

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

ÉRICA FERNANDA DE OLIVEIRA MENEZES

**UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO
DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ**

ITATIBA

2018

ÉRICA FERNANDA DE OLIVEIRA MENEZES – R.A. 002201600982

**UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO
DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof.(a) Dr.(a) Daniela Dias dos Anjos

371.214.1 Menezes, Erica Fernanda de Oliveira.

M51r Uma reflexão sobre o processo de elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do município de Jundiaí / Erica Fernanda de Oliveira. – Itatiba, 2018. 143 p.

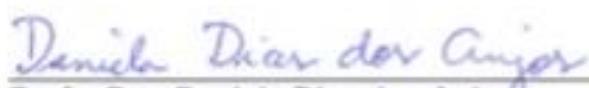
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Daniela Dias dos Anjos .

1. Participação social. 2. Currículos - Planejamento.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

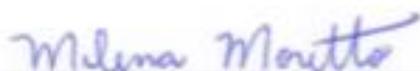
Erica Fernanda de Oliveira Menezes defendeu a dissertação "UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Examinadora



Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Aos meus pais que me ensinaram que todo sonho é conquistado com muita persistência, compromisso e amor. Ao meu esposo que é o grande incentivador e entusiasta para todos os meus passos.

AGRADECIMENTOS

À Deus por sua infinita bondade em permitir que a minha vontade fosse a Sua vontade e que assim eu pudesse realizar esta pesquisa que me é especial.

À amiga Denise Marquesin que em minhas inseguranças e ansiedades sempre foi paciente e me incentivou com uma palavra de irmã.

Ao então Secretário da Educação de Jundiaí José Renato Polli por permitir que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica fosse documentado nesta dissertação.

À professora Daniela Dias dos Anjos pela parceria, orientação e disponibilidade durante a elaboração dessa pesquisa.

À amiga e então Diretora de Ensino Suzette Vermiglio pelo incentivo em prosseguir na conquista desse sonho.

Aos membros da banca, professoras Milena Moretto e Luiza Chistov que tão gentilmente contribuíram para com essa discussão.

Às queridas colegas de trabalho Marjorie, Raquel, Marlene, Zenilda e Mariana que compartilharam suas experiências nas entrevistas narrativas.

Aos professores Luzia Batista, Frei Nilo, Ana Paula, Maria de Fátima, Luzia Bueno que com suas ricas discussões e apresentações teóricas contribuíram para com a minha dissertação.

À minha família Doroti, Aparecido, Marília, Maurício que me suprem com todo o amor que necessito para continuar acreditando.

À família estendida, minha sogra Eli sempre incentivadora.

Aos amigos que comemoram comigo a cada passo dado em rumo a realização dos meus sonhos.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo suporte financeiro.

Inacabado como todo ser vivo — a inconclusão faz parte da experiência vital — o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais (FREIRE, 2000, p. 55)

MENEZES, Érica Fernanda de Oliveira. Uma reflexão sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiáí. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 139p. Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A pesquisa, que integra a linha de Educação, Sociedade e processos formativos, parte de uma análise sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiáí que aconteceu entre os anos de 2013 e 2016. A construção do documento, que teve como objetivo estabelecer a base conceitual para a educação municipal ocorreu de forma colaborativa e coletiva contando com a participação de educadores e educadoras da rede municipal de educação. Muitas foram as etapas, desde aquelas destinadas aos estudos prévios sobre currículo até a escrita efetiva dos textos que compunham o documento. O objetivo dessa pesquisa centrou-se na reflexão sobre a experiência de participação desses educadores e sobre as possíveis marcas que o engajamento nessa atividade pode ter deixado em sua formação, tanto profissional como pessoal. O estudo foi organizado a partir de metodologia qualitativa que utilizou entrevistas narrativas como forma de levantar os dados. Foram entrevistados cinco profissionais que participaram de todas as etapas do processo de elaboração do documento. A concepção teórica que norteou a análise foi a perspectiva histórico-cultural tendo como Vigotski o seu principal expoente e também apresentou o diálogo com os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Para explorar as questões relacionadas à experiência, Jorge Larossa e a relevância das narrativas a partir de Walter Benjamin. Aspectos relacionados a linguagem e a significação também foram tomados considerando os estudos de Bakhtin. A pesquisa concluiu que a participação dos educadores no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiáí foi considerada, pela maioria deles, um fato inédito para a educação e que a discussão coletiva, o diálogo com diferentes realidades proporcionado pelas reuniões para a efetiva discussão dos textos, proporcionou a eles marcas importantes, das quais nomearam como conscientização, reflexão, compreensão. O aspecto de maior relevância fica a cargo do que envolve o diálogo e a participação.

Palavras-chave: Participação – Planejamento – Diálogo – Formação – Currículo

MENEZES, Érica Fernanda de Oliveira. Uma reflexão sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiáí. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 139p. Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

The research integrates the topics of Education, Society and the formation process, which stems from an analysis about the elaboration of the Curricular Guidelines from the Basic Municipal Education of Jundiáí that occurred between the years of 2013 and 2016. The development of the document has the objective to establish a base concept for the municipal education occurred as a collaborative and collective action with teachers from the municipal schools. Many steps were taken, even ones associated with previous studies from the resume to the effective writing that compose the document. This research objective is to reflect on the participation on experience that these educators possess and on the possible marks that engaging in this activity may have left their personal and professional development. The study was organized based on the qualitative methodology utilized in narrative interviews such as the way to lift one's fingers. Five professionals were interviewed and participated through all of steps necessary from the document elaboration process. The theory that guided the analysis was the cultural historical perspective having Vigotski as the main focus, also showing the dialogue with the initial theories from Paulo Freire. To better explore the questions related to experience, Jorge Larossa and the relevance between the narrative coming from Walter Benjamin. Aspects related to language and its meaning were also considered a part of Bakhtin's studies. The research concluded that the educators participation in the elaboration of the Curricular Guidelines from Jundiáí's Basic Municipal Education was considered, by the majority of them, an unpublished fact for the education and that the collective discussion, the dialogue with different realities proposed by the meetings for the effective discussion of the texts, proposed them some very important marks, of which they branded them as awareness, reflection, compensation. The most relevant aspect shall be covered by their dialogue and participation.

Key-words: Participation – Experience – Dialogue – Formation – Curricular

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 – Uma proposta de trabalho coletivo: um desafio e uma experiência única.....	16
2 – Vigotski e Paulo Freire: A busca de uma concepção para compreender o homem e sua relação com a sociedade em constante transformação	41
2.1 – O materialismo dialético em Vigotski, o homem histórico-cultural.....	43
2.2 – O homem, ser em constante inacabamento	49
2.3 – Aproximações entre Vigotski e Paulo Freire	55
3 – As narrativas, a palavra da experiência vivida, significada e ressignificada	60
3.1 Os narradores e as suas narrativas	61
3.2 – A palavra, essência para compreensão do território do diálogo.....	66
3.3 - A entrevista narrativa como meio de aproximar-me da experiência do outro.....	73
4 – O processo e elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí	82
4.1 – Uma proposta de currículo que valoriza a experiência como eixo de sua configuração	82
4.2 – O engajamento, a interlocução e as marcas de um processo vivido coletivamente	93
4.2.1 – A formação	95
4.2.2 – O outro	105
4.2.3 – As marcas de um trabalho realizado coletivamente.....	115
5 – Considerando que a narrativa não se acaba com a pronúncia da última palavra..	137
Referências Bibliográficas	143

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa começou a nascer em mim efetivamente em uma noite de outubro em dois mil e quinze, durante o 3º Seminário de Educação realizado pela então Secretária Municipal de Educação de Jundiaí. Nesta noite ouvimos a preleção de Miguel Arroyo¹, que versou sobre o tema ‘Currículo e a reinvenção da Escola’. Olhares atentos e plateia em silêncio durante o cativante discurso do respeitado professor. Naquela noite, ao pedir seu autógrafa no livro *Currículo, Território em Disputa*, e ao ler a sua dedicatória “de repente, um outro currículo é possível!” optei pelo tema de minha pesquisa: a proposta curricular de nossa cidade, que naquele momento estava tão somente no início de seu período gestacional, mas já apresentava um eixo norteador conceitual, as ‘Diretrizes Fundamentais Iniciais – Educação como ação política transformadora’, que apresentava em seu cerne uma proposta de emancipação e conscientização e princípios que nos direcionava para uma concepção de um currículo vivo, preocupado com a reflexão constante do professor sobre a sua prática e, conseqüentemente, com a autoria da sua prática. Em 2015, deu-se o início de processo de escrita desse documento, de forma coletiva e colaborativa. É nesse cenário, do processo de elaboração, do que ao final denominou-se de *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí*, que se insere essa pesquisa.

A cidade de Jundiaí fica localizada no interior do Estado de São Paulo e possui uma área de cerca de 431, 97 km² e população de aproximadamente 397.765 habitantes. É situada entre as cidades de São Paulo e Campinas, sendo 49 km de distância de São Paulo pela Via Anhanguera e 37 km de Campinas, pela mesma rodovia.

Sua trajetória na história da educação tem data de início em 1946, quando se deu a criação do Parque Infantil “Prefeito Manoel Anibal Marcondes”. O parque acolhia crianças de três a doze anos de idade. Depois de vinte e três anos a prefeitura inaugurou o segundo parque infantil “Ramiro de Araújo”. Na década de 1970, Jundiaí contava com sete parques infantis.

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo. (Informações retiradas na íntegra da Plataforma Lattes, em 28 de janeiro de 2018)

Em 1973 o município ganhou uma Secretaria de Educação que era incumbida do cuidado da, então, Educação pré-escolar. Até meados dos anos de 1990 conferia ao município a responsabilidade pela Educação Infantil, mas gradativamente passou-se também o compromisso pelo Ensino Fundamental.

Jundiaí foi uma das primeiras cidades a municipalizar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries assumindo, no período de 1996 a 1999, a responsabilidade por 40 escolas e o atendimento de aproximadamente 14 mil alunos. Em agosto de 1999, concluiu-se a segunda etapa da municipalização quando a Secretaria de Educação assumiu a totalidade das escolas de 1ª a 4ª séries e duas escolas de 1ª a 8ª séries. (DCEBMJ, 2016, p. 174)

Atualmente, a rede municipal possui 112 unidades escolares entre ensino fundamental, educação infantil e creches. São cerca de 35 mil alunos e 2 mil professores. A Secretaria de Educação em 2017 passou a ter uma nova configuração denominando-se Unidade de Gestão de Educação, a atual responsável pela pasta da Educação em nosso município é a professora Vasti Ferrari Marques.

A singularidade desse documento reside no modo que ele foi construído, coletivamente. Toda a rede municipal de educação foi amplamente convidada a participar da discussão e da produção desse currículo, que teria como objetivo nortear sobre os princípios educacionais de nossa cidade. Além da peculiar atenção que manifesto pelo tema ‘currículo’, particularmente me cativa o processo, primeiramente como professora que se sente valorizada na sua capacidade intelectual, produtiva, criadora e, posteriormente, como supervisora pedagógica, membro direto de umas das várias comissões de organizadores das ações que envolviam a elaboração do documento.

Neste contexto, a pesquisa configura-se sob o objetivo de penetrar nesse cenário, a partir da minha própria experiência sobre o curso dessa história, mas refletindo sobre a participação dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo. Sobre esse envolvimento busco compreender quais foram as possíveis marcas dessa participação, no que diz respeito a formação profissional ou ainda pessoal. A questão que direciona a pesquisa, portanto, é:

- Como os educadores, participantes de um processo coletivo de elaboração de um documento oficial para a educação, podem ser afetados por essa experiência?
- Quais as possíveis marcas dessa participação em sua formação profissional e/ou pessoal?

A pesquisa organiza-se mediante os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural que tem como principal expoente Vigotski. A concepção leva em conta o materialismo histórico dialético que se constrói com uma base que considera firmemente o social. Vigotski afastou-se dos métodos de pesquisa baseados nas concepções biológicas e buscou uma abordagem dialética para compreender a história do homem. O pesquisador considera que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY, 1991, p.44). Nessa relação o sujeito ao transformar o meio em que vive dialeticamente é transformado. Assume, assim, o caráter social na formação do homem, a relação direta deste com a produção de cultura e o uso dos instrumentos, o atributo indispensável da linguagem no processo do desenvolvimento humano, a formulação dos signos como meio fundante do processo de comunicação e as significações nos meios culturais em que se dão as ações do homem. Ressalta, portanto, para no desenvolvimento cultural, a colaboração excepcional do aspecto social nos processos de comunicação e das relações do homem com o meio.

Concentro-me, também, nas palavras de Paulo Freire, um dos grandes nomes da pedagogia crítica no Brasil para compreender as relações do homem em seu processo de constante inacabamento, a sua busca pela conscientização enfatizando o papel da práxis, relação de ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo em que este se insere, e inserido numa realidade e no compromisso com a transformação, levanta-se como sujeito histórico, humanizado e humanizador, crítico e consciente, por meio do diálogo. A dialogicidade assume papel de destaque em sua obra “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2016, p.133). Ao analisarmos a palavra, encontramos tudo o que a circunda.

Baseando-me no método qualitativo de pesquisa, recorri às entrevistas narrativas como principal meio para a produção dos dados analisados. A entrevista narrativa é interessante por permitir uma observação que se aprofunda combinando os excertos de histórias da própria vida e a percepção dos sujeitos em determinados contextos, no caso, a sua participação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiá, buscando, a partir daí, a compreensão dos sentidos particulares produzidos pela ocasião do evento, suas motivações e ações.

A pesquisa é conduzida por meio da participação de cinco pessoas que concederam as suas entrevistas narrativas. A estes sujeitos atribui nomes fictícios. São elas: Margarete e

Renata diretoras na rede Municipal de Jundiaí, Marlene coordenadora na rede Municipal de Jundiaí, Zelinda e Marina professoras na mesma rede de educação, todas atuando no Ensino Fundamental. A seleção dos sujeitos de pesquisa se deu, principalmente, por terem sido profissionais que atuaram, ativamente, em todo o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Municipal de Jundiaí. O segundo critério foi que cada uma delas atua em comunidades localizadas em pontos diversos da cidade, contribuindo com percepções diferenciadas sobre as necessidades, fragilidades e ascensões, de suas comunidades nas discussões do documento. Para a pesquisa, as participantes concederam entrevistas narrativas que foram gravadas e transcritas para análise. Fizeram parte da análise também excertos das notas do diário de campo da pesquisadora, em que outros personagens importantes se fizeram presentes, como a supervisora Cristiane, bem como, notas do ato oficial de Homologação do Documento, que contou com as falas da cozinheira, Maria Helena e da Diretora de Educação Infantil, Loani. Neste processo de análise, coloque-me, além de pesquisadora, como sujeito do processo, que atua organicamente em cada uma das etapas.

Organizei a dissertação em quatro capítulos, o primeiro, intitulado *‘Uma proposta de trabalho coletivo: um desafio e uma experiência única’* em que travo um diálogo com minhas memórias, minhas experiências e inquietações, o percurso, da minha formação acadêmica, entrelaçado à minha vida profissional, no mundo apaixonante e controverso da educação. Nesse caminho, deparei-me como sujeito integrante de um fato histórico e inédito que fiz questão de narrar, a elaboração coletiva e colaborativa de um documento que nortearia conceitualmente, os passos da educação municipal em Jundiaí.

O capítulo 2 *‘Vigotski e Paulo Freire: a busca de uma concepção para compreender o homem e a sua relação com a sociedade em constante transformação’*, tem em seu título o próprio objetivo, o diálogo com expoentes da área da educação, o primeiro russo e figura central da perspectiva histórico-cultural. O segundo, pernambucano, notável educador brasileiro militante da pedagogia crítica e da educação libertadora. Ainda nesse contexto, aproximo os dois referenciais teóricos para analisar os pontos de contato de suas concepções.

O capítulo 3 *‘As narrativas, a palavra da experiência vivida, significada e ressignificada’* é dedicado a explanação acerca da metodologia que envolve a pesquisa qualitativa. Neste item há apresentação que envolve a narrativa, partindo de Benjamin para compreendermos a relação entre o narrador e a narrativa. Por meio das narrações da experiência vivida adentramos às significações construídas, elaboradas pelos sujeitos na ocasião de sua participação na elaboração do documento oficial para a educação municipal de

Jundiaí. Sobre a experiência e a significação dialogam com a pesquisa Jorge Larrosa e para refletirmos sobre a significação que emerge do diálogo e da palavra, Bakhtin. Apresento ainda as orientações técnicas que requerem o ato da entrevista narrativa e o seu planejamento.

O capítulo 4 *‘O processo de elaboração das diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí’* vem para apresentar, sobremaneira, as etapas pelas quais passaram a construção do documento que contou com estudos e palestras que antecederam a escrita efetiva do documento. Neste texto apresento a concepção de currículo que se buscou construir com os educadores da rede municipal e, posteriormente, apresento a análise dos dados, que ocorre em três eixos:

1º A formação - Apresentação do perfil dos entrevistados e, em linhas gerais, o percurso de suas carreiras que os trouxe até a presente atuação.

2º O outro - o papel fundamental das relações, a importância da participação e do diálogo no processo de elaboração do pensamento, das ideias.

3º As marcas – o relato das marcas e de como a participação no processo de elaboração das Diretrizes Municipais afetou aos entrevistados.

Enfim, as considerações finais, que de modo algum se esgotam com a última análise ou a última palavra, mas sim apontam, sobre o máximo que foi possível esclarecer até então e as dúvidas latentes que emergem para novas e futuras análises.

1 – UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO: UM DESAFIO E UMA EXPERIÊNCIA ÚNICA

Vai-se a vida,
resta à canção
Não foi uma canção perdida
Ficaste no meu coração
Cecília Meireles.

Esta pesquisa iniciou dentro de mim há algum tempo e a inquietação foi crescendo à medida que pude, ao longo da minha carreira, assumir vários papéis. Minha essência de educadora, que foi se constituindo e se fortalecendo, ao passo que cada desafio ia sendo colocado, foi se solidificando no princípio de que nós constituímos a partir do encontro com o nosso próximo, o colega professor, o aluno, os formadores, e outros próximos que encontramos por nossa caminhada e que vão deixando um pouco de si e levando um pouco de nós.

Assim, surge a oportunidade de pesquisar e ainda registrar um momento importante de minha carreira que foi a participação da elaboração de uma proposta de currículo, não como aquele que concebe a teoria, mas como articuladora de muitas outras vozes, que compuseram um trabalho coletivo. Essa dissertação é o registro e a reflexão analítica de minha emoção e de algumas outras narradas pelos meus colegas participantes.

Dou início apresentando meu memorial, pois acredito que somos constituídos no percurso, processo esse que se deu muitas vezes na minha formação fundamental, em minha meninice. Posteriormente, sigo em conversação com as entrevistas narrativas das colegas e a fundamentação teórica com base na perspectiva histórico-cultural, e autores com os quais diálogo nos pontos de contato com essa perspectiva, fundamentalmente no que diz respeito a contribuição dos aspectos relacionados à linguagem e a sua complexa relação na constituição do pensamento. Também regem esta discussão os conceitos relativos à significação, a importância fundamental do outro para a compreensão de si e o essencial papel do diálogo para a elaboração do conhecimento e sua transformação.

Iniciar uma narrativa que a coloca em contato direto consigo não é tarefa fácil. Analisar a essência, olhar para dentro, visitar momentos, rever memórias, infelizmente não é algo que fazemos com naturalidade e continuamente, talvez sejamos menos eloquentes com as nossas

próprias histórias, pois de algumas palavras não há como se fugir, palavras como insegurança, medo, dúvida, erro, para algumas personalidades esses conteúdos são difíceis de serem encarados e transformados em ações que edifiquem e que nos torne felizes. Usando as palavras de Cecília Meireles “*Virei-me sobre a minha própria experiência, e contemplei-a. Minha virtude era esta errância por mares contraditórios, e este abandono para além da felicidade e da beleza.*”

Minha pesquisa começa muito antes da produção dos dados. As dúvidas sempre fizeram parte da minha vida como educadora que se considera de perfil crítico e questionador. Talvez toda a minha trajetória profissional colabore para eu tenha chegado ao tema e à pesquisa que me propus a realizar.

Questionar sobre a educação é algo que me toca há algumas décadas, mas ao me preparar para escrever este capítulo, que emerge do meu próprio memorial e busca apresentar a vivência e os traços do objeto de minha pesquisa, vi-me retomando em minha história de vida as razões pelas quais a educação repressora das ideias tornou-se para mim algo tão premente.

Então busquei também compreender quais foram os motivos pelos quais povoam em minha consciência as palavras de Paulo Freire, pelos quais se fundem as suas palavras às minhas, na luta incessante pelo direito da criança de pensar, de questionar e de fazer-se, nas relações dialógicas que ela estabelece e compreende juntamente como o outro muito próximo, no caso o professor.

Tudo começou na escola, instituição responsável por boa parte daquilo que somos. A escola como coloca Pino (2005) a partir do ideário de Vigotski², não ocupa um papel de coadjuvante na constituição do sujeito, mas é uma entidade fundamental nessa constituição, de suas crenças, dos valores fundamentais com os quais ele age e reage em sociedade.

Para Vigotski, *desenvolvimento humano e educação* constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. O que nos permite dizer que, nessa perspectiva, a educação não é mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui como ser humano. (PINO, apud PLACCO, 2005)

² Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), expoente da teoria histórico-cultural, tem seu nome indicado a partir de grafias que ocorrem de diferentes maneiras. Nesse texto optou-se pela grafia, Vigotski para padronização. Nas referências bibliográficas o nome será apontado assim como aparece na obra citada.

Entendo, então que minha constituição se dá à partir de uma interlocução entre a experiência vivida, a cultura absorvida no processo educativo, os valores incorporados e alguma discussão que me fez sentir oprimida em meio a todo esse processo, ao passo que me faz sentido, portanto as palavras e Paulo Freire.

Os primeiros anos da educação formal foram anos tranquilos. Decorando listas de pronomes, verbos regulares e irregulares, executando treinos ortográficos, decifrando e recitando a tabela periódica, os desenhos perfeitamente pintados, os mapas das regiões brasileiras, as datas comemorativas descontextualizadas. Boas notas e uma capacidade de memorização excelente.

A escola do contexto histórico em que me encontrava não estabelecia um diálogo com a realidade capaz de conscientizar aos seus alunos sobre os anos controversos pelos quais vivíamos, era a década de 1980. Eram reações populares que movimentavam a sociedade em torno do direito de eleições diretas, greves dos trabalhadores da indústria metalúrgica o que me recordo por meu pai ser um deles, a última eleição indireta do Brasil em que Tancredo Neves foi eleito pelo Congresso Nacional e por representantes das Assembleias Legislativas dos Estados, a sua inesperada morte, a comoção Nacional, o governo de José Sarney, os altos índices de inflação, a falta de produtos nas prateleiras dos comércios, a aprovação da “Nova” Constituição Nacional. Nenhum desses assuntos foram pautas para alguma discussão ou contextualização em nossas aulas. Porém, havia uma inquietação juvenil ao assistir de longe, ao observar, pela mídia, a cada um desses episódios. Muitas eram as perguntas e nem eu e nem meus colegas nos indispúnhamos com nossos professores para questionar sobre elas, pois as poucas tentativas neste sentido obtiveram como resposta a falta de espaço para, posteriormente, se conduzir o planejamento. Como eu era uma aluna disciplinada, não fui eu quem se atreveu questionar, apenas observava, insipiente.

Nenhuma experiência no ensino primário³ foi tão relevante quanto ser surpreendida por uma manifestação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Aguardando a aula de Educação Física, apinhados na arquibancada, víamos um movimento ao longe. Eram gritos, frases de impacto e palavras de ordem. Este foi um dos movimentos sociais brasileiros mais

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, no que tange a classificação dos seguimentos educacionais, diz a lei em seu primeiro capítulo, artigo 1º inciso 1 “para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.”

significativos e um dos seus principais objetivos relacionava-se ao trabalho no campo, à reforma agrária e à possível organização do acesso à terra.

Foi uma notável emoção, mas fomos qualificados pelos integrantes do movimento como “crianças burguesas”, era o que eles nos gritavam, o tom soou agressivo, porém a palavra em si não significou nada naquele momento. Como de costume não houve nenhum convite ao diálogo em sala de aula para contextualizar sobre a experiência vivida e voltamos aos temas do planejamento de nossos professores. A dúvida, no caso, gerou a certeza de que a educação não se faz apenas no espaço da escola, a pesquisa iniciou por uma simples consulta ao dicionário, não acabou mais:

1. Classe social dominante no regime capitalista, porque os seus membros possuem os meios de produção 2. Categoria social que compreende os que não exercem profissão manual e usufruem rendimentos ou vencimentos relativamente elevados.⁴

Provavelmente, ao olhar para o Movimento dos Trabalhadores sem Terra no Brasil, essa tenha sido a primeira vez que caiu sob mim uma porção de consciência e conflito sobre aquilo que eu sou e o que eu não sou. Conforme afirma Clot (2006) sobre o social em Vigotski, o social não é algo como uma coleção de pessoas, o social está presente mesmo quando estamos sozinhos, o social não está fora de nós mesmos, também não podemos dizer que ele está somente entre nós, o social está em nós e constitui nossos corpos e nosso espírito. Nesta relação entre o que vi e o que ouvi está a experiência que me atravessa. Vi-me na manifestação do outro e na busca pela compreensão daquilo que me constitui. Como parte integrante daquele povo brasileiro segui, questionando valores e direitos fundamentais para uma vida digna.

A escola que permeou minha formação foi fundamentalmente tecnicista⁵, desde o ensino primário ao secundário e depois profissionalizante, preparando-me para ser professora.

A escola tecnicista compreendeu a educação como elemento fundamental no desenvolvimento da produção econômica e a vislumbra como um espaço responsável por

⁴ Retirado de <https://www.dicio.com.br/burguesia>

⁵ Entre os anos de 1950 e 1960 desenvolveu-se no Brasil, regimentada pelas leis 5.540/68, que versou sobre a reforma universitária e 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma educação voltada principalmente para a produtividade, que entendia a educação, segundo Saviani (2008a) como um bem de produção e não de consumo. A tendência pedagógica oficializou-se à partir de 1980 e ao longo dos anos assumiu algumas variações quando em 1990 predominou no Brasil a concepção construtivista cognitivista.

potencializar a produtividade. Seu objetivo, portanto, é equalizar a sociedade afastando ou minimizando as possibilidades de interferências que provocariam impacto social. Assim, é uma escola basicamente caracterizada pelos princípios da racionalidade, eficiência, produtividade e a neutralidade científica, com o objetivo fundante de se alcançar o máximo de resultado sem que houvesse prejuízo ou dispêndios para o Estado. A educação, neste contexto histórico alinha-se com os princípios ideológicos e filosóficos do liberalismo, que concebe o homem em sua individualidade (Saviani, 2008b).

Todas essas peculiaridades da pedagogia tecnicista visam tornar a educação algo muito objetivo e também operacional, assim como se pensou sobre a operacionalização do trabalho industrial. Com isso o que se tem no mundo do trabalho era um operário que deveria adequar-se aos processos da fábrica, que tem nesses processos sua produção fracionada e que apresentava, então, um produto final que era o resultado deste esquarteramento processual, o que afastava muito o operário da identificação com este produto final. Conforme aponta Saviani a educação é concebida, pois como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte.

A escola passa a sistematizar-se metodologicamente também por meio do fracionamento e da especialização. Utilizava-se de planejamentos antecipadamente formulados em que as modalidades de ensino, os professores e os alunos deveriam, portanto ajustar-se. Nem aluno e nem professor estão no centro do processo educacional, estes passam a ser aqueles que executam as ações projetadas por especialistas que definiam as ações dos professores, dos alunos e também processos e conteúdos. Isto nos impulsiona a pensar sobre essas características aplicadas à organização escolar que por sua vez perseguiu o distanciamento da subjetividade com o intuito em focar na eficiência e a fim de corrigir possíveis deficiências.

No que diz respeito à concepção de currículo, a escola tecnicista organiza-se fundamentada principalmente pelas demandas técnicas, buscando frequentemente a neutralidade e a objetividade. O planejamento do trabalho do professor o direciona para que seja capaz de organizar e aplicar o seu trabalho e o trabalho dos seus alunos. (MARTINS,1992). A escola se organizava baseada no cumprimento de metas, no desenvolvimento de habilidades e com petências para o suprimento das demandas do mundo do trabalho.

A pedagogia tecnicista, assim como as tendências tradicionais para organização da ação pedagógica em sala de aula, não preocupa-se em estabelecer uma relação com o caráter

político do ato de ensinar , desconsiderando questões relacionadas a cultura, acesso e permanência. O ato educativo contribui ainda mais para alastrar as desigualdades sociais, perpetuando-as e favorecendo a manutenção de uma ordem já estabelecida, conforme apontam Moreira e Silva (2011).

O magistério, que cursei entre os anos de 1992 até 1995 me deu o título de professora apta a ministrar aulas para o ensino fundamental inicial e para a educação infantil. Preparou-me para alfabetização ao me apresentar as teorias básicas da alfabetização, os métodos tradicionais, a epistemologia genética de Jean Piaget aplicada ao desenvolvimento e a alfabetização por meio dos estudos de Emília Ferreiro, a ênfase teórica trabalhada. Foram anos de formação para o “saber fazer”, praticamente todas as disciplinas que cursávamos apresentavam práticas voltadas à docência das disciplinas que compunham o currículo comum do ensino fundamental, sem grande atenção para assuntos voltados para a Filosofia, a Sociologia ou História da Educação.

Depois de dois anos do término do magistério ingressei no curso superior. Foi apenas no curso de Pedagogia que me deparei com uma maneira mais crítica de olhar para o mundo, para a sociedade que me cercava e para os processos educativos como um todo. Foi no curso de Pedagogia que meus olhos se abriram e que passei de um desconforto que não sabia nomear, uma consciência ingênua, para um pensamento mais questionador.

Foram os estudos nas áreas da Filosofia, Sociologia e História da Educação que me encantaram e que me fizeram compreender a educação em seu curso e contextualizada. Desde as leituras das concepções humanistas e sua relação com a educação, a infância e a pedagogia, a partir do século XIV e XV, que apresentou uma nova imagem da criança e da infância, com a valorização da sua autonomia, sua afetividade e sua inocência. (Ariès apud Cambi, 1999), ou leituras propostas para compreender a concepção de homem ao longo da história, que não obstante, passa a ser visto como sujeito por dominar seu universo pela palavra e pelo pensamento, pela vontade e pela práxis. (Cambi, 1999). A apresentação de clássicos como de François Rabelais⁶, (1493-1553) Gargantua e Pantagruel a compreensão da educação escolástica com seu intuito de reduzir o processo educativo ao academicismo e ao exercício da retórica. A visita aos textos de Montaigne (1533-1592) que por meio de sua obra fez críticas às muitas práticas educativas da época voltadas para a escolástica ou concepções

⁶ Engajado na discussão polêmica contra o ensino da escolástica, personalizado, sobretudo pelos sorbonários, mestres e teólogos da Sobonne, considerados responsáveis pela corrupção cultural da época. (Cambi, 1999)

humanistas apenas formais, desaprovando o comportamento autoritário nas relações educativas, a instrução por meio da memorização e afastadas da experiência concreta.

O percurso pela Educação Moderna, por meio de grandes nomes como Comenius, que trouxe uma visão de pedagogia baseada na epistemologia e também engajada nos aspectos sociais, e que segundo Cambi (1999) afirmou a universalidade da educação e protestou sobre a restrição da escolarização a tradições e classes sociais. Além de discutir sobre o elo entre a educação e problemas que envolvem o homem no geral, a educação colocada no centro do desenvolvimento social, a universalização dos métodos de ensino, a educação para todos e a expansão de uma pedagogia voltada para a paz entre os povos.

Foi também neste período que fui apresentada às perspectivas voltadas para o materialismo histórico dialético, a partir da obra de Marx e o pensamento progressista de Paulo Freire, que se incorporaram ao que sou hoje sendo o cerne de minhas produções desde a apresentação de meu primeiro trabalho acadêmico em que busco mostrar pedagogias que se afastem da concepção educação bancária⁷ em que o aluno apenas recebe as informações, sem problematizá-las, ou seja, sem contextualizá-las com a realidade concreta.

A intenção aqui é pensar de que maneira se constitui um eu interessando na coletividade e no papel da educação, como emerge na pedagoga um sujeito que se faz e se refaz por meio da análise constante da prática em relação à teoria, portanto o que aponta para o nascimento da profissional e da pesquisadora. Freire (1997) afirma que ninguém nasce feito. Fazemo-nos aos poucos, na prática social de que tornamos parte, assim me fiz enquanto aluna, no processo de formação escolar e como profissional atuando como professora.

Além disso, recuperar um percurso histórico é importante para contextualizar uma pesquisa. Muitos dos comportamentos analisados e das questões levantadas, principalmente com relação à participação coletiva, podem ser avistados primeiramente pelo contexto de formação dos professores, que na sua grande maioria, não fugiram desta parte da história da educação brasileira.

Apresentei aspectos particularmente relevantes de minha formação escolar igualmente importante é trazer à tona aspectos da minha carreira profissional.

Sou professora desde o ano de 1995, iniciei a minha carreira atuando em escolas privadas de Educação Infantil. No Ensino Fundamental, trabalhei em escolas como o Sesi e uma instituição não confessional, mas de fundadores com princípios cristãos. Nesta última,

⁷ Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

aprendi o que era um professor pesquisador, pois fazíamos estudos referentes aos mais variados temas da aprendizagem, desde as questões técnicas, do universo da didática, até aquelas relacionadas aos fatores efetivos da relação professor-aluno ou da dimensão filosófica. Tive uma experiência como coordenadora pedagógica em outra instituição privada em que encarei a difícil tarefa de organizar a ficha pedagógica para registrar o desempenho dos alunos, ou seja, foi a primeira vez que me vi elaborando e questionando sobre os saberes necessários para o término de cada etapa do Ensino Fundamental e também sobre as formas de avaliação, pois para tanto precisaria se pensar nos conteúdos fundamentais, ou seja, em um currículo a ser seguido pela escola e os instrumentos utilizados para verificação da aprendizagem. Naquele momento ainda não tinha a dimensão conceitual ampla sobre “currículo”, mas mesmo questionando-me sobre conteúdos ainda assim muitas eram as questões que envolviam a organização de um registro de desempenho. Foi uma experiência de apenas um ano, pois logo escolhi ingressar como professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino onde estou até hoje, desde 2010.

