas tinham feito, sei lá, 20, 30 páginas, ela demorou para entrar e para falar. Quando ela falou, com a base teórica também, ela trouxe, olha aqui a gente faz dessa maneira. Nossa, foi o último, não, eu acho que o penúltimo caderno. Não, não, não, só tinha feito do segundo ano. E no segundo ano tinha sido bem difícil também. Aí no primeiro ano, quando nós fomos fazer, a gente teve que parar tudo, sentar, alinhar o que essa assessora queria, o que ela pensava. Fizemos uns momentos aí de formação para entender onde que deveríamos chegar. Então, acho que os grandes embates foram nessas duas.

[00:06:08.390] - P.

Mas vocês aceitaram o que a assessora sugeriu em CN? Por que ela que sugeriu ou porque vocês compreenderam como é que...

[00:06:19.950] - G.

Não, foi difícil, Pathy, e eu vou ser bem sincera que foi um embate bem difícil, porque não era nem As meninas, a gente não tava alcançando, me coloco nesse alcançando, porque eu tive que estudar, parei tudo, voltei, estudei e compreendi. E aí junto com assessora, fez sentido isso pra mim, sim. E aí quando fez sentido pra mim, eu consegui fazer com que fizesse sentido para as meninas, porque aí elas compraram um embate, que "ai poxa vida, deixou para o final, pra falar no final, olha quantas páginas eu já fiz, foi um trabalho jogado fora". Não, não foi. Nós conseguimos recuperar muito das coisas que elas tinham feito, mas é que não ficou bloqueado o caderno. Sistema respiratório, sistema digestório, não, a gente conseguiu construir uma narrativa para alcançar, mas teve que fazer a princípio, teve um embate e as meninas, não é que elas não concordavam com o que ela estava trazendo, mas elas, a maneira como foi colocado, um tempão depois, sei lá, um mês quase depois.

[00:07:31.390] - P.

Na verdade, a ideia que foi trazida, veja se eu compreendi, a ideia que foi trazida de fazer um caderno com uma narrativa mais fluida e não separado em blocos, que é o que você

diz, bloqueado dos sistemas, foi aceita, foi compreendida, teoricamente. O problema maior foi que demorou para falar disso, então produziu muitas coisas e depois teve.

[00:08:00.300] - G.

Que refazer. Teve que ajustar, teve coisa que foi para o lixo, mas o maior embate das professoras foi esse, foi "poxa, deixou eu chegar até aí antes de fazer mediação, porque a gente tava lá com reunião em frequência, era uma vez por semana tinha reunião. Só que a produção foi rápida e a assessora não conseguiu acompanhar. Aí as meninas ficaram mais travadas. Eu falei, não, vamos voltar, mas eu acho que teve um fator aí também, meu enquanto orientadora, de parar, entender o que essa profissional tava dizendo. Aí quando fez sentido, eu falei "Bom, então deixa eu ver como que a gente vai conduzir isso com as meninas". Mas é isso mesmo. Fez sentido pra elas, mas a maneira como foi conduzida aqui deixou a desejar.

[00:08:59.140] - P.

E quais foram os principais ganhos que você percebeu nessa relação compartilhada de trabalho?

[00:09:07.050] - G.

A gente vê hoje a diferença dos profissionais que participaram dessa construção com os profissionais que chegaram nessa construção. Que diferença? Chegaram e nesse... "Ah, já vou fazendo! Mesmo eles tendo vivido uns três meses de formação, pertencimento no professor que fez, tem uma coisa que é interessante, tem um ego aí também, sem sombra de dúvida, então quando esse professor fala assim, nossa, esse nossa já tem uma defesa do professor que construiu. E a gente teve que também administrar o ego. Então tem ego, tem pertencimento, tem momentos, eu estou acompanhando. As meninas do primeiro ano falam para a Lívia que construiu e para a Tainá, que já não estão, mas no primeiro ano. "Onde vocês estavam com a cabeça?" Aí as que construíram. "Eu não sei, eu não sei, mas tem razão, vamos repensar." Então, esse pertencimento foi bem... Tem muito a ver com a reflexão. Então, todas as escolhas foram muito pensadas. Não tem um enunciado que foi feito assim, "Ah, não, coloca esse enunciado aí, tá bom." Não, onde que a gente quer chegar? Qual é o objetivo? E isso dá uma potência para esse profissional, para esse professor de tomadas de decisões. Não é só tirar, "ah, tá sobrando, o ano tá e essas crianças tá faltando muito procedimento, a gente vai ter que repensar se vai conseguir dar conta desse caderno de não sei quantas páginas, não é só tirar a página do caderno, porque elas não deixam.

[00:11:00.330] - G.

Elas não deixam por quê? Porque tem uma intenção, porque tem um objetivo, tem essa reflexão. Então, quais e como que nós vamos fazer isso? É muito produtivo.

[00:11:12.300] - P.

Que tipo de decisões vocês precisaram tomar e como foi tomar as decisões quando vocês tinham opiniões diferentes sobre o caminho a seguir?