Na rede Municipal conheci diversas realidades. Fui professora em uma escola de tempo integral na periferia da cidade e responsável pela aplicação de um projeto que tinha como objetivo avaliar e intervir sob as dificuldades de aprendizagens de estudantes que já estavam no término do ciclo do ensino fundamental. Como recém-chegada ao universo da escola pública, passei por muitas dificuldades durante os dois anos que estive nesta escola. Pude conhecer um mundo que ainda não havia visto, ou que acompanhara teoricamente discutindo com autores, o difícil mundo da escola pública no Brasil. Atendíamos naquele bairro a crianças muito carentes e que passavam por inúmeros tipos de privações, diferentes tipos de abusos e todo o tipo de exclusão. As reuniões de Hora de Estudo Coletivo por vezes se tornavam “campos de batalha”, professores exasperados, incomodados com a triste situação de seus alunos querendo ali buscar maneiras para melhor atendê-los. Era um grupo muito unido, que discutia ideias e brigava por um ideal de transformação do mundo de seu aluno. Essa foi uma grande escola para mim. Concomitante, as atividades na escola municipal fui convidada a ministrar aulas em uma Faculdade Privada da mesma região e passei a lecionar no curso de Pedagogia. Nesta primeira escola, fiquei por dois anos, a escola mudou de prédio, fomos para um novo espaço e alguns professores necessitaram, compulsoriamente, mudar de unidade. Fui à escola onde estou até hoje. Outro bairro, uma realidade completamente diferente, o oposto. Uma região de famílias mais conservadoras, de classe média. Ali os problemas eram os mesmos que enfrentávamos na escola privada, pais que trabalham o dia

todo, crianças reféns de computadores e tablets, cansadas em virtude do excesso de atividades que os pais os impõem, entre outros problemas da classe média brasileira.

Desde o meu ingresso na rede municipal havia uma inquietação muito grande com relação à Proposta Pedagógica do município. Onde buscar informações para elaborar ou constituir uma prática pedagógica? Há um referencial claro e objetivo? Qual a perspectiva teórica adotada? Como se compreende a aprendizagem, a linguagem, qual a concepção de infância, entre outros? Nunca percebi com muita clareza a linha pedagógica adotada, qual era a concepção de homem, o que se entendia sobre o desenvolvimento. Alguma clareza pairava sobre aqueles que estavam nas séries voltadas para a alfabetização. As estratégias utilizadas eram ativas e os professores buscavam compreender a aquisição da base alfabética por meio do entendimento das hipóteses de escrita de seus alunos, assim percebia-se algo mais próximo a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. A rede denominava-se construtivista, mas não me recordo, desde o meu ingresso, que tenhamos tido orientações ou formações voltadas sobre como desenvolver um trabalho construtivista em nossas escolas, mas sim orientações sobre os projetos específicos desenvolvidos nas escolas em tempo integral, compreensão e o desenvolvimento das atividades oferecidas pelos livros didáticos adotados pelo sistema, como por exemplo, as sequências voltadas para a produção de textos. Assim, temas como currículo, formação continuada, prescrições, objetivos a serem alcançados a cada etapa sempre fizeram parte das inquietações que permeavam a minha atividade profissional.

Em 2013 a Secretaria Municipal de Educação abriu inscrição aos professores da rede para atuarem como formadores. O município havia aderido ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Este programa de formação tratava-se de um compromisso estabelecido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para que fossem assegurados os direitos da criança no que diz respeito a sua alfabetização até os oito anos de idade, correspondendo, portanto, ao 3º ano do Ensino Fundamental. Fui selecionada para compor o grupo de formadores. Éramos 13 professoras da Rede Municipal.

O objetivo do programa, dentro daquilo que envolvia a alfabetização era bastante amplo, pois envolvia o trabalho voltado para a compreensão do sistema de escrita, desde as correspondências grafo-fônicas às questões ortográficas, as convenções da língua portuguesa, a produção de textos escritos e a leitura, no que diz respeito à fluência e a compreensão.

Além dos objetivos voltados propriamente à leitura e escrita, o programa entendia que diferentes áreas do conhecimento convergem na apropriação do conhecimento do aluno,

assim havia estudos voltados para as áreas da História, Geografia, Arte, Ciências e Matemática. Ademais perpassava toda a discussão uma concepção de infância que valorizava a ludicidade e o cuidado com as condições básicas nos processos de ensino e aprendizagem.

O programa inaugurou uma terminologia reveladora dos seus princípios. Aos objetivos ou aquisições pertinentes a cada idade ou área de conhecimento denominou “direitos de aprendizagem” apontando, assim para uma educação voltada para a garantia de direitos do cidadão.

Como formadora do Pnaic muitas questões emergiram no diálogo entre a vivência prática individual, a escuta atenta das narrativas dos colegas professores e os estudos teóricos. As inquietações se alastravam.

No início houve uma grande rejeição para com essa formação. Os professores questionavam sobre a competência dos formadores, pois estes eram professores comuns. Não estavam ali grandes nomes da educação para transmitir, e essa era uma prática do sistema municipal de educação, mas professores dispostos, por meio do diálogo reflexivo, compreender a prática pedagógica, traçar novos rumos e valorizar as práticas exitosas já estabelecidas, e estas eram muitas.

Lentamente fomos compreendendo que o desprezo pela proposta de formação era uma resposta ao tipo de formação que vinha sendo oferecida até então. Os professores estavam fadados de ouvir e não serem ouvidos. Os professores estavam exaustos de serem julgados como os únicos responsáveis pelo insucesso. Os professores estavam extenuados com a situação de sempre lhes serem apresentados os assuntos como se não houvesse um histórico de experiências profissionais com esses assuntos ou modalidades. Os professores não aguentavam mais passarem por seres invisíveis. Algumas dinâmicas aplicadas por nós formadores foram reveladoras desses dados.

Posteriormente, a experiência como Coordenadora Pedagógica na mesma Rede Municipal foi muito marcante e contribuiu para delinear o meu tema de pesquisa. Nessa função, algo que cabia à equipe gestora, da qual eu fazia parte, era orientar a participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como se define na LDB 9394/96 em seu artigo 13, que diz sobre a incumbência dos professores de participar da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição de ensino estendendo-se, no artigo 14, em que estabelece que caiba ao estabelecimento de ensino o dever de proporcionar uma

gestão de perfil democrático em que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto político pedagógico da sua unidade escolar.

Entendendo que esse é um momento de extrema importância para o conhecimento da comunidade escolar, para a verificação das necessidades dessa comunidade, para o diálogo entre os educadores e a efetiva definição de caminhos para o trabalho pedagógico, pusemos a pensar em maneiras para que os professores se engajassem nesse processo e se colocassem, discutissem e expusessem suas angústias, suas dúvidas e suas sugestões. Uma das primeiras ações foi desenvolver uma pesquisa, que foi entregue em forma de um questionário elaborado à partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, disponibilizados pelo Ministério da Educação. O material foi estudado e adaptado à realidade do Ensino Fundamental, quando necessário, já que a escola atendia aos dois seguimentos. O questionário foi enviado a todas as famílias e disponibilizado a todos os professores. O intuito era de que tivéssemos um panorama sobre a comunidade já que estávamos iniciando nossas atividades, se fazia essencial compreender as peculiaridades das famílias e traçar linhas pedagógicas que atendessem as características definidas pela pesquisa.

É certo que com o questionário não conseguiríamos reunir informações suficientes para compreender a fundo a grandeza dos aspectos que caracterizam a identidade e a cultura de uma comunidade, mas tínhamos um material para iniciar e, principalmente, para apresentar aos professores a postura da equipe gestora, que pretendia pensar uma escola voltada para a identidade da comunidade em que esta se insere. Mais uma vez alguns professores se apresentaram receosos. E esta resistência foi me intrigando. Por que quando convidados a participar os professores apresentam tanta resistência? Por que agem de maneira passional? Por que têm dificuldade “para fazer parte de”?

Naquele início de ano letivo também passamos a estudar alguns textos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação. Era o ano de 2013 e estávamos iniciando uma nova gestão municipal que propunha como identidade pedagógica a Pedagogia Crítica. Todas as escolas receberam um documento que recebeu o nome de “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME, Educação como ação Política Transformadora”. Este documento foi elaborado por uma comissão de gestores, supervisores, assessores e coordenadores. Esta leitura também deveria servir como referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das unidades e dando luz sobre aspectos teóricos que deveriam reger as discussões pedagógicas nas unidades escolares. Este documento também significava o primeiro passo para a elaboração de uma proposta municipal.

Foram momentos muito tensos nas reuniões de hora de trabalho coletivo. Ao termos as respostas de nossa pesquisa em nossas mãos e as definições encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, passamos a discutir sobre que escola desejávamos e como seria a organização dessa escola para que pudéssemos oferecer algo que viesse ao encontro das expectativas da comunidade. Reforço que cada uma das reuniões que tínhamos com os professores perseguiram um clima de animosidade e grande indisposição para falar, ouvir e participar. Novamente a velha questão quais os motivos que fazem com que as pessoas fiquem alheias à oportunidade de participar, de estar junto e de compor um núcleo vivo? Por que professores, no momento da análise da pesquisa, não percebiam onde a realidade da comunidade, do seu entorno, pudesse e devesse adequar-se àquilo que a escola oferece ao aluno. Quais eram as razões pelas quais aqueles professores estavam tomando tal conduta e pedindo direções estreitas?

O estudo das “Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME” seguiram no grupo com a mesma apatia. Eram poucos os professores que se dispunham a pensar em projetos que se comunicassem com a cultura e a identidade da Unidade Escolar. O ano letivo terminou e, aparentemente, o grupo não absorveu a essência da Pedagogia Crítica proposta pelo sistema.

No ano seguinte, 2014, iniciei o ano letivo em minha escola sede como professora. Logo no início do ano, recebemos um comunicado orientando sobre a elaboração da ‘Proposta Curricular do Município’. Neste comunicado, transmitido em pauta de Hora de Estudo Coletivo soubemos que seriam formados grupos para estudo e elaboração do documento que norteariam as ações Pedagógicas da Rede Municipal de Educação. Todos os profissionais envolvidos com a educação, professores e funcionários das escolas estavam sendo convidados a participar e manifestar seu interesse para que fosse dado o início à discussão.

Recordo-me que o meu entusiasmo foi incrível, primeiro porque como educadora consciente das orientações legais, das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e estudiosa dos aspectos da gestão escolar não concebia como uma escola pudesse se organizar em uma rede sem definir linhas claras sobre sua concepção de mundo, sua concepção de desenvolvimento e suas intenções pedagógicas, portanto empolguei-me com a ação. Em segundo lugar nunca havia visto na história do município que os professores fossem convidados a participarem de alguma ação administrativa de grande porte. Sentia-me apenas uma operária da educação a cumprir horário e a seguir orientações vindas de um livro didático. Senti-me empoderada, pois não era apenas um convite para exercer mais uma vez

um trabalho braçal de escrita, mas sim um chamamento para uma reflexão sobre a prática e para a construção de um projeto à partir da realidade vivida pelos professores e profissionais da educação.

A Secretaria Municipal de Educação enviava as orientações aos gestores das unidades que transmitiam a nos professores nas horas de estudo coletivo. O sistema orientou que as escolas fizessem o estudo dos cadernos “Indagações sobre o Currículo” um material disponibilizado pelo Ministério da Educação para que Estados e Municípios engajassem no processo de discussão sobre concepções de currículo e os seus desdobramentos. Quando iniciamos a leitura do primeiro caderno Currículo e Desenvolvimento Humano de Elvira Souza Lima tratamos sobre o desenvolvimento humano percorrendo pelas áreas da Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística, tendo como intenção compreender que o desenvolvimento humano se dá na relação direta e fundamental com a cultura ampliando nosso entendimento sobre a função simbólica no processo de constituição e construção de conceitos. Todas as discussões realizadas em grupo eram registradas e enviadas à Secretaria Municipal de Educação.

Era o mês de abril do mesmo ano quando fui convidada a desempenhar a função de Supervisora Pedagógica. No mês de maio passei a vivenciar toda essa experiência de outro ângulo, não mais e nem menos importante, mas que me permitiu atuar diretamente em cada uma das ações destinadas à elaboração deste documento. Profissionalmente foi um desafio imenso, pois além da urgência em apropriar-me de todas as atribuições de um supervisor pedagógico, eu ainda precisava entrar num ritmo de discussão e pesquisa que já se encontrava avançado. No grupo formado por assessores, diretores e supervisores ainda havia outros temas latentes, como a escolha dos autores que eram mais apropriados para serem disponibilizados para a leitura nas escolas e pelos grupos que se formariam as concepções que se aproximam ou que se afastam conceitualmente da perspectiva crítica adotada pela rede municipal, o caráter ideológico da Base Nacional Curricular ainda em construção e aberta a consulta pública em sites oficiais e que não poderia ser ignorada. Eram muitos assuntos, além dos cuidados políticos, situação que eu nunca havia vivenciado.

As equipes de supervisores de todos os seguimentos da educação municipal trabalhavam cada qual à sua maneira, mas com a preocupação de fazer com que o processo fosse o mais participativo e democrático possível. A equipe do Ensino Fundamental, na minha chegada, reunia-se com coordenadores e diretores quinzenalmente. Foram disponibilizados conjuntos de leituras que propiciariam discussões e reflexões acerca do tema currículo, dentre

elas os cadernos “Indagações sobre o Currículo”, já referido anteriormente. Os temas apresentados tinham objetivo que todos os envolvidos com a educação do município debatessem sobre as concepções de currículo e seus desdobramentos. A intenção era que os educadores tivessem subsídios para analisarem propostas educacionais e pedagógicas do sistema de ensino e bem como que tivessem recursos para que fosse desenvolvida da maneira mais crítica possível à própria proposta pedagógica de suas unidades de ensino. Assim, todas as unidades escolares fizeram as leituras dos cadernos que abordavam os seguintes temas: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação, que já haviam sido estudados pelos supervisores pedagógicos anteriormente. Em uma conversa informal com uma das supervisoras pedagógicas a qual chamarei pelo nome fictício de Cristiane⁸, essa menciona esse momento em reunião registrada em diário de campo da pesquisadora:

Como gostamos de fazer os estudos dos cadernos do MEC decidimos que começaríamos por aí, com os professores e coordenadores e pedimos para que cada coordenador levasse para a sua escola as discussões podendo ser no modelo que a gente tinha feito com eles ou do jeito que eles achassem que melhor coubesse para a realidade das escolas deles, mas que toda a discussão feita fosse levada para a escola.

Vale ressaltar que num primeiro momento falo do lugar da professora que na escola estuda os textos orientados pela Secretaria Municipal de Educação. Percebi que nem todos os professores estavam dispostos a colocar os assuntos realmente em debate. Não eram todos os colegas que se expunham. Em alguns momentos, percebia-se a falta de conhecimento sobre aquilo que discutíamos, falta de entendimento para alguns conceitos envolvidos, porém não havia incentivo ou iniciativa alguma para que aprofundássemos ou pesquisássemos para que aquelas dúvidas fossem tratadas. Ao final da reunião, cumpríamos com a tarefa dada, preenchendo tabelas e anotando falas dispersas, sem aprofundamento do grupo de uma maneira coesa. Novamente vejo-me às voltas com as questões referentes à participação dos professores em momentos de reflexão da sua própria prática.

⁸ Todas as pessoas que participaram oferecendo suas contribuições para a pesquisa foram identificadas com nomes fictícios. Cristiane foi uma das minhas companheiras de supervisão e foi fundamental no processo de elaboração do documento, pois era responsável por organizar muitas das formações dadas para coordenadores e diretores. Ela nos posicionou sobre todos os passos dados em relação ao processo de elaboração das Diretrizes Municipais.

Tive a oportunidade, então de vivenciar um momento da discussão dos cadernos “Indagações sobre o Currículo” como professora e como supervisora pedagógica. Como supervisora pedagógica, eu participei da grande maioria das discussões elaborando as reuniões e conduzindo, sempre em conjunto com alguma das colegas supervisoras pedagógicas. Sempre fazíamos uma abertura geral no auditório para que pudéssemos expor qual era a intencionalidade do dia e, posteriormente, dividíamos em pequenos grupos pensando em oferecer um ambiente mais aconchegante para que todos pudessem expor suas ideias livremente.

O texto “Currículo e Desenvolvimento Humano”, de Elvira Souza Lima, já citado anteriormente, propõe que pensemos sobre o currículo na pauta do desenvolvimento humano. Foram discutidos assuntos e conceitos à luz da Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística, entendendo que em educação não é possível compreender a amplitude de sua abordagem partindo apenas das dimensões oferecidas pela Didática, por exemplo. Nesse caderno, uma discussão primordial foi sobre o conceito de cultura, essencial para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem, imediatamente ligado a esse aspecto a função simbólica, a linguagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não denominadas dessa maneira, mas detalhadas como memória, imaginação entre outros. Parece importante destacar o conteúdo desse material, pois parece ser algo que se aproxima da abordagem da Pedagogia Crítica que considera o social e o cultural como fundamental para a constituição do sujeito. Ainda que esses temas tenham sido abordados de uma maneira genérica, focalizam a importante dimensão da cultura e do social como agente de transformação do sujeito e como aspecto fundamental a ser considerado na elaboração de uma proposta curricular.

Outra discussão muito importante e que permeou a pauta de todo o processo de elaboração do documento começou a acontecer durante a leitura do caderno “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”, de Miguel Gonzáles Arroyo. Neste texto cada qual pode expor sobre a realidade de sua unidade e escolar, analisando o perfil da comunidade, compreendendo que a cultura e as necessidades intrínsecas de um bairro periférico não são comuns as encontradas numa região central. Nesse tópico emergem discussões sobre intervenções pedagógicas, contradições relativas ao uso de material didático padronizado, planejamento individualizado ou particular, a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, coletivo e participativo, integrado com a comunidade de pais. Surgem debates sobre o percurso histórico da educação brasileira, as relações com o currículo

e a legislação vigente, as diretrizes trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvidos nos anos de 1990 e a aprendizagem desenvolvida a partir das competências e habilidades para uma formação voltada basicamente para o mercado de trabalho em detrimento a uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade.

Outra discussão que emociona em recordar foi durante o desenvolvimento do texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau. Este foi um momento de nos confrontarmos com as dificuldades que temos em admitir que somos um país preconceituoso e que em nosso cotidiano nos surpreendemos com nossos próprios comentários, ainda que na tentativa de sermos justos com as diferenças, mas adotando posicionamentos discriminatórios e excludentes. Foi um momento para repensar sobre os mais diferentes tipos de discriminação e valorizações culturais que se tornaram tradições à custa da desvalorização de outras, práticas escolares, as datas escolhidas para serem comemoradas e as maneiras que essas comemorações aconteciam. Um momento para re-significar a escola e de reconsiderar sobre a nossa árdua e longa tarefa de lutar por uma escola mais humana, democrática e multicultural.

Com o texto de Nilma Lino Gomes “Diversidade e Currículo” continuamos a discussão sobre multiculturalismo e sobre como os nossos currículos se abrem para a abordagem da diversidade cultural. Foram trazidos pequenos filmes para ilustrar sobre os movimentos sociais ao longo dos anos de 1990, manifestações e organizações que as mulheres, os trabalhadores, os sem teto abraçaram para a luta na conquista dos direitos em nosso país.

O texto sobre avaliação “Currículo e Avaliação”, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas foi de grande relevância para que pudéssemos alinhar na rede municipal o conceito de avaliação do processo pedagógico. Nesse momento também pudemos perceber o quanto o tema é recorrente, mas também o quanto é difuso e divergente, distantes discurso e práticas. Foi o momento de retomar, principalmente com os coordenadores pedagógicos, sobre os instrumentos de avaliação, sobre a importância de a avaliação ser realizada por meio de diferenciados instrumentos, sobre a necessidade da avaliação processual, sobre os contrassensos das avaliações externas e o cotidiano da escola, sobre a preparação para a avaliação.

Todos os temas foram levados às unidades escolares para que compusessem as pautas das reuniões de Estudo Coletivo. Apesar do empenho dos supervisores escolares na apresentação desses conteúdos acima mencionados é importante questionar-se sobre a

compreensão geral sobre a finalidade, se estes estudos foram recebidos como conteúdos de análise basilares para a preparação do documento que viria em seguida. Tal pergunta emerge, porque entendo que todo dado deve ser problematizado. Teríamos maior quantidade de participações se todos e todas realmente alcançassem os objetivos dos estudos coletivos? Onde se assenta a falta de motivação para participar, tanto no processo em si, como nas escolas em suas próprias reuniões coletivas? O que faltou para que a informação ou os estudos preliminares para a escrita das Diretrizes Curriculares fosse claro e dissesse sobre as intenções teóricas e também sobre as intenções para a preparação dos professores para essa participação? O que faz com que algo seja compreendido de uma maneira por alguns e de outra por outros? Ou ainda por que uma experiência se torna tão definitiva e tão marcante para alguém e para o outro se passa como um fato qualquer?

Segundo Bakhtin (2006), a linguagem e, conseqüentemente, a compreensão, é formada por conjuntos que indissociáveis que nessa composição são dependentes entre si, sejam eles referentes ao que entendemos por enunciações internas ou externas, por exemplo, reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo. O que o autor deseja ressaltar é que sempre haverá uma condição estabelecida entre o destinatário e aquele que profere o discurso para que se estabeleça um vínculo de significação entre signo e significado e, além disso, os aspectos que envolvem a identidade, o que é particular e o que é mais amplo, o que compreende o social e a individualidade, ou seja a própria enunciação e o enunciado. Assim, podemos pensar que os fatores que envolvem a compreensão não podem estar pautados na mera apresentação ou leitura de um material. A responsabilidade pela compreensão de como seria o processo de elaboração dessas Diretrizes Curriculares não é individual, mas sim coletiva. A compreensão está entre aquele que participou ouvindo as orientações e os conteúdos de leitura e entre aquele que fez esta apresentação e propôs os caminhos a serem seguidos, a história dos sujeitos, os diferentes papéis sociais que ocuparam em meio todas as etapas desse processo.

O caminho da compreensão consiste em aproximar signos, aqueles que são conhecidos daqueles que se espera agregar, assim, segundo Bakhtin (2006), a compreensão se dá à medida que um signo responde a outro formando uma cadeia contínua de criatividade e de compreensão ideológica.

Bakhtin (2006) traz importantes contribuições para pensarmos a questão da compreensão. Para o autor “a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável”. A enunciação não se estabelece apenas pela troca de signos que são simplesmente revelados, a

cada um deles busca-se uma significação que envolve um processo complexo de semiótica. Em uma situação de enunciação, outros elementos ocorrem. Nele, estão envolvidos: a entonação expressiva, que diz respeito à maneira com que comunico minha informação, a maneira que demonstro a minha apreciação sobre o enunciado. O conteúdo ideológico é outro fator importante na construção da significação, ou seja, toda palavra é expressão de uma ideologia, ou seja, ela registra as variações, o conteúdo envolvido nas relações sociais. Conforme aponta Bakhtin (2006, p. 29). “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” Assim podemos dizer que a maneira com que nos relacionamos com uma situação social afeta diretamente a maneira com a qual a significamos.

Não há como ter domínio do processo de construção de significação no outro. Como aponta Bakhtin (2006) o signo é vivo, móvel, ele é plural e nunca será neutro.

Bakhtin (2006) afirma que a compreensão somente ocorre a partir de um discurso interior. O signo se materializa na consciência à medida que ele se aproxima de outros signos conhecidos e nessa rede de significações e respostas se dá a compreensão.

E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (BAKHTIN, 2006, p. 31)

Conforme o autor (2006) nossa compreensão ocorre numa cadeia de significações que não se rompe, ela é construída à medida que as interpretações ganham sentido ao interligarem-se a outras, e isto pode ser muito particular, único. Assim, ao chegar nesse ponto das minhas memórias senti a necessidade de ouvir outras colegas que participaram comigo de todo esse processo. Vale retomar que me inclui nesse percurso no início de 2015 e algumas ações já haviam ocorrido. Procurei, então a colega de trabalho Cristiane⁹ e conversamos sobre as suas impressões e suas memórias enfatizando o início de toda a história da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal, documento que chamávamos inicialmente de “proposta”, portanto que assim aparecerá em muitas das entrevistas que

⁹ Cristiane, como supervisora que desempenhou essa função desde as primeiras discussões e ações sobre o processo de elaboração das Diretrizes Municipais, foi de fundamental importância para que alguns momentos fossem recuperados, pois como descrevi, alguns desses momentos vivenciei de outros lugares, como professora, por exemplo.

realizei. A ideia central é identificar os caminhos para perceber como foram dadas as orientações, ou ainda como foram planejadas as ações para cada um dos passos, desde a escolha dos materiais até a organização propriamente dita, para que tentemos identificar os fatores de não compreensão, ou de afastamento do objetivo final.

Cristiane conta que a ideia de se elaborar uma “Proposta Curricular” para o município vinha desde o início da gestão em 2013. Uma das assessoras do secretário de educação foi quem deu início a escrita do documento e dos estudos dos aspectos legais, porém posteriormente em virtude de inconsistência de ideias e alguns pontos de distanciamento, no que diz respeito aos aspectos teóricos que norteariam a escrita do documento, houve então um período de pausa. Entre 2013 e 2014, supervisores deram início à escrita do documento. Assim, possivelmente este distanciamento entre as concepções pode ter trazido uma lacuna, que pode ter se travestido de uma inconsistência ao transmitir aos participantes da elaboração do documento.

A supervisora conta que num primeiro momento os professores foram convidados a participar dos grupos para a elaboração da proposta curricular, porém não houve uma adesão significativa,

Num primeiro momento nós não pensamos em representatividade. Em 2015 nós mandamos um e-mail para as escolas para dizer que quem quisesse participar que poderia se inscrever. Qual não foi a nossa triste surpresa ao final do prazo nós tínhamos apenas cinco (5) pessoas inscritas. Entre professores e coordenadores, pois poderia ser qualquer funcionário da escola, qualquer pessoa da escola. Então nós achamos muito triste e decepcionante, então tínhamos dado a liberdade de quem quisesse, nos preparando de que se viessem muitas pessoas dividiríamos em vários grupos. Como vimos que apenas cinco se inscreveram, então mudamos a estratégia e decidimos que faríamos por *representatividade*, pelo menos uma pessoa de cada escola *tinha* que vir. Foi um novo comunicado para as escolas, dizendo que cada escola *tinha* que ter no mínimo um representante, que poderia ser qualquer função, qualquer cargo, pedíamos que fosse professor, pois com os coordenadores encontrávamos todas as sextas-feiras, pois faziam capacitação conosco, gostaríamos então que fosse um representante para além do coordenador. Então em 2016 as escolas mandaram os nomes dos representantes, algumas escolas não mandaram. Vimos o número de pessoas que se inscreveram, então *não tão voluntariamente*, pois fizemos a *exigência* de que as escolas tivessem no mínimo um representante.

Formados os grupos, depois de uma convocação por representatividade, começamos a nos movimentar intensamente para a escrita do documento. Foram formados grupos em que

professores, coordenadores e diretores se dividiram escolhendo por afinidade com os temas. Em cada grupo havia dois supervisores da Secretaria Municipal da Educação que ficariam responsáveis por encaminhar as ações, organizar a agenda de encontros, levantar e organizar material básico de pesquisa, mediar as discussões, encaminhar e planejar a escrita do texto à partir do resultado dos debates, formatar o texto elaborado em conjunto.

O texto das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental foi elaborado em duas grandes etapas. Na primeira parte trouxemos um pouco sobre a história do ensino fundamental no município e retomamos sobre o próprio processo que descrevo neste momento ressaltando a perspectiva teórica adotada para a escrita do documento. Assim, apresentamos um texto em que escolhíamos uma educação e um currículo voltados para a emancipação permanente dos sujeitos, resultado das discussões iniciais com a rede, nosso entendimento sobre currículo à luz da Pedagogia Crítica, tendo como um dos principais expoentes Paulo Freire. Trouxemos também para a primeira parte as Bases legais, documentos que também definiram a concepção adotada. Um dos grupos ficou responsável, portanto por encaminhar este texto que contou com os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 2010, grupo este de que fiz parte. Nesse momento também foram elencados os eixos referenciais do Currículo e grupos foram designados para que fossem responsáveis também por estes textos. Assim foram divididos em: Alfabetização e Letramento, Inclusão Digital e Novas Tecnologias, Educação em Tempo Integral, Educação do Campo, Eixos Metodológicos, Tempos e Espaços Escolares, Avaliação e instrumentos de avaliação. Nesse momento estavam envolvidos pelo menos 115 pessoas da rede municipal de ensino. Em uma reunião em que todos os participantes foram convidados expusemos os textos preliminares para que todos soubessem sobre o conteúdo desenvolvido por cada um dos grupos. Após essa etapa os textos preliminares e enviamos para as escolas para que os professores que não participaram diretamente da escrita do texto para que tomassem conhecimento do mesmo e que assim, pudessem apontar discordâncias, questionar e sugerir. Houve um prazo para que isso acontecesse e ao término todas as contribuições foram lidas pelo grupo inicial, discutidas e algumas delas, quando em comum acordo da maioria, acatadas.

Na segunda parte do documento os grupos organizaram-se para o estudo dos eixos e áreas do conhecimento que comporiam as Diretrizes Curriculares Municipais. Assim foram elaborados os textos com os seguintes temas: A Linguagem com a Língua Portuguesa e os

aspectos envolvidos desde a alfabetização até a formação do escritor e leitor fluente, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Ensino Religioso, Temas Integradores, em que se incluem Direitos Humanos, Educação Ambiental e sustentabilidade, Culturas Africanas e Indígenas e Culturas digitais. Nesse momento estavam envolvidos pelo menos 140 pessoas da rede municipal de ensino. Ao final de cada etapa ocorria também a socialização dos textos para que os participantes compartilhassem da produção de cada grupo e fizessem as sugestões de aperfeiçoamento do texto.

Ao mesmo tempo em que formávamos as comissões entre a primeira e a segunda etapa de escrita dos textos, nós supervisores trabalhávamos na edição dos textos anteriormente elaborados. Foi um trabalho árduo, pois concomitantemente trabalhávamos dando apoio pedagógico às nossas escolas. Cada supervisor pedagógico era responsável por pelo menos cinco (5) escolas. Eu, particularmente era responsável por seis (6) escolas do Ensino Fundamental. Não é necessário dizer que, durante este ano, todos e todas respiravam “currículo”. Tudo envolvia currículo, as leituras, até mesmo os debates em família e entre amigos, as notícias sobre educação, tudo para que pudéssemos entregar a tempo um documento que, na medida do nosso possível, fosse legitimamente um retrato do desejo de todos os profissionais da educação por uma escola justa, democrática e emancipadora.

Foi um desafio grande fazer com que todos e todas entrassem no “clima” da proposta de elaborar um documento em conjunto que expressasse um ideal educacional e que dialogasse com as boas práticas que cada professor trazia durante as discussões. Para muitos professores ainda estávamos oferecendo roteiros e exigindo resposta em textos. A queixa fundamental: o tempo.

Enfrentávamos o mesmo desafio, juntos. Muitos se frustravam, pois éramos supervisores pedagógicos e, muitas vezes, não tínhamos as respostas que desejavam. É difícil elaborar que o conhecimento pode ser construído em conjunto e que este não é privilégio de alguém em posição hierárquica superior. Estávamos partindo praticamente do mesmo ponto, mas historicamente um chefe imediato precisa oferecer as soluções. Nunca havíamos trabalhado procurando estratégias, recursos e definindo situações em conjunto, independente de cargos ou funções. No primeiro grupo que participei, que ficou responsável discutir sobre as Bases legais, tivemos momentos de debates incríveis em que, ao estudarmos a legislação, identificamos as características da nossa história repressora e tradicional. Debatemos sobre algumas das conquistas inscritas na Constituição de 1988, por ocasião de revoltas, lutas e dos movimentos sociais voltados para a ampliação dos direitos. Movimentos como o das

mulheres, da população afrodescendente, da população indígena, das questões ambientais, da valorização de todas as culturas e do direito de essas serem legitimadas no espaço escolar, ou seja, conteúdos de uma discussão necessária para o exercício consciente da cidadania. Apesar de começarmos este grupo com cerca de dez (10) pessoas, entre elas coordenadores, professores e diretores da rede, esse número não se manteve até o fim de maneira coesa e consistente. As últimas discussões, que foram as mais ricas, aconteceram com cerca de cinco (5) pessoas, o que me faz pensar sobre o perfil daqueles que efetivamente participaram de toda a ação de elaboração da proposta, como propôs uma das professoras entrevistadas, Zelinda.

O segundo grupo de discussão que conduzi, o fiz com uma colega supervisora com a qual tenho grande afinidade. Neste grupo havia diretoras, coordenadoras, um grupo grande de professores e falamos sobre Matemática. Nesse grupo, aconteceu algo muito especial. Fizemos nossa primeira reunião com muita empolgação, pois estávamos seguras sobre os caminhos que estávamos percorrendo, pois já tínhamos passado por uma experiência positiva, cada qual em seu grupo. Fizemos as propostas de leitura e pesquisa e apresentamos uma sugestão para direcionar a escrita, uma espécie de divisão de assuntos para que pudéssemos iniciar. Nesse dia sentimos o grupo atento, os professores estavam soltos e participativos, as diretoras com um olhar curioso, mas muitas vezes um pouco resistente. Nada expresso em palavras, mas sim no olhar, na postura, até no silêncio. Saímos da sala de reunião muito preocupadas, eu e minha colega. Pusemo-nos a pesquisar sobre a Matemática e a proposta crítica. Lemos muitos artigos. Fizemos a leitura dos textos dos leitores críticos da Base Nacional Comum Curricular. Havia uma inquietação muito grande em nós. Lembro-me da minha colega muitíssimo preocupada e eu também, claro. No dia da próxima reunião com esse grupo eu tinha aula pela manhã, mas minha colega estava muito insegura para conduzir a reunião sozinha, eu não menos. Fomos juntas, as duas com as suas inseguranças. As professoras apresentaram os seus textos e nós duas também. Cada texto apresentado foi sendo desconstruído, questionado, problematizado, analisado com bases teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem apropriadas para nortear a Pedagogia Crítica¹⁰. Logo não

¹⁰ A Pedagogia Crítica nasce da relação com a Teoria Crítica e da aproximação dos conceitos estudados pelos cientistas dessa teoria para com a Educação. Muitos desses intelectuais não escreveram especificamente sobre educação, mas percorrer por algumas de suas produções colabora para que possamos compreender a essência da relação. A teoria Crítica teve seu início com os trabalhos da Escola de Frankfurt de teoria crítica, que se organiza antes da Segunda Guerra Mundial Alemã. Referimo-nos a um grupo de intelectuais e de princípios marxistas não ortodoxos, como explica Pucci (2001). As pesquisas desenvolvidas por este grupo são relacionadas a problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos que decorrentes do capitalismo extemporâneo, que consequentemente

tínhamos mais nada em mãos, porém tínhamos uma proposta que nos fez crescer como pessoas e enquanto grupo, que cada um de nós contribuiria na elaboração daquele texto verdadeiramente em conjunto, oferecendo palavra por palavra, lendo frase por frase e estudando juntas. Cada qual precisou abrir mão de mais tempo do que o planejado, mas o resultado não foi apenas um texto coeso, foi uma experiência edificante sobre humildade, pesquisa, colaboração e trabalho em equipe. A experiência nesse grupo terminou por volta de agosto de 2016. Depois disso, foi uma corrida incessante contra o tempo.