[00:11:22.990] - G.

Ah, foi difícil. A gente tinha que chegar num comum, aí. Pra seguir!

[00:11:31.800] - P.

Nessa resposta, fala um pouquinho quem tomava as decisões e quem dava as ideias, como é que era isso?

[00:11:38.740] - G.

Ah tá, então calma aí. Eu penso melhor, por exemplo, eu já falei isso um milhão de vezes, então por isso que eu fico aqui pensando. É... L&p, as meninas tinham contos, elas tinham que escolher contos. Corpos desse projeto tinha que ser escolhido.

[00:12:04.430] - P.

É o do primeiro ano?

[00:12:05.990] - G.

Do primeiro ano, do primeiro ano. E eram clássicos porque o segundo ano tem o não eurocêntrico, mas de alguma maneira essas crianças precisam conhecer esses clássicos. Então, a primeira escolha, nós lemos uma série de livros e as meninas foram selecionando qual elas achavam que seria interessante. E a primeira escolha foi muito do gosto de cada um. Então, a Tainá gostava de um livro, gostava... Barbazua, Tainá ama Barbazua. Então, "ah, eu acho que tem que entrar Barbazua". Por quê? Porque é meu gosto. A Lívia gostava da... Acho que é Mamãe Gânsia, esqueci agora. Como é Mamãe Gânsia? Não sei lá, mas enfim. Gostava... "Ah, mas é porque eu gosto". Não, tá bom. Você gosta? Eu também gosto de Eu amo o Barbazoo também. Eu amo a situação... Um final que quem morre é a mãe. Acho muito interessante isso.

Mas não pode estar só no nosso gostar. Então, a gente ia, aí eu entrava com qual o nosso objetivo? Onde que entra isso no currículo a longa escala? Porque tinha o primeiro falando disso, o segundo, em algum momento isso volta lá no quarto ano. Então, como que entra isso no currículo? Quais contos essas crianças vão ter que ter de repertório para que chegue lá no quarto ano fazendo determinadas relações?

[00:13:45.440] - G.

Então, tinha que sair desse gostar e acho que eu vinha nesse sentido. Além disso, tinha a assessora, que quando vinha, colocava mais lenha na fogueira, querendo dizer assim, "olha, vocês escolheram grandes clássicos, mas nesse clássico aqui a mãe morre". Aí a gente falava, "tá, gente, que é isso? Mas como que isso vai ser com as famílias?" Bom, então esse não vai ser o primeiro texto que essas crianças vão ver logo que entrarem nesse conto. Então ele vai um pouquinho mais... Ela ajudou nessa seleção. Tinha um outro que falava sobre religião. A gente não aborda isso na escola. Falava da religião católica. Então nós encontramos, porque era muito potente o texto, mas nós não colocamos esse trecho no caderno do aluno. De alguma maneira a gente foi criando estratégias para considerar os bons contos, os que nós elencamos como bons contos, e colocar no caderno, conseguindo cumprir aí o currículo, pensando na longitudinal, do primeiro ao quinto, as famílias, como que seria a interpretação, porque é uma escola de classe média alta e que às vezes, ou muitas vezes, nunca se depararam com esse tipo de conto. Então, acho que foi isso, eu entrava nesse, eu assessoria, eu...

[00:15:21.310] - P.

E aí vocês chegaram...

[00:15:23.130] - G.

Vai.

[00:15:23.960] - P.

Aí vocês chegavam na tomada de decisão de forma coletiva ou tinham pesos aí? Você tinha mais peso.

[00:15:31.140] - G.

A consultora? Acabei de pensar também. A gente teve uma época que a gente estava bem travada, e aí a gente foi para a nossa diretora. É você é quem me escuta, a gente ia para a

nossa diretora, e você muitas vezes também, você colocava... A decisão era coletiva, eu sentia que a decisão era coletiva, mas todo mundo colocava tudo o que era incômodo e o que era bacana. "Olha, eu acho isso, eu acho aquilo." E a gente tentava, de alguma maneira, na verdade a gente conseguiu colocar todos os contos que nós queríamos. Então, de alguma maneira foi validado a voz, o professor teve muita voz aí, o tempo todo. Eu acho que o mais difícil de construir, de estar nesse segmento é o tempo todo, esse professor tem voz, eu tenho voz, a direção tem voz e todo mundo se escuta. Óbvio, que tem esses impasses, mas é um lugar de muita escuta.

[00:16:44.390] - P.

Da Tainá na escrita do material ou mesmo a sua experiência na escrita do capítulo do livro, a experiência da Bettyna que é de língua portuguesa, a experiência da Lívia, fez com que o processo ficasse mais difícil? Essas experiências que são diversas?

[00:17:03.520] - G.