Fomos surpreendidos em uma reunião com uma equipe que viria para apoiar-nos no derradeiro da escrita do documento. A equipe era composta por diversos pesquisadores de renome, autores de livros e liderada pelo professor César Nunes¹¹. Ele nos comoveu com suas palavras, nos motivou, nos deu um ânimo necessário naquele momento, pois estávamos exaustos. Havia ali um misto de alegria e medo, pois questionávamos: Será que depois de tanto investimento alguém de fora virá para apropriar-se do nosso material? Ou ainda, modificar nossa escrita, nossa produção? Não foram dias fáceis aqueles que passamos para entregar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município, mas foi a melhor experiência profissional pela qual eu passei, pois ela me transformou e, por isso, desejei olhar para essa experiência ampliando-a, colocando lentes de aumento e conversando com outros participantes para que estes narrassem as suas impressões. Para perceber o quanto essa experiência foi viva em cada sujeito, ou não e quais foram os sentimentos e aprendizagens foram mobilizadas em cada um, ainda como uma experiência coletiva e individual ao mesmo tempo pode colaborar em minha formação enquanto educadora.

Nessa busca conjunta, encontrar o sentido da escola dos dias de hoje, ressignificar o seu papel, identificar as dificuldades e as particularidades sociais de nosso tempo, olhar para o homem de hoje, olhar para a criança do nosso município e sentir sobre as suas necessidades e

afetaram, entre os anos de 1940 e 1970, o pensamento do Ocidente. Entre seus membros encontra-se Max Horkheimer, Herbert Marcuse, a 1969, Walter Benjamin, Jürgen Habermas.

¹¹ César Aparecido Nunes possui uma empresa de consultoria em que presta serviços na área de formação de professores, para diversos municípios. É licenciado em Filosofia, História e Pedagogia. Concluiu o Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em 1996 e defendeu a Livre Docência em 2006. É Professor Titular da Faculdade de Educação, na área de Filosofia e Educação e atua nas linhas de pesquisa Política, Ética e Educação e Epistemologia e Teorias da Educação. Publicou 36 artigos em periódicos especializados e 287 trabalhos em anais de eventos. Possui 19 capítulos de livros e 31 livros publicados. Participou de 361 eventos no Brasil e 17 eventos no Exterior. Orientou 57 dissertações de mestrado e 33 teses de doutorado na Área de Educação, 194 trabalhos monográficos ou trabalhos de conclusão de curso de graduação. Atua na Área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, destacando-se por Estudos e Pesquisa na Área de Formação de Professores, Política Educacional, Sexualidade e Educação. É o Coordenador Geral (Líder) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA e Presidente Nacional da ABRADES. Finalizou 10 trabalhos de pesquisa e supervisionou 15 estudos de Pós Doutorado. Texto retirado na íntegra <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728232U6>, acesso em 25 de janeiro de 2018.

depois fundir todas essas descobertas e discussões coletivas em um documento, um currículo. Um currículo que tenha relevância social, a educação como direito, como processo de humanização, como formação para a cidadania, numa perspectiva de emancipação, de educação para a autonomia.

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo. (FREIRE, 1997, p. 51)

A escola tornou-se um espaço absolutamente produtivo para que fosse disseminada uma semiformação¹², pois a “política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas” (PUCCI, 2001).

Algo que foi alvo de muito debate durante as formações que visavam a reflexão de todos os envolvidos na preparação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal foi que garantir que por meio de uma gestão participativa afastássemos de uma formação hegemônica apartada da história de vida dos alunos e alunas de nossa rede de ensino. Dando espaço para que o currículo estivesse permanentemente em formação, em debate com a comunidade escolar e com as famílias,

A construção das relações democráticas supõe o estabelecimento de parcerias com as famílias das crianças as quais são convidadas a participarem das ações dentro das instituições escolares. Essa participação da comunidade deve ser observada tanto nas discussões e reflexões quanto no desenvolvimento das práticas educativas. (Diretrizes Curriculares Educação Básica Municipal, 2016)

¹² O conceito de semiformação é trabalhado por Adorno, um dos grandes nomes da Teoria Crítica, que viu na educação elementos extremamente relevante para a discussão e compreensão do aspecto social de maneira geral. Debateu sobre a formação quando essa se apresenta altamente clássica ou em oposição quando ela focaliza primordialmente a experiências dos indivíduos. Esse tipo de organização educacional Adorno denominou de “semiformação”, situação que está presente em diferentes esferas da sociedade, não apenas na educação. Está presente também nas classes abastadas e nas classes menos favorecidas. A “semiformação” atinge a razão, o espírito, a vida sensorial e a corporeidade, atinge a vida social em todas as suas dimensões. (PUCCI, 2001)

A inspiração dos profissionais envolvidos foram os pressupostos educacionais de Paulo Freire que apontam para que a escola se transforme um espaço de formação voltada para a transformação e emancipação dos sujeitos, que reflita sobre a sociedade em que se vive e que permita perceber que somos indivíduos que fazem parte de um conjunto histórico, social, cultural e que atuantes em todos estes patamares que articulam-se entre si, integram-se e constituem uma individualidade.

É essencial defender, ao pensar em um documento que norteie as bases educacionais de uma rede municipal, uma educação que valorize a cultura do outro e colabore para a formação de uma cultura de paz e liberdade, alinhada à compromissos éticos e políticos, capaz de analisar as relações dos indivíduos na sociedade, a partir da tensão entre o que Paulo Freire apontou como oprimidos e opressores, conforme aponta o documento (2016).

Sendo este um documento elaborado à muitas mãos e que trouxe à tona a possibilidade de participação dos profissionais da educação em processos oficiais de planejamento, fato este inédito em nossa cidade, tornou-se, portanto, muito significativo trabalhar, não sobre o processo em si, mas sobre os impactos que este provavelmente apresentou sobre a formação profissional daqueles que dele participaram. Assim, a proposta desta pesquisa, volta-se para a reflexão sobre a participação dos educadores da rede municipal de Jundiá na elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Básica e as possíveis marcas dessa participação em sua formação, tanto profissional como pessoal. Para tanto, empregou-se a entrevista narrativa como metodologia de pesquisa, contando com a participação de cinco participantes do processo que concederam suas entrevistas e compartilharam suas experiências. Por meio da análise dessas falas, a pesquisa, portanto, buscou analisar de que maneira os participantes desse movimento foram particularmente afetados pelo processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais. Na composição do material para a pesquisa também foram utilizadas as anotações do diário de campo da pesquisadora, que também participa do processo integralmente e que, portanto, coloca-se na narrativa como um dos sujeitos atravessados pela experiência dessa participação.

2–VIGOTSKI E PAULO FREIRE: A BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO PARA COMPREENDER O HOMEM E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO.

Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma
 tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível, que lhe deres:
 Trouxeste a chave?

Repara:
 ermas de melodia e conceito
 elas se refugiaram na noite, as palavras.
 Ainda úmidas e impregnadas de sono,
 rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Carlos Drummond de Andrade (Procura da Poesia)

Ao longo da história da humanidade filósofos, cientistas, feiticeiros e gente de toda a ordem buscou e busca compreender sobre a existência. Nós, seres humanos andamos as voltas buscando compreender como nos desenvolvemos ao longo dos tempos, como as funções tipicamente humanas, como o pensamento, a consciência, a memória, a linguagem se constituem, ou ainda se estas simplesmente seriam um substrato do homo sapiens, e por assim dizer, por isso somos humanos. Neste trabalho, tomaremos como referência, as reflexões de Vigotski e Paulo Freire, para compreender o homem e suas relações com o meio social.

No século XIX, a filosofia se encarregava por questionar sobre o ser humano e suas particularidades, a ciência se organizava em torno de métodos e as discussões acerca da sociedade, da psicologia, da história e outros. Era um solo fértil de discussões e conceituações. Segundo observou Vigotski (1991) no campo do desenvolvimento, a concepção empirista julgou que as ideias eram um produto das sensações desenvolvidas pela estimulação e pelo contato com o meio ambiente. Esta era uma abordagem dos seguidores de Lock na Inglaterra quando ainda não haviam encontrado uma resposta contundente para explicar como se davam as ideias mais complexas. Conceitos como espaço, tempo, quantidade, qualidade, estabelecimento de relações foram discutidos por empiristas da Europa que diziam que estes eram impossíveis de se subdividirem em partes simplificadas. O autor afirma que as concepções mencionadas advêm dos postulados de Descartes que também afirmava que ao analisarmos o homem este estudo deveria focar-se ao corpo físico,

destinando apenas à filosofia o estudo da alma, ou da mente. Não seria possível essa divisão? E seria possível compreender o homem em sua complexidade apenas observando o corpo físico sem olhar para as suas interações?

Apesar dos conflitos entre muitas das concepções e de pesquisas sobre o homem que foram desenvolvidas ao longo da história, desde Charles Darwin, Gustav Fechner, Sechenov expoentes no que diz respeito às pesquisas referentes ao pensamento psicológico, estes inauguram discussões sobre a relação que se estabelece entre o comportamento humano e o comportamento animal, a relação entre o ambiente e a formação mental, a relação entre os aspectos fisiológicos e psicológicos. Vigotski (1991) ressalta que nenhum desses cientistas eram psicólogos, mas que contribuíram largamente para os avanços das pesquisas nesta área.

Vigotski (1991) ainda salienta que muitas correntes discutiam e perseguiram a compreensão do humano e suas qualidades fundamentais, mais ainda traziam respostas incompletas sobre as relações do homem e a complexidade de suas funções psicológicas e de pensamento. Wilhem Wundt, segundo o autor, buscou alcançar respostas para compreender as relações entre estímulo e resposta, a relação entre o pensamento humano e as ações externas a ele, analisou situações simplificadas, não se deteve à consciência humana e pesquisou o que definiu como sensações simples, argumentando que as funções psicológicas superiores não poderiam ser estudadas por psicólogos experimentais. Nesse momento foram introduzidos na pesquisa os processos desencadeados pela história, os produtos da cultura e a linguagem.

Descontentes com as pesquisas desenvolvidas até então, psicólogos nos Estados Unidos e na Rússia prosseguiram aplicando-se no estudo do comportamento e foram responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa em torno do comportamento humano e também animal, buscando encontrar aspectos em comum entre ambos. Preocupavam-se em demonstrar de que maneira a relação entre estímulo-resposta poderia resultar em fenômenos complexos da atividade psicológica, mas ainda assim não se aprofundaram em aspectos superiores da atividade psicológica. Em geral, os cientistas do comportamento não foram a fundo nos estudos para explicar os processos mais complexos da atividade mental. (Vigotski, 1991)

É, nesse contexto, que Vigotski adentra o cenário com suas divergências, controvérsias e discussões sobre as ciências humanas que, de um modo geral, tanto ampliaram a reflexão sobre o homem, o desenvolvimento das suas funções psíquicas e a relação desta com a cultura e a linguagem. Fez questão de colocar-se absolutamente contra as pesquisas da área da psicologia desenvolvidas até então, e propôs realizar um propósito completamente novo. Foram cerca de duzentos estudos científicos distribuídos em diversas áreas de conhecimento

em que procurava analisar, descrever, explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de uma maneira que sua hipótese fosse aceita pelas ciências naturais.

Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da atuação cultural em que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância... (WERTSCH, apud REGO. 1995)

Segundo Rego (1995) por ter percorrido, durante sua vida, por diferentes áreas do conhecimento, pois era um leitor ávido, inclusive de textos em diferentes idiomas, Vigotski teve em sua formação influência do campo da Literatura, da Arte, da Linguística, da Filosofia, da Neurologia, da Antropologia, da Cultura, das Ciências sociais, da Psicologia, da Medicina tornando interdisciplinar seu modo de análise e trazendo o aspecto social como componente essencial para compreensão da formação do sujeito.

2.1 – O MATERIALISMO DIALÉTICO EM VIGOTSKI, O HOMEM HISTÓRICO-CULTURAL.

Vigotski baseou-se na teoria materialista-dialética, assim sua obra é balizada pelos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos desta corrente em sua obra. A tese principal a que se refere Vigotski é a de que o homem se constitui nas relações sociais, imerso em seu meio social e cultural.

Segundo Marx e Engels (1999), o homem é responsável pela produção dos seus meios existenciais, fator que nos distancia dos animais. Ao longo da história, ele foi responsável por desenvolver instrumentos que garantiram que este não dependesse diretamente da natureza. O homem desenvolveu-se e foi capaz de transformar a natureza e, nesse contexto, o processo também se transformou. Essa relação é entendida ao observar-se a correspondência entre a natureza e a cultura a partir de uma teoria da história do homem. Ao analisar a história do desenvolvimento da espécie humana há um momento em que o homo desenvolve aspectos que o diferenciam da natureza animal justamente por ser capaz de transformar a natureza por meio do seu trabalho sendo, portanto, capaz de criar as suas próprias condições de existência e

de transformar o seu modo de ser, produzindo cultura. Dentro de um processo evolutivo, o que ocorre não é exatamente uma quebra, mas uma alteração sobre algo da ordem do natural para a ordem cultural, conforme Pino (2000).

Pino (2000) fez questão de ressaltar que Vigotski ao apresentar a relação do desenvolvimento das funções tipicamente humanas com a emergência da cultura não desprezou a existência das funções biológicas, mas destacou que estas se modificam na relação do homem com a sua própria história. O homem é, portanto, artífice de si mesmo. Os homens são diretamente influenciados por seus modos de produzir, ou de intervir na natureza. A organização daquilo que, posteriormente, denominamos de trabalho, estabelece as relações com os meios de produção, ou seja, com os instrumentos, fazendo com que essas sejam um reflexo constante e direto porque, a “produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 20)

Qualquer representação, ou seja, qualquer estado de consciência é decorrente de um processo que emerge da vida real, é histórico. Marx e Engels (1999, p. 21) querem dizer que “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam e nem daquilo que suas palavras, no pensamento, na imaginação, na representação de outrem”, em primeiro lugar há a existência real, parte-se do homem concreto e da sua atividade, da sua ação. Assim, entende-se que uma pesquisa que trata da participação de pessoas no processo de elaboração de um documento que define e direciona ações para a educação de um Município deve considerar que estes são homens produtores de cultura, imersos na sociedade que os define como sujeitos que nessa ação são indivíduos responsáveis por também definir e traçar a história da educação de sua cidade e ainda serem dialeticamente afetados essencialmente por este processo.

Segundo os autores citados, Marx e Engels (1999), o mundo sensível é resultado da atividade de toda uma série de gerações, o homem vive a fim de fazer história, pois satisfaz as suas necessidades, ou seja, planeja e executa em sua vida diária, com a intenção de manter sua subsistência. O homem cria e recria, renova, se reproduz e traz à tona, para o convívio de outros homens do seu círculo social novas necessidades. O homem é capaz de problematizar sobre a sua existência. Em decorrência disso, vimos nascer, ao longo da história da humanidade, novos fatores como: a consciência do conjunto, a necessidade ou a ideia do aumento da produtividade, a divisão social do trabalho, os avanços tecnológicos, o emprego das máquinas entre outros infinitos exemplos sobre a criatividade humana.

Vale repetir que a consciência do homem está paralelamente ligada à atividade material, sendo esta um produto social, o mesmo Marx e Engels dizem sobre a linguagem: “A linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática, que existe igualmente só para mim, tão como a consciência, só surge com a necessidade, às exigências dos contatos com os outros homens (MARX; ENGELS, 1999, p. 34)

Nos escritos reunidos no texto “Manuscrito de 1929”, Vigotski (2000) deixa clara a influência do materialismo marxista logo nas primeiras linhas e chama a atenção para a palavra história, que para ele significará uma abordagem dialética geral, no que diz respeito ao estabelecimento de uma ciência que o conduza, pois tudo tem história.

Posteriormente, o autor lança o pressuposto, pelo qual nos deteremos nas próximas linhas, de que corroborando com o materialismo dialético estaria o materialismo histórico, ou seja, a aplicação do primeiro à história. Assim, Vigotski (1929/2000) começa a definir conceitualmente sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desvelando as relações dessas com o cultural e afastando-se de uma percepção de desenvolvimento humano basicamente biológico. Conclui, em poucas palavras, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está diretamente ligado ao homem implicado em sua própria história, assim sendo toda característica do psiquismo humano procede da junção entre a evolução biológica do homem e a história.

Conforme Vigotski (1929/2000) isso ocorre à medida que se assume que a origem da função intelectual nos seres humanos deriva da sua ação sobre os instrumentos. “A essência do intelecto está nos instrumentos. O instinto é a capacidade de utilizar e construir instrumentos organizados; o intelecto – os não organizados” (p.23). A atividade psicológica do homem se constrói a partir da sua ação sob o instrumento. Essa formação se dá de maneira dialética, ou seja, ao passo que é constituído pelo meio social e cultural também constrói e interfere neste meio, conseqüentemente o modificando e o adaptando.

Segundo Vigotski (1931) muitas foram as investigações acerca do desenvolvimento das funções psíquicas e o seu desenvolvimento e sobre muitos aspectos: a linguagem das crianças, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e a sua concepção do mundo, o desenvolvimento e a representação das operações numéricas, entre outros estudos, porém até então todas as pesquisas davam conta de um desenvolvimento voltado para o processo natural, ao passo que Vigotski afirma que as funções psicológicas dos seres humanos são primeiramente constituídas na coletividade, no social, na relação entre os pares.

As funções biológicas naturais não são desconsideradas por Vigotski (1931), mas elas alcançam outro patamar, ou uma nova forma de existência, pois são incorporadas à história do ser humano, fazendo dele um ser histórico, que é capaz de conduzir seu percurso, sendo este artífice de si próprio.

Segundo Oliveira (2010), podemos afirmar que existe um aspecto do desenvolvimento que é definido pela maturação do organismo, biologicamente e individualmente, mas é por meio do aprendizado que o homem desperta os processos internos de desenvolvimento. Por aprendizado podemos entender aquilo que o homem concebe em relação com o meio social e a relação direta com os instrumentos que utiliza no ambiente cultural.

Um dos objetivos de Vigotski enquanto pesquisador foi justamente demonstrar através do método dialético que a grande maioria das perguntas não eram exatamente respondidas por meio das teorias de correntes biológicas e genéticas, mas muitas explicações eram encontradas nas teorias que consideravam fortemente as relações entre os sujeitos, o contexto social, o aspecto cultural e histórico.

O aparecimento da cultura se deve ao aspecto social. O social é a condição e o resultado desse surgimento. No caso da impossibilidade de uma organização a partir da socialização, conseqüentemente não seria possível que houvesse a produção de toda a diversidade cultural que se tem notícia. Vigotski define cultura como “um produto, ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem.” (Vigotski apud PINO 1997 p. 106).

Sobre o signo, na perspectiva de Vigotski, Pino (2000) aponta que este é uma obra cultural desenvolvida pelo homem e por isso existe independente do organismo ou do fator biológico, este é produto da cultura e não da natureza, sendo assim, o signo tem papel de manter uma relação entre a ação externa e a operação interna. Funções como a memória, a percepção, a atenção são mediadas pelos signos. O signo é o organizador dessas funções, à medida que é capaz de controlar voluntariamente a atividade psíquica. Os signos, sendo elementos externos e materiais atuam diretamente na condução do comportamento humano, assim podemos perceber sua função mediadora e dialética.

Vigotski (1991) compreende que os signos operam a partir da relação de estímulo e resposta (S-R), mas se afasta da compreensão comportamental quando entende que há uma relação mais complexa de dependência entre eles. O signo se apresenta como o estímulo externo de uma operação que ocorre internamente, mas é válido ressaltar que entre o estímulo

e a resposta há um instrumento, um objeto, uma ação externa que conduz ou intervém para que haja uma resposta. Peguemos como exemplo a função psíquica da memória.

Pino (2000) buscou exemplificar dizendo que muitas pessoas, com a intenção de não esquecer-se de alguma atividade, trocam a aliança da mão esquerda para a mão direita ou vice-versa, para que possam recordar que tem algo a cumprir. Assim, é possível compreender que entre um estímulo natural colocou-se um estímulo artificial que tem a função de monitorar a resposta do indivíduo agindo como um organizador de sua ação. Este estímulo, como mencionado anteriormente é um signo, ao ser interpretado e significado pode ser compreendido como um instrumento, o que afasta a relação direta e natural de estímulo-resposta proposta pelos behavioristas.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VIGOTSKI, 1991 p.31)

Entendemos que o signo trabalha na consciência dos sujeitos. Existindo o locutor e o interlocutor. Estes dois fundem-se numa única pessoa, sendo estes autor e expectador. A palavra dirigida produz efeito também naquele que a pronuncia. Diferente do efeito que proporciona um sinal quando nos referimos às intervenções behavioristas, porque “Os sinais a que se refere Pavlov são os estímulos procedentes do exterior que agem diretamente sobre o cérebro (após serem devidamente processados). Trata-se, portanto de sinais naturais comuns aos animais e aos homens.” (PINO, 2000, p. 57)

A ação introduzida de trocar a aliança de mão para evitar o esquecimento, agindo diretamente sobre a memória seria mais que um simples sinal, o sinal exemplificado foi inventado pelo homem e, portanto, configura-se como um instrumento técnico que se coloca entre o sujeito e o objeto da ação.

Conforme Pino (1999) no mundo dos sinais não há reversibilidade, pois não há consciência nesses sinais. O sinal só é reversível quando há uma consciência que se relaciona com o signo. Sem que haja essa mediação o signo não é mais nada que um sinal externo. Essa relação faz com que esse sinal adquira uma significação, uma internalização, que com o

passar da história da humanidade acaba por emergir em um sistema simbólico e, conseqüentemente, acaba por transformar as relações com o mundo que o cerca. Sendo assim, “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação.” (PINO, 2000, p. 58)

A verbalização é um acontecimento crucial na história do desenvolvimento humano, por meio da representação dos signos é que surge a possibilidade de se estabelecer relação de significação entre os homens. E esta singularidade do desenvolvimento da espécie humana que confere a ela o status de ser social, pois permitiu que os membros dessa sociedade se organizassem e convivessem.

Vigotski (1991) assinala que as funções psíquicas superiores estão diretamente ligadas com a mediação e a concepção materialista-dialética do curso da história e, portanto concebe uma nova forma de compreender o próprio desenvolvimento psicológico, o que irá introduzir o aspecto da subjetividade da personalidade.

O desenvolvimento humano transcorre em duas linhas diferentes umas das outras constituídas, então pelos processos elementares e as funções psíquicas superiores. Os processos elementares são da ordem do biológico e as funções psíquicas superiores de origem social-cultural. A história do desenvolvimento do indivíduo se origina na interseção dessas duas vertentes, sendo a segunda definidora da natureza das funções mentais superiores distanciando das teorias funcionalistas e concepções voltadas para o biológico.

Entende-se que as funções mentais são dinâmicas e estão em constante transformação, de incorporação do novo e distanciamento do velho, é uma elaboração constante de novas significações.

A capacidade de pensar, de falar, de registrar em memória etc. são funções permanentes da pessoa, mas sujeitas às leis históricas das condições da sua produção: produção da fala, das ideias, das lembranças. Essas funções são, portanto função dessas condições de produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas.” (PINO, 2000, p.70)

Vigotski (2000) afirma inúmeras vezes sobre a importância do outro para a constituição cultural do homem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, o outro é condição primordial para que aconteça o desenvolvimento. “Nós nos tornamos

nós mesmos através dos outros”, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica (1989, apud PINO, 2000. p. 66).

Segundo Vigotski (2000), existem três momentos no desenvolvimento cultural, o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O desenvolvimento para si trata-se daquilo que é constituído biologicamente, é o individual, algo que está para antes de um estado de cultura. Já quando falamos sobre o *para os outros* compreendemos então a coletividade, situação em que o homem no encontro com outros se distancia da sua individualidade e nessa relação constrói a sua consciência. No terceiro momento, o *para si*, é o natural significado pelo outro e que, conseqüentemente, torna-se significativo para si. Através do outro uma significação, mediadora universal, é construída, isso Vigotski (2000) chamou de desenvolvimento cultural.

2.2 – O HOMEM, SER EM CONSTANTE INACABAMENTO.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação, o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2016 p. 80)

A escolha de Paulo Freire como mediador das significações que pretendo construir por meio do diálogo constante, foi também por afeto, porque Paulo Freire, Brasileiro, Pernambucano, Professor e um entusiasta da justiça social, nos ensinou a lecionar com a alma. Paulo Freire, além de ser aquele que líamos, quantas vezes pudemos ouvi-lo e vê-lo, até em programas populares de televisão. Freire afetou a nós brasileiros com seu modo de falar sobre educação.

Passada a colocação amorosa e afetuosa é fundamental destacar a relevância da sua obra nos aspectos social, filosófico, pedagógico. Paulo Freire se aproxima daquilo que Vigotski aponta quando valoriza o aspecto social no desenvolvimento humano, principalmente quando ambos compreendem o homem como sujeito da sua própria história. É também fator relevante a considerar que ele próprio é um dos autores mais consultados durante a elaboração das Diretrizes Municipais.

Paulo Freire desponta em 1958 como um educador progressista ao participar do Congresso Nacional de Educação de Adultos na cidade do Rio de Janeiro, apresentando um relatório sobre a “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”. Neste relatório, segundo Gadotti (1996) ele defende que a educação dos adultos deveria basear-se essencialmente na realidade vivida por essas pessoas, partindo de uma ação conjunta que não fosse assistencialista. Propunha uma educação que colaborasse para a decisão, a participação, a responsabilidade social e política. Nesse momento, é possível perceber o fundamento básico da concepção de Paulo Freire, sua militância em libertar os homens e conscientizá-los da sua condição de sujeitos que implicados num mundo concreto são capazes de transformarem-se e de transformar a realidade circundante. Enredado em comunidades rurais, de camponeses analfabetos, propõe uma alfabetização que rompa com a mera aquisição do código escrito, da apreensão fria de letras, palavras e frases e lança-se então ao desafio da conscientização por meio da leitura crítica do mundo.

Quando se conhece um pouco sobre a figura de Paulo Freire, ao ler sua biografia trazida com tanto amor pelas palavras de sua esposa e filhos, quando se tem a oportunidade de conhecer alunos, hoje ilustres, como César Nunes, percebe-se algo em comum nessas narrativas, uma admiração especialmente carinhosa.

Essa experiência me faz olhar para o texto ‘Pedagogia do Oprimido’ vislumbrando primeiramente a pessoa, que com um olhar doce, primeiramente vê nos homens e mulheres da classe popular, trabalhadores do Brasil, os seres humanos que são eles e elas, potentes e capazes de libertarem-se das muitas amarras que impõe o mundo capitalista, porque a condição de liberdade é essencialmente humana.

O livro “Pedagogia do Oprimido” foi uma obra classificada como a de maior prestígio na vida acadêmica de Paulo Freire, pois nela são apontadas as bases de seu pensamento Pedagógico. O autor concluiu esta obra no Chile em 1968, pois havia sido exilado do país em decorrência do regime ditatorial que se instalou por meio do que ficou conhecido como “golpe de 64”. Por ser um educador que despontava com grande importância no cenário nacional, por seus pensamentos progressistas e sua especial atenção aos “esfarrapados do mundo” como classificou aqueles excluídos ou a margem da sociedade, analfabetos, trabalhadores rurais, operários mulheres, etc, denunciou o processo educacional e revelou uma concepção de homem e de mulher em que estes simplesmente eram vistos como seres em constante processo de libertação e transformação.

É possível perceber na obra de Freire, muitos pontos de contato com a obra de Vigostki. Um dos primeiros pontos que deve ser ressaltado é a questão do ser histórico, da humanização e da desumanização, por conseguinte.

Logo no início das discussões, em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, Freire levanta a questão da humanização e já discute o seu rigor evidente na atualidade. Trata-se não de algo a ser analisado não do ponto de vista dos valores, mas sim do ponto de vista ontológico, ou seja, a partir do estudo que repercute sobre o ser, na sua realidade histórica.

Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. (FREIRE, 2016 p. 62)

A humanização em Freire (2016) amplia a discussão axiológica, ou seja, não é algo que se discute apenas no nível dos valores da humanidade. Também não se aplica apenas a um exame do homem segundo a sua essência, do que diz respeito às características inerentes a todos os seres. O autor trata da humanização como algo que faz parte da realidade histórica. Assim, percebemos que faz parte de sua concepção a ideia da materialidade histórica compreendendo o homem como sujeito histórico. A ideia de humanização e desumanização é decorrente do estar imerso em uma realidade concreta em que ali estando, a proposta é de que o homem torne-se consciente de sua inconclusão.

Segundo Freire (2016) a humanização é uma disposição dos homens, de que ele chamou de “vocação dos homens”, por entender que o ser humano deseja a liberdade e a justiça e isso pode ser percebido à medida que o homem busca recuperar a sua humanidade tomada nas relações de opressão.

À propensão do homem em buscar constantemente a sua humanização, Freire (2016) chamou de *ser mais*, e a afirmou como sendo uma vocação histórica, negada pela desumanização, que por sua vez não é vocação, é probabilidade que se pode verificar na história, sendo constatável, possível, provável não pode ser naturalizada e sim problematizada e convertida em desafio a ser transporto.

Para Freire (2016), o homem na sua vocação de *ser mais* está em constante procura, buscando conhecer a si próprio e ao mundo. Nesse processo, o homem afirma-se em busca de sua liberdade. Quando Freire aponta que o homem é um ser inacabado e em constante busca

do *ser mais* ele reafirma que o ser humano não é programado naturalmente para isso, assim como a história não é a disposição de fatos cronologicamente distribuídos no tempo.

Freire (Freire apud Streck; Redin; Zitroski, 2016), entende o homem como um ser capaz de transformar-se, mas isso é possível a medida que esse homem, um ser inconcluso, é consciente de sua inconclusão. Ao homem, portanto cabe também o desafio de reconhecer-se como problema e isto acontece quando ele, olhando para si e buscando conhecer-se, frequentemente questionando-se e busca trabalhar na sua humanização. (Freire, 2016)

O homem, em constante transformação e em busca da sua conscientização percebe-se como um agente da transformação de si e da sociedade que o cerca. São eles “seres capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos”. São sujeitos históricos e da história. (FREIRE apud STRECK; REDIN; ZITROSKI, 2016)

Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Pobre do povo que aceita, passivamente, sem o mais mínimo sinal de inquietação, a notícia segundo a qual, em defesa de seus interesses, ‘fica decretado que, nas terças-feiras, se começa a dizer boa noite a partir das duas horas da tarde’. Este será um povo puramente representado, já não presente na História. Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação. (FREIRE, 1989 p. 24)

A conscientização, então é o processo pelo qual o homem, como sujeito histórico, é capaz de ao mesmo tempo estando presente é capaz de distanciar-se, encarando o meio em que vive de maneira objetiva, não naturalizando as situações que o envolve, mas enfrentando-a. Esse homem transcende o meio natural e o transforma, por meio da consciência, em um mundo humano. (FIORI, apud FREIRE, 2016) No processo rumo à conscientização está a pergunta. A problematização que estimula a visão por completo do objeto, sua objetivação. Assim, é o objeto sempre objetivável, passível de ser questionado, reflexível. “A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva.” (FIORI, apud FREIRE, 2016 p. 41)

A medida que o sujeito se distancia da realidade do mundo, percebendo-se objetivamente é capaz também de compreender e entrar em contato com a subjetividade ou com a complexidade do mundo, sendo estas duas dialeticamente inseparáveis.

O homem capaz de distanciar-se do seu universo, refletindo sobre ele criticamente se descobre como sujeito fundante deste mundo que o cerca e da sua própria vivência, havendo então consciência de si e consciência do mundo edificando-se, transformando-se e tranformando ao mundo.

Ação e reflexão sobre o mundo, o conjunto que é a práxis, o necessário para que seja possível a superação de qualquer contradição. Freire (2016) fala sobre o processo de conscientização e de criticização, ou ainda de inserção à crítica, mas ressalta a relação direta entre a ação e a reflexão para que se dê o reconhecimento verdadeiro do mundo circundante, assim reconhecimento sem que haja a inclusão ao real não existe. A mudança não se concretiza povoando apenas o imaginário.

Esse percurso rumo a conscientização também é o caminho para a libertação da situação de opressão, do conhecimento crítico da sua condição de oprimido, do reconhecimento da sua relação de dependência e conivência para com o opressor, da sua falta de entendimento sobre as facetas da opressão, da domesticação do pensamento, da sua falta de oportunidade para refletir sobre a situação concreta da sociedade opressora e sobre o papel de cada opressor que encontramos ao longo da história da vida.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre as condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão conduz a prática. (FREIRE, 2016 p. 96)

O diálogo tem um papel fundamental para a libertação das consciências e está em contrapartida diretamente ligado ao processo reflexivo que conduz à prática. Para Freire (2016), o diálogo é o encontro entre os sujeitos, inseridos no mundo, portanto o diálogo não começa ou acaba simplesmente na conversação entre duas pessoas. O diálogo é uma condição de existência, segundo Freire, e é pelo diálogo que se encontram o refletir e o agir dos homens sobre o mundo na possibilidade de transformá-lo. O diálogo não é uma ação voltada para depositar ideias e nem tão pouco para a simples troca de ideias ou mesmo a imposição de

pensamentos em uma discussão. Segundo o autor, “o diálogo é mais uma ato de criação” (FREIRE, 2016, p. 136)

Paulo Freire nos faz pensar que o diálogo é principalmente uma atitude que deve envolver humildade, uma união de intenções e renúncia do ego, um encontro com o outro, com o eu, um encontro como o meu eu no outro.

Segundo o autor não há possibilidade de diálogo sem a existência da fé no outro, a fé nos homens. Entendemos que o diálogo é um ato de confiança na potência do outro, na sua condição para o fazer e para o transformar. No diálogo não se impõe, a relação é de igualdade, horizontalidade e confiança.

Se o diálogo é o encontro dos homens para o ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer¹³ já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (FREIRE, 2016 p. 140)

Freire (2016) afirma que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, o diálogo é um encontro de almas em função de um bem e a serviço do mundo que o cerca. Há que se transcender o individualismo, as imposições da sociedade capitalista que tanto nos domina com suas ideologias e isto por meio da comunhão com o outro. Por meio do diálogo que a conscientização e a transformação acontecerá. Um diálogo problematizador entre educador e educando vislumbrando desvendar o objeto do conhecimento, superando práticas de educação alienadoras e opressoras, em que os indivíduos recebem os conceitos prontos e os inculca.

Freire é importante para esta pesquisa à medida que aborda sobre a potência do homem e o liberta da condição naturalizada de mero receptor de ideias. Ao revelar a condição ontológica do homem de ‘ser mais’ e sua disposição para transformação circunscrita em sua essência de ser humano a ser constantemente descoberta, pois como homem inconcluso sempre há o ‘quefazer’.