Eu acho que fica difícil na maneira de colocar, de como que eu vou colocar o que eu tô pensando sem desmerecer o que a outra tá falando. Então, não foi fácil. O capítulo foi bem difícil. A gente teve muitos desencontros, mas é interessante que nesses desencontros tinha uma coisa meio velada ali. Eu não sei te dizer, mas a gente chegava a discutir, falava assim "Não, mas eu não concordo, olha só, aqui tem essa visão". Aí a Bettyna, Bettyna tem uma opinião muito forte, a Lívia cedia um pouco mais, só que a Lívia cedia, mas vinha para mim e falava assim "Ah, eu tô pensando assim, assim, assim". Aí eu falava, "então a gente tem que falar, vamos lá falar com ela". E eu também penso assim, só que eu não vou conseguir colocar dessa maneira como ela tá descrevendo. E aí a gente achou um lugar comum que era a gente escrevia o que a gente achava que tinha que estar lá no capítulo e a Bettyna poetizava.

[00:18:23.710] - P.

Quer dar um exemplo?

[00:18:25.950] - G.

Em alguns momentos. A parte do que ela conta, a parte que a Bettyna conta da experiência dela, que ela não é especialista na parte do capítulo. Ela não é especialista e é lindo, gente.

[00:18:40.410] - P.

Não, ela não é polivalente, ela é especialista.

[00:18:43.900] - G.

Ela não é polivalente e ela descreve esse percurso dela de investigativo. Ela descreve, ela descreveu lindamente, só que esse não era o foco do capítulo. E eu falei uma vez, eu falei "Obe, olha, tá lindo, tá maravilhoso, mas a gente vai precisar cortar, porque não é o foco do capítulo". Eu acho que até você pode publicar um artigo com isso, com essa sua vivência, mas aqui não tá cabendo". E aí a Lívia nesse dia só ficou quieta, porque ela já tinha comprado um outro embate, então acho que assim, o que eu falei que é velado é isso. Então eu comprava um embate, a Lívia segurava. Depois ela comprava embate, eu segurava. A Bettyna também. É que a Lívia e eu, nós trabalhamos juntas. Então acho que essa relação também foi difícil pra Bettyna. Não sei qual é a percepção dela disso. A gente nunca trocou. Trocaria, sem dúvida. Mas aí trouxe pra ela. Foi difícil, foi bem difícil, porque ela tinha que cortar um momento importante do que ela viveu, mas que não era o objetivo daquele capítulo. Aí a gente conseguiu, acho que em uma quarta vez aí, não foi logo de.

[00:20:05.900] - P.

Primeira.

[00:20:06.750] - G.

Não. E cortou?

[00:20:08.180] - P.

Ou adaptou? Ou conseguiu um meio termo? Como é que foi isso?

[00:20:14.540] - G.

Uma boa parte, uma boa parte foi cortada, porque não era o objetivo. Ela entendeu. Ela, no final das contas, ela falava "não, vocês têm razão, é que eu tô apegada, vocês têm razão, mas eu tô apegada", era um pouquinho do que ela dizia, e aí ela cortou e seguiu. A gente cortou. Falei "bom, a gente pintava os trechos, que tal retirar esse trecho daqui?" O da infância foi mais difícil. Ah, olha só! A parte da infância a gente não conseguiu.

[00:20:51.220] - P.

O que é a parte da infância?

[00:20:52.660] - G.

É o primeiro trecho do nosso capítulo. Ele tá bem extenso em relação à infância, bem extenso, mas o grupo não conseguiu, a gente não conseguiu cortar, não foi uma coisa que... Não foi fácil pra ninguém.

[00:21:11.360] - P.

E vocês queriam falar sobre isso?

[00:21:14.280] - G.

Queríamos falar, todas queríamos falar sobre a infância, todas. A gente achava isso de fundamental importância para esse professor dessa faixa etária.

[00:21:23.620] - P.

E o que isso tem a ver com construção de material didático? Porque vocês escreveram sobre a construção do material didático.

[00:21:29.560] - G.

Que esse professor tem que conhecer a infância e conhecer essa criança com quem ele vai lidar. E a Bettyna bateu muito nisso, ela sofreu muito nisso porque ela é uma professora especialista que vem dos grandes, ela vem de Fundi 2 e Médio, acho. Agora não me lembro a socialidade dela.

[00:21:53.280] - P.

É, Fundi 2 e Médio.

[00:21:54.480] - G.

Só que ela, dessa parte da infância, foi caro para ela, foi muito caro porque ela falou "sem isso não conseguiria, se eu não soubesse disso, eu não conseguiria escrever". Só que nós somos de... Eu sou de Educação Infantil e de Fundi 1, e a Lívia também. E para a gente isso está posto, tá lá. Óbvio, isso para a gente é óbvio. E para a Bettyna não foi óbvio. Olha que legal. É, isso foi muito legal. Nossa, e a gente bateu nisso, tá? Essa eu acho que foi uma das maiores discussões. E quando ela trouxe que ela não era, quando ela foi falando dos porquês, a

gente falava "não, a infância é, sem sombra de dúvida, é essencial, mas tá posto" e ela falava "não, tá posto, não está e não estava mesmo. A gente vê hoje o profissional que não é de educação infantil e séries iniciais, a gente percebe uma diferença de condução dele, aqui tá claro isso.

[00:23:02.300] - P.