¹³ Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todos fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se a verbalismo e nem a ativismo. (Freire, 2016 p. 195)

2.3 – APROXIMAÇÕES ENTRE VIGOSTKI E PAULO FREIRE

A pesquisa que aqui se apresenta buscou como referenciais teóricos, principalmente os conceitos abordados por Vigotski e Paulo Freire, como foi apresentado nas linhas que a esta precederam. Julgou-se de fundamental relevância tais princípios para a análise levantada por essa pesquisa que espera compreender sobre a importante participação dos educadores da rede municipal de Jundiáí no processo de elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Básica e o possível processo de conscientização decorrente dessa participação observado nas entrevistas narrativas destes participantes ao pronunciar sobre o seu engajamento nesta atividade única no município.

É de fundamental importância, portanto explicitar sobre os pontos de contato entre os fundamentos teóricos e de que maneira eles vêm balizar a pesquisa. Duas foram as leituras que me embasaram trazendo elementos para que fossem analisados os pontos de contato entre Vigotski e Paulo Freire: o texto de Solange Maria Alves Poli – Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Tese de doutorado na área da psicologia da Educação orientada pela professora Dr^a. Marta Kohl de Oliveira em 2007 pela Universidade do Estado de São Paulo – USP e o Artigo de Simoni Tormöhlen Gehlen, Otavio Aloisio Maldaner Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências, divulgado na revista Pro-posições, volume 21, n1, p 129-148 em fevereiro de 2016.

A primeira aproximação que têm a apresentar é referente ao alicerce teórico que sustenta os ideais dos dois autores que seria o materialismo dialético.

A fundamental discussão tratada por Vigotski pauta-se a relação estreita e essencial entre o social e o cultural com relação ao seu entendimento sobre o desenvolvimento humano. Segundo Pino (2000), o grande teórico pode ter deixado a nós leitores e pesquisadores uma margem de interpretação a não exatamente aprofundar-se sobre os termos social e cultural, assim buscamos o entendimento dessa raiz basilar em Vigotski a partir do termo história destacada no seu “Manuscrito de 1929”.

Conforme registra Vigotski (2000), a história significa fundamentalmente duas coisas, a abordagem dialética geral das coisas, como bem explicou, a história de toda e qualquer coisa, e a história como ciência, no seu sentido próprio, ou ainda, a história do homem.

Conclui, então que a primeira seria a baseada no materialismo dialético e a segunda no materialismo histórico. E assim, Vigotski convencionou o desenvolvimento humano como subordinado diretamente às regularidades da história, entendendo que o desenvolvimento do homem, ou a evolução do homem se deu em conjunto direto com a história. Portanto, ao falarmos sobre o homem e as suas relações não é possível que entendamos que essa se dá de maneira naturalizada, mas sim a partir de um processo sempre em construção.

Pino (2000) aponta que, neste momento, é possível constatar sobre a matriz do pensamento teórico de Vigotski: o materialismo histórico dialético.

Como Vigotski é explícita a teoria Marxista em suas anotações do “Manuscrito de 1929”, Freire também o faz em suas notas de rodapé em *Pedagogia do Oprimido*, em citações diretas ao longo do livro ou em citações do autor no desenvolvimento de suas conceituações, tornado clara a contribuição marxista em sua matriz teórica.

Assim, ressaltamos que também em Freire (2016) o próprio termo história assume grande relevância quando discute sobre a humanização e, em contrapartida, a desumanização como sendo algo a ser registrado num processo de realidade histórica, num contexto real. Ainda afirma que ao homem é possível, humanização e desumanização, entremeio um processo que ocorre não por vocação histórica, mas sim por possibilidade na história. Assim, para Freire (2016), a compreensão sobre a ação do homem deve se dar a partir de uma análise da realidade social, localizada, pontual. A compreensão do próprio homem se dá a partir de um todo conjunto e a real transformação social, também é uma tarefa histórica, por ser o homem sujeito dessa e nessa relação,

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia¹⁵. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2016, p. 74)

Também o método dialético contribuiu para que Freire discutisse o conceito de práxis, compreendendo a relação direta entre a ação e a reflexão. Em citação de Luckács, que reforça

¹⁵ Refere-se à dicotomia entre objetividade e subjetividade relacionando-a a negação da realidade no momento da ação.

as palavras de Marx, em *Pedagogia do Oprimido*, aponta a importante associação dos dados objetivos e suas consequências também declara sobre os objetivos da ação propriamente dita, no que tange ao desenvolvimento consciente das experiências.

Vale ressaltar a proximidade no que corresponde à concepção do sujeito como ser histórico-cultural, porque Vigotski concebe o homem como ser constituído na mediação com a história. E ainda, relacionada à própria concepção do sujeito, ser social, está a importância da perspectiva da interação entre os sujeitos: “A relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas.” (VIGOSTKI, 2000 p. 25). Interação que, como aponta o autor, assume papel fundamental na própria constituição do homem e estabelece esta como uma lei geral no desenvolvimento cultural: “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.” (VIGOSTKI, 2000, p. 26).

Para Paulo Freire, o papel fundamente das interações também é enaltecido, para o desenvolvimento da consciência do homem em si, mas também para a transformação social real,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1967 p. 43)

Vigotski dedicou sua pesquisa também aos aspectos relacionados à linguagem o que vale analisar como sendo outro ponto de contato importante entre este e Paulo Freire. Vigotski analisa a relação entre o desenvolvimento da linguagem e o uso dos instrumentos. Segundo Smolka (1995), o pesquisador analisa a relação de mediação entre o signo e o instrumento dando a cada um deles a sua especificidade. Os instrumentos são aqueles dispendidos para o controle da natureza e também para a orientação dos comportamentos, sendo assim os instrumentos provocam modificações nos objetos.

Mas, Vigotski, segundo Smolka (1995), vai além da questão instrumental, porque ele aborda sobre o caráter constitutivo da linguagem relacionando este à significação, a produção de sentidos e a relação direta desta com os signos. Sendo assim, o pesquisador avança com relação a importância da linguagem nas relações sociais, pois este aponta a linguagem e em contrapartida a palavra como “manifestação mais direta da natureza histórica da consciência humana”, diz ainda que “o significado da palavra é o microcosmo da consciência humana” (VIGOSTKI, apud SMOLKA, 1995 p. 15)

A significação assim se dá, portanto:

Assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado. A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social." (VYGOTSKY apud SMOLKA, 1995 p. 13)

Assim vai-se além da linguagem como instrumento para a comunicação, pois esta é vista então como algo que dispersa sentidos, implica em compreensão de pensamentos. E medida que concebe-se a linguagem dessa maneira, atividade constitutiva, voltamos a concepção social e cultural do sujeito, produto de práticas sociais. (SMOLKA, 1995)

Em Paulo Freire, a significação e a relação direta da palavra com a conscientização é eminente e ocorre por meio do diálogo. Para Freire (2016), o diálogo tem papel elementar para o processo de libertação. Para o grande educador pernambucano, o diálogo promove o pensar crítico e problematizador. Por meio do diálogo é possível compreender o mundo e também alcançar o sentido da existência dos sujeitos em sociedade. Segundo Freire (apud STRECK; REDIN; ZITROSKI, 2016), o diálogo implica em um comprometimento entre a palavra pronunciada e a ação humanizadora do homem, pois permite a reflexão do sujeito sobre a sua conscientização enquanto agente de transformação de si e da sociedade.

Freire deixa claro que a palavra autêntica contrapõe-se ao discurso da acomodação e da impossibilidade da mudança (apud, STRECK, REDIN, ZITROSKI 2016, p. 299). A palavra é capaz de transformar a correspondência eu-tu, A com B, para a estruturação do processo do nós, ou seja, do coletivo.

No processo de alfabetização de adultos, Freire (2016) compreendeu a grande importância das palavras como fontes do conceito antropológico de cultura. Ao utilizar palavras geradoras que circundavam as situações de convívio e experiência dos seus alunos e

alunas considerou a compreensão sobre o mundo antecede a leitura da própria palavra no processo de alfabetização, e neste processo é também o diálogo quem norteia a práxis da alfabetização.

Conforme vemos é possível elencar muitos pontos de contato entre os dois teóricos de base escolhidos para dialogar e analisar os dados levantados para esta pesquisa, como se vê, apesar de considerarmos Paulo Freire um expoente da Pedagogia Crítica libertadora e Vigotski, expoente nome da perspectiva Histórico cultural, entendemos que primordialmente por decorrência das suas raízes teóricas pautadas nos estudos marxistas os deram uma concepção de sujeito que os aproxima. Todos os outros conceitos mencionados como pontos de ligação entre eles de uma maneira ou de outra decorrem dessa concepção de que o homem é um ser histórico e social, situado e agente real na construção da sua própria história e da realidade que o circunda.

3 – AS NARRATIVAS, A PALAVRA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA, SIGNIFICADA E RESSIGNIFICADA

A importância do diálogo e do ato de narrar foi sendo constituída em mim de diversas maneiras, ao importar-me com o valor das palavras, seus significados e com os modos de dizer nas relações pessoais e profissionais. Ao refletir sobre as palavras adjetivando sentimentos, descrevendo fatos e comportamentos, contemplando o nosso cotidiano. Palavras que edificam, que incentivam, que promovem, que impulsionam, que destroem, que fazem adoecer, que fazem viver, reviver. Palavras que povoam nosso emocional, palavras que povoam nossa existência física e psíquica.

Uma construção que começa como todas as outras, constatando na prática, verificando nas ações cotidianas, elaborando por meio de outras vozes, agregando aos conhecimentos e informações do senso comum e dessas saltando para o conhecimento científico, conforme meu amadurecimento diante da formação profissional, acadêmica, na vida propriamente dita.

A escolha das entrevistas narrativas como metodologia que colaborasse para a compreensão dos dados acessados vem ao encontro daquilo que defendo que é a explicitação da voz em todas as relações sociais, e particularmente no meio profissional que atuo, a educação. Portanto, a metodologia voltada para as entrevistas narrativas colabora também para que sejam valorizadas as vozes dos educadores, para que possamos ter voz e vez. Vale retomar o objetivo da pesquisa que pretende analisar sobre a participação dos educadores da rede municipal de Jundiaí na elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Básica e as possíveis marcas dessa participação em sua formação tanto profissional como pessoal.

A entrevista narrativa, portanto, permite que emergjam percepções individuais, e permite que possam ser analisadas as marcas individuais dos sujeitos, concebendo sempre que mesmo a particularidade trazida nas falas também é constituída socialmente e estas dizem respeito a um movimento amplo de produção de conhecimento, de sentidos e de significações.

Para tanto, buscarei contextualizar, nas próximas linhas, o aspecto metodológico fundamentando-me em Walter Benjamin que trará contribuições sobre as narrativas, como aquelas que versam sobre a própria experiência tendo o narrador como aquele que contempla a própria história. Para buscar definir alguns princípios que perpassam a própria experiência apresento conceitos de Jorge Larrosa, que costuma conceber a educação na relação entre

experiência e sentido, trazendo assim, para sua análise uma crítica sobre a relação do educador com o dueto teoria e prática, pensando que os processos formativos devem ser refletidos sob uma nova abordagem, marcada pelo ‘fazer junto’. Bakhtin tem papel importante na análise à medida que discute a palavra, a significação e o contexto de produção. O pesquisador aproxima-se da discussão desta pesquisa, a partir de sua concepção básica que é o materialismo histórico dialético, estando em acordo com Vigotski em relação a perspectiva dialética que diz-se fundante em Marx, compreendendo o homem como ser construído e transformado no percurso da história e na relação com o mundo.

3.1 – OS NARRADORES E AS SUAS NARRATIVAS

Era eu uma pobre menina mal amada. Frustrrei as esperanças de minha mãe, desde o meu nascimento. Ela esperava e desejava um filho homem, vendo meu pai doente irreversível. Em vez, nasceu aquela que se chamaria Aninha. Duas criaturas idosas me deram seus carinhos: Minha bisavó e minha tia Nhorita.” *Menina Mal Amada – Cora Coralina*

Sempre me apeteceu percorrer por livros de poesia das autoras brasileiras. Minhas paixões, Cecília Meireles, Cora Coralina e Clarice Lispector, mas até pouco desconhecia a narrativa de Cora Coralina “Menina Mal Amada”. Pode ter sido distração de minha parte, mas a surpresa de súbito me levou a uma afirmação de Walter Benjamin (1994 p. 198) “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo,” segundo suas observações diante do colapso da primeira guerra mundial e da constatação que os soldados que pareciam chegar cheios de experiências para narrar ao contrário permaneciam calados. Penso, por qual motivo procuro por suas poesias e não me interesso por sua experiência narrada? Estaríamos, em virtude da sociedade do distanciamento que vivemos, nos desinteressando pela experiência do outro? Ou quais narrativas nos interessam? O que tem tomado o espaço da fala sobre a vida e sobre a experiência?

Benjamin (1994) também afirma que estamos cada vez mais desajeitados para contarmos nossas experiências, para narrarmos. O que tem nos embaraçado, seria a possibilidade de julgamento de nossas próprias experiências?

Em termos linguísticos, as narrativas estão presentes em muitos gêneros discursivos. Estão nos mitos, nas lendas, nas fábulas, nas comédias, nos dramas entre outros textos apreciados e apresentados aos leitores desde a mais tenra idade. Os gêneros da ordem do narrar perpassam diferentes lugares, diversos espaços sociais e podem ser encontrados nos mais variados suportes. O ato do narrar sempre existiu e entre todos os povos. (BARTHES apud BAUER; GASKELL, 2015). Vale lembrar que, na sociedade brasileira, o narrar oralmente é presente nas comunidades indígenas. As narrações orais para os povos indígenas são elementos de agregação e perpetuação da sua história e da sua cultura.

Ao entendermos narrativa como uma sucessão de acontecimentos, histórias de vida e nesse sentido reconhecemos que muitos povos, principalmente os indígenas, eternizam suas histórias, vivências e saberes fazendo uso das narrativas. (TODOROV, apud MACEDO, 2013)

Segundo Bauer; Gaskell (2015), os saberes relacionados ao contar histórias são praticamente independentes da escolarização e até da competência linguística especificamente, ainda que estas estejam distribuídas desigualmente entre as camadas populacionais. Assim, caímos em um conflito. Se somos capazes de contar histórias, ainda que não tenhamos aprendido isso nos bancos escolares, por que Benjamin (1994) entende que estamos nos tornando embaraçados e deixando as narrativas cada vez mais afastadas de nós?

Segundo Benjamin (1994) a experiência é a fonte para a qual recorrem todos os narradores. Ao falarmos sobre estes narradores imaginamos que estes são pessoas viajadas, pessoas que vêm de longe. Mas, também imaginamos aquele velho senhor que divide suas histórias e suas tradições. Os dois tipos de narradores estão interligados. Mas com quais intenções tradicionalmente as narrativas são utilizadas? Benjamin (1994) também analisa os perfis dos grandes narradores de seu tempo e diz que ora as narrativas podem ter uma dimensão utilitária e prática como para oferecer um ensinamento moral ou ainda para dar conselhos. Para o autor, o aconselhamento é algo pelo que as pessoas já não se interessam mais e novamente ele afirma que a arte do narrar está acabando, pois a sabedoria, que é o componente necessário ao aconselhamento, por exemplo, também está em extinção.

Benjamin (1994) aponta, então, a falta de interesse pela sabedoria dos mais antigos e também o surgimento dos romances como gênero literário que se difundiu juntamente com a imprensa, que desde a Antiguidade emergiu fortemente apenas com a ascensão da burguesia. Os interesses foram se modificando e as narrativas ficando obsoletas para o gosto dos leitores.

Não obstante também estaria o fenômeno da informação apontando como grande acontecimento que não parou nunca mais de fazer parte de nossas vidas, de nos influenciar, de nos aproximar dos fatos e de nos afastar da verdade, o que soa contraditório, mas não é.

Benjamin (1994) caracterizou a informação que mais chama a atenção dos leitores àquela que dispõe de fatos próximos, as pessoas anseiam por conferir, averiguar. A informação interessa, pois se faz compreensível, espera ser plausível. A informação é exata, enquanto que a narrativa não se compromete com oferecer dados ao cenário, às descrições psicológicas. As narrativas permitem ao leitor ampliar, criar, afastando o cansaço. Ao tornar-se breve evitando as minúcias do relevo psicológico algo fará com que o ouvinte se assemelhe e grave os fatos em sua memória por buscar ele próprio as semelhanças consigo, colocando-se no lugar do outro, a narrativa permite um diálogo.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994 p. 204)

Conforme acompanhamos no texto de Benjamin, que busca caracterizar o narrador e, por conseguinte as narrativas, o que se percebe é que ao narrar conserva-se o que se narrou, possibilitando àquele que ouve a reprodução. Aqui se conserva uma questão latente à elaboração do discurso, o dialogismo e a polifonia e a produção de sentidos e a discussão do fator ideológico que entremeia a palavra anunciada.

Mas, sobre o que contamos? Sobre aquilo que no senso comum tratamos de nossas experiências de vida. Também a experiência precisa ser significada, pois é essencial que tratemos dela com consciência da sua complexidade teórica.

Assumimos que a experiência, segundo Larrosa (2011), precisa ser compreendida por meio da análise de alguns elementos e, em primeiro lugar, é necessário definir que a experiência *passa pelo* sujeito de maneira bastante abstrata. A experiência também diz respeito a algo que não é o próprio sujeito, nesse sentido ela é exterior ao sujeito. A experiência não depende das intenções, dos saberes, dos desejos do sujeito. Larrosa (2011) denominou esse de princípio da exterioridade, alienação, ou alteridade. Define que não existe a experiência sem que haja o outro, o exterior, ou o fato, o acontecimento. Sobre alteridade

entende que a experiência é algo que está completamente nesse outro. Sobre alienação compreende que o acontecimento é alheio ao sujeito.

A experiência que perpassa o sujeito é também um fato que passa *pelo* sujeito. O lugar da experiência é o sujeito. A experiência habita o sujeito e faz morada em suas palavras, suas representações, suas intenções conforme sugere Larrosa (2011). Foi o que denominou de princípio de subjetividade, princípio de reflexividade e de transformação. Em análise, a experiência é algo que se movimenta, pois sai do sujeito e encontra com os fatos e ao voltar ao sujeito o afeta. A experiência é única, pois se abriga no sujeito e, por fim, a experiência transforma, pois para acolhê-la o homem deve estar disposto a recebê-la para que ela passe a compor suas palavras e suas convicções. As palavras povoam a memória, que transformam a dimensão psicológica, que, por conseguinte organizam as atividades do pensamento. As palavras vão se inscrevendo no discurso, na fala. (SMOLKA, 2006)

Se lhe chamo de princípio de transformação é porque esse sujeito sensível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Dai que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. (LARROSA, 2011)

Eis, aqui o mote dessa pesquisa, a discussão sobre de que maneira os educadores que colaboraram no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica de Jundiaí são afetados em suas experiências pela participação neste processo e como essa participação perpassa ao sujeito, formando-o e transformando-o em decorrência do envolvimento em um acontecimento.

A experiência é um risco, um perigo, um jogar-se ao desconhecido, experimentar. A experiência, para o sujeito, é um ato inaugural, um caminho para o novo, o primeiro passo para algo desconhecido, uma região inexplorada. Segundo Larrosa (2011), a experiência é algo que passa pelo sujeito e deixa a sua marca, um rastro, um sinal.

Experiência e sentido são conceitos que se associam, se relacionam intimamente. Nesta pesquisa buscamos compreender como a experiência, circunscrita em palavras, afeta particularmente a consciência do outro por meio daquilo que é narrado, dito, falado. Pela observação atenta sobre a escolha das palavras e o valor que o narrador as impõe em seu

discurso. “As palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (Larrosa, 2002).

Segundo Larrosa (2002) as palavras determinam nosso pensamento e sobre o pensar ainda ressalta que buscamos sempre encontrar sentidos para tudo que vivemos. Acrescenta também as palavras se relacionam ao nosso modo de agir sobre o mundo, com as pessoas e diante de nós mesmos. Para o autor, o “homem é a palavra”. Tudo que compreende a ação humana está envolto pela palavra. Tudo que encerra a palavra é significativo, tudo que faz parte do discurso é relevante. A escolha das palavras para as críticas, para as explicações, para as descrições, para proibições, para os elogios, para imposições, para as admirações. Tudo que se queira julgar ou analisar passa pelo crivo da escolha das palavras e isso é essencial para a nossa análise.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que palavras. (LARROSA, 2002)

Larrosa (2002) ao trabalhar sobre o conceito de experiência faz questão de afastá-lo do conceito de informação. O autor faz críticas à “sociedade da informação” e ajuda-nos a entender como nos afastamos da experiência quando somos envolvidos com a gama de informações que aparentemente obriga-nos a digerir essa “sociedade da informação”. Esse universo é marcado pelo breve esvaziamento da informação, que rapidamente torna-se obsoleta e necessita dar espaço a outras informações gerando uma aparente obrigatoriedade aos sujeitos do estar atento ao que o cerca, conhecendo e ainda opinando.

É quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do conhecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. (LARROSA, 2002, p. 22)

A sociedade em constante transformação, capitalista e acelerada também não permite que tenhamos tempo, porque vivemos envolvidos com excesso de trabalho. Precisamos estar informados, vemo-nos obrigados a opinar, mas na maioria das vezes não para buscar soluções sobre os problemas cotidianos, nem sempre a experiência é convite para reflexão.

3.2 - A PALAVRA – ESSÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO DO DIÁLOGO.

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe conquistador (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.101)

O princípio fundamental durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Básicas da Educação Municipal foi o diálogo, tanto no que diz respeito à base que nortearia a produção de conhecimentos para a efetivação de um documento, quanto àquilo que nortearia a própria concepção do mesmo que se assenta na Pedagogia Crítica e no entendimento da relação do sujeito com a transformação e modificação da sociedade e da sua própria história. Torna-se fundamental que a palavra, substrato do diálogo, seja apresentada como aquela que mobiliza toda ação, sendo esta, portanto, o objeto de análise das entrevistas narrativas apresentadas nessa dissertação.

No trabalho com entrevistas é importante ressaltar aspectos que circundam a narração, como, por exemplo, como foram alcançados os dados, que se referem a um recorte de um contexto que é maior e em se envolvem muitos elementos, então é necessário desprender de total atenção às palavras escolhidas, aos conceitos utilizados e aos significados elaborados nos turnos de fala.

Em nossas entrevistas toda narração nasce entremeada do conhecimento e da vivência real dos sujeitos. Ainda que o contexto de produção não seja elemento propriamente dito da discussão, dele emerge a significação e é importante considerá-lo para a compreensão de uma manifestação trazida pelo entrevistado. Trata-se da ressignificação de um cenário em que a narração é produzida.

Para basear a análise das entrevistas narrativas dialogaremos com Mikhail Mikhailovich Bakhtin pesquisador Russo nascido em 1895 na província de Orel, capital da Rússia e falecido no ano de 1975. É imprescindível apresentar seu ideário teórico que contempla o universo das palavras, da semiótica e do diálogo, conceituações importantes para esta

pesquisa, dado que a análise dos dados se dará a partir da compreensão do significado das palavras utilizadas pelos entrevistados em suas narrativas e o concomitante exame dos contextos que envolvem a produção dessas narrativas. Sendo assim, a concepção teórica trazida por este grande teórico compõe elementos na elaboração metodológica da análise dos dados.

Durante sua vida acadêmica Bakhtin estabelece relações importantes que, posteriormente, farão parte de um seu círculo intelectual que aconteceu, principalmente, em Vitebsk e depois em Leningrado. Esta é uma informação que merece destaque, pois um de seus conceitos contraria a voz unívoca, o quer dizer que toda enunciação nunca é individual e sempre emerge da relação entre muitas vozes. Volóchinov e Medviédev, intelectuais com os quais conviveu durante a sua vida acadêmica dialogarão com os conceitos apresentados por ele. Uma das principais características das discussões travadas nos estudos desse grupo, ao qual os três pertenciam, foi a diversidade o que contribuiu para consolidar o conceito de dialogismo na obra de Bakhtin.

Bakhtin entende que os conceitos ou ideias nascem do encontro inevitável com o outro por meio do diálogo, a este processo de elaboração deu o nome de dialogismo. No que diz respeito ao dialogismo alguns autores discutem sobre as controvérsias de autoria que envolvem seu nome, ressaltando que muitos dos seus textos poderiam ter sido escritos por outros parceiros do círculo de intelectuais, mas tomados como seus e justificados por este conceito. Relacionado ao conceito de dialogismo também está a ideia de polifonia que entende que todo texto, se dá do encontro de muitas vozes, porque:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais [...]. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, apud BRAIT, 2010 p. 45)

Assim, entendemos que Bakhtin ao anunciar o importante envolvimento do outro na composição das ideias de outrem, ao considerar fortemente o discurso da prática da vida, da

experiência com o real povoando o universo das palavras entendemos o quão importante é olharmos para conceituação na análise dos dados dessa pesquisa.

A tessitura da obra de Bakhtin volta-se para as relações existentes entre a linguagem e a sociedade. Entende a própria língua como um fato social que decorre da necessidade da comunicação e, além de trazer conceitos importantes como dialogismo e a polifonia ele relaciona os signos e a enunciação como sendo ambos de natureza social. (Bakhtin, 2006)

Confere especial valor às condições em que estão envolvidas as situações de comunicação perpassadas, sempre, pelas relações de conflito que entremeiam a sociedade,

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação implica conflitos, relações de dominação e de resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder. Na medida em que as diferenças de classe correspondem diferenças de registro, ou mesmo de sistema, esta relação fica mais evidente. (BAKHTIN, 2006, p. 16)

É possível constatar a influência de uma concepção marxista nos estudos de Bakhtin ele quando analisa a linguagem à partir das questões ideológicas que perpassam as classes sociais compreendendo que a própria linguagem é demarcada por estas relações, nas suas variações e conflitos.

Afirma que a língua não pode ser um sistema fechado e imodificável, ao contrário, a esta envolve mudanças em seu sistema que decorrem do tempo, período ou no caso, o contexto em que o enunciado é produzido. Portanto, a língua é um signo mutável. Não sendo a língua uma determinante estável é fundamental identificar os fatores que circundam a linguagem. Estes são pontos de atenção que devem conduzir a análise dos dados da pesquisa que se baseia essencialmente na palavra trazida pelos entrevistados.

“A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação” (BAKHTIN, 2006, p. 16). Assim, apenas a dialética é capaz de explicar os motivos pelos quais ocorre a pluralidade de significações entre as comunicações, isto porque o signo e as situações sociais são indissociáveis.

Se a constituição do sujeito é realizada a partir das relações que estabelece a reflexividade da comunicação, imersos nas tramas verbais, desperta-se, então, a consciência,

o subjetivo, conforme discute Smolka (1993). Atribui-se a possibilidade da construção de uma significação, a produção dos sentidos e dos signos que conferem à comunicação e à linguagem um status de elaboração no social.

Neste momento, é importante destacar outro conceito fundamental na obra bakhtiniana que coloca a palavra como um signo ideológico por excelência.

A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN, 2006, p. 17)

Sendo assim, cada uma das entrevistas narrativas analisadas devem ser entendidas a partir de um todo maior que dispõe de muitos elementos, no caso, o momento da própria enunciação, ou seja, da entrevista em si, a posição hierárquica de cada um dos narradores, o entrevistador e o entrevistado, os valores envolvidos nessa relação, o momento político em que se assenta a situação, a expectativa de cada um dos envolvidos no diálogo, são alguns dos componentes para os quais a nossa atenção deve estar voltada na análise das entrevistas sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal. Tal dado é imprescindível, pois as palavras registram as variações, as pequenas nuances, das relações sociais, espaço onde as ideologias se constituem. Sendo assim, a entrevista narrativa precisa ser compreendida enquanto um gênero discursivo.

Entende-se, portanto que a entrevista narrativa não é a fiel reprodução de um fato passado e vivido trata-se de uma situação de enunciação em que não pode ser desprezada a relação entre o entrevistador e o entrevistado, mas um encontro em que se assenta o tempo, o espaço, um conjunto emanante de costumes e cultura, objetivos que são particulares. (Rocha et. al., 2004)

A palavra e a narração são a essência para a análise deste trabalho, o pensamento que ela expressa é modulado pela ideologia, pelas relações de tempo e espaço, que nos remete a uma situação que está fora da própria significação, ou seja, a significação não se constrói no indivíduo em si, mas na relação desse sujeito com o mundo exterior, o que pode ser palpável. Podemos dizer, portanto que o signo é uma representação.

“Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p. 30). O signo reflete e refrata, ele não existe apenas a partir das suas particularidades, mas ele significa à maneira do contexto em que está inserido. A significação relaciona-se sempre com o signo, identificando suas propriedades em consonância com a realidade em um conjunto social, mas que ainda assim não possuem a capacidade de retratar a totalidade desse conjunto, pois são os signos apenas elementos, fragmentos daquela realidade que ele representa.

Com relação à compreensão destaca-se,

...compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um outro novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (BAKHTIN, 2006, p. 33).

Um conjunto de ideias, portanto, deve ser entendido no processo de interação em que ocorre, no contato social, de sujeito pra sujeito, as representações se associam. Esse aspecto é imprescindível para a análise das entrevistas narrativas, pois só é possível compreender as significações que cada um dos narradores colaboradores trazem partindo-se do contexto e aproximando as falas de cada um deles.

O território das ideologias que percorrem as significações que emergem na linguagem, da consciência dos indivíduos encontram-se no meio social. A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza. (BAKHTIN, 2006). Em se falando da pesquisa e da relação entre o pesquisador e aquele que narra sua experiência por meio da entrevista é fundamental destacar que o conhecimento gerado dessa relação é fundamentalmente dialógica e também algo que se relaciona diretamente com a alteridade. Há com isso um percurso entre a comunicação e a produção de sentidos entre o eu e o outro, a elaboração da significação (JOBIM e SOUZA, 2012)

Signo e sinal são conceitos diferenciados, o sinal é uma instituição que não possui alteração, não reflete e nem refrata, sendo tão somente uma alegoria técnica, com desígnio particular. O sinal não possui domínio ideológico o que é totalmente diferente do signo que

sempre representam, num contexto da enunciação, um contexto que nunca é neutro, é ideológico. (BAKHTIN, 2006)

No que diz respeito aos conteúdos de uma enunciação, não existe diferenciação entre este e a objetivação externa, no sentido do material de que são formados. Eles são constituídos de um só, assim podemos dizer que não existe a atividade mental se não houver expressão semiótica, ou seja, a significação estabelecida. Portanto, afirma Bakhtin (2006) que o ponto que organiza o conteúdo está localizado no exterior, sendo a própria expressão organizadora da atividade mental. Sobre esta relação reforça Smolka (1993) que o signo é o produto da relação com o outro, sendo aquele que afeta os participantes de uma relação, redimensiona e transforma a atividade humana, possibilitando a produção de sentidos.

Na dimensão da produção de sentidos, da compreensão da enunciação, do entendimento dos signos, é importante destacarmos os conceitos de dialogismo frisando a questão da alteridade. Para Bakhtin (2006) alteridade significa mais que o simples entendimento da existência do outro, à alteridade reserva-se o pertencimento e o estranhamento. A produção de sentido, a compreensão e entendimento são encontrados no outro, e ao mesmo tempo, em que há, nesse encontro, a consciência há também a percepção da incompletude e o sentimento de provisoriedade. Bakhtin apresenta o sujeito em sua condição de inacabamento, situando o homem no mundo em seu constante vir-a-ser, que se dá por meio do diálogo, das relações, das enunciações. (JOBIM e SOUZA, 2012).

Todos os conceitos trazidos envolvem a situação da enunciação, objeto de análise desta pesquisa. “A enunciação enquanto tal é puro produto da interação social” (BAKHTIN, 2006, p. 124), seja esta estabelecida em uma situação constante e frequente, ou seja, constituída dentro de um coletivo amplo, sendo influenciada por um conjunto linguístico específico. Em qualquer atividade social do cotidiano a comunicação ocorre por meio da utilização da língua, seja ela na sua forma escrita ou oral, assim a enunciação também,

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2006, p.281)

Outro conceito importante da teoria bakhtiniana é o da atitude *responsiva ativa*. No processo de comunicação os interlocutores são igualmente importantes. O locutor e o ouvinte

relacionam-se num nível de compreensão que se dá de maneira ativa. A compreensão é organizada à medida que discursos anteriores e os signos interagem entre si definindo constantemente o entendimento e criando novos discursos. Tal interação se dá de maneira ativa e na alternância entre os sujeitos falantes, ressalta-se, então o diálogo como no seu movimento de réplica e tréplica na sua mais complexa relação para a compreensão e estabelecimento de significado, diante da situação de comunicação exposta.

A intencionalidade nas situações de comunicação submete a variedade infinita de gêneros, a escolha de determinado gênero é feita baseando-se na situação comunicativa a que este se propõe, ou seja, a esfera de comunicação verbal. Os gêneros enunciativos estabelecem uma forma padrão de acordo com a sua intencionalidade e a esfera de circulação que se configuram relativamente estáveis, ou seja, conservam uma dada estrutura composicional, porém os gêneros utilizados na fala são mais maleáveis.

A construção do significado das comunicações relaciona-se com a intencionalidade, a esfera de circulação, as atitudes responsivas nos atos de fala. Levanta a importância da expressão na comunicação oral, afirmando que entonação expressiva, por assim dizer “pode intervir o jogo das inflexões, característico da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p.303).

A expressividade é um fator muito importante na comunicação e pode variar de acordo com o espaço em que ela se produz. Esta pode ser constatada principalmente na comunicação verbal. A entonação-expressiva é um atributo que revela a relação emocional e valorativa da comunicação. As palavras, no que dizem respeito ao seu papel com relação à significação, não atuam de maneira isolada, ou seja, não é a escolha da “melhor palavra” que atua para uma melhor compreensão ou significação, mas a palavra escolhida regula sobre um todo, conforme afirma Bakhtin (2006, p.310), “quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em fora de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual”.

As concepções levantadas por Bakhtin acerca do estudo da linguagem relacionam-se ao pressuposto histórico-cultural defendido por Vigotski, que considera o conhecimento como construído historicamente pelo sujeito através das relações que estabelece no meio social. Nessa perspectiva, o homem é visto como sujeito ativo, um ser histórico, social e cultural. Também coadunam com as ideias de Paulo Freire sobre a importância do diálogo, da necessidade do outro para a compreensão e conscientização. Os conceitos apresentados são

fundamentais para compor uma reflexão coerente das vozes dos entrevistados, considerando todos os fatores então apresentados como fundamentais para nortear a análise dos dados.

3.3 – A ENTREVISTA NARRATIVA COMO MEIO DE APROXIMAR-ME DA EXPERIÊNCIA DO OUTRO.