É verdade. Houve momentos... Não, pera um pouquinho. Como essas diferentes experiências contribuíram para que vocês construíssem um material que não era o que uma pensava, nem o que a outra pensava, mas muito mais rico com a colaboração de todas?

[00:23:23.790] - G.

Falar de novo?

[00:23:25.170] - P.

Como as diferentes experiências contribuíram para que esse material não fosse o material da Gabi, ou da Bettyna, ou da Tainá, ou da Lúcia.

[00:23:37.610] - G.

A gente aprendeu com um outro. Sabe tudo que a gente prega, fala, que tem que acontecer na troca, que essas crianças vão aprender mais quando elas estão nos pequenos grupos, essa troca foi riquíssima. Eu me alimentei muito do que é da prática delas, do que elas já fizeram, do que elas acreditavam, mesmo que alguma coisa não concordava, eu consegui aprender a entender esse profissional. Por que que ele tá trazendo essa proposta? Da onde que ele vem? Quais são as práticas que ele tinha na outra escola? Então, isso foi riquíssimo e a troca, sem sombra de dúvida, ela foi potente e a gente vê hoje isso aqui nesse andar, a gente já não é em segundo andar, de primeiro a terceiro ano, que eu vejo o quanto é importante essa troca.

[00:24:35.840] - P.

Houve momentos em que você preferia ter feito esse material sozinha e por quê?

[00:24:43.880] - G.

Nunca, nunca. Não é do meu perfil, eu não consigo. Eu não consigo trabalhar sozinha, não é uma... Eu gosto sempre de ouvir a opinião do outro. É muito rico você ouvir o que o outro tá pensando. Às vezes você escreveu um texto, você tá lá só com a sua bagagem, só com o que

você já viveu e quando esse outro lê o seu texto, quando esse outro vem ver o que você tá fazendo, ele traz uma... A vivência dele, e às vezes, muitas vezes, eu ressignifico o que eu escrevi pela vivência do outro. Então, tem um exemplo básico, eu faço formação dos professores e assistentes, eu tava encarnada, porque eu tava incomodada com o caminho que eu escolhi seguir. Sentei com duas parceiras, com a Thayná e com a Adriana, falei "olha, eu tô incomodada, tô pensando assim, assim, assim, acho que isso tá quadrado, a gente tem gente muito jovem, gente muito sabida, isso vai ficar mais do mesmo pra eles, de que maneira que eu posso fazer isso, com que isso tenha significado, né? Isso que passa sentido, eles queiram estar aqui, queiram ressignificar a sua própria prática. Aí a Adriana pensou e falou assim "ah, uma vez eu fiz isso e isso e isso".

[00:26:13.350] - G.

Já comecei a notar. A Tainá falou assim "olha, eu já vivi, o que mais fez sentido pra mim foi quando eu vivi e aí a minha diretora me dava um feedback, aí eu vivia de novo, ela me dava um feedback". Então, eu peguei essas duas ideias das meninas e construí a minha formação e olha, foi.

[00:26:36.430] - P.

Tão.

[00:26:37.620] - G.

Diferente que eles me deram um feedback na hora. "Nossa, Gabi, hoje foi incrível". Foi assim que eles terminaram.

[00:26:44.650] - P.

O encontro. E legal!

[00:26:46.870] - G.

Faz parte, eu acho que é essencial trabalhar com esse ombro.

[00:26:52.270] - P.

A última. De que maneira as concepções do que é aprender, do que é ensinar, do que é linguagem, ou diferentes conceitos das várias áreas, eram diferentes entre vocês e como isso impactou a produção. Você já falou um pouquinho da concepção de ciências, como isso

impactou, mas aqui na ciência a gente está falando de uma outra consultora, uma pessoa que está fora, em teoria, fora da pesquisa. Mas vamos pensar nessas concepções entre, por exemplo, você, a Bettyna e a Lívia na hora de escrever o capítulo. Ou você, a Lívia e a Tainá na hora de escrever o material didático. Como essa concepção de diferente impactou?

[00:27:44.720] - G.

A impacta na tomada de decisão, por exemplo, como que essas crianças vão fazer em duplas? Eles vão fazer em trios, eles vão fazer em quartetos. Então, grande parte do material, eu falava "ah, vamos fazer em quarteto". Aí eu chegava e falava "Gente, quarteto, primeiro ano, oi? Eles estão olhando para o umbiguinho? Eles? Como quarteto? Tem certeza?" "Bom, então se vocês querem quarteto, vamos imaginar uma criança", e aí a gente voltava para a sala de aula. Uma criança está pré silábica, uma criança está alfabética. Como que esse quarteto funciona? "Ah, então não. Então vamos pensar em trios." Trios, o que acontece com criança pequena? Isso é da nossa concepção, da minha concepção. Eu já vivi isso há muito tempo. A gente acredita na potência dessas trocas, mas o trio, duas crianças trabalham e uma fica lá, como que vai construir isso? Isso tem muito a ver com a concepção e também o jeito, né, como a gente foi trabalhando ao longo desses anos. "Ah, mas lá no segundo ano um quarteto funciona bem melhor do que no primeiro, porque tem a faixa etária.