Aprofundando-me nos conceitos que envolvem a teoria de Vigostki e Paulo Freire, expoentes baseiam a pesquisa, observei o precioso valor do social, da interação entre as pessoas, fundamentalmente do diálogo entremeando as relações, ainda o valor da palavra, das questões que envolvem a produção de sentidos, a compreensão responsiva e o constante inacabamento do homem. Muito em decorrência de tudo disto, escolhi o trabalho com as entrevistas narrativas por entender que por meio deste movimento, que não é o mero perguntar e responder num processo mecânico, existe uma exposição da própria constituição do ser, a verbalização da experiência, da vida própria do entrevistado passando pela oportunidade de reflexão que emerge por conta da própria relação de problematização que se dá nessa relação do questionar e do narrar.

A escolha de me colocar narrando o próprio processo, de uma maneira que talvez rompa com a forma canônica de apresentação das dissertações de pesquisa, também é uma escolha consciente por considerar-me pesquisadora e sujeito da própria pesquisa. O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiaí contou com um processo longo de pelos menos três anos e meio pelos quais eu e outros educadores participamos de maneira orgânica. Ao longo desse tempo, passando por diferentes papéis e terminando por acompanhar de perto cada uma das etapas, vivenciando o calor de todas as emoções, coloco-me presente nas narrativas, como sujeito que vive, participa e contribui com o curso da história própria. Sendo assim, a minha narrativa sobre os fatos e minhas reflexões sobre eles que fazem parte dos registros do meu diário de campo também compõem o material empírico da presente pesquisa.

Durante todo o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais uma das nossas atribuições dos supervisores pedagógicos¹⁶, era participar, juntamente com coordenadores e diretores, da formação continuada desses profissionais. Em 2016 nos

¹⁶ Supervisor Pedagógico na rede Municipal de Jundiaí é um cargo designado que tem a função de acompanhar e orientar sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas de um grupo de escolas de um determinado seguimento. Ele é um dos elos de ligação entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola.

reunimos para tratar dos conteúdos da formação com a querida professora Dr^a. Luíza Helena da Silva Christov¹⁷. Fomos muito bem recebidos na Universidade de São Paulo e expusemos as nossas expectativas, todas relacionadas também com a preocupação em preparar os profissionais da educação da rede municipal para abordarmos temas que preparassem os gestores para a discussão consciente sobre currículo e, conseqüentemente, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais. Durante essa conversa, surgiram os temas iniciais: “A escola como refúgio, o lugar o conhecimento, construção de referências e certezas”; “A escola como lugar de experiência, estratégias, o como fazer”; “Ler e escrever o mundo”; “Cultura como palavra plural, potencializar o conhecimento sobre diferentes culturas”; “Ética, reflexão necessária”; “A verdade, a beleza e a bondade revisitados e urgentes, incentivar o que é comum, o eu e o outro e o que precisa ser comum”.

Durante essa conversa, ao vislumbrar cada tema e ao ouvir a professora Luiza discorrendo sobre a fundamentação teórica baseada principalmente em Jorge Larrosa Bondía de quem ela foi orientanda, fui cada vez mais me interessando pela discussão a partir das experiências, fui me encantando com a justificativa do empoderamento conquistado ao narrar, sobre a reflexão que surge do espaço de refúgio que é a escola. Tudo envolto ao compromisso de formar sujeitos éticos, mas com a preocupação do não esvaziamento dessa palavra, como tem havido constantemente, mas uma formação que passe pelos princípios de conscientização e da valorização do lugar de cada um e de sua cultura.

Durante as formações, ainda observando a professora Luiza, atenta às nossas conversas, possibilitando diálogo de maneira livre, o que nos causava um certo desconforto confesso, pois no início não entendíamos a que ponto chegaríamos. Vindos de uma cultura em que formação é dispensar informações para que depois, nos preparando para emitirmos uma opinião, fossemos assim avaliados, como bem aponta Larrosa (2002). Seguíamos ainda um tanto intrigadas, nós supervisoras pedagógicas e até mesmo os coordenadores e diretores. Depois de alguns encontros começamos a perceber toda a fundamentação teórica surgindo de nossas falas. As sugestões de reflexão amalgamadas à teoria e nunca apartadas de nossas experiências.

¹⁷ Mestre em História e Filosofia da Educação e doutora em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo. Pós-doutoramento na Universidade de Barcelona - orientada pelo prof. Jorge Larrosa Bondía. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes da UNESP. Líder do grupo de pesquisa Arte e formação de educadores do CNPq.

A escolha pelas entrevistas narrativas surge também desde contexto em que as circunstâncias, ao caminhar pelo próprio objeto de análise, apresentaram primeiramente o valor da experiência e posteriormente, o valor das narrativas como instrumento de pesquisa.

Bauer e Gaskell (2015) nos lembra de que as regras das entrevistas narrativas, enquanto instrumento metodológico para a coleta de dados, foram criadas para serem aplicadas em estudos sobre políticas locais, para pesquisas biográficas e posteriormente foram emergindo em outras propostas de pesquisas. Assim, também esse ‘recurso’ como instrumento relacionado às metodologias de pesquisa tem a sua história.

Toda situação, e também a entrevista narrativa, deve ser compreendida a partir das condições de produção. A língua evolui historicamente e constitui-se de maneira concreta e nunca apartada no meio social, entendendo inclusive em termos técnicos, que sempre há uma distância entre o real e a pretensão.

Concebemos a singularidade inerente a cada uma das entrevistas narrativas, sabendo que estas sempre devem ser entendidas por meio da enunciação, das formas e dos tipos de interação verbal. Atentando-se, inclusive à ordem metodológica imprescindível para que ocorra o estudo que envolve a língua e a comunicação, assim como define Bakhtin,

1.As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006 p.127),

Com relação ao modo de realizar a entrevista narrativa é possível dizer que ao se tratar de uma metodologia utilizada para a coleta de dados tecnicamente ela também encontra as suas particularidades.

Baseado em Bauer & Gaskell (2015) na entrevista narrativa, classificada como um método de pesquisa qualitativo, o sujeito que narra é chamado de informante. Todos os nossos informantes serão estimulados a nos contar sobre um determinado fato social.

No caso dessa pesquisa que tem como objetivo analisar a participação de educadores no processo da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiá refletindo como a experiência dessa participação afetou aos educadores tanto

profissionalmente como pessoalmente contaremos com a colaboração de cinco profissionais. Todos eles foram convidados a participar da pesquisa com muita antecedência à data marcada para que ela acontecesse. Também foram alertados sobre a idoneidade da pesquisa, pela aprovação dessa pelo Comitê de Ética¹⁸ e, principalmente, que suas identidades seriam protegidas por nomes fictícios.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados como Margarete e Renata, diretoras. Darlene, coordenadora pedagógica. Marina e Zelinda professoras, mais a pesquisadora. Todas as participantes são efetivas na rede municipal de Jundiaí e atuam em escolas do Ensino Fundamental. Foram elencados alguns critérios para a escolha dos participantes da pesquisa. Em primeiro lugar todos deveriam ter participado de todas as etapas do processo, desde os estudos dos primeiros textos sugeridos para que as escolas estudassem e discutissem em Hora de Estudo Coletivo¹⁹, a participação nas palestras e, posteriormente, a concreta participação nos pequenos grupos divididos por temas para a escrita efetiva dos textos que comporiam o documento. Posteriormente, foi importante considerar os lugares em que esses profissionais atuavam, então a pesquisa esperava trazer dados de diferentes espaços da cidade, comunidades com localização e características muito distintas, entre bairros em constante expansão localizados mais à periferia da cidade e bairros mais antigos com população estabilizada há muitos anos

Em toda entrevista narrativa encontramos uma maneira definida de se contar histórias, segundo os nossos autores de base. Existe, portanto a textura detalhada, quando o informante procura fornecer muitos dados, com riqueza de detalhes, ao entrevistador. Outro esquema gerador seria a fixação da relevância, nesse caso o informante narra situações que considera relevantes, aqui temos uma ação de seleção. O último esquema gerador seria o fundamento da Gestalt, em que o acontecimento é contado em sua totalidade.

Dos três esquemas apresentados presumimos que seja muito importante ressaltar o esquema de fixação de relevância. Ao proporcionar ao entrevistado uma narrativa aberta, com questões que permitam a fala espontânea. Sua seleção não é arbitrária. A escolha é particular, pois os interesses e as experiências de vida atravessam esse momento de seleção. Para a análise dos dados levantados por meio das entrevistas esse fator deve demandar especial atenção.

¹⁸ Comitê de ética, Plataforma Brasil, www.saude.gov.br/plataformabrasil - CAAE 60126216.9.0000.5514 com data autorizada para início da pesquisa para 28/08/2016.

¹⁹ Hora de Estudo Coletivo é o tempo dedicado a formação continuada e que compõe a jornada de trabalho do professor de Educação Básica Municipal de Jundiaí.

Seguindo as sugestões de Bauer & Gaskell (2015) para o momento da entrevista foram tomados alguns tipos de cuidados, como a escolha de um ambiente adequado. Assim, a maioria das entrevistas foram realizadas no próprio espaço de execução dos trabalhos da escrita do documento, ou seja, na Secretaria de Educação Municipal chamado ‘Complexo Argos’. Duas das entrevistas foram realizadas nas escolas de atuação dos entrevistados, na sala dos professores.

Sobre o entrevistador, os autores apontam a necessidade de este procurar afastar influências. Nesse caso, é importante refletir que mesmo seguindo todas as instruções técnicas relacionadas às entrevistas narrativas, um fator pode ser considerado como influenciador, a posição hierárquica ocupada pelo entrevistador em relação ao entrevistado. Algumas entrevistas foram realizadas em 2016 quando eu desempenhava a função de Supervisora Pedagógica, tendo o atenuante de que dentre as minhas atribuições estavam acompanhar e organizar reuniões para a escrita do documento em debate.

Para tentar ao máximo depurar essa possível influência ao selecionar as perguntas geradoras houve a preocupação de não utilizar uma linguagem intelectualizada ou teorizada, mas sim uma linguagem que fizesse parte do nosso espaço de atuação, como sugerem *Bauer e Gaskell* (2015). Além disso, houve a preocupação em marcar as entrevistas em horários em que tanto o informante quanto a entrevistadora estivessem livres para usarem o tempo de maneira que não fosse prejudicial à conversa. A entrevista com a diretora Margarete teve duração de trinta e oito (38) minutos, com a diretora Renata foram dezoito (18) minutos, a coordenadora Darlene concedeu a entrevista em treze (13) minutos, a professora Mariana organizou a sua fala em dezessete (17) minutos e a professora Zelinda cedeu entrevista durante vinte (20) minutos.

A entrevista foi planejada partindo de questões interessantes para contemplar os assuntos discutidos na pesquisa, o que *Bauer e Gaskell* (2015) denominam de questões exmanentes e no decorrer das narrações buscou-se a escuta atenta e o cuidado de não interromper o raciocínio construído pelo informante. Contradições ou complementações não foram solicitadas e nem discutidas durante a entrevista. As impressões dos entrevistados e algumas reflexões que se deram após o término da gravação e total desligamento do gravador foram registradas no diário de campo²⁰ da pesquisadora.

²⁰ Vale ressaltar que para esta pesquisa foram utilizadas as informações registradas no diário de campo da pesquisadora. Neste diário constam reflexões sobre o processo de preparação das reuniões com os participantes do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, constam anotações de reuniões entre os

A entrevista foi realizada da seguinte maneira:

A todos os entrevistados foi apresentado, no início da conversa, o objetivo da pesquisa, porém sem entrar em detalhes sobre a coleta dos dados, então:

Agradeço muito a sua disponibilidade para participar de minha pesquisa. Convidei você para esta entrevista, pois você foi uma das pessoas que trabalhou desde o início do processo de elaboração do currículo²¹. O meu projeto de pesquisa para o mestrado está focado na participação dos profissionais da rede neste processo para entendermos essa experiência em suas vidas profissional e pessoal”(Retirado da entrevista realizada com a coordenadora Darlene, 2016)

As perguntas foram divididas em 3 grandes grupos:

- a) Uma fala que situa sobre a formação do entrevistado, com a intenção de que possamos compreender um pouco sobre o contexto em que se formou como profissional ou até aspectos pessoais;
- b) Uma fala que nos remete a participação no processo de elaboração dos documentos das Diretrizes Curriculares Municipais e os destaques positivos e negativos sobre este processo na rede municipal.
- c) Uma fala aberta sobre quaisquer situações especiais que gostaria de destacar que ocorreram em seus grupos de estudo.

Seguem as questões geradoras das entrevistas narrativas:

1 – Fale um pouco sobre você, sua formação (profissional ou pessoal). Aquilo que julgar importante para que conheçamos um pouco mais você. Sua trajetória no magistério e sua presente atuação.

2 – É de conhecimento de todos nós professores que o Município, durante atual gestão está em processo de elaboração de uma “Proposta Curricular” em conjunto com Diretores, Coordenadores, Professores e Comunidade Escolar. Você tem participado deste coletivo de trabalho. Fale sobre a sua impressão com relação a esse fato e conte como se envolveu neste processo e qual tem sido a sua colaboração.

supervisores, diretores de Educação e equipe de apoio contratada para orientar o processo, Secretário da Educação. Constam também as falas da audiência pública da homologação do Documento.

²¹ Neste momento, informalmente denominávamos o documento como “Currículo” ou “Proposta Curricular”.

3 – Fale sobre os pontos positivos e negativos, os sucessos e dificuldades encontrados durante o processo de elaboração dos documentos.

4 – Há alguma situação particular que gostaria de destacar?

Bauer & Gaskell (2015) alertam que nas entrevistas narrativas sempre é necessário compreender que o informante buscará trazer invariavelmente uma comunicação estratégica, ou seja, uma fala que o informante avalia que vá ao encontro das expectativas do entrevistador, este também poderá se valer de falas entre entrevistador e informante para promover um ponto de vista. Todas essas posturas o fazem sentir-se confortável dentro da análise da pesquisa e por parte do entrevistador, portanto, a análise dos dados deve ser realizada de uma maneira muito criteriosa.

Cabe destacar que, conforme Passeggi, Nascimento & Oliveira (2016), a pesquisa realizada por meio das entrevistas narrativas favorecem as interações horizontais e abre caminhos e possibilidades para o diálogo entre os participantes, e até mesmo entre o entrevistador e o participante. As entrevistas narrativas podem ser uma oportunidade de estes todos interpretarem e reinterpretarem acontecimentos e fatos de suas vidas. Ao passo que comunicam suas histórias e ampliam o seu conhecimento sobre ela, transcendem e se apropriam da própria história e percebem-se como sujeitos conscientizando-se sobre a sua ação na sociedade. O ato de narrar suas histórias e experiências faz com que as pessoas sintam-se engajadas. É uma possibilidade de emergir um sentimento de pertença social e o reconhecimento da sua historicidade. É uma oportunidade de conhecer mais de si, enquanto permite que o próprio pesquisador também se perceba e se engaje nesse processo reflexivo.

Nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa. (PASSEGGI, NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2016, p. 115)

Nacarato (2016) em seu texto *As narrativas de Vida como Fonte para a Pesquisa Autobiográfica em Educação Matemática* traz a referência de Bertaux (2010) que aponta nas entrevistas narrativas uma ferramenta importante para que emergjam da fala os saberes do fazer prático com o detalhamento das experiências pessoais e da reflexão dessas diante dos contextos em que foram produzidas.

O professor, ao produzir sua narrativa – seja escrita, seja por um depoimento que será textualizado –, produz sentidos para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional. Mas essa identidade profissional também é construída no coletivo dos professores e com os alunos, com os quais o docente convive diariamente. Daí que o compartilhamento dessas narrativas não só possibilita novas reinterpretações ao vivido, como também é uma forma de reconstrução de uma história do ensino. (NACARATO, 2016, p. 453)

Nesse trabalho, Nacarato (2016) chamou essa concepção metodológica de narrativas de prática, particularmente, ousou chamar de narrativas da experiência, ou seja, daquele saber e daquela ação que afeta o sujeito que narra, capaz de reconstruir elementos de sua história, refletir, conscientizar-se e reconstruir processos históricos importantes da educação, no nosso caso, um processo de elaboração de uma proposta fundamentada principalmente em saberes que emergiram da discussão de uma comunidade de investigação de sua ação pedagógica.

A partir daí houve a preocupação de organizar a análise dos dados em três eixos temáticos que conduziram a reflexão sobre as experiências individuais e as que emergiram da participação no processo colaborativo da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica de Jundiaí:

1º A formação - Apresentação do perfil dos entrevistados e em linhas gerais o percurso de suas carreiras que os trouxe até a presente atuação.

2º O outro - o papel fundamental das relações, a importância da participação e do diálogo no processo de elaboração do pensamento, das ideias.

3º As marcas – o relato das marcas e de como a participação no processo de elaboração das Diretrizes Municipais afetou aos entrevistados.

Assim, destacamos que a pesquisa espera analisar sobre a participação dos entrevistados em um processo colaborativo que foi inédito na história da educação do município, mas ainda espera-se deixar mais um registro da possibilidade de um processo de formação autêntico que valoriza os educadores e os consideram como sujeitos de vozes, professores intelectuais e produtores de conhecimento e cultura.

Foram quatro anos de uma caminhada que ficou impressa em minha própria formação enquanto pessoa e profissional atuante na rede municipal, por isso, coloco-me como integrante dessa pesquisa, como um dos sujeitos que leva as marcas desse processo. Assim, narro as minhas próprias experiências e relato também situações importantes vividas com outros sujeitos que compuseram os dados do meu diário de campo. Nele, sujeitos como

Cristiane²², supervisora pedagógica e colega de trabalho, aparecem pela importância da sua interlocução durante todo o caminhar das Diretrizes Curriculares, o professor César Nunes colaborador, junto com sua equipe de mestres e doutores, na finalização do documento, a cozinheira Maria Helena que comoveu a todos com o seu depoimento no ato de Homologação das Diretrizes Municipais, reunião que também compõe as anotações do diário de campo.

Assim, compõe o material de análise desta pesquisa: as reflexões e a experiência da própria pesquisadora, os registros em diário de campo e as falas emergentes das entrevistas narrativas realizadas com cinco participantes do processo de elaboração do documento.

²² Nome fictício*

4 - O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ.

A situação de nossa era não é diferente da situação enfrentada atualmente pelo campo curricular. E esta situação é tão envolvente quanto radical: construir as condições que permitam que a humanidade busque sua auto-compreensão e significado. (GIROUX, 1997)

No processo de pesquisa e discussão que envolveu a preparação para a escrita efetiva das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal houve uma notável preocupação para que se estabelecesse um diálogo no sistema municipal sobre a concepção de currículo com a qual estaríamos trabalhando. Foram cursos concedidos aos diretores e coordenadores, palestras abertas para todo o sistema, sendo convidados inclusive os estudantes da área de pedagogia de algumas faculdades da região.

Foram realizados seminários anuais para cada seguimento educacional do sistema municipal. Todos esses eventos tinham como objetivo oferecer elementos para que os profissionais da educação tivessem oportunidade de refletir sobre o conceito de currículo propriamente dito, o conceito de aluno como sujeito de direitos, que envolvia a proposta de elaboração desse documento, a concepção de escola, bem como a postura do educador e da educadora como gestor da prática pedagógica. Dizer sobre esse percurso e sobre o crescimento da rede em torno da conscientização sobre esse conceito faz parte dessa história.

4.1 - UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO QUE VALORIZA EXPERIÊNCIA COMO EIXO NORTEADOR DE SUA CONFIGURAÇÃO.

A discussão sobre a configuração do documento norteador das concepções pedagógicas de uma rede municipal de ensino e das proposições que este deveria conter ou não foi intensa. Questões sobre o que desenvolver efetivamente no texto, a pauta a ser seguida, os conteúdos elementares a serem apresentados, ou se estes não deveriam ser apresentados. Todos esses pontos repercutiram em discussões, muitas vezes, acaloradas no interior do seguimento do

ensino fundamental. Entendeu-se, ao analisar a trajetória do processo e o produto final do documento, entre outras características, que o currículo,

é uma narrativa historicamente construída que produz e organiza as experiências do estudante no contexto de formas sociais, tal como o uso da linguagem, organização do conhecimento em categorias de alto e baixo status e a afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino. (McLaren, 1977, p. 197)

Conjuntamente compreendemos que para elaborar um currículo não se tratava tão somente de empilhar temas, ou ainda a escolher conteúdos que, formalizar recortes históricos, estabelecidos como importantes ou essenciais para o conhecimento geral dos alunos.

A palavra currículo está ligada tradicionalmente à noção de percurso, caminho, algo que antecipadamente se projeta para que possa ser percorrido. Estabelece-se, assim, o formato desse percurso e, geralmente, a execução dessa “corrida” torna-se linear, sequencial ou ainda por etapas. (Rosa et alli, 2011). Segundo Goodson (2001), este modo de conceber o currículo trata de uma organização que se preocupa, primordialmente, com a continuidade da escolarização dentro de uma sequência sistematizada, uma perspectiva do currículo como prescrição.

Segundo Goodson (2007), a concepção de currículo deve ultrapassar a simples percepção de prescrição e abranger uma concepção de currículo voltada para aprendizagens narrativas e gerenciamento da vida. Para o autor, existem outras possibilidades de se conceber um currículo, de gerenciá-lo e de elaborá-lo, desnaturalizando-o, concebendo, inclusive, que uma das maneiras de se construir um currículo é por meio da aprendizagem narrativa,

um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a *contínua elaboração* de uma missão de vida²³.

²³ A expressão missão de vida utilizada por Goodson (2007) relaciona-se às trajetórias de vida e escolhas presentes que determinarão a construção de um futuro que ao mesmo tempo é individual e social. Os sonhos, os trajetos e buscas que emergem na contínua elaboração de uma missão de vida são centrais para se pensar na construção de um currículo narrativo. (Notas da autora – Rosa et alli, 2011)

Em Educação como Prática de Liberdade, Freire (1967) concebe o homem como sujeito para si, aquele que conhece a si próprio, que conhece e lê a sociedade em que está inserido. Um educador implicado pode conceber um currículo? Pode gestar sua ação pedagógica? Pode colaborar com a elaboração de uma Diretriz Curricular? Assim, pensávamos em uma concepção de currículo em que a ação do homem como sujeito de sua história materializava-se efetivamente ao se propor pensar uma diretriz em conjunto. Assumindo esse educador e educadora uma posição de sujeito que renuncia a velha posição de objeto para assumir essa postura de sujeito. E assim, nessa passagem de objeto para sujeito, assume então um otimismo que não é mais ingênuo, mas crítico. Assim, à educação é dado o papel de trabalhar frente ao direito que cada homem e mulher possuem de serem donos das suas opiniões, de assumirem as suas escolhas com consciência, de interpretarem as muitas vozes que ecoam em seus pensamentos e compreender-se,

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1964, p. 57)

O trabalho em conjunto pode favorecer um momento de discussão sobre fatores relacionados à prescrição que, possivelmente, estivessem adormecidos pelas práticas de formação mais voltadas para a didática ou para o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem em si e ainda para a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem. Não que cada um desses temas não fossem relevantes, porém é essencial, também ao se discutir cada um desses assuntos, também relacioná-los aos princípios pelos quais eles são encaminhados.

Em notas no diário de campo sobre uma reunião que aconteceu em junho de dois mil e dezesseis, referente à discussão relacionada ao currículo e em especial aos temas de deveriam integrá-lo, percebeu-se que os professores são infinitamente preocupados com as condições de aprendizagem das crianças e procuram compor temas que envolvem a cultura e a individualidade do sujeito com a sua própria história, porém o fazem de maneira estereotipada, sem se atentar o quanto os assuntos relacionados, por exemplo, à cultura africana e à religiosidade, temas levantados na discussão, podem envolver aspectos identitários de muitas das comunidades que estes alunos fazem parte. Percebeu-se, portanto,

que a discussão sobre a abrangência e o território que ocupa o currículo são fundamentais para a formação crítica do professor e para a sua atuação em sala de aula.

A discussão coletiva em muitos momentos, fez com que os professores percebessem que as prescrições não possuem problemas apenas por não atenderem de maneira eficiente, mas que estas reservam em suas linhas modelos estabelecidos de relações de poder,

existem “custos de cumplicidade” na aceitação do mito da prescrição; esses custos envolvem, sobretudo e de várias maneiras, a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente aliadas do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve permanecer basicamente silencioso e sem registros. (GOODSON, 2007 p. 242)

Portanto, a participação de diferentes atores da educação na elaboração de um documento direcionador das práticas pedagógicas de um município demarca uma ação política historicamente importante no que diz respeito ao território que ocupa o currículo.

O currículo como direcionador da prática deve ser refletido e suas implicações interpretadas por todos aqueles que estão envolvidos com a atividade educacional, pois o currículo foi historicamente concebido para direcionar aos professores em sala de aula e extirpando sua possível liberdade de organização de um currículo para as suas salas de aula. As consequências de um currículo apartado da realidade social das comunidades impulsiona a reprodução das relações de poder existentes na sociedade alargando ainda mais as distâncias entre os mais favorecidos e os menos favorecidos, legitimando a exclusão social e naturalizando as relações. (GOODSON, 2007)

Ao estudarmos os textos que compunham os cadernos “Indagações sobre o Currículo”, numa das etapas que antecederam à escrita efetiva do documento, buscávamos aprofundamento sobre a diversidade e heterogeneidade que envolvem o espaço escolar. Um dos textos que foi muito debatido, foi o de Nilma Lino Gomes, *Diversidade e Currículo*. O senso comum nos leva a dizer que os alunos são diversos e diferentes em seu ritmo de aprendizagem, mas na maioria das vezes, no coletivo de professores, é ignorada a discussão relativa à diversidade cultural dos alunos e alunas que temos em nossas salas de aula.

Em minha experiência profissional como professora, coordenadora pedagógica e supervisora pedagógica percebi que ocupamos nosso tempo de discussão para alinhar

aprendizagens e discutir desenvolvimento de maneira unívoca, sem estabelecer relações com um todo maior que envolve o aluno e a comunidade escolar. Assim, para se pensar um currículo que atenda à diversidade é necessário pensar sobre essa diversidade e como ela se constitui em diferentes pontos.

Nem sempre a diversidade é compreendida como uma constituição histórica entremeada de relações de poder e dominação e na tensão e na busca dos grupos denominados como minorias buscando o seu espaço em todos os contextos sociais. No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes (Gomes, 2007).

Assim, é fundamental que sejam compreendidos os fatores políticos, econômicos e sociais que envolvem as questões da aceitação, do ‘diferente’ para que incluamos nos currículos assuntos como etnocentrismo, racismo, sexíssimo, homofobia e xenofobia, com clareza o bastante para nos posicionarmos contra a dominação e refletindo sobre a concepção de educação que orienta, não somente as práticas educativas, mas que reconhece a dinâmica social que configura a identidade cultural, tanto dos alunos quanto dos professores como profissionais. Os movimentos sociais foram fundamentais nesse processo para que chegássemos até aqui pensando em uma nova configuração do currículo de formação da escola básica em que cada sujeito tenha a possibilidade de sentir-se representado na diversidade dos conteúdos abordados em sala de aula. “Não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história, se nos for garantido o direito ao conhecimento de nos mesmos como profissionais.” (ARROYO, 2013, p. 23)

Ao pensarmos sobre a configuração de um currículo que dialogue com as diversidades e ainda um currículo que interroge as velhas prescrições distantes da realidade e excludentes, também nos confrontamos com a autonomia do professor e a possibilidade deste tornar-se autor de sua prática. O que vai à contramão do currículo prescritivo que transforma o professor em aplicador, executor.

O que buscamos delinear nas Diretrizes Municipais da Educação Básica emergiu da concepção de que partíssemos da nossa própria história social, confrontando experiências e singularidades teríamos, então um bom começo.

As dúvidas sempre foram muitas: como eu, professor, participarei disso? Não sou um “curriculista” para escrever um documento de tal porte, terei competência para tanto?

A professora Marina, ao ser questionada sobre o perfil dos integrantes que compunham os seus grupos de discussão para a escrita do documento, não descreveu características ou qualidades de cada uma das pessoas, mas ressaltou sobre as experiências que cada um deles havia enquanto professores e como essas foram definitivas para compreensão do que haveria de ser redigido.

Nos dois grupos que eu fiz parte tinham professores, coordenadores, supervisores e diretores. Interessante que eram professores e escolas diversas, realidades diversas, foi muito rico porque foi muito além do tema. Nós íamos muito além do tema que tínhamos que estar tratando ali. Nós entrávamos em toda a nossa *vivência*. Nós temos a nossa formação teórica acadêmica, mas tudo isso está entrelaçado com as nossas *vivências* e cada um tem uma *vivência* diferente. Foi muito rico por conta disso. As *vivências* eram bem diferentes umas das outras, a troca de pontos de vista foi muito legal. (professora Marina²⁴)

Conforme alerta Arroyo (2013), o lugar onde se assinala uma formação é no efetivo trabalho docente, onde confrontamos a prática docente, refletimos sobre ela e escolhemos de que maneira os conteúdos devem ser tratados. É na própria docência que se constitui a identidade do professor. “Liberta-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que só através da práxis autêntica, que não sendo blábláblá, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” (FREIRE, 2016, p. 74)

Zelinda narra sobre a percepção que teve a partir do convite à participação do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais,

Eu estou na rede desde 2004 ao longo desses 10 anos eu nunca tinha sido convidada para a elaboração de um documento desse porte e no meu ponto de vista a intenção era democratizar a construção desse documento e trazer o professorado para a confecção dele, não só uma medida de vamos pegar alguns especialistas e fazer o documento, mas eu senti que eles queriam sentir o professorado que está ali na sala de aula. (Zelinda, 2017)

Arroyo chama a atenção em seu livro *Currículo, território em disputa*, que os professores, por meio de movimentos, foram buscando o seu lugar na discussão sobre a educação, retomando a discussão sobre a função da docência na tentativa de implicar nos

²⁴ Marina é o nome fictício escolhido para identificar uma das professoras que colaborou com a pesquisa respondendo a entrevista narrativa.

currículos a educação como direito, que humaniza e liberta no lugar mantê-los alienados e ingênuos, como aponta Freire (2016).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos, não pode basear-se numa consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2016, p. 118)

Assim, entendemos que a educação esperada para o município seria uma educação que contemplasse o direito subjetivo da qualidade social, que ainda fosse comprometida com a vida, a dignidade humana e que formasse para a autonomia, para a felicidade. Entendemos que a o conhecimento científico não deve ser desprezado, mas sim ressignificado, não pode entrar em crise com o que é vivido pelos alunos e pelos próprios profissionais da educação. O coletivo de profissionais da educação entendeu a escola como,

espaço democrático, como instituição da comunidade e como referencia pólo irradiador de cultura, compreendida como espaço de formação do ser humano que concorre para a cidadania e a inclusão dos educandos, constituindo-se como um espaço-tempo de construção e de produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades individuais e coletivas. (DCEBM, 2016, p.179)

As experiências que são expressas em um currículo o constituem e fazem tomar corpo com conhecimentos de diferentes grupos sociais, legitimam o conhecimento, validam as ações dos sujeitos e suas histórias, tiram-nos da margem em que os currículos excludentes e eurocêntricos os colocaram, além de oferecer a escola a autonomia para a organização do seu currículo, tratando do seu projeto político pedagógico com liberdade estabelecendo o currículo como um documento aberto.

O início de uma discussão sobre uma concepção de currículo mais abrangente é um passo para que caminhemos ao encontro de uma nova concepção de escola. Um momento para refletirmos sobre os rumos que devemos tomar para que tenhamos uma escola mais justa e humana. Cabe, por conseguinte, refletirmos também no papel do professor. Qual o espaço do professor dentro da escola? Qual a relação do papel do professor com o desenvolvimento efetivo da aprendizagem do aluno? Sua prática é autônoma em sala de aula? E na escola, sua

voz e sua experiência ocupam lugar de destaque nas discussões e no planejamento? Como professora da Educação Básica por mais de vinte anos, pergunto-me qual o espaço que temos para que estabeleçamos nos currículos escolares a autoria docente?

O currículo também como território elemento em disputa, que predispõe novas interlocuções porque se há novas infâncias, se há novas adolescências, se há novas terceiras idades tem que haver uma nova escola, um novo currículo, uma nova docência, tem que haver um *novo professor*. E esse professor tem que cortar muitas vezes na carne. (César Nunes, Homologação DCEBM, 2016)

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece em seu 13º artigo que é incumbência do professor a participação na construção da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e, além disso, a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo essa mesma proposta. Muitas vezes existe um conflito nas relações entre o possível, o real e o ideal, sendo comum que as tensões das políticas públicas provoquem dualismos e inquietações.

Um currículo que valorize a autoria do professor é fundamental para que ele possa se expressar com autonomia e ser um agente de transformação em sua unidade escolar. Como professora ainda não vivenciei momentos em que a elaboração do projeto político pedagógico da escola fosse realizado de maneira coletiva e com a participação efetiva de toda a comunidade escolar, somando a isso os pais dos alunos. Como coordenadora pedagógica busquei organizar uma prática coletiva em que os professores se envolvessem para analisar o entorno da escola e a partir de então elaborar um projeto que atendesse às necessidades da comunidade escolar. Além disso, elaborei questionários baseados nos descritores de qualidade de Educação Infantil e adaptados para a realidade do Ensino Fundamental. Infelizmente estive nessa escola apenas por um ano e os professores não se engajaram efetivamente na elaboração deste projeto pedagógico. Sentiram muita dificuldade para organizar o projeto em si, e também para compreender que aquilo necessitava dialogar com o aluno e partir do aluno. Uma ação que desloque o professor do lugar de executor para o lugar de autor necessita de investimento em formação continuada que permita uma mudança de concepção. Há a necessidade de uma política municipal que sustente essa concepção e que ao longo do tempo transforme o espaço da escola para ele se torne verdadeiramente democrático.

Por isso, uma ação que permite o diálogo na elaboração de um documento que pense as Diretrizes Educacionais de um Município pode ser o princípio para uma mudança de postura por parte principalmente do educador.

Sobre isso Margarete, menciona em sua entrevista narrativa,

Pela experiência que eu tenho nós estamos passando por um período de transição, eu acredito que essa conquista do diálogo, de ser ouvido é uma questão que agora *depende de nós* estabelecermos. (Margarete²⁵, 2016)

Quando a diretora diz “*depende de nós*”, refere-se a sua posição também como diretora de escola. A elaboração de uma proposta pedagógica para a unidade escolar depende muito da concepção e da formação do gestor, do seu olhar para a participação do professor como um direito, inclusive estabelecido pela lei. Segundo Arroyo (2013), há avanços relacionados à autonomia dos professores, mas ainda existem controles que limitam a conquista da criatividade docente. Porém, segundo o autor não é apenas a posição do gestor que limita a ação criativa do professor, são a própria configuração dos conteúdos, da distribuição dos conhecimentos em disciplinas, da organização escolar em níveis, recaindo sobre o campo da avaliação e da busca de resultados, a organização dos tempos, o uso dos espaços. A relação entre o professor, o gestor e a configuração efetiva de um currículo é algo difícil de elaborar, pois existe um universo muito mais amplo a ser analisado.

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entende-los para se contrapor e poder avançar. (ARROYO, 2013, p. 35)

Mas, quais seriam as condições ideais para esse avanço ocorrer? O que é necessário para que sejam abertos esses espaços para a discussão coletiva? Os professores estão preparados para integrar esses espaços?

Freitas e Sordi (2013) afirmam que as bases para a responsabilização em práticas de participação devem ser ancoradas na negociação e nas relações que estas oportunizarão.

Práticas de participação democrática se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência. Isso é entendido como um processo que quando bem conduzido pode melhorar a envergadura dialógica que se espera dos atores,

²⁵ Margarete, participou da pesquisa concedendo entrevista narrativa.

preparando-se para que negociem entre si e com as instâncias decisórias das redes, que devem igualmente restar contas de sua responsabilidade no que tange à garantia de condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com propriedade. (FREITAS E SORDI, 2013, p. 93)

A elaboração de um documento com uma dimensão municipal que inaugura o espaço para a participação e a consulta pública como princípio básico, uma ação que espera de todas as maneiras ser o mais democrática possível, abre o caminho para que o diálogo seja ampliado em todas as relações educacionais. Nesse processo, os professores foram responsáveis, no conjunto pela tomada de decisões. Isso pode devolver ao professor a autoestima que ele tanto precisa sobre a sua responsabilidade num âmbito maior que é a escola.

Porque pode ficar esse currículo e nada acontecer na escola, esse currículo pode mudar, mas esse processo de quem vivenciou e que pode permanecer e ter continuidade na escola, como um processo muito mais do que como texto final. Isso ainda está na mão do gestor, como também o gestar da sala de aula também está na mão do professor. Você pode fazer de tudo fora da sala e quando esta lá na sala de aula o papel do professor, de fazer a gestão da aula é independente do que ele escreveu na rotina, é independente do que ele participou em formação. (Margarete, 2016)

O que a diretora quer nos dizer é que não será o texto finalizado de um currículo que irá garantir a mudança na gestão da sala de aula ou na gestão da escola. A mudança de concepção é aquela que atinge, o sujeito, atravessado pelo diálogo e ainda pelo aprendizado da negociação. Conforme nos coloca Larossa (2002) o sujeito da experiência é o território da passagem, uma superfície que possui sensibilidade para ser afetado pelos fatos, o sujeito da experiência é aquele que deixa marcas, que circunscreve vestígios. O sujeito da experiência é o lugar onde ocorrem os acontecimentos. Esse sujeito com a experiência registrada em si está na escola, está com outros professores e está na relação direta com alunos, garantindo para si, também por meio dessas relações o sentido da experiência que lhe atravessa.

Arroyo (2013) afirma que os professores fortalecidos pela autonomia são capazes de levar redes, escolas e coletivos a apropriarem-se de currículos, ou de projetos políticos pedagógicos também mais autônomos e que orientem ações mais humanizadas no que diz respeito ao reconhecimento da infância e aspectos relacionados à diversidade, porque estes professores mais independentes e abertos para discutirem e reinventarem o território da escola e do currículo podem repensar ações pedagógicas voltadas para a garantia dos direitos dos

educandos e até mesmo os seus próprios direitos enquanto autores de prática e produtores de conhecimento no espaço escolar.

O professor fortalecido pela conscientização sobre a real necessidade do seu engajamento diante da conquista de uma escola mais justa deve estar atento para permanentemente refletir sobre concepções educacionais mais dispostas ao questionamento sobre a realidade de suas experiências profissionais, de sua cultura e de sua formação e concomitantemente de seus alunos, estabelecendo na sala de aula o essencial princípio para que isso ocorra, o diálogo, traçando caminhos para que a escola se torne mais justa, democrática, humanizada e voltada para a garantia da qualidade social da educação no território de sua comunidade escolar.

O caminho para a conclusão das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal contou com um longo percurso que durou, do início das discussões até a homologação, quatro anos. Foram reuniões para a definição das linhas gerais e planejamento, formações e palestras abertas a todos e todas as pessoas envolvidas com a educação municipal, foram encontros em grupos menores entre coordenadores, diretores e professores, foram idas e vindas dos textos produzidos. Entre essas ações a preocupação de se tornarem claras, o conceito de currículo assumido pela rede municipal, a concepção sobre o papel do professor como sujeito de voz e autor de práticas.

É evidente que a consumação de um documento, mesmo sendo ele oficial, não é a garantia para que haja a transformação tão almejada, numa rede educacional tão grande como a de Jundiaí, mas entendemos que o engajamento dos educadores e funcionários em todo esse processo de elaboração possivelmente tenha deixado marcas em sua formação profissional e até pessoal. Foi, portanto, por meio das entrevistas narrativas, nas anotações do diário de campo e na minha própria reflexão como participante desse movimento coletivo que busquei analisar as marcas que provavelmente afetaram intimamente a estes colaboradores transformando seu ponto de vista, sua busca pessoal, sua percepção sobre o seu papel diante da educação e sua postura diante da análise constante sobre o ato de educar.

4.2 – O ENGAJAMENTO, A INTERLOCUÇÃO E AS MARCAS DE UM PROCESSO VIVIDO COLETIVAMENTE.

O cronista que narra profusamente os acontecimentos, sem distinguir grandes e pequenos, leva com isso a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado por perdido na história. Certamente só à humanidade redimida cabe o passado em sua inteireza. Isso quer dizer: só à humanidade redimida do seu passado tornou-se citável em cada um dos seus instantes. Cada um dos instantes vividos por ela torna-se uma citation à l'ordre du jour – dia que é justamente, o do Juízo Final.

Walter Benjamin

Walter Benjamin, sua história e sua produção é profícua para aqueles, que como eu, lutam para que sua voz ecoe entremeio as vozes já convencionadas pelo poder e pelos mecanismos estreitos de uma ideologia que ilustra apenas a história dos vencedores. Não o tomo como um intelectual de base para esta pesquisa, mas não sou capaz de deixar de citá-lo, pela maneira com que o contato com a sua obra me atravessou. Benjamin, segundo a análise realizada por Michael Löwy (2005), traz a ideia do cronista com a intenção de contestar a ordem estabelecida, pois esse personagem não se trata daquele que escreve a história a partir do ponto dos vencedores, dos príncipes e dos reis, dos grandes conquistadores. A escolha do personagem do cronista nos remete àquele que observa a cada fato do dia-a-dia e é capaz de narrar e de tornar importante a cada um dos elementos do cotidiano. O cronista não esquece nenhum detalhe, “ele representa a história integral que ele forma ser seu desejo: uma história que não exclui detalhe algum, acontecimento algum, mesmo que seja insignificante, e para o qual nada está perdido.” (LÖWY, 2005, p.54)

Muitas foram as vozes que participaram deste ‘processo de elaboração’. A composição do documento que definiu as Diretrizes Educacionais para o Município de Jundiaí foi um processo porque contou com inúmeras etapas que, muitas vezes, precisaram ser revistas, reelaboradas, reconduzidas. Algumas dessas fases, dando-se concomitantemente, entre o planejamento, a rápida execução, o replanejamento, as negociações, a corrida contra o tempo. A história desse ‘processo’, assim como qualquer aspecto da história, não é linear, conta com idas e vindas, com sucessos e insucessos, com frustrações e alegrias, que não se acabam com a entrega do documento para a comunidade.

Desde a ideia de oficializar uma proposta de trabalho pedagógico voltada para as características e necessidades educativas da comunidade Jundiaieense, até o efetivo trabalho com o texto e a homologação deste manuscrito para a sociedade se passaram quatro anos.

Durante este tempo, lidamos com resistências e mudanças de planos. A ‘Proposta Curricular’ como nomeávamos no início, tinha como princípio dialogar com a rede de ensino. E como foi difícil o exercício do diálogo, como foi trabalhoso o convencimento e o chamamento a participação, primeiramente a falta de envolvimento, depois a formação de grupos por representatividade. E o segundo grande entrave, a permanência dos integrantes, a incredulidade, a batalha contra dúvidas historicamente constituídas: “Será que estão tentando saber sobre a rotina da minha escola? Será que estão tentando manipular a informação? Será que o texto, ao final, conterà as minhas palavras? Depois a luta contra o tempo. A incessante corrida contra o relógio e a vida de uma rede de educação simultaneamente acontecendo, seus conflitos diários com alunos, pais, professores, entre outros.

Freire (1967) aborda a sociedade brasileira em trânsito e referindo-se sobre as contradições de nossa sociedade e ressaltando a nossa característica “colonial, escravocrata, sem povo, antidemocrática”. Dizia o grande educador que “a nova época se engendrava na anterior.” Assim, sobre as contradições, sobre as resistências dos educadores da rede municipal, há que se compreender, em cada palavra dita que,

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: a nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 66)

Ao escolher por um ‘processo’ de participação coletiva em que os autores do documento são educadores de um sistema, dispusemo-nos a ouvir, exercício árduo em virtude de nossa inexperiência democrática, mas oportunidade fundamental para que aprendêssemos a deixar ecoar nossas vozes na conquista de uma educação crítica e criticadora. E nesse trânsito, como coloca Freire (1967) caminhássemos do aspecto inocente para o crítico ampliando nossas percepções, compreendendo as dificuldades e os desafios do nosso tempo histórico e tentando afastar ingenuidades, das quais somos presas fáceis. Toda dificuldade fez parte de um amadurecimento para cada um dos que participou.

Durante a dissertação dispus de algumas enunciações dos entrevistados para ilustrar momentos importantes da interlocução com a teoria, mas em seguida, apresentarei a análise, propriamente dita, das entrevistas narrativas.

Neste processo de reflexão procuro ressaltar falas que se destacam precisamente por evidenciarem os objetivos dessa pesquisa que versa sobre a participação dos educadores do sistema de ensino de Jundiaí na elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Básica e as possíveis marcas dessa participação em sua formação tanto profissional como pessoal.

Serão apresentados análises de excertos dessas entrevistas que foram organizados em três eixos temáticos, conforme já explicitamos anteriormente:

1º A formação - Apresentação do perfil dos entrevistados e em linhas gerais o percurso de suas carreiras que os trouxe até a presente atuação.

2º O outro - o papel fundamental das relações, a importância da participação e do diálogo no processo de elaboração do pensamento, das ideias.

3º As marcas – o relato das marcas e de como a participação no processo de elaboração das Diretrizes Municipais afetou aos entrevistados.

4.2.1 A FORMAÇÃO

Cada um dos importantes atores que desenharam esse documento trouxeram as suas particularidades, suas marcas, histórias de vida e de formação, seus desejos, suas frustrações, suas esperanças, não que este fosse o objetivo, mas porque fazem parte do sujeito em sua completude.

Todas essas marcas estão manifestadas em suas palavras, tanto nas discussões que muitas vezes compunham as anotações do diário de campo da pesquisadora, na fusão das muitas palavras expressas no próprio documento, mas também no material produzido para a análise dessa dissertação, as entrevistas narrativas e na leitura da pesquisadora que integrava todo esse processo sem eliminar de cada um desses momentos suas expectativas individuais, suas crenças e suas concepções teóricas.

Apresento, a seguir, as pessoas com as quais dialoguei, ouvi, senti, olhei e aprendi. Pessoas que por participarem deste processo desde o início, quando lançada a proposta à rede municipal, dispuseram-se a falar sobre suas visões para com a educação. Visões estas que elas começaram vislumbrá-la a muito tempo em suas vidas. A primeira questão trabalhada com as entrevistadas foi uma apresentação, mas desde então, foram tratadas questões relevantes sobre as suas formações, sendo muito aparente também o envolvimento com a educação e seu perfil enquanto educadoras.

Utilizarei nomes fictícios para tratar dessas grandes de parceiras, a fim de preservá-las e deixá-las seguras, caso isso fosse um problema.

Vale relembrar que as pessoas convidadas a compartilhar suas experiências, por meio das entrevistas narrativas, primeiramente foram pessoas que participaram de todas as etapas do processo, eram pessoas que atuavam em diferentes comunidades, ou seja, poderiam apresentar leituras sobre diferentes realidades e necessidades à partir da região em que atuavam e, principalmente, pessoas que, aparentemente não apresentaram ressalvas para falarem sobre si, pois vale recordar, minha atuação era como supervisora pedagógica, cargo de hierarquia superior, em comparação a elas, na rede municipal, o que poderia ser um complicador durante as narrações.

Para todas as pessoas que participaram da entrevista narrativa apresentei a temática da pesquisa e pedi que ficassem à vontade para falar sobre aquilo que julgassem importante sobre si ou sobre o processo de elaboração do documento.

A primeira pergunta que fiz para todas as entrevistadas foi sobre sua formação profissional. Minha intenção era ouvir sobre suas experiências e adentrar um pouco em suas concepções e ainda tentar perceber como elas foram sendo gestadas ao longo de suas vidas profissionais.

A orientação apresentada, logo ao ligar o gravador, a todas as entrevistadas que apresentarei na sequência foi:

Eu pensei em algumas perguntas, mas você fique muito à vontade. Como nós já havíamos conversado antes, a minha pesquisa está voltada para a experiência da participação das pessoas na elaboração da 'Proposta Curricular de Jundiá'. Mas antes eu gostaria que você falasse um pouco sobre você, sua formação, qualquer fato que julgue relevante sobre você no aspecto profissional ou mesmo pessoal.

Minha primeira entrevista aconteceu no dia quatorze de outubro de dois mil e dezesseis e foi com a diretora Margarete. Recordo-me de toda minha ansiedade, toda a emoção que envolve a primeira vez. Havíamos terminado uma das reuniões, ela acabara de participar de uma ação com o seu grupo que trabalhava na escrita de um dos textos que comporiam o documento.

Encontramo-nos em uma das salas da Secretaria de Educação onde tivemos uma conversa longa que começou um pouco desconfortável, para ambas as partes. Sobre essa primeira questão Margarete nos trouxe:

A minha formação inicial para docência foi o magistério, mas antes de ser professora eu trabalhei um ano. Eu estava no ensino médio e fui trabalhar com uma amiga em uma escola particular, escolinhas que chamamos hoje, inclusive algumas atendem a crianças da rede [*aqui se referia às creches conveniadas ao sistema municipal*] do berçário. E nesse período eu me identifiquei com a profissão, então, eu voltei **fiz** o primeiro ano de magistério e **fiz todos os estágios**, sempre quis fazer o **estágio** por muito mais tempo que o necessário. Eu estudava durante o dia e não dava para trabalhar, então eu fazia salgados para poder vender e sobreviver. Eu procurei fazer **muito bem o meu estágio** e isso foi uma **boa base para eu iniciar**.

Em sua apresentação, Margarete foi bastante específica e fez questão de apresentar os detalhes sobre a sua formação e sobre os seus afazeres durante o tempo que envolveu seus estudos iniciais. Percebemos o quanto frisou sobre fazer os estágios com seriedade e empenho.

Quando eu estava para terminar eu consegui um emprego numa escolinha particular e eu não me identificava com aquilo. E eu me formei e pensei “Só vou ser professora se eu passar num concurso numa escola pública. Eu não quero substituição”. Porque as minhas professoras no magistério também reclamavam muito disso: diziam da questão de como era ser um professor substituto e como isso influenciava na carreira e eu fui trabalhar numa empresa privada.

Nesse trecho o que nos chama a atenção é o ideal de ‘ser professora de verdade’ e que isto se daria em uma escola pública. A preocupação em fazer uma carreira na área da educação já aparece em seus planos desde a formação inicial.

Em 2000, fui chamada num concurso. Ingressei na rede Municipal de Várzea Paulista. Fiquei lá por dois anos e depois eu vim para Jundiaí. Quando eu vim para Jundiaí eu já estava na faculdade de Pedagogia e *comecei a me interessar pela pesquisa*, pelos estudos eu *sempre* estava estudando, *sempre estava pesquisando* sobre as minhas dificuldades, *sempre* procurava alguém que sabia mais que eu e colava, eu brincava que eu era a sombra de alguém que sabia mais.

Outra característica que aparece desde a formação inicial é o interesse pela pesquisa e a ênfase dada a palavra ‘sempre’ chama a atenção sobre o quando valorizava esses estudos e a postura de pesquisadora. Solucionava as suas dúvidas pesquisando, lendo e discutindo com parceiros mais experientes.

Terminei a pedagogia já estava na formação e recebi um convite para ser coordenadora da rede. Em 2002 eu entrei e já fui chamada para ser coordenadora, após passar o período necessário. *[aqui se refere ao período probatório que o servidor público deve passar para ser realmente considerado efetivo, no caso são três anos]*. E *eu fui trabalhar com formação de professores e eu me identifiquei muito*. No começo eu nem pensava em ser coordenadora, quando eu fiz pedagogia, quando estava estudando. As minhas amigas diziam que eu tinha uma liderança, que eu *ajudava todo mundo na escola*, que eu tinha um jeito de falar, que eu tinha jeito de falar com os alunos. Na rede *[rede municipal de Jundiaí]* naquela época, tinha muitos *projetos*, acho que eram mais de 40 *projetos*, e eu me identificava com os *projetos*, conseguia trabalhar com os *projetos*. E eu fui meio que empurrada pelas minhas colegas para trabalhar como coordenadora, não na mesma escola que eu trabalhava, por gente da secretaria que visitava a escola, conhecia o meu trabalho e me indicava, naquela época a escolha do coordenador era indicação da secretaria. Então eu fui indicada, desde pela assessora da merenda, pelo pessoal administrativo, gente de *projeto*. E eu fui ver o que era isso que estão falando que eu tenho jeito.

Nesse trecho da sua apresentação Margarete nos mostra um perfil interessante que é o da liderança e da facilidade que foi desenvolvendo para colaborar e orientar seus colegas professores na condução da prática pedagógica. Também é interessante quando ela diz ‘fui ver o que era isso o que estavam falando que eu tenho jeito’, pois ela mesma talvez precisasse sentir que essa era realmente o sua tendência, a formação de professores.

Na época eu pensava mesmo que tinha que ter concurso *[ela se refere a concurso para coordenação]* porque a instabilidade da função era ruim para poder programar a minha vida. Então, eu me programava no começo de uma gestão e conforme chegava nessa época de eleição *[vivíamos às vésperas da eleição municipal no momento da entrevista]* eu travava a minha *perspectiva*

de estudo, de pesquisa tudo porque a gente não sabia se a gestão ia ficar ou não, então a gente não podia contar com algumas coisas. Mas dentro do grupo eu sempre tive um bom relacionamento com as pessoas e eu **busquei outras formações**. Eu fiz pós em inclusão, meu trabalho de conclusão [*se refere ao trabalho de conclusão do curso superior*] foi como um gestor pedagógico pode contribuir com o professor em casos de inclusão na escola, quis buscar também na perspectiva de gestão. Depois eu fiz uma pós em gestão escolar. Eu trabalhei também com a proposta de como a mediação do professor contribui com a aprendizagem da criança e se contribui e como é o papel do gestor nessa formação do professor. E na escola em que eu trabalhava surgiu a dificuldade com a matemática, a gente estava bem com relação ao trabalho com a Língua Portuguesa na escola, porém a Matemática sempre ficando para trás nas avaliações externas e nas avaliações do próprio grupo. Eu decidi pesquisar na academia, fui fazer o mestrado com uma pesquisadora trabalhava na *perspectiva de olhar com o professor para o problema da escola* e não tirar o professor desse processo- da questão da aprendizagem da matemática. E isso me levou ao doutorado. **Por que eu conto dessas formações?** Porque eu sempre busquei a **relação delas com a minha relação direta com o meu olhar para a escola**. Então, essas formações me ajudaram a olhar para a escola, voltar para a escola **e até pensar que currículo** que eu queria para escola **ou o que eu penso de currículo**. Para mim **a questão da experiência é muito forte e uma forma que eu sei de viver a experiência é o trabalho com as narrativas** e foi assim que foi meu percurso acadêmico entrelaçado com a minha vida profissional. **O acadêmico me levou até a escola e a escola me levou até o acadêmico**.

Esse trecho da apresentação de Margarete é especialmente relevante, pois ela primeiramente coloca sobre uma instabilidade e incerteza pessoal, trazida pela situação das indicações para o cumprimento das funções, mas relaciona essa fragilidade com a sua persistência em buscar a formação acadêmica constantemente. Ao apresentar a trajetória de seus estudos, ela mesma acrescenta dados das suas referências, ou seja, das suas preocupações relacionadas ao seu olhar crítico e cuidadoso para a escola no seu trabalho como diretora e que concomitantemente vive um momento em que pensa sobre o ‘currículo’ e este com o foco na experiência.

Margarete, atualmente, trabalha como diretora de uma escola de Ensino Fundamental na rede Municipal de Jundiaí, na região Oeste. É um bairro em vasto crescimento populacional e que enfrenta muitos desafios em virtude dessa expansão acelerada. Trata-se de um bairro residencial de classe média baixa. Um dos motivos de Margarete ser escolhida para falar sobre suas experiências com a educação é também pelo fato de representar essa população. Outro detalhe interessante é que a diretora estava recém inaugurando uma escola com a tarefa de compreender sua comunidade e trazer para a escola uma identidade.

No dia doze de dezembro de dois mil e dezesseis, conversei com Renata, diretora de uma escola de Ensino Fundamental na rede Municipal de Jundiá. Foi uma participante que desde o convite se autointitulou como “muito chata”, e mesmo antes de tratar de sua entrevista, propriamente dita, apresentarei sua caracterização pessoal e pública,

Eu fico muito a vontade para vir falar *do valor* desse processo e *do valor* desse documento porque eu fui uma participante bem chata e bem “cricri”, que o tempo todo com a supervisão do fundamental fazia críticas e questionava a validade do processo, e questionava o tempo e ‘n’ outras questões e elas podem confirmar isso, eu fui uma participante bem “cricri” e chata. E tanto que fico a vontade para vir aqui e falar e se falei durante o processo da parte negativa hoje vou falar da parte positiva.

Esta fala de Renata foi captada em audiência pública no ato Oficial da Homologação do documento que aconteceu no dia trinta de novembro de dois mil e dezesseis e nessa apresentação para a sociedade algumas pessoas foram convidadas a falar sobre a sua participação no processo de construção do documento para principalmente validar a sua condição de documento que contou com a participação coletiva dos educadores da Rede Municipal. Introduzir Renata, primeiramente por sua apresentação pública, é relevante para mostrar do seu engajamento neste movimento.

A diretora trabalha em uma escola no bairro de Santa Gertrudes, localização bastante distante da região central que vive o desafio da adequação dos serviços públicos ao acelerado crescimento populacional.

Visitei Renata em sua escola e nossa conversa foi tranquila e agradável. No final da entrevista continuamos a conversar, o que ainda me rendeu algumas anotações importantes no diário de campo.

Sobre sua apresentação, a diretora achou importante dizer,

Eu tenho 38 anos. Fiz magistério. Fiz *ensino fundamental* e também e *ensino médio na escola pública*, fui incentivada pela família a fazer magistério, embora eu não quisesse fazer. Fiz magistério noturno no “Gasparian” que é uma *escola Estadual*. Minha turma foi a penúltima turma de magistério que teve naquela escola, depois eles encerraram o curso. Fiz um curso de quatro anos, magistério *noturno*, então eram três aulas por dia. Quando eu acabei o magistério, eu não intencionava. Eu trabalhava naquela época em escolinha particular, sem registro, as escolas contratavam estudantes de magistério, hoje eles já contratam de pedagogia, não queria

fazer pedagogia eu tinha a intenção de fazer direito ou jornalismo. Então eu acabei o magistério e fui fazer cursinho para poder prestar o vestibular e estudar numa faculdade pública.

É muito interessante perceber que Renata realmente não tinha a educação como primeira opção para a sua carreira profissional. Outra questão relevante ao longo de sua narrativa é a ênfase dada a sua formação básica em escolas públicas. Em sua fala, ela traz um momento de mudança na estrutura do Ensino Médio que oferecia a formação técnica profissional, oferecendo a possibilidade das ‘escolinhas’ contratarem técnicos em educação. Atualmente, a exigência legal para ministrar aulas na escola básica é a pedagogia, como Renata menciona.

Logo eu acabei (referia-se ao magistério), no ano seguinte, abriu um concurso para professor, e a minha família meio que forçou a prestar o concurso e eu já entrei. Então seis meses depois de acabar meu magistério eu entrei como professora do sistema (*Jundiaí*) eu tinha 19 anos na época *e me apaixonei pela profissão*. Eu fiquei seis meses aqui no Mercedes que é uma escola de Educação Infantil aqui do mesmo bairro (*Sta. Gertrudes*) *e me apaixonei pela profissão e fui fazer pedagogia*. Abandonei o cursinho até porque eu não consegui pagar e fui fazer pedagogia numa faculdade particular aqui de Jundiaí que é a Faculdade Anchieta. Não gostei do curso de Pedagogia achei que era um curso muito fraco. No terceiro ano do curso de pedagogia eu fui para a coordenação pedagógica. Eu *estudava muito* para ser coordenadora e eu achava que o que eu *estudava no particular* era muito mais importante para o meu trabalho do que o que eu via na Pedagogia. Acho que a Pedagogia é um curso (pelo menos a que *eu fiz*) *que dá pouco embasamento tanto teórico quanto prático*. Até vivo brincando aqui (eu fiz pedagogia, não sei fazer isso) porque a gente tem, enquanto diretor, “n” funções que você nem imagina na pedagogia que você iria exercer. Depois da pedagogia *eu fiz duas especializações* uma em Educação Especial e uma em Gestão e agora estou *ingressando no mestrado*, mas *eu gosto muito de estudar*, então mesmo quando eu não estive em nenhum tipo de curso eu sempre *busquei leituras. Sempre gostei de estudar, de estar em formação*. Agora estou como diretora dessa escola há dez anos. Antes dessa escola eu fiquei seis meses no Ranieri que é outra escola também de ensino fundamental e tive três anos e meio de sala de aula, porque eu fui para coordenação e eu intercalei coordenação, escala rotativa de diretor, que é a substituição de diretor, e depois ingressei como diretora efetiva.

Primeiramente é interessante perceber que a educação firmou-se como carreira quando experimentou a prática. Ao ter a experiência com o magistério deixou seus segundos planos por completo. Outro fator de relevância é a sua preocupação constante com a formação. Isso aparece desde a sua crítica ao curso de formação inicial, que não lhe atendia a contento e por

consequência disso, buscava uma autoformação e pesquisa. Posteriormente, sua busca por especializações e o ingresso recente no mestrado.

A terceira pessoa a conceder entrevista e falar sobre o processo em que esteve inserida foi Darlene. Ao ser convidada, logo me perguntou se poderia “realmente” falar tudo aquilo que estava pensando. Disse “Eu vou poder falar qualquer coisa?” Antes que eu pudesse responder ela emendou “Não que tudo tenha sido ruim, mas eu quero poder falar dos pontos falhos.” Respondi que ela deveria falar aquilo que quisesse e sorri como quem a apoia.

Nossa conversa aconteceu no dia trinta de novembro de dois mil e dezesseis, em uma das salas da Secretaria da Educação. Darlene é coordenadora de uma escola do vetor Oeste, unidade de ensino bem grande, é uma escola bastante afastada do centro da cidade. Ela coordena uma equipe numerosa de professores, mas sempre faz questão de se autodenominar ‘professora’. É uma pessoa sensível e intensa em todas as suas colocações. Sua apresentação foi assim,

Vou contar primeiro o que me moveu para a profissão ***que eu acho importante***. Ensinar foi uma das coisas que eu sempre gostei. Desde a época que eu estudava eu admirava essa profissão. E então, quando eu me formei, eu passei no concurso ***fui aprendendo na verdade porque a gente não sabe quando sai da faculdade***. E fui me apaixonando por educação e por fazer sempre o melhor em relação à mudança do ser humano, para ele melhorar a sua vida, para ele viver melhor. Eu passei por diversas redes: a rede estadual, a rede municipal de outro município, trabalhei com educação especial e me apaixonei pela alfabetização. Depois de um tempo então ***eu me dediquei ao estudo da alfabetização*** e fui ***estudando*** e fazendo a relação com tudo que eu estava vivendo e acreditando cada vez mais na educação, ***que ela pode fazer diferença na vida das pessoas, assim como ela fez diferença na minha vida, porque a escola mudou a minha vida, por isso que eu acredito numa escola que transforma***. Depois eu fiz parte de um projeto de alfabetização, convidada pela rede municipal de Jundiaí, [referia-se ao Pnaic²⁶ – Pacto para a Alfabetização na Idade Certa] que ***também abriu muitos horizontes para aprender, para fazer relação com a prática, para criar práticas***. E depois, hoje, atualmente na coordenação da escola posso ver por outra dimensão, também me ajuda muito a ver o conhecimento, a ver a participação, tanto da comunidade, quanto dos alunos, quanto dos professores, dos gestores em relação a essa construção dessa escola que eu (com ênfase) imagino como ideal. Basicamente é isso.

²⁶ Pnaic, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Isso implica uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores. (Retirado na íntegra <http://pacto.mec.gov.br/duvidas-frequentes/24-1-o-que-e-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>, acesso em 17/01/2017)

Basicamente é isso! Uma fala calma, serena, tranquila e cheia de confiança e certeza. Em muitos momentos em nossas reuniões, Darlene se destaca com a sua segurança e não se cala nunca, sempre que a oportunidade para falar lhe é dada ela é aproveitada, sempre com muita doçura, uma mansidão muitas vezes emotiva, mas sempre com muita força e garra.

Nesse trecho da entrevista, é possível perceber o valor que a educação tem para Darlene enquanto pessoa, pois ela diz ‘ a escola mudou a minha vida’ e ainda ressalta ‘por isso acredito numa escola que transforma’. Desde o início, ela coloca o seu perfil enquanto educadora, pois acredita que a escola tem papel primordial na vida dos sujeitos e por meio da educação oportunidades para a vida são construídas.

Mais uma vez percebemos o grande envolvimento com a continuidade da formação, a busca por situações que acrescentem à atuação profissional. No caso, a formação de destaque foi o Pnaic, um programa federal que atendeu aos professores dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, oferecendo formação continuada e também capacitando aos formadores desses professores. Sobre o Pnaic é interessante, pois Darlene coloca sobre a possibilidade que se abriu de ser um professor que relaciona os estudos, ou seja, a teoria à prática e inclusive que cria a sua própria prática.

A próxima entrevistada é Marina e com ela a conversa aconteceu no dia 17 de fevereiro de dois mil e dezessete.

Marina é professora em uma escola no bairro de Jundiáí Mirim, localizado na região norte da cidade de Jundiáí. Esse bairro possui uma característica residencial e abriga uma população de classe média. Marina também foi uma participante muito ativa durante todo o processo de elaboração da proposta e destacava-se em seu grupo de trabalho, por seus conhecimentos da área de História, sua segunda formação. Foi uma colaboradora muito importante trazendo segurança para seu grupo com relação a aspectos relacionados à perspectiva da histórico-cultural e a concepção da Pedagogia Crítica envolvendo as áreas do conhecimento com as quais se disponibilizou a trabalhar.

Fui ao encontro de Marina em sua escola para conversarmos. Ela me recebeu na sala dos professores e sua diretora permitiu que fizéssemos essa atividade no recinto da escola. Sua apresentação foi muito breve e assim ela descreveu sua formação,

Meu nome é Marina eu sou professora no município de Jundiaí vai completar oito anos. *Sempre trabalhei com alfabetização, quando não com os quintos anos*, mas a maior parte das vezes sempre fiquei com a alfabetização. *Leciono no Estado*, sou professora no Estado também. Leciono a disciplina de História no ensino médio nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

Apesar de sua apresentação ter sido breve, é possível perceber que Marina focou suas informações no aspecto da prática, ou seja, apresentou a sua experiência, aspectos relacionados a sua atuação profissional.

Marina sempre se mostrou muito aberta para falar e participar, mas em alguns momentos da entrevista, precisei fazer algumas perguntas que não fiz às outras entrevistadas. E esse aspecto merece uma reflexão. Marina é professora e, como observei nos grupos que conduzi e em notas do diário de campo, a participação dos professores, muitas vezes foi embotada. Isso não aconteceu com Marina durante a sua participação nos grupos, muito pelo contrário, tanto que colegas supervisoras que a acompanhavam a indicaram para dar a entrevista narrativa e colaborar com a minha pesquisa.

À medida que íamos conversando, ela foi se soltando. É importante dizer que esta entrevista foi realizada no ano de 2017, e eu já havia retornado à sala de aula, não ocupava mais o cargo de supervisora pedagógica, mas me pergunto se ainda seria a sombra desta função responsável por esta reserva no início de nossa conversa.

Apresentarei agora a nossa quinta entrevistada, a professora Zelinda. Nossa conversa aconteceu no dia vinte de fevereiro de dois mil e dezessete.

Zelinda é efetiva na rede municipal e professora da Emeb Cesarina Fortarel Gonçalves Dias, uma escola pequena na Vila Jundiainópolis. Um bairro antigo do município de Jundiaí, composto por uma população mais conservadora e de classe média. A escola é pequena em relação às outras unidades em que atuam as outras colegas. Esta também é minha sede de trabalho. A entrevista narrativa foi realizada na própria escola e conversamos como colegas que desempenham a mesma função.

Disse Zelinda,

Sou formada no Magistério desde o ano de 2003 e comecei a lecionar em 2004 aqui na prefeitura de Jundiaí pela escala rotativa. Comecei a *Pedagogia* em 2007 e concluí em 2010. E agora estou cursando o 8º semestre em *Ciências Sociais*. Ingressei no magistério aos 14 anos, *até então era só um*

curso técnico, mas, na medida em que fui cursando, *o contato com os professores e outros colegas me levou a desenvolver mais interesse na área*. Apesar de fazer parte de alguns grupos e exercer militância neles, penso que a melhor forma de fazer isso é em sala de aula, ou seja, no ambiente escolar. *Partindo do princípio que sou formada já faz um tempo e assim como a experiência que já tenho e cursos de aperfeiçoamento*. Uso tudo que possa favorecer para *conscientizar os alunos e as famílias que lidamos*. Nesse sentido, penso que minha melhor ferramenta para colocar em prática os conhecimentos que tenho é tentando *mudar e melhorar a realidade em que estou inserida favorecendo e buscando uma vida melhor, mais saudável*. Viver mais e viver bem! E *ajudar de todas as formas as pessoas ao meu redor*, seja com ações, seja com conhecimentos.

A apresentação de Zelinda é bastante interessante porque une vários elementos importantes que dão conta de apresentar o seu perfil como pessoa e educadora. Zelinda também se interessou mais pelo magistério à partir da experiência, ou seja, da prática e quando esteve escola e em contato com parceiros mais experientes. Além disso, ela também tem um interesse forte pela formação e buscou outra graduação para o seu aperfeiçoamento. Com aquilo que suas graduações lhe trouxeram de conhecimento, ou seja, aplicando a sua formação à prática, ela preocupa-se em conscientizar, famílias e alunos no sentido de oferecer a eles a possibilidade de uma vida mais saudável e mais feliz. Sua militância é na educação.