[00:29:05.210] - P.

E.

[00:29:05.770] - G.

A concepção mesmo da instituição, das escolas que essa criança veio, a gente tem aqui crianças de inúmeras escolas, às vezes elas nem sabem trabalhar, a gente já ensinando essas crianças a trabalhar em pequenos grupos. Quarta eta nem pensar no primeiro ano, no começo do ano. Bom, mas isso dá pra acontecer um pouquinho mais para o final, porque eles já estão mais maduros? Talvez dê. Mas a concepção também, e a concepção está muito relacionada porque as minhas duas parceiras, elas trabalharam muito tempo na mesma escola, a Lívia trabalhou acho que 10 anos e a Thayná, a Lívia trabalhou 8 anos e a Tainá 10 anos. Então, a concepção que a escola tinha também era um pouco misturada com a concepção que elas se formaram nessas escolas.

[00:29:54.700] - P.

Escolas diferentes, né?

[00:29:56.410] - G.

Escolas diferentes, Thayná de uma, Lívia da outra. E aí é um pouco que misturou o que elas acreditavam com o que a escola, a concepção da escola. Porque é muito comum o professor ir para a sua zona de conforto. Por mais que ele não queira, como que você foi alfabetizado no bababobu? E aí quando você faz intervenção sem querer, você volta lá querendo ouvir a sílaba da criança. Vez por outra, o professor está fazendo isso, querendo ouvir que essa criança fale uma sílaba, porque aí o professor volta para a sua zona de conforto, e é isso que aconteceu no material. Ela voltava, as meninas e eu também, a gente voltava para essa concepção do que a gente já viveu.

[00:30:42.140] - P.

E aí quando vocês voltavam para uma concepção vivida, onde vocês depois iam navegar?

[00:30:49.040] - G.

Vamos pegar o currículo, o que diz no currículo. O porquê eu trabalho em pequenos grupos, as metodologias ativas, aí voltava a proposta que já estava descrita. Quando a gente entrava nesses embates, é só a proposta e a teoria que conseguia nos ajudar para.

[00:31:11.770] - P.

Sair disso. E a proposta, é uma proposta que você dialoga com ela conceitualmente, concorda com ela teoricamente?

[00:31:20.680] - G.

Eu concordo com essa proposta que eu vivo, que eu vivi, eu concordo. Óbvio que tem coisas que a gente precisa aperfeiçoar, né, no outro entrevista eu até falei de algumas questões de diversidade, tem coisas que a gente precisa aperfeiçoar, mas tem coisas que estão muito bem escritas e com certeza, por isso que a gente chegou no livro, com certeza isso vai dar boas referências para outras instituições, concordo sim.

[00:31:52.260] - P.

Tá bom. Gabi, muito obrigada, viu, pela participação. Foi um prazer, Cláudia. Oi?

[00:31:59.250] - G.

Prazer.

[00:32:00.350] - P.

Eu que agradeço, viu? Foi muito bom.

[00:32:05.230] - G.

A gente repensa a nossa prática, é bem interessante, bem interessante repensar a nossa prática.

[00:32:10.860] - P.

Depois, se precisar mais uma conversinha eu aviso vocês.

[00:32:14.260] - G.

Tá bom? Perfeito. Obrigada. Eu vou falar pra Paulinha descer. Ela já tá aqui. Ah, tá bom. Beijo.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A ESCREVIVÊNCIA DE EDUCADORAS: UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULO.

Pesquisador: Patrícia Cintra

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A relevância desta pesquisa repousa na investigação sobre o processo de reflexão de professores que escreveram um material didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental, materializado na escrita de um capítulo de livro (no prelo).

Inspirada em Conceição Evaristo, um processo de escrevivência sobre a coautoria conjunta que possibilitou a reflexão sobre o fazer, sobre as escolhas, sobre o processo de elaboração curricular na escrita de materiais didáticos, de maneira colaborativa. Tendo o ato de escrever como parte do compromisso da prática educativa criticamente exercida. Uma escrita que possa ser um instrumento de apoio à reflexão, ao estudo e investigação sobre a própria prática.

Na cena pedagógica destacada, a palavra é criadora, ela será o foco de toda análise, por isso, o objetivo principal será de investigar como as educadoras envolvidas se inter-relacionaram e se influenciaram, por meio da linguagem, como sujeitos que se tornam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo), numa expansão de vozes e significados que emerge pela argumentação colaborativa.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Investigar as evidências da colaboração crítica no envolvimento dos educadores no processo de escrita do currículo.
- Distinguir o modelo de elaboração de material descentralizada e sua relação com o engajamento dos educadores.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes

e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade, contudo há existência do risco envolvendo quebra de sigilo.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Patrícia Cintra. Rua Antonio José Coelho, 626, apt. 72. São Paulo - SP, 04011-061. contato (11) 9-9425 4654.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: Returna Leticia dos Santos Freitas