4.2.2 O OUTRO

A relação do eu com o outro para a perspectiva histórico cultural é fundante na medida em que Vigostki (apud PINO, 2000) salienta que “o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. As entrevistas narrativas trazem amalgamadas a relação do eu com o outro, a importância do outro para/na formação profissional, a relevância do outro como objeto para o qual se dedica a formação acadêmica e a atenção de atuação profissional. De inúmeras maneiras, o outro aparece representado nas falas das participantes do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiaí. Apresento, neste momento, algumas falas que mostram a importância do outro na constituição do eu, a indispensável relação com o outro para o autoconhecimento, a fundamental importância do outro no processo de compreensão e

significação e a relevância do reconhecimento do outro como objeto motivador da ação profissional voltada para a educação, emancipação e conscientização dos sujeitos.

Conforme Vigotski (apud MOLON, 2003) nos reconhecemos à proporção que, na relação do eu com o outro, somos o outro, para nós mesmos. Afirma ainda sobre a necessidade de abstrairmos o outro no próprio eu, não como simples reflexo, mas com sujeito essencial para o autoconhecimento.

Sobre participar do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Jundiaí em meio a outros colegas, Marina disse,

Extremamente enriquecedor, porque muito do que eu não conseguia ver agora eu enxergo. É muito do que o meu colega colocava agora eu entendo. Eu vejo que tem outro lado. Foi um momento que foi bacana para gente enxergar de forma, [pausa], como posso dizer? É multiespacial, pluriespacial, além do tridimensional. A rede de Jundiaí é muito grande, as realidades são diversas. (Marina, 2017)

Marina é tão orgânica ao se expressar e busca palavras como ‘multiespacial’, ‘pluriespacial’ e completa ‘além do tridimensional’ para dizer sobre a importância do momento de contato com o outro para que pudesse perceber novas realidades, novos saberes e conhecimentos.

Marina diz que muito do que ela não conseguia ver agora enxerga e passou a compreender. De que maneira elaboramos o significado de uma palavra ou de uma situação? Segundo Vigotski (2002) “Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge, quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido.” (VIGOTSKI, 2002, p. 144)

Muito provavelmente a reflexão em conjunto com outros colegas e a elaboração de conceitos a partir da aplicação destes em outros contextos foi importante para que Marina pudesse compreendê-los. Conforme afirma Vigotski (2002), a percepção do sentido de uma palavra imersa em contextos diversificados é a base fundamental da significação e completa, “uma palavra simultaneamente mais ou menos do que a mesma palavra tomada isoladamente, significa mais porque adquire um novo contexto, significa menos, porque seu significado é limitado e estreitado pelo mesmo contexto.” (VIGOTSKI, 2002, p. 144)

Conforme vimos o social em Vigotski é essencial para o desenvolvimento, para a constituição do eu. Por meio das interações estabelecidas no meio social que são elaboradas também as significações e todo o conteúdo que permeia as características psicológicas dos sujeitos.

Conforme explica Molon (2011), Vigotski organizou sua compreensão percebendo sobre o vivido internamente, mas, que tem sua referência naquilo que vem do externo, algo que não é imutável, pelo contrário, é vivido nas experiências dos sujeitos, nos seus posicionamentos, nas suas intervenções. Deste modo, para toda situação, sempre haverá um espaço aberto para múltiplas interpretações, visões singulares, significações variadas. Entendemos que o olhar do outro sempre será muito importante para constituirmos o próprio olhar, nos reconhecemos e nos reconstruirmos. Assim, “o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.” (MOLON, apud MOLON, 2011, p, 617).

Sobre esse aspecto de reconstrução, autoconhecimento e mudança de um posicionamento, comportamento ou ação, por decorrência do outro, podemos destacar na narrativa da professora Zelinda algo importante, que quis destacar sobre a proximidade dos interesses entre os participantes do seu grupo, mas a especial transformação e mudança de motivação que houve em outros participantes do processo,

Eu achei interessante também porque não vejo como uma coincidência, mas as pessoas que estavam lá pareciam que tinham os mesmos interesses até por conta das suas formações. Eram pessoas com pensamento crítico bem formado, as pessoas interagiam com as questões políticas. Do meu ponto de vista o motivo que levou as pessoas participarem foi essa visão crítica, o embasamento e participação da vida política dentro da educação. Então as pessoas tinham esse pensamento bastante colocado em prática. E mesmo quem *não estava participando tão ativamente no grupo acabou se interessando e começaram a falar mais, discursar sobre aquilo.* (Zelinda, 2017)

Para Vigotski, (apud MOLON, 2011, p.620) “o outro é também a referência do sujeito. Esse outro apresenta e representa muitos e diversos “outros”: o outro presente, o ausente, o simbólico, o consciente, o inconsciente, o afetivo, o semiótico, o corpóreo, o outro eu.” Partindo do que houve na prática, a concepção de Vigotski e outros pesquisadores que nele se apoiam é possível inferir que as relações entre as pessoas, seus pensamentos e

comportamentos são mediados e acontecem no confronto entre o eu e o outro nas relações que estabelecidas socialmente. O outro, nas relações sociais, aparece entremeio a circunstâncias conflitantes, diferenças, semelhanças que circunscritas em uma tela passível a inúmeras significações.

É importante retomar um sentido fundamental da obra de Vigotski (apud MOLON, 2003) que é a questão da inserção do sujeito social e historicamente em uma cultura que o leva a compreender-se como construtor dessa mesma cultura.

O mundo simbólico é o mundo construído pelo homem, uma espécie de réplica do mundo natural, ao mesmo tempo resultado e condição da vida humana. É a esse mundo que chamamos de cultura, totalidade das produções humanas portadoras de significação. (PINO, 2000, p. 45)

Inserir-se ao conceito de cultura a questão do trabalho social e produtos da vida social, resultantes dessa relação, portando é nesse movimento que o homem transforma e adquire novos saberes. Em uma situação social de produção como foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica é de se esperar que toda a complexidade da singularidade do sujeito seja expressa pelos conteúdos e conceitos absorvidos ao longo de sua experiência profissional e acadêmica. O diálogo é fundamental para o alinhamento desses pontos, a troca com o outro e a sua diversidade, em situação de conflito também é interessante, quando se pensa na constituição do eu e do outro,

Eu me lembro que o primeiro texto que foi aquela coleção que a gente estudou sobre o currículo falava sobre neurociências. Então quando a gente foi discutir com os professores juntos, eu tinha professores polivalentes que a gente chama (pedagogia) e os professores especialistas, então os professores da pedagogia eles discutiam até mesmo o que a gente estava dirigindo a discussão pensando na pedagogia crítica que é a adotada pelo município. E os professores especialistas que tinham uma formação que era mais marxista ou outros menos marxistas eles já pegavam aquilo da neurociências e transformavam em pedagogia, em capacidade do sujeito. E percebi que faltava a leitura do referencial de pedagogia crítica. (Margarete, 2016)

Margarete ao colocar sobre a heterogeneidade do grupo nos lembra de que cada indivíduo traz consigo as suas experiências, suas vivências. Dialogar com a multiplicidade de ideias é um exercício que é próprio da convivência social e cultural. Somos constituídos da intersecção com inúmeras experiências e por um conjunto de significações e de

compreensões, frutos de interlocuções nos mais variados espaços sociais, situação que nos forma e nos transforma,

Toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns com os outros, ensinam uns aos outros e se fazem parte na construção coletiva da história. (BOFF apud FREIRE, 2014 p. I)

Freire nos faz retomar então, outro aspecto da formação da identidade pessoal a partir do convívio com o outro, a força e a importância do conjunto. A sensibilidade para enraizar-se à realidade que nos cerca, percebê-la e entendê-la e, a partir disso, construir a história, nesse coletivo. Nesse sentido, Renata ao narrar dados sobre a sua história individual, foi entrelaçando aspectos que incorporou à identidade do seu grupo de trabalho na Escola Municipal em que atua, assim mesmo que tenhamos apresentado esse trecho dando ênfase sobre a formação, novamente ele retorna para olharmos por outro viés,

Fiz ensino fundamental e também e ensino médio *na escola pública*, fui incentivada pela família a fazer magistério, embora eu não quisesse fazer magistério. Fiz magistério noturno no “Gasparian” que é uma *escola Estadual*.

Na entrevista com Renata, algo aconteceu após desligar-se o gravador, prosseguimos uma conversa que durou cerca de quarenta e cinco minutos. E esse diálogo, que faz parte das notas do meu diário de campo, salta-me à pele pela intensidade de Renata ao expressar-se. Ela novamente reitera que sempre estudou em escola pública e reafirma sobre a importância dessa escola na sua vida. Ela menciona fatos de sua vida pessoal, dos seus valores familiares e discorre de maneira firme e intensa sobre o seu engajamento pela escola pública. Ela une potentemente o afeto que nutre pela escola pública e, o seu valor para a sua formação, com o seu papel como educadora e transformando todo esse ímpeto em um trabalho que constantemente preocupado com o que é oferecido para a sua comunidade, de respeitá-los com as suas histórias, em sua identidade.

Ela completa que seu objetivo é fazer com que seus alunos se olhem, sintam suas histórias respeitadas e suas identidades preservadas, que se sintam valorizados e se enxerguem no outro como pessoas ‘empoderadas’ dentro de uma sociedade excludente. Para isso, uma de

suas posturas, é valorizar a escola pública e fazer dela o melhor local que essas crianças frequentam.

Renata não optou pela profissão, não desejava ser professora, sua intenção era o Jornalismo ou Direito, mas as adversidades da vida a fizeram escolher o magistério como opção, nesse momento *o outro* que lhe foi fundamental foi a família e posteriormente, os alunos e a própria prática.

Renata, Margarete, Darlene e Zelinda evidenciam o papel da formação inicial e continuada em sua constituição pessoal, e ainda registram concomitantemente a preocupação em estender seu conhecimento *ao outro*, entendendo que o outro é essencial na própria relação com o meu 'eu' o que constitui a singularidade.

Conforme destaca Vigotski (apud FONTANA, 2000), a singularidade do sujeito é uma trama complexa que acontece nas relações entre as pessoas, em contextos sociais definidos, diante de fatos concretos e situados em um lugar e um espaço. É nessas circunstâncias que a particularidade do sujeito se constitui, nessa relação constante entre o eu e o outro. Na relação que os sujeitos desenvolvem com os outros que estes são capazes de compreenderem as suas próprias particularidades, seus interesses, delineando, portanto a sua própria ação.

Em se tratando das diretoras é importante apontar tal aspecto, pois este perfil singular, como aponta Vigotski, é constituído não somente a partir de uma condição individual, mas foi uma tendência à liderança constituída na relação com o outro. Assim, elas se perceberam gestoras que cuidam da sua própria formação e transcendem o olhar de si e focalizam o olhar para os alunos que atendem, para a comunidade que as acolhe, para o grupo de professores os quais coordenam, propondo a formação e a reflexão para o seu coletivo de trabalho grupo de professores, é uma postura potente para a que a transformação que tanto esperamos na educação comece a acontecer.

Como apresenta Raquel, em conversa informal, que compõe o diário de campo. Ela diz que a participação dos professores nas reuniões de hora de estudo coletivo, em virtude dos temas orientados pela Secretaria Municipal de Educação, fortaleceram teoricamente a reflexão sobre a comunidade em que se inseriam e os fizeram traçar metas baseados em uma perspectiva teórica, que como traz a diretora, *“todos comungavam dos mesmos valores e vimos que está concepção nos atendia”*.

A reflexão em conjunto é fundamental,

Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e ajudar o mundo a ser melhor”. (FREIRE, 1967 p.142)

Freire (1967) trabalha com o conceito de reflexão, fundamentalmente e nessa obra, ele trata da alfabetização envolvendo esse processo, mas podemos ampliar para ‘todo o conhecimento’ que cerca uma formação. Freire (1967) nos coloca que o educador tem como campo fundamental a reflexão. Toda a pedagogia do autor remete ao educador a uma prática reflexiva que se volte principalmente para uma prática real, de olhar para o homem enquanto sujeito da sua história, consciente de seu papel diante da sociedade, firmando então a importância da autorreflexão, do conhecimento de si diante do mundo, diante do seu tempo e do seu espaço, diante da sua realidade, da sua comunidade. E como sujeito, artífice da sua história, não mero expectador, mas como protagonistas.

O educador reflexivo busca na autoformação um caminho para analisar a sua prática e transformá-la. Atento-me quando a diretora diz que o curso de Pedagogia lhe trazia pouco embasamento, reforçou, tanto teórico como prático. O processo de reflexão do educador, segundo Freire (1999) precisa possibilitar que essa se volte sobre si mesma, tornando-se crítica e, nesse movimento dialético, encontre-se com o fazer, o pensar sobre o fazer, a reflexão crítica sobre a prática.

Margarete também não escolheu ser educadora de início, não foi o curso de sua opção, partiu para o ensino médio. Relembrando que naquele momento da nossa História da Educação havia a possibilidade de cursar o ensino médio profissionalizante nas escolas públicas, tendo a formação técnica muito difundida. Foi a experiência como professora que aconteceu primeiro em sua vida e, posteriormente, ela procurou a formação. Sua colocação nos remete a uma persistência e garra, um traço de identidade que se encontra também em Renata. Para Margarete, o outro apontava que o seu perfil era voltado para a gestão e sua postura satisfazia ao grupo que a indicava para a função de coordenação. O outro para Margarete foi importante para que ela também acreditasse que poderia conduzir um coletivo de educadores dando-lhes segurança,

E eu fui meio que empurrada pelas minhas colegas para trabalhar como coordenadora, não na mesma escola que eu trabalhava. Por gente da secretaria que visitava a escola, conhecia o meu trabalho e me indicava,

porque naquela época a escolha do coordenador *era indicação* da secretaria. Então eu fui indicada *desde pela assessora da merenda, pelo pessoal administrativo, gente de projeto*. E eu fui ver o que era isso, *estão falando* que eu tenho jeito. (Margarete, 2017)

Freire (2000) em Pedagogia da Indignação, remete-se a um sonho que é de desafiar-nos, pais e mães, professoras e professores, operários, estudantes, sobre a reflexão em relação ao seu papel social, e assim aceitá-lo e assumi-lo, para a construção de uma sociedade democrática. O ‘fazer-bem’ implícito nas palavras de Margarete, percebido por várias pessoas, nos faz entender a sua personalidade e o seu compromisso com uma ação que não é somente para si, mas é para o outro,

e eu *busquei outras formações*. Eu fiz pós em inclusão, meu trabalho de conclusão [*se refere ao trabalho de conclusão do curso superior*] foi como um gestor que e pedagógico pode contribuir com o professor em casos de inclusão na escola, quis buscar também na perspectiva de gestão. Depois eu fiz uma pós em gestão escolar. *Eu trabalhei também com a proposta de como a mediação do professor contribui com a aprendizagem da criança e se contribui e como é o papel do gestor nessa formação do professor.*(Margarete, 2017)

Escolher formações que contribuíssem com o seu papel de gestora apontam o seu envolvimento para com o grupo e para com a sua própria ética diante do compromisso social que assumiu.

Em um conversa posterior a entrevista e registrada no diário de campo, Margarete explica como as reuniões de hora de estudo coletivo acontecem em sua unidade de trabalho e ressalta o aspecto democrático e dialógico que procura manter, tratando os professores inclusive, como gestores de sua sala de aula demonstrando o caráter do protagonismo do professor. Eu mesma pude perceber, enquanto participante ao lado de Margarete, do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, que as suas intervenções nas reuniões mostravam o seu perfil de liderança, mas não como alguém que impõe, mas que provoca, problematiza e volta-se para humanização das relações entre alunos e alunos, professores e alunos, professores e gestão, professores e professores, entendendo que a reflexão sobre a prática e a reflexão sobre o aspecto social circundante é essencial para compreensão do aspecto histórico e cultural. (FREIRE, 1967)

Darlene já inicia a sua narrativa destacando a importância da escola em sua vida. Fala que a escola transformou a sua vida e que desde muito cedo admirava a profissão. A coordenadora também ressalta o quão essencial é a busca por conhecimento e o quanto se dedicou para aprender. Ela diz: “E então quando eu me formei eu passei no concurso *fui aprendendo na verdade porque a gente não sabe quando sai da faculdade.*” Seu ‘fui aprendendo’ nos remete a uma ação constante, incessante.

Da apresentação de Darlene quero destacar algumas impressões que tive no momento de sua entrevista narrativa. Sua fala foi repleta de emoção e ao falar sobre a importância que a escola teve para a sua vida, isto explodia em seus olhos,

fui acho que *estudando* e fazendo a relação com tudo que eu estava vivendo e acreditando cada vez mais na educação, que ela pode fazer diferença na vida das pessoas, assim como ela fez diferença na minha vida, porque a escola *mudou* a minha vida, por isso que eu acredito numa *escola que transforma.*

A coordenadora não detalhou quais foram as transformações que a escola possibilitou em sua vida, mas a escolarização foi tão marcante em sua história que novamente retoma em sua apresentação pública no evento de Homologação das Diretrizes Curriculares Municipais, e caracteriza a ‘sua escola’ como excludente,

Eu queria começar dizendo que eu sou professora e é nessa qualidade que eu estou aqui dizer que eu acredito na escola e digo que a escola nunca foi tão boa quanto hoje. Eu vivi uma escola excludente e nós temos hoje uma escola cada vez mais inclusiva. *E a gente luta todo o dia para que ela melhore.*

A escola, na relação que estabelece com o outro, exclui oprime e deixa marcas indeléveis, marcas que podem ser transformadas, mas que nunca serão apagadas, farão parte de uma experiência que pode ser ressignificada. Freire (2016) analisa a relação entre o oprimido e o opressor, em uma escola excludente perpassa essa relação de dominação. Assim,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente libertação. (FREIRE, 2016, p. 79)

Freire (2016) reforça nestes dois instantes ocorre uma ação intensa que se trava com a cultura de dominação, pois há um desvelamento, um entendimento, uma compreensão por parte do oprimido sobre o mundo que oprime. Nesse momento, surge uma nova estrutura, há a transformação, pois os dogmas que são desenvolvidos nessa relação de oprimido-opressor são expulsos.

A conscientização que em Freire (2016) é fundamental para que haja libertação, para a expulsão dessa relação de dominação, da passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, libertadora e transformadora *para si e para o outro*, e que na medida que transmite o conhecimento, que desencarcera, essa liberdade vai compreendendo conteúdos como a injustiça social, que é atributo real da opressão. Não se conscientiza para que se crie revolta, mas sim para essa situação de consciência crítica permita que os sujeitos compreendam-se como sujeito-histórico, homens de quefazer, ou seja, sujeitos de ação e de reflexão de sua ação, de práxis. Darlene narra, ‘E fui me apaixonando por educação e por fazer sempre o melhor em relação à mudança do ser humano, para ele melhorar a sua vida, para ele viver melhor’, para que o homem atinja sempre a sua vocação ontológica de ser mais. (Freire, 2016)

Zelinda, por sua vez já se intitula como militante de alguns grupos, mas considera exercer a militância propriamente dita na sala de aula. Segundo Streck (2016), Paulo Freire também se definiu como um militante da educação, segundo ele dizia ser um político na educação. Percebemos que a situação de militância em Freire refere-se ao compromisso político, social, conscientização, ou ainda o que ele trata como engajamento,

penso que minha melhor ferramenta para colocar em prática os conhecimentos que tenho é tentando *mudar e melhorar a realidade em que estou inserida favorecendo e buscando uma vida melhor, mais saudável*. Viver mais e viver bem! E *ajudar de todas as formas as pessoas ao meu redor*, seja com ações, seja com conhecimentos.

Em Zelinda, também vemos o compromisso com o outro, com os seres humanos, com a sociedade que nos cerca,

O fato de me perceber no mundo, como o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de

quem nele se insere. É a posição de que luta para não ser objeto, mas sujeito da História (FREIRE, apud STRECK, 2016 p. 266)

Quando percebemos na voz de um educador o compromisso para com o outro para que ele tenha uma vida melhor e mais saudável, podemos pensar que o sonho para que exista um mundo melhor é possível. Não se trata de um objetivo como educador que volta-se para a formação para ter uma boa posição no ranking rumo ao ensino médio e nem um ensino que coloque minha escola entre as primeiras nas avaliações externas, mas um objetivo como educador que aproxima o outro de uma vida melhor e mais saudável.

4.2.3 AS MARCAS DE UM TRABALHO REALIZADO COLETIVAMENTE

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tomando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizado, haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós. Eu sou feita de retalhos, Cora Coralina

É importante dizer que o objetivo dessa pesquisa é refletir, a partir de um fato inédito no Município de Jundiaí que foi a elaboração de um documento oficial que buscou tornar clara a identidade pedagógica do sistema educacional. Essa foi uma ação única porque contou com a colaboração coletiva dos educadores da rede. Sobre esse processo, pretende-se analisar a participação dos educadores da rede municipal de Jundiaí na elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Básica e as possíveis marcas dessa participação em sua formação tanto profissional como pessoal. As entrevistas narrativas foram um dos meios pelos quais a

pesquisadora transitou por entre as vozes desse processo com o intuito de perceber como os educadores possivelmente foram afetados, como a experiência os atingiu.

A palavra, nosso substrato, por ela perpassaram todas as construções e todas as significações. Em analogia com o texto de Cora Coralina, as palavras são os nossos retalhos,

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (BONDÍA, 2002, p.21)

É pela palavra que o homem se constrói como tal. É pela palavra que o sujeito é constituído. Na palavra ele encontra a maneira de expressar o que é e pela palavra e na relação com o outro ele compreende sobre sua essência, se faz e se refaz. O homem tem em sua tessitura as palavras.

Pude participar, num primeiro momento de elaboração da ‘Proposta Curricular’, no grupo sobre o tema avaliação. **Foi muito rico, foi muito bacana**, porque faz a gente lembrar bem aquele texto da Cora Coralina Eu sou feita de Retalhos, cada um foi trazendo a sua **contribuição**, nos fomos revisando, fomos costurando daqui e relendo dali e **foi muito rico**. Deu para termos **trocamos de experiências**, foi bom para nós **refletirmos** sobre o que realmente dá certo, quais são as dificuldades que a gente tem no percurso que precisam ser melhoradas e como melhorar. (Marina, 2017)

A professora Marina começou a sua entrevista narrativa comparando o percurso do trabalho de desenvolvimento do documento com o texto de Cora Coralina, Eu sou feita de Retalhos, porque para ela esta é uma boa aproximação, pois “*cada um colocou um pedacinho de si, deixou as suas ideias, suas experiências, suas expectativas.*” De retalho em retalho uma colcha se formou, um texto se fez, com muitas marcas. Retalhos esses que culminaram em uma proposta teoricamente situada, e que assim se assentou porque sua ‘costura’ se deu a partir do diálogo. Os retalhos, diferentes ideias oriundas das mais diversas experiências, se relacionaram entre si com vistas a um objetivo comum, que foi compreender a real necessidade educacional de um município e propor um ideário pedagógico que a atendesse com qualidade educativa e social.

Atento-me ainda que uma colcha de retalhos é capaz de harmonizar-se com outros tons, outras estampas. Uma colcha de retalhos não cessa suas possibilidades de se tornar cada vez mais atraente e potente. Da mesma maneira seus pedacinhos podem ainda ser deixados por aí, em outros cantos e dar início a outras colchas. E essa colcha, que se apresenta arrematada, pode bem ser comparada a nós, sujeitos em constante inacabamento, seres de trocas e alinhavos, de coser entre o eu e o outro.

Bakhtin (2006) afirma que a língua é marcada pela ideologia e o pensamento é acondicionado à linguagem. Todas essas reações são interligadas, existe ação e contra ação, a atividade mental se dá de maneira dialética e constante. O psiquismo, assim como a colcha de retalhos de Cora Coralina, é formado da intersecção que se estabelece entre muitas relações.

Conforme Bakhtin (2006), a atividade mental ‘do nós’ implica uma consciência de classe e “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento.” Palavras como “*contribuir, trocas de experiências*”, usadas por Marina, demonstram o quando estamos com o outro e buscando nele, o nosso próprio eu, pois ao ‘trocar’ para procurar ‘fazer o melhor’, estamos recorrendo ao outro sobre algo que possa fazer parte de si.

A atividade mental ‘do nós’ é diferenciada, pois se trata de uma atividade ideológica, que amplia em proporção a estabilidade social. Bakhtin (2006) declara que à medida que a composição do coletivo em que se vive é muito organizada, maior a consciência e ainda mais complexa a atividade no mundo interior.

Bakhtin (2006) levanta o exemplo do homem faminto em meio a uma multidão. Pensemos no professor desejoso de conhecimento, em meio a uma multidão. Caso esse professor estivesse isolado, sem parilha nenhuma, sua resposta, mesmo frente a um desejo de conhecer mais ou de ter um aprofundamento, pode ser de resignação. O resultado de sua atividade mental seria uma queixa individual, um lamento, uma autocomiseração. Mas se nosso ávido professor, desejoso de aprofundamento, pertence a um grupo, a um coletivo, em que há uma associação objetiva sólida. O resultado individual será diferente, desde que esse coletivo tenha solidificado a sua consciência de classe, o protesto do grupo. No caso, se tem um protesto ativo para a formação de uma atividade mental clara, que resultará da construção e uma atividade mental estruturada e de enunciações que se correspondem. Portanto, ao dizer, da importância de trocar experiências, Mariana fala sobre a fundamental necessidade de se estar em conjunto para que se fundam os ideais, as necessidades e as soluções dentro de um coletivo de trabalho.

Margarete num momento de sua entrevista narra sobre a dificuldade que foi em iniciar os estudos na sua unidade escolar, que contava com um coletivo de trabalho formado por pedagogos e por professores especialistas de diferentes áreas do conhecimento. A dificuldade descrita pela diretora foi de se alinhar um pensamento em torno da Pedagogia Crítica, que era a concepção de trabalho da Secretaria da Educação e sobre isso ela diz,

E percebi que faltava a leitura do referencial de pedagogia crítica *talvez se eu estivesse inserida desde o início que foi em 2013* nessa tentativa da construção da pedagogia crítica ou de repente ter esse referencial, pois quando eu trabalho num lugar eu tenho que ter o referencial. Foi isso que eu fiz quando fui pesquisar. Talvez eles tivessem já para começar essa discussão.

Margarete trata da importância de ‘estar inserida’ para conseguir compreender aquilo que o coletivo maior está discutindo. Diz da possibilidade de inteirar-se mais se estivesse participando desde o início, em 2013. E menciona também, dessa participação poder dar-lhe, e ao seu grupo, mais informação sobre a concepção para definir o que ‘cabe’ e o que ‘não cabe’. Segundo Bakhtin (2006), a interação verbal está fortemente ligada às condições de uma conjunção social e assim, essa interação é receptiva às variações decorrentes desse cenário social.

Enquanto aqueles que planejavam as ações pensando em oferecer o subsídio necessário para que os educadores da rede sentissem-se seguros para tratar sobre a Pedagogia Crítica, percebemos por meio dessa fala que ainda assim, palestras, formações entre coordenadores, diretores e estes estendendo aos professores em suas escolas, leituras nos grupos menores entre outras, talvez pudessem não ter sido suficientes para que todos se apropriassem dessa concepção. Talvez os mais propensos a absorvê-la com maior facilidade, fossem aqueles que em virtude de sua formação tivessem entrado em contato com aqueles conceitos, como no caso de Margarete e Renata, a primeira doutora em Educação e a segunda mestranda em Educação, ou ainda aqueles que tiveram, em suas escolas, a oportunidade de se fazerem valer de discussões e pesquisas em seus coletivos, como propôs Renata em sua escola, conforme nota em diário de campo.

Renata aponta que o movimento de estudos para as Diretrizes Curriculares Municipais provocou motivação nas formações em sua escola, pois a diretora, sempre envolvida com as formações dos professores, iniciou amplamente o aprofundamento nas teorias críticas. Junto

com a sua equipe, alinhando os valores e percebendo as necessidades dos seus alunos, por meio do olhar atento e o diálogo constante com a sua comunidade, discutiram muitas possibilidades. Todo esse movimento fez com que sua equipe assumisse uma postura de trabalho voltada para a pesquisa histórico-cultural e sobre as tendências pedagógicas críticas o que traçará, conforme afirma Renata, os caminhos da sua unidade escolar, independente de gestão ou Diretrizes Municipais oficiais. Segundo a diretora, ela pagará o preço necessário para que a sua comunidade esteja inserida numa proposta pedagógica e numa perspectiva e visão de mundo que a contemple por completo.

A professora Zelinda também destacou o aspecto do conjunto, pensando e participando de um processo que permite compartilhar sobre as dificuldades de um coletivo de trabalho,

Caso a ideia era trazer os professores, consegui, na minha individualidade me aproximou bastante, *sentir que você faz parte*, que você ajudou na elaboração de um documento ele sendo usado ou não você *esteve lá podendo observar, podendo questionar*, e isso fica para as próximas gestões e a ideia de *trazer o professorado* ela precisa ser ampliada tanto na elaboração de documentos, mas para todas as ações que forem pensadas, que forem colocadas em prática. Sempre acho que precisa da *opinião dos professores*, porque são eles que estão com os alunos. Demonstrava que precisa mesmo ouvir o professorado, ficar mais atento nas nossas angústias, nos nossos problemas do cotidiano da vida escolar. *O que fica e toda essa consciência que gera quando você faz parte de algo* que é visto como importante como algo grande, isso fica para conscientizar, fica como experiência. A gente pode ser valorizada de várias formas, mas esse convite, essa atenção de trazer o grupo isso é preciso, precisa incentivo, precisa motivar e precisa ampliar, continuamente, constantemente é isso que fica mesmo, a *consciência em primeiro lugar*, os aprendizados, as trocas, conhecer outras realidades não só a minha *porque nos estávamos com outras pessoas, juntas, de outras realidades e trazer a consciência do coletivo mesmo*.

Conforme ressalta Arroyo (2012), outros sujeitos estão se achegando para fazer parte em movimentos, escolas, universidades engajando-se para mostrar que existe uma nova realidade, outros sujeitos e que, portanto se faz necessária outra pedagogia. Quando a professora diz sobre a importância de “fazer parte” percebe-se o seu engajamento no processo, mas também sua satisfação. O estar junto, a coletividade é positiva para discutir e refletir sobre a presença de novos sujeitos na educação, uma reflexão importante para que se busque uma educação mais humanista, voltada para sujeitos diversos, amplamente inclusiva,

para todos. Traz uma discussão importante que busca focar a educação num outro ângulo, para o sujeito, procurando compreender as nuances de sua aprendizagem, da socialização, de como estes se constituem integralmente, nos aspectos cognitivos, culturais, sociais, políticos, pedagógicos.

A professora ressalta firmemente sobre ouvir os professores, pois estes são os que estão com os alunos, ainda reforça sobre a fundamental importância de reunir o coletivo, não apenas para essa ação, mas para muitas outras práticas. Parece claro que o professor necessita ser visto e considerado como autor da própria ação educativa. Quando a professora ressalta “nós estamos com o aluno” fica evidente que o desejo do professor é ir além da discussão metodológica, dos calendários, da avaliação e da burocracia escolar, o professor deseja poder refletir sobre uma nova prática, o professor quer olhar para o sujeito da aprendizagem, porque conforme coloca Arroyo (2012) quando o professor se fecha nas discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação ele se perde e se corrompe, ou seja, ele perde suas virtualidades como a teoria e a prática educativa emancipatória.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (ARROYO, 2012, p.2012)

A discussão, o colocar-se diante do outro para expor suas dificuldades, a clara identificação dessas dificuldades atravessadas por um sujeito na história cotidiana do outro, fazem com que o indivíduo perceba-se como pertencente a um grupo. Ele é indivíduo, possui sua subjetividade e é único, mas é no coletivo que ele se vê e se forma.

O sofrimento do professor é expresso pela professora Zelinda, “*Demonstrava que precisa mesmo ouvir o professorado, ficar mais atento nas nossas angústias, nos nossos problemas do cotidiano da vida escolar*”. Percebe-se a urgência sobre trazer o coletivo para participar é dar oportunidade para que o professor fale sobre os problemas vivenciados no dia a dia do seu trabalho.

Eu mesma, enquanto participante desse processo todo, recordo-me que ao encontrar-me com o professor César Nunes pela primeira vez, em uma reunião em que o intuito era que ele apresentasse a proposta da sua equipe de apoio à escrita do documento, no ímpeto de expressar a nossa emoção enquanto grupo pelo momento que estávamos experimentando,

disse-lhe, “professor, isso é tão importante para nós professores, pois nunca fomos ouvidos”. Ele sorriu e entendeu que aquele documento possuía um valor visceral para cada um de nós, profissionais da educação do Município de Jundiaí, representados em cada palavra das Diretrizes Curriculares Municipais, o professor César Nunes, na apresentação de homologação do documento, em 30 de novembro de 2016 falou um pouco do quanto este processo foi orgânico para nós,

Aquele que dava a maior propositura de diálogo com vocês e todos eles foram unânimes em dizer que o processo *é orgânico* não é artificial, não foi feito por uma comissão de notáveis saiu, emergiu da prática, da síntese, da síntese que a prática pode fazer, *é orgânico*. Nós mostramos que somos operários, nos mostramos que há possibilidade de um inédito viável, que cada um dos segmentos foi uma categoria importante que foi assimilada e incorporada. *A criança, a mulher, o negro, o idoso, a questão de gênero, os homossexuais, os ambientalistas, estão como interlocutores desse processo histórico.*

Os interlocutores desse processo, as crianças, a mulher, o negro, o idoso, os homossexuais, os ambientalistas, ou seja, os movimentos sociais representados, apontam a necessidade da discussão, do redirecionamento da prática e da teoria pedagógica, pois conforme aponta Arroyo (2012), estas não são estáticas, mas participam de toda tensão subordinada aos processos históricos de humanização e de emancipação, do que se volta para uma reação ao processo de subordinação que ao longo da história da Educação Brasileira segue na tentativa de impor processos educacionais que desconsideram o próprio processo histórico.

A professora diz,

... as trocas, conhecer outras realidades não só a minha *porque nos estávamos com outras pessoas juntas, de outras realidades e trazer a consciência do coletivo mesmo.* (Marina, 2017)

Quando Arroyo (2012) discute sobre as vozes dos sujeitos que ecoam dentro de seu processo histórico particular, ele ressalta da participação dos indivíduos nos movimentos sociais como autores, como sujeitos que produzem conhecimento. Em nosso documento estes indivíduos foram representados pelos próprios professores, integrantes que somos desses coletivos. Ao descortinar as realidades vividas em cada unidade escolar, os seus desafios, o

desenho de uma realidade social esquecida em especificações padronizadas, fomos capazes de dar visibilidade e possibilidade de autoria ao sujeito e ao docente.

As pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e às universidades. (ARROYO, 2012, p. 33)

Conforme aponta Arroyo (2012), o reconhecimento e a validade dos saberes no espaço escolar são cerceados, as experiências são ocultadas, as práticas que nascem das vivências não são discutidas ou consideradas e mesmo a criatividade docente é controlada no fazer pedagógico. Até a condição de potencialidade para fazer algo é julgada pelo próprio professor. Questionávamos: mas seremos capazes de empreender tamanha façanha? A de escrever uma proposta para o Município inteiro! Não somos curriculistas!