Contato telefônico: (12) 99204-6441

e-mail (opcional): _____

Returna Data: 19, 04, 23

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

[Assinatura] Data: 19, 04, 2023

(Assinatura do pesquisador)

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: Gabriela Romera Nunes da Silva

Contato telefônico: (11) 981240018

e-mail (opcional): gabriela.romera@gmail.com.br

Gabriela Romera Nunes da Silva Data: 19, 04, 2023

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

[Assinatura] Data: 19, 04, 2023

(Assinatura do pesquisador)

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: Livia Alvaro Tagliari

Contato telefônico: (11) 97580 - 1305

e-mail (opcional): li.tagliari@gmail.com

Livia Tagliari Data: 19/04/2023

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

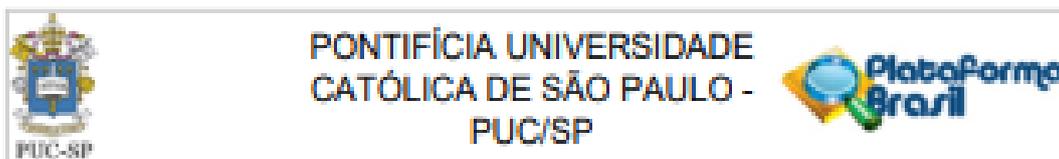
Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

[Assinatura] Data: 19, 04, 2023

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCRIVIVÊNCIA DE EDUCADORAS: UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULO

Pesquisador: PATRICIA CINTRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69136923.0.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.300

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de : Patricia Cintra , sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127343.pdf Informações" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que

Resumo:

Esta pesquisa visa investigar, como os professores envolvidos na escrita de um material didático, se posicionam como sujeitos autorais no processo de recriação de um currículo, o fazendo a partir da interseção de seus valores, estudos e principalmente, vivências e experiências, com as tradições e valores do colégio em que está inserido. Pretendo analisar por meio da linguagem

Endereço: Rua Ministro Godoi, 569 - sala 63C, Ilmeo do Peido Reitor Bandeira de Melo			
Bairro: Perdizes		CEP: 05.015-001	
UF: SP	Município: SAO PAULO		
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466	E-mail: cometica@puccsp.br	



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



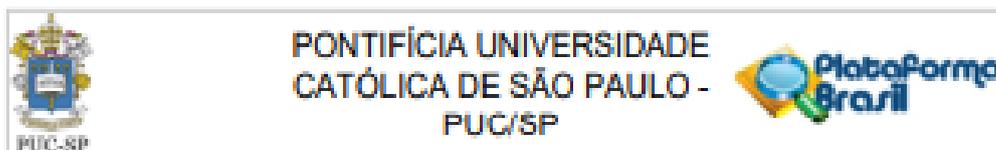
Continuação do Penseir: 6.155.380

desses educadores, como se apresentam nesse lugar de enunciação, com a escrita desse livro (no prelo) contando esta vivência e experiência como reveladora sobre o processo de coautoria e de subjetivação de um currículo. Como na cena pedagógica destacada, a palavra é criadora, ela será o foco de toda análise. Buscarei analisar a linguagem como atividade dialógica em que dela, emerge a argumentação colaborativa. A criação de novos sistemas de significação que se inter-relacionam e se influenciam na criação de novas possibilidades (Liberal, 2020). É nesse movimento que os sujeitos se tomam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo), numa expansão de vozes e significados. A metodologia usada será predominantemente qualitativa por meio da pesquisa-ação participativa que se amplia para a pesquisa crítica de colaboração. Nessa pesquisa busco entender as relações humanas compartilhadas e mediadas pela linguagem. Para Moran e John-Steiner (2003) é na colaboração que os indivíduos criam comunidades de pensamento e possibilidades de desenvolvimento de si e dos outros. É no entrelaçamento das vozes desses participantes que todos possam realmente ouvir e agir uns com os outros, responsabilizando-se por suas ações no processo de repensar, como agentes ativos, responsivos e responsáveis (Bakhtin, 1999/2010) na produção conjunta de decisões compartilhadas. A produção dos dados foi feita ao longo da escrita do capítulo analisado, em que professores descrevem e refletem sobre a escrita do material didático destinado aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa pretende demonstrar, por meio da análise da linguagem na narração da materialização de uma Proposta Pedagógica na elaboração de material didático, o exercício de observar, desafiando as certezas da própria observação, mostrando como essas escreventes de sua vivência, podem entender-se como pesquisadoras. (Freire, 1996, p.32). Analisando o ato de registrar e escrever como parte do compromisso da prática educativa criticamente exercida. Uma escrita que possa ser um instrumento de apoio à reflexão, ao estudo e investigação sobre a própria prática.

Introdução

Esta pesquisa visa investigar como os professores envolvidos na escrita de um material didático, se posicionaram como sujeitos autorais no processo de recriação de um currículo, a partir da intersecção de seus valores, estudos e principalmente, vivências e experiências, com as tradições e valores do colégio em que está inserido. Pretendo analisar por meio da linguagem desses educadores, como se apresentam nesse lugar de enunciação, com a escrita desse capítulo de livro (no prelo) contando esta vivência e experiência como reveladora sobre o processo de coautoria e de subjetivação de um currículo. Como na cena pedagógica destacada, a palavra é criadora, ela será o foco de toda análise. Buscarei analisar a linguagem como atividade dialógica em que dela,

Endereço: Rua Ministro Godoi, 909 - sala 630, Miras do Paredão Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 Fax: (11)3670-8468 E-mail: cometica@puccp.br



Continuação do Parecer: 6.166.982

emerge a argumentação colaborativa. A criação de novos sistemas de significação que se inter-relacionam e se influenciam na criação de novas possibilidades (Liberali, 2020). É nesse movimento que os sujeitos se tornam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo), numa expansão de vozes e significados. |

Hipótese: A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Metodologia Proposta:

A pesquisa será predominantemente qualitativa por meio da pesquisa crítica de colaboração tendo como corpus as interações discursivas entre as educadoras participantes das atividades de escrita do capítulo do livro, que narra a elaboração do material didático.

A produção dos dados será feita ao longo da escrita do capítulo analisado, em que professores descrevem e refletem sobre a escrita do material didático destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados serão coletados na análise das gravações das entrevistas feitas com duração de 1h cada uma delas (divididas em duas gravações de aproximadamente 30 minutos), por meio de gravações pela plataforma zoom e análise do texto do capítulo do livro. Será feita a análise do discurso numa perspectiva dialógico-enunciativa, em três níveis: enunciativo, discursivo e linguístico.

O mapeamento dos sentidos e significados externalizados no texto e a análise das interações discursivas permitirão identificar o entrelaçamento das vozes no capítulo, com predomínio do léxico vinculado à perspectiva sócio-histórico-cultural. Como metodologia de pesquisa, será utilizada a entrevista semiestruturada como dispositivo metodológico de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é flexível, por ser composta por um roteiro inicial de perguntas pré-estipuladas, mas que permite ao pesquisador e ao participante de acrescentarem perguntas e comentários diferentes, contribuindo para uma conversa mais fluida e natural. A entrevista permitirá aprofundar sobre o processo de reflexão dessas autoras na produção do currículo e sobre a colaboração entre elas nesse processo em conjunto.

Metodologia de Análise de Dados: Os dados colhidos para a coleta serão separados em dois corpos de análise, sendo eles: Corpus 1: Entrevistas compostas pelas entrevistas semi

Endereço: Rua Ministro Godoi, 993 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 6.155.360

estruturadas transcritas. Para a análise do corpus 1, as transcrições serão processadas no software happyscribe. O Corpus 2: Texto do capítulo: Buscarei evidências linguísticas da colaboração crítica no envolvimento das educadoras no processo de escrita do currículo, as características de currículo que emergem do texto das professoras e a forma como essa escrita promoveu, ou não, a reflexão sobre o fazer, sobre as escolhas, sobre o processo de elaboração curricular na escrita de materiais didáticos, de maneira colaborativa. Por estar no contexto educacional, apresentarei as discussões sobre argumentação-colaborativa na produção criativa de novos significados, em atividades coletivas em contextos de formação docente, como um processo contínuo e colaborativo de constituição de si e do outro (LIBERALI, 2013).

Desfecho Primário:

Acredito que após as entrevistas e análises do texto do capítulo, será possível compreender os impactos da elaboração de um currículo feito de maneira colaborativa e em conjunto entre docentes, e pode-se desenhar caminhos para a desencapsulação curricular. E por fim, aproximando-se do conceito de justiça curricular (PONCE, 2018), poderemos apontar como um currículo (re)desenhado pelos educadores que estão na sala de aula, nos aproxima da busca por conhecimentos e experiências que possibilitem o viver democrático. Além disso, pode-se ter indicações sobre as propostas de elaboração curricular em diferentes contextos, dentro de redes públicas e privadas, que possibilitem que a voz desses professores seja ouvida nesse processo

Tamanho da Amostra no Brasil: 3

Cronograma

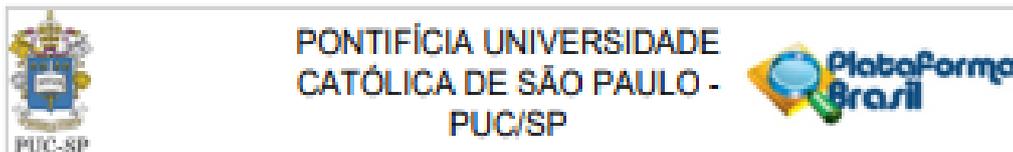
análise de dados das entrevistas 12/06/2023 23/06/2023

entrevistas semiestruturadas 01/06/2023 02/06/2023

transcrição das entrevistas 05/06/2023 07/06/2023

Orçamento - R\$ 980,00

Endereço: Rua Ministro Godoi, 980 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8486 Fax: (11)3670-8486 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Projeto: 6.155.360

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como as educadoras envolvidas se inter-relacionaram e se influenciaram, por meio da linguagem, como sujeitos que se tornam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo), numa expansão de vozes e significados que emerge pela argumentação colaborativa.

Objetivo Secundário:

1. Investigar as evidências da colaboração crítica no envolvimento dos educadores no processo de escrita do currículo.
2. Distinguir o modelo de elaboração de material descentralizada e sua relação com o engajamento dos educadores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Objetivo Primário: Investigar como as educadoras envolvidas se inter-relacionaram e se influenciaram, por meio da linguagem, como sujeitos que se tornam agentes de transformação (de si, do outro e do mundo), numa expansão de vozes e significados que emerge pela argumentação colaborativa.

Objetivo Secundário: 1. Investigar as evidências da colaboração crítica no envolvimento dos educadores no processo de escrita do currículo. 2. Distinguir o modelo de elaboração de material descentralizada e sua relação com o engajamento dos educadores.

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade. **Benefícios:** Esta pesquisa pretende apontar possibilidades para uma construção colaborativa de

Endereço: Rua Ministro Godoi, 909 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Cidade: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Protocolo: 6.155.360

currículo, materializado ou não em materiais didáticos, que possibilitem descentralizar ou desencapsular um currículo, bem como, verificar os ganhos de uma proposta colaborativa crítica entre os envolvidos (educadores-autores). Os participantes poderão refletir sobre o entrelaçamento de suas vozes nessa construção conjunta, responsabilizando-se por suas ações no processo de repensar, como agentes ativos, responsivos e responsáveis (Bakhtin, 1999/2010) nas decisões compartilhadas. A pesquisa pretende demonstrar, por meio da análise da linguagem na narração da materialização de uma Proposta Pedagógica na elaboração de material didático, o exercício de observar, desafiando as certezas da própria observação, mostrando como essas escreventes de sua vivência, podem entender-se como pesquisadoras (Freire, 1996, p.32). Analisando o ato de registrar e escrever como parte do compromisso da prática educativa criticamente exercida. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, por meio de encontros a serem realizados de forma online com todos os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

STATUS = APROVADO

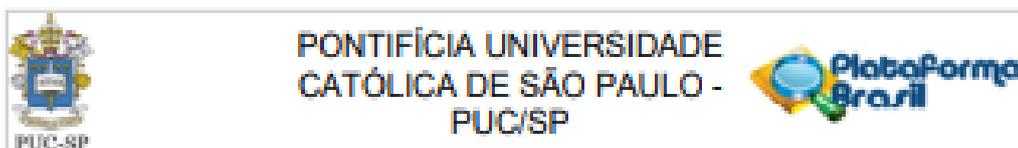
2. TCLE - OK;

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;

STATUS = APROVADO

Endereço: Rua Ministro Godoi, 999 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello			
Cidade: Pindamonhangaba		CEP: 05.015-001	
UF: SP	Município: SÃO PAULO		
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466	E-mail: cometica@puccp.br	



Continuação do Parecer: 6.155.260

4. Projeto de Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sítio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

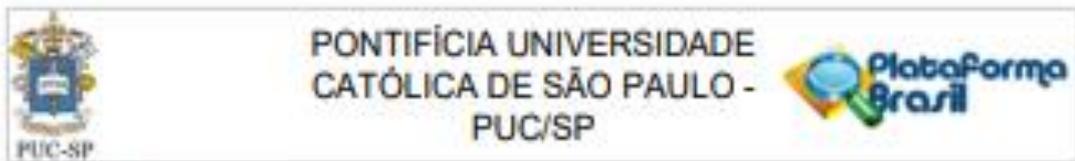
Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovamos integralmente o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2127343.pdf	25/04/2023 16:58:06		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/04/2023 16:57:52	PATRICIA CINTRA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	25/04/2023 16:57:38	PATRICIA CINTRA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tce.pdf	20/04/2023 21:56:16	PATRICIA CINTRA	Aceito
Outros	oficio.pdf	20/04/2023 21:56:09	PATRICIA CINTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.pdf	20/04/2023 21:55:45	PATRICIA CINTRA	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 999 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 **Fax:** (11)3670-8468 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.155.380

Investigador	projeto.pdf	20/04/2023 21:55:45	PATRICIA CINTRA	Aceito
Declaração de instituição e infraestrutura	autorizacao.pdf	20/04/2023 21:55:31	PATRICIA CINTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 900 - sala 63C, Anexo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



São Paulo, 18 de abril de 2023

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

A/C. Profa. Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Coordenador do CEP (PUC - SP)

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Onofre Rosa, diretor acadêmico do Colégio Bandeirantes, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Patricia Cintra aluno(a) do curso de Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC – SP) a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "A escriturância de educadoras: um processo de reflexão sobre a elaboração do currículo", sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Profa. Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


 Onofre Rosa
 Diretor Acadêmico
 RG 170220 MEC 7020
 09.190403-1.170

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Rua Estrela 268
 CEP 04071-001. São Paulo, SP
 Tel. (11) 5067 3500
www.colband.com.br