Não é natural que tenhamos este tipo de reação. Conforme relembra Anjos (2006) sobre a ação do Inep nos anos de 1950 e a cientifização da educação, com o intuito de tornar os conhecimentos específicos. Nesse processo o que temos é o descaso para com a experiência e a prática do professor, o que conseqüentemente modifica as relações que ele tem para com o seu trabalho. É “retirada a legitimidade das formulações que os próprios professores primários utilizam para descrever e instrumentalizar seu trabalho” (Lugli, apud ANJOS, 2006, p.105).

As narrativas dos participantes da elaboração do documento também revelaram sobre a fundamental importância do diálogo ressaltando que apesar de todos estarem muito abertos a exporem sobre as suas experiências, ouvir sobre a real necessidade de todos, ou seja, ainda que o terreno fosse fértil para a compreensão sobre uma intenção próxima, ainda assim, a todo tempo as controvérsias, oposições e divergências, que se assentam sobre o diálogo, sugerem constante terreno de negociações.

Sobre isso, a professora Zelinda nos conta que,

Cada grupo precisava trazer primeiro as propostas. Elencadas as propostas nós fazíamos a leitura dos autores e a análise dos autores. Tudo era discutido de uma forma bem atenciosa. Em que sentido? Eu levava um autor se o outro não concordava nós tínhamos que *entrar num consenso*.

A coordenadora Darlene também aponta sobre o movimento de negociação constante,

A diversidade é muito interessante. O que ficou de muito forte nessas questões foi a *negociação* porque o trabalho coletivo não é fácil, mesmo que os valores sejam pautados numa mesma concepção. As ideias divergem, por isso houve **muita e muita negociação**. Ficou certo que apesar de todas as diferenças os conflitos ficaram apenas na hora da discussão. Porque nós discutimos mesmo! [coloca ênfase nessa frase] E tudo foi na base da negociação para escrever a ‘proposta’. O texto está escrito, principalmente a parte de produção de texto, na íntegra, foi à parte que nós deixamos, ele é uma construção coletiva. Todos tiveram a oportunidade de participar.

De acordo com Clot (2006), ao tratar sobre os coletivos de trabalho a controvérsia é importante para que um trabalho de qualidade se constitua. A controvérsia e a constante negociação é a discussão que destina para um trabalho bem pensado, fundamentado, pois é na discussão que o pensamento se desenvolve. Clot (2006) afirma que a controvérsia é a fonte do pensamento, sendo que este nasceria duas vezes, a primeira vez no momento da discussão coletiva e, posteriormente, ao ser utilizado na individualidade. “O coletivo é compreendido como pensamento individual. O coletivo, então, é entendido como controvérsia.”(CLOT, 2006, p. 105)

Clot (2006) ainda ressalta que na íntima relação entre o pensamento e a linguagem consegue-se compreender o sujeito, que em constante diálogo interior, mostra-se heterogêneo constituído na coletividade. Um movimento tão especial como o que ocorreu na cidade de Jundiaí, a elaboração coletiva do documento para nortear aspectos conceituais da educação da cidade, além de valorizar o profissional da educação ouvindo sua voz, permitiu também que este, em cada encontro, explorasse no diálogo com os seus pares, novas formas de percepção na relação com a sua prática pedagógica, ou seja, de sua formação profissional.

Parte-se de uma concepção das relações entre o sujeito e o coletivo na qual se destaca a importância da controvérsia como geradora de desenvolvimento. Levando adiante essa intuição, afirma-se que há um encolhimento do funcionamento psíquico quando a sociedade se torna monológica deixando de oferecer a energia conflitante que alimenta a vitalidade do diálogo. (SOUTO, 2015, p. 5)

Na interação dialógica, os sujeitos ao falarem entre si, renovam as situações discutidas, repensam, reveem. Nesse movimento, o conteúdo vai se transformando e novos posicionamentos vão surgindo por meio da desestruturação dos argumentos colocados, da reavaliação por meio da análise do que foi exposto. Falar-se-á então de uma motricidade própria ao diálogo (CLOT, apud SOUTO, 2015 p.14)

Essa pesquisa que tem como motivação a elaboração do documento norteado das concepções pedagógicas para o Município de Jundiá sob a análise das necessidades de cada escola representada pelos participantes da escrita desse documento ouviu pessoas, sujeitos estes que narraram sobre esse momento em suas vidas. Em cada palavra proferida em suas entrevistas estão marcas de pensamentos construídos em um processo contínuo de diálogo consigo e com o outro. A todo o momento em que se escolheu uma frase, ou uma palavra para se destacar, essa escolha nunca foi neutra, pois a construção da importância daquilo que pode se analisar sempre é feita também pelo outro, na interlocução.

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Fui uma das participantes de todo esse processo, conduzi discussões, assisti a negociações, algumas bastante calorosas. Nós, enquanto supervisoras nos envolvemos visceralmente em cada etapa. Certamente a construção do significado de todo o processo para cada uma de nós pode ter sido muito diferente, em virtude da responsabilização que o cargo define, mas não apenas isso, também, pela história de vida de cada uma de nós, pelas concepções de educação, ideologias políticas e sociais formadas ao longo da vida profissional e da vida pessoal, e ainda pelas aspirações e perspectivas do futuro. Na apresentação das Diretrizes Curriculares Municipais vi pessoas emocionadas, vi pessoas colhendo assinaturas entre os participantes para guardar como recordação, avistei pessoas que se abraçaram demonstrando um especial vínculo. Eu senti ‘a flor da pele’ esse momento, que de tão especial tornou-se tema desse estudo. Então se escolheu a palavra, o texto pronunciado, o texto verbal, para compreender sobre as marcas que esse processo deixou sobre a pele dessas pessoas, pois, “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.” (BAKHTIN, 1997, p.330)

Segundo Bakhtin (1997), uma análise teórica sobre o texto implicará na busca sobre sua compreensão penetrante e profunda, aqui no caso, do texto narrado e interpretado, porque o texto implicado manifesta-se balizado em duas consciências, duas pessoas. Assim, não se

pode esquecer que a interpretação e a compreensão sempre têm uma responsabilidade dupla, daquele que fala e daquele que ouve. Por isso, dizer sobre as marcas que uma experiência pode deixar sobre um sujeito é complexo, porque sempre implica a análise a partir de um contexto de produção que elabora e que envolve a situação, a enunciação em si e a compreensão dessa enunciação, a consciência de dois sujeitos. Haverá sempre o encontro de dois textos e contextos e a reação de um estará atrelada a outra. A interpretação da experiência para o outro, como algo que o atravessa, situada no seu exterior e que transforma de alguma maneira, que deixa marcas, que faz redirecionar. Quero a todo instante poder pensar, então, de que maneira os participantes desse movimento foram particularmente afetados.

Zelinda destaca a marca da conscientização. Essa foi uma das palavras que desenhou o discurso da professora. Em nosso diálogo, quando a perguntei sobre como ela construiu particularmente a importância de ter participado deste processo, e o que ‘ficou’ para ela,

O que fica é **toda essa consciência** que gera quando você **faz parte de algo** que é visto como importante, como algo grande. Isso fica para conscientizar, fica como **experiência**, como algo que você pensa que foi possível, deu certo 50%, 60%, 70%, não importa o quanto deu certo, importa **que foi feito** e que a **gente participou e que houve esse convite**.

Na relação de diálogo que estabeleço com Zelinda, nesse momento de interpretação e compreensão, que se constitui nessa ‘rua de mão dupla’, percebo o valor do processo expresso na expressão ‘toda essa consciência’. Não é qualquer conscientização. O ‘toda’ me remete a amplitude, a completa, a integral. Foi uma experiência que se fez integral gerando toda uma consciência. É interessante que a consciência decorre do ‘fazer parte’, do estar junto,

Ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe mais só em si e para si, mas para algum outro, já há uma relação de duas consciências. A compreensão por si só inicia uma relação importante, a compreensão não é uma tautologia ou uma duplicação, implica duas entidades às quais se junta uma terceira entidade potencial. (BAKHTIN, 1997, p.343)

A palavra experiência, que em educação muitas vezes é usada de maneira esvaziada, assume um valor de relevância real quando a professora diz ‘como algo que você pensa que foi possível’, ou seja, uma experiência possível de ser realizada, que sai do imaginário e se

torna real e por isso me afeta, me atravessa. Novamente, a professora dá ênfase à palavra participação: ‘que a gente participou’.

Para a coordenadora Darlene o que marcou foi o grande enriquecimento, tanto pessoal como profissional,

Então teve um enriquecimento muito grande e se abrem realmente **novas visões, novas possibilidades**. Você começa entender um pouco mais até da **questão histórica que envolve tudo isso**. Então trouxe um enriquecimento pessoal e profissional muito grande e eu sinto que as pessoas não participem, porque a **participação ela transforma**. E as pessoas que não participam elas continuam reclamando sem compreender como acontecem as coisas. Então precisaria **sempre a participação**.

Larrosa (2011) nos ajuda a refletir sobre a experiência e expõe sobre os diferentes valores que se dá para a experiência em si e para o uso da palavra experiência em educação. É muito importante considerar que nós professores vivemos uma rotina de trabalho rigorosa e repleta de afazeres burocráticos e pedagógicos.

Conforme o pesquisador (2011), a experiência é cada vez mais rara em virtude do excesso de trabalho e da própria relação que as pessoas estabelecem com o trabalho. Vivemos nos movimentando em busca de complementação para nossas atividades, aprimoramento de nossas ações. O sujeito, trabalhador moderno, acredita que é capaz de progredir e não enxerga barreiras para que o faça e em seus planos sempre enxergará a possibilidade de eliminar barreiras para concluir seus desígnios. “O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação.” (LAROSSA, 2011, p. 20)

Estamos nos questionando sempre sobre o que podemos fazer e como podemos melhorar. O professor é um ‘procurador’ incessante de materiais pedagógicos, de metodologias, de novas práticas, de novas dinâmicas, de maneiras diferenciadas que possam favorecer o aprendizado do seu aluno, que possam eliminar dificuldades que atravessam o desenvolvimento de sua sala de aula.

Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, concertar algo. Independentemente de que esse desejo esteja motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. (LAROSSA, 2011, p. 20)

Então, num primeiro momento, Darlene nos traz sobre o afã que nós professores temos pela busca de novas possibilidades, novas maneiras, novas visões. Esta frase poderia ser analisada e considerada a busca vazia da qual discorríamos anteriormente, mas logo em seguida, a coordenadora completa ‘você começa entender um pouco mais, até da **questão histórica que envolve tudo isso**’. Uma das características do conhecimento moderno é justamente o distanciamento da informação e do sujeito que o busca, tornando o conhecimento uma informação.

Quando Darlene narra sobre o começar a entender questões que são historicamente constituídas, diz sobre aprofundar-se em um conhecimento que faz sentido partindo do contexto em que foi produzido. Isto faz com que uma informação se carregue de sentido. “A compreensão de sua significação em dado contexto (contíguo ou distante).” (Bakhtin, 1997, p.401)

Tanto na narrativa capturada em entrevista, quanto em sua apresentação oral no evento oficial de entrega das Diretrizes Curriculares Municipais, a coordenadora traz as marcas da participação em sua fala. Ela chega a dizer que a *‘participação transforma’* e lamenta pela pouca adesão ao movimento de elaboração do documento: *“Todos tiveram a oportunidade de participar. Pouca adesão. Pela experiência que esses educadores poderiam passar.”*

A afirmação sobre a participação ser transformadora é muito marcante e nos remete às circunstâncias e modos dessa participação, uma participação coletiva calcada no diálogo. Assim, percebemos através da análise do seu discurso a construção, um reconhecimento da importância da interação dialógica em direção à alteridade, num movimento de integração solidária com o outro. O diálogo é o princípio geral da linguagem em Bakhtin. O diálogo é compreendido como uma ação que se dá em comunhão e coletivamente, sem passividade, não apenas numa troca de opiniões, mas sempre em construção e negociação entre os pares, sujeitos esses implicados em um contexto social que não o desloca da história.

O discurso engendra certo acontecimento. A palavra compreendida em um sentido amplo e global reproduz esse acontecimento. Esse fato trata-se da relação entre os locutores que no movimento de ouvir, compõe. E não é somente isso que ocorre, dado que existem outros falantes e ouvintes, para assumir-se nessa representação o ouvinte deve compreender a posição dos outros que participam de toda movimentação dialógica. (BAKHTIN, apud Pires, 2002).

A identidade segue em direção ao outro, implica em um reconhecimento que se dá por meio do outro, a alteridade argumenta sempre e a conexão, para tanto é a linguagem. É a palavra. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade.” (BAKHTIN apud, Pires, 2002, p. 40). Nosso discurso é entremeado por muitas vozes, relacionadas todas entre si. Somos sujeitos dialógicos e nosso discurso é polifônico.

Quando a coordenadora Darlene diz que a participação *transforma*, entendo que estar entre pessoas que dialogam e relacionam suas palavras polemicamente e as conduzem em seu interior buscando uma significação dentro de um contexto que a contemple, isso é transformação. A linguagem é produto de uma vida social e está em constante evolução. “É isso que faz do enunciado um continuum no fluxo incessante da interação verbal, ligado ao movimento perene da vida social e da história.” (PIRES, 2002, p. 39).

Segundo Bakhtin (2006), a alteridade constitui os sujeitos e seus discursos, à medida que defronta com as diferenças, pois a palavra do outro é que nos transporta para o mundo exterior. Nosso mundo interior é composto pelo mundo de palavras dos outros com os quais nos relacionamos, das leituras que fazemos, dos discursos que envolvem nossa vida. Avaliamos os enunciados, reestruturamos e nos modificamos nessa interação com o discurso dos muitos outros.

Conforme aponta Pires (2002), ao dialogarmos e produzirmos discursos somos os intermediários, que nessa relação, pleiteiam com seus pares sobre os muitos outros discursos existentes em nossa sociedade. Assim, como lembrou a própria coordenadora Darlene, a discussão sempre necessitou de negociação, a conversa nunca é passiva. Nessa relação, o discurso é uma tentativa constante de transformação e de alteração dos sentidos.

É na medida que tenho direito de participar do mundo da alteridade que sou passivamente ativo nele. A dança oferece uma imagem clara dessa atividade passiva. Na dança, minha exterioridade, que só é visível ao outro e só existe para os outros, funde-se com minha atividade orgânica interna que se percebe a si mesma; na dança, tudo o que é interior em mim tende ao exterior, tende a coincidir com a exterioridade; é na dança que me consolido mais na existência, que participo mais da existência dos outros; o que dança em mim é minha atualidade (validada em seu valor do exterior), é minha sofianidade, é o outro que dança em mim. (BAKHTIN, 1997, p.150)

A professora Marina foi uma presença muito importante no grupo que discutiu a área de conhecimento de História. Em minhas anotações de diário de campo, nas discussões entre as

supervisoras a citação do seu nome era constante e por isso achei interessante pedir que narrasse as suas impressões sobre o processo de elaboração do documento. A professora trouxe muitos dados que foram importantes para que as pessoas refletissem sobre os contextos sociais e históricos. Foram reflexões fundamentais para que os participantes pudessem fazer escolhas e fundamentá-las, por conseguinte. Eram informações relacionadas aos conceitos como liberalismo, neoliberalismo, conservadorismo, materialismo histórico, entre outras discussões fundamentais. Sobre o que lhe trouxe a sua participação nesse movimento a professora coloca,

Foram tantas idas e vindas ao processo, tantos levantamentos, **tantas observações, críticas construtivas sempre na intenção e aprimorar**. Em termos de formação docente eu acho que contribuiu muito para minha formação no sentido de que eu pude ter a experiência com diversos profissionais que estavam imersos em **realidades totalmente diferentes da minha**. Foi oportuno para fazer as trocas. Desde as trocas acadêmicas, indicações de livros e até as trocas da vivências de sala de aula, de rotina de unidade escolar, foi um momento extremamente rico, não no sentido clichê, mas no sentido completo da palavra, agregou muito, **foi uma grande experiência, de estar junto**.

Como coloca Freire (2014) é fundamental que cada professor e cada professora se questione sobre o seu trabalho, que realmente ocorram idas e vindas, estas são o puro movimento da reflexão. E que isto ocorra nas formações, mas como coloca o grande educador brasileiro, não importa que os questionamentos surjam nas aulas de Matemática ou de Língua Portuguesa, mas que eles ocorram. “Que cada um ou cada uma se pergunte e veja se, participando como docente ou como discente da experiência do ensino crítico do conteúdo, a “leitura do mundo”, de natureza política” (2014, p. 57).

Como educadores, como coloca Marina, nos fortalecemos ao conhecer outras realidades, ao nos sairmos do conforto de nossas crenças e ampliarmos nossa visão de mundo quando constatamos que existem visões e realidades muito diferentes das nossas.

Dizer o quanto foi relevante participar ativamente deste, que considero ter sido um marco histórico para a educação de nossa cidade, é algo que me causa muita emoção. Buscar palavras que definam essa alegria, pensar em intelectuais que corroborem e elevem a importância daquilo que se fez em conjunto, foi particularmente uma caminhada muito grata. Ouvir as entrevistas narrativas e buscar relacioná-las aos aspectos teóricos e explicitando as marcas dessa participação nesse processo, adentrar às pessoas e compreender como elas

constroem singularmente as suas grandes importâncias, tudo isso faz parte de uma iniciativa que espera ser maior do que registrar fatos, para que eles não sejam esquecidos, mas é um processo de registrar reflexões de formações que afetam aos sujeitos, os marcam, os direcionam para um caminho de transformação do educador e do seu papel enquanto sujeito na educação.

Quero recuperar, nesse momento, algumas declarações que fizeram parte do ato da Homologação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal e que fazem parte das anotações do meu diário de campo. Esse evento, que aconteceu no dia trinta de novembro de dois mil e dezesseis, contou com a presença da maioria das pessoas que participaram da elaboração do documento e de autoridades do município, incluindo o Prefeito e o Secretário de Educação.

Nesta solenidade, todos os segmentos da Educação fizeram exposições sobre as suas participações no processo. Esse momento foi importante para que pudéssemos ter a dimensão do todo, ou seja, do trabalho e, por conseguinte, da significação que o ‘currículo’ manifestou para cada um dos segmentos, mas particularmente, ainda ter a oportunidade de realizar minhas digressões, enquanto pesquisadora implicada visceralmente no processo.

A declaração da Diretora Loani, de uma das escolas de Educação Infantil I, que atende a crianças de 0 a 3 anos de idade, ao falar sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, demonstra o quanto foi orgânico este processo de elaboração da proposta curricular. Ao subir ao palco para dar o seu pronunciamento o iniciou dizendo que não iria falar sobre o processo frio e burocrático, mas sobre a uma *experiência* e daquilo que se pode sentir,

Isso não é só uma encadernação, folhas de papel acumuladas. Eu acredito que se nós o abrimos e olhá-lo bem de perto podemos ver *as nossas digitais*. E se pusermos o livro em nossos ouvidos, ousa a dizer que nós conseguimos *ouvir o nossos corações* batendo ali, numa única sintonia e num *único desejo* que era o de ver uma escola diferente para as nossas crianças. A escola como espaço de libertação, a escola como proposição.

Mais adiante houve o depoimento de Maria Helena, cozinheira de uma das nossas escolas de Educação Infantil II, que atende a crianças de 4 e 5 anos, sua narrativa emocionou a todos,

Nós começamos com as palestras e *todos*, [ênfase em todos] fomos convidados e eu participei de *todas* e fiquei encantada com as palestras sobre educação infantil. A diretora e a coordenadora perceberam esse meu encantamento, esse gosto, essa alegria de *participar verdadeiramente* e elas me disseram que haveria as discussões sobre o currículo e me perguntaram se eu gostaria de participar das discussões e de ser a ligação da escola entre tudo que pensávamos e que falávamos e a secretaria da educação, que eu participasse, então da elaboração de desse currículo, e eu disse sim, mesmo com medo.

A fala de Maria Helena comoveu a todos, primeiramente pela sua doçura e, posteriormente pelo conteúdo que ela trazia. Quando ela fala sobre as palestras das quais participou, isso diz respeito às ações iniciais para a conscientização da rede sobre a temática curricular. Todos aqueles envolvidos com a educação foram convidados, e ela, cozinheira de uma escola da Educação Infantil, foi uma das únicas pessoas, de outra função que não professores, coordenadores ou diretores, que participou dessas discussões. Quando ela diz que a diretora percebeu o seu encantamento, isso nos diz sobre uma equipe coesa, integrada e humanizada. Muito provavelmente está equipe leva a sério o chavão de que dentro de uma escola todos são educadores. Outro dado relevante de sua fala é a expressão participar verdadeiramente. Isso nos diz sobre engajamento, que em Pedagogia do Oprimido diz respeito a compromisso “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2016, p. 101)

Mas eu acreditei que eu poderia dar uma contribuição nesse currículo. Uma contribuição *humana*. Eu queria, como trabalhadora da escola, ver uma educação mais *humana* e eu disse sim, que gostaria de participar e de colaborar acreditando que eu poderia dar minha contribuição e levar a contribuição dos meus colegas. Como membro da comissão do currículo eu sempre fiquei muito feliz em poder *perguntar na minha escola o que fazemos e que poderíamos fazer de melhor*. Nada foi inventado por nós. O currículo que nós temos hoje *ele foi discutido por todos*. Ele foi aceito por todos. O currículo não é simplesmente um livro ou um papel que está aqui na frente. *Ele é verdadeiro, ele é ativo e ele é a prática, pois nós já estamos em prática com o currículo*, nós já vivemos isso na nossa escola.

Maria Helena, com a sua doçura, desejava contribuir numa dimensão humana. Humanização em Freire (2016) diz respeito à constante busca do homem, diz sobre a conscientização do seu inacabamento e a contínua reflexão sobre as suas ações para com o mundo, o real. Isso porque o homem é um sujeito histórico, aquele que com sua atividade

humana produz o curso da história da sociedade, conforme nos coloca Pino (2000) em análise do Manuscrito de 1929 deixado por Vigostski.

Outra consideração importante de ser ressaltada é o conceito de currículo impresso por Maria Helena em sua fala quando traz sobre o currículo ‘Ele é verdadeiro, ele é ativo e ele é a prática, pois nós já estamos em prática com o currículo’, sua colocação nos remete a Arroyo (2013) quando discute sobre o referencial indenitário dos currículos declarando que a formação é constituída no trabalho, confrontando ações no cotidiano, preparando a prática. Se a ação do professor é secundarizada nos currículos, temos ações voltadas para o treinamento dos domínios da competência²⁷, se a identidade do currículo é dada pelo olhar atento aos alunos damos abertura para uma discussão sobre a educação mais humanizada e plena, “aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana.” (ARROYO, 2013, p. 26). Sobre sua formação em ação, Maria Helena completa,

Eu sou um exemplo do currículo em ação na escola, eu me tornei uma profissional melhor, eu olho para as crianças com outros olhos, o meu olhar mudou na escola. Eu acredito que todos os profissionais da escola são educadores as cozinheiras, os secretários, os operacionais todo mundo que está dentro da escola. Todos nós somos educadores e podemos contribuir e poderemos contribuir melhor sabendo mais, aprendendo mais, e tendo toda essa oportunidade de participar, de nos tornarmos profissionais melhores e eu acredito que eu sou *uma pessoa e uma profissional melhor*. Todos nós estamos aqui nesse currículo, nós da Educação de Jundiaí estamos nesse currículo e ele já é prática no meio de nós, uma *experiência* efetiva.

Maria Helena foi a representante da sua unidade escolar no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Jundiaí. A ela foi confiada a missão de transmitir a todos os outros os saberes constituídos na prática de sua unidade e com isso, mostrar que um currículo em ação e mais humanizados é possível de ser desenhado na educação pública. Seu depoimento nos diz sobre a sua experiência vivida e como Maria Helena é atravessada, pessoalmente e profissionalmente, em sua escola. Sua narrativa nos mostra a reflexão constante, a consciência do inacabamento, a real convivência com o outro,

²⁷ Sobre a escola que constrói a sua identidade focada nas questões da classificação e domínio de habilidades e competências que, na grande maioria das vezes, volta-se para o treinamento voltando-se para as necessidades econômicas e do mercado de trabalho: “As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio das competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas e os currículos e a docência.” (ARROYO, 2013, p. 26)

pois fala sempre dando a noção de conjunto e, ao dizer sobre uma experiência efetiva, que remete a um fato realmente importante que a afetou.

Paulo Freire (2014) nos aponta sobre a urgência da democratização da escola pública e nesse movimento a conscientização da urgência da formação permanente dos educadores e educadoras, tendo incluídos nessa ação todos os agentes atuantes na escola, sendo eles cozinheiros, vigias, zeladores. Todos são educadores.

Esses dois depoimentos foram marcantes, principalmente pela consistência e propriedade ao expressar sobre o seu engajamento e a importância de estar junto, da essencial discussão com o coletivo de trabalho. É impossível não ser afetado pelo depoimento de Maria Helena, é profundo e é intenso.

Os dois segmentos constituíram um laço fortíssimo de afeto entre os participantes, que foi possível reconhecer não apenas pela qualidade de seus pronunciamentos, mas pela manifestação daqueles que não subiram ao palco, mas sentiram-se amplamente representados por elas, que aplaudiram ao final e manifestaram seu carinho ao se reencontrarem. Esses dois segmentos da Educação Infantil mostraram vigorosamente o seu envolvimento com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, não que o Ensino Fundamental não o tenha feito em correspondência, mas o interessante é perceber sobre o quanto o relacionamento com a infância, o respeito e o afeto constituem suas falas e dialeticamente as devolve em ações na escola, e transborda na sua essência.

Muitos dos depoimentos trouxeram a palavra experiência. Eu particularmente declaro que esta tenha sido a minha experiência profissional e pessoal mais marcante, acredito que seja fundamental discutir acerca da palavra experiência, pois segundo Larrosa (2006) estaria sendo usada de maneira indiscriminada na educação, sem que se reflita sobre as possibilidades que ela oferece nos aspectos críticos, teóricos e práticos. Assim, o objetivo é que a partir dessa experiência vivida que sejam avistadas as possibilidades de um pensamento voltado para a educação. O que tem se desenhado até então é a possibilidade da participação, do engajamento, do diálogo, do encontro com o coletivo como uma experiência positiva de transformação do sujeito subjetivo e, em consequência disso, de suas ações pedagógicas.

Conforme declara Larrosa (2006), é necessário dar densidade ao conceito de experiência percebendo quais são as nuances que a envolvem. O pesquisador define experiência como aquilo que nos passa, que nos atravessa, trata-se de um acontecimento que não depende especificamente de si, por não ser uma projeção de si próprio. A experiência não é a união das

palavras, das intenções ou das representações individuais e particulares. Larrosa (2006) entende que incluem esse conceito o princípio de exterioridade. A experiência está fora e intimamente ligada ao outro, pois sem o outro a exterioridade do fato ou do acontecimento não se manifesta, não existe. A experiência é aquilo que atravessa e é exterior a si próprio, deve ser algo que não o “eu”, o que se chamou, então de princípio de alteridade. Ainda para caracterizar aquilo que seria um conhecimento por experiência, há que se compreender, portanto o princípio de alienação, no que diz respeito, a estar alheio a si, que lhe é próprio. Sendo ainda a experiência algo que atravessa o sujeito, que o marca, ela ainda deve resguardar o princípio da reflexividade, portanto a experiência, segundo Larrosa (2006) reserva um movimento que é o do refletir, de ir e vir, ou como diria Paulo Freire da práxis reflexiva. Esse movimento, que afeta, ou seja, que provoca efeitos sobre o sujeito, que vai e volta no movimento da práxis reflexiva, não retorna da mesma maneira, ele se altera. Ainda diz-se sobre o princípio da subjetividade, pois a experiência acomoda-se no sujeito à medida que é significada a partir das suas representações individuais, portanto a experiência é para cada um de nós singular. Por fim, Larrosa (2006) expõe o princípio da transformação, sendo o sujeito sensível e disposto está aberto a sua própria mudança. Mas, o que nos atravessa? O que nos afeta? O que nos faz modificarmos, agirmos, repensarmos? Como construímos esses significados que nos movem?

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1929, p. 95)

Smolka (2006) propõe uma reflexão acerca da experiência vivida e a sua relação com a prática, questionando inclusive a relação entre o individual e o coletivo estabelecendo como viés de análise a significação e o discurso. A pesquisadora dialoga com Larrosa e retoma o conceito de experiência destacando-o. Assim, “a experiência traz sentidos de risco, desafio, prova, tentativa, aventura, resistência nas raízes históricas da palavra.” (SMOLKA, 2006, p. 106). Expõe também outro conceito de experiência que é do enraizamento da experiência, que se alinha à história do sujeito. Discute, assim, a experiência como aquela que fica, que significa, trazendo as contribuições de Bakhtin e Vigotski,

Vigotski enfatiza a importância de se compreender a emergência do signo na história, isto é, de compreender uma história do signo e propõe a significação como princípio, como chave para a compreensão de como a cultura, vai se escrevendo nos organismos, deixando marcas nos corpos. O signo produz-se nas relações entre homens e, como produção humana, afeta os participantes nessas relações (SMOLKA, 2006, p. 106)

O mundo das palavras que nos rodeia e nos constitui carrega consigo valores. A compreensão que temos sobre aquilo que ouvimos, que refletimos, que nos penetra, sai e volta, e repleta de conteúdo que nos atinge, nos desperta. Quando percebo que as vozes das professoras da Educação Infantil, tão meigas quanto o cuidado e o respeito que elas reservam para com as crianças da creche, compreendo o significado que atribuíram ao conhecimento inerente a pesquisa e discussão para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal, em que ressaltam o respeito à infância, o cuidado e ao mesmo tempo o direito ao desenvolvimento pleno e estimulado, o olhar atento para com o acolhimento, como diz Maria Helena, que emocionou a todos que ali estavam com as suas palavras doces, com a sua aparência serena e sincera. A trabalhadora da escola, que desempenha atividades na cozinha e educa com afeto e à medida que se envolve é afetada e compartilha sua alegria em aprender e participar, e ela se despede dizendo,

Agradeço a rede municipal por ter nos dado a oportunidade dessa *experiência de todos nós termos voz*, todos nós pudemos nos expressar e falar. Eu acredito na humanização, na afetividade, no aprender brincando, eu acredito na criança, e esse pensamento está crescendo e criará raízes no meio de nós.

Marca-me o vigor impresso nas palavras das professoras do Ensino Fundamental que ecoam a preocupação por uma educação libertadora, consciente e crítica, uma formação voltada para a garantia de direitos entendendo como os conteúdos do debate atravessaram a cada sujeito, modificando seu discurso, a medida que somavam-se outras vozes às suas.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1997, p.318)

Particularmente, a participação fez-me mais consciente, permitiu-me sentir o outro com cuidado, ouvi-lo com respeito, pois nunca uma experiência de troca foi tão latente. A experiência atravessou-me, modificou-me e as condicionantes dessa modificação, constam em mim, enquanto pessoa.

Integrar aquilo que foi planejado no projeto de pesquisa, a análise dos dados reais interpretados por meio das entrevistas narrativas e refletir com base na fundamentação teórica trazida mediante ao diálogo com vários intelectuais foi uma experiência incrível de formação e transformação. Selecionar os dados em meio à quantidade e qualidade de experiências relatadas e vividas foi um desafio grande. Foram muitas horas de participação efetiva na elaboração do documento que renderam muitas páginas de anotações em diário de campo. Além disso, foram inúmeras reuniões e apresentações oficiais gravadas que renderam fartas transcrições. Com cuidado cheguei às entrevistas narradas pelas colegas educadoras do Sistema Municipal de Jundiaí. Tratando essa audição com muito respeito selecionei episódios em que as colegas relatam sobre sua especial preocupação com a formação tanto no que diz respeito ao início de suas formações, quanto à formação continuada. Esse foi um aspecto fundamental, pois uma das inquietações trazidas no projeto de pesquisa dava-se sobre o processo de elaboração do documento como uma experiência de formação.

Nesse mesmo sentido foram selecionadas falas que me diziam sobre os modos de participação no processo de elaboração do documento, a conscientização decorrente das discussões e compartilhamento de experiências do trabalho docente em diferentes contextos e realidades sociais distintas. Ao longo de suas colocações as educadoras percebem o quanto é essencial a coletividade para a compreensão e reflexão da própria prática e da própria compreensão sobre si e sobre o outro, então falas que diziam respeito a importância do outro, do professorado, do coletivo, do estar junto. E enfim, as declarações referentes à consciência de que a participação coletiva e o diálogo são dialeticamente fundamentais, agentes para uma possível transformação social e individual.

5 – CONSIDERANDO QUE A NARRATIVA NÃO SE ACABA COM A PRONÚNCIA DA ÚLTIMA PALAVRA

Os últimos anos foram marcantes, dado o envolvimento profundo com questões que me comovem e me movem, minhas paixões, uma delas a participação, a coautoria, a centenas de mãos, cujas palavras são marcas de experiência destes inúmeros municipais. Documento este que finalizado e entregue à comunidade jundiáense, ainda chega ao seu fim, como bem mencionaram alguns na data de sua homologação,

Este foi um pontapé inicial par iniciarmos a construção de uma proposta curricular para o ensino fundamental. (Suzette Vermíglío, Diretora do Ensino Fundamental,2016)

Ele está aberto, esse currículo é a produção de um todo do máximo de consciência possível que conseguimos sistematizar (César Nunes, 2016)

Nós deixamos aberto esse material que estamos entregando oficialmente, a possibilidade que ele seja repensado, o que o nosso próprio referencial maior, que era Paulo Freire, tinha como hábito de dizer justamente isso, que as ideias dele fossem repensadas e reformuladas. (José Renato Polli, 2016)

Não colocamos um ponto final nesse documento oficial, não apenas por ele poder ser revisto ou adensado, mas porque ao condensar em suas páginas a prática profissional de muitos educadores, estes o levam consigo ao passo que se deixam dialeticamente marcados nessas linhas, num processo que revive em suas memórias e em sua formação.

O documento que reúne vozes e experiência foi consideravelmente motivador e potencializador de muitas reflexões que marcaram a formação profissional daqueles que nele estiveram envolvidos. Como pesquisa que buscou adentrar nesse cenário, a partir do meu próprio envolvimento, em conjunto com os outros elementos que compunham essa cena, meu intento foi compreender sobre as possíveis marcas dessa participação e indagando sobre como estes sujeitos foram afetados por esta experiência.

A marca expressa pela importância da relação com o outro, narrada de forma organizada por Marina, em seu momento particular de transcendência, “*É multiespacial, pluriespacial, além do tridimensional*”.

A marca expressa pela fundamental contribuição do outro e de como ele me afeta modificando comportamentos, motivando interesses, “... e quem não estava participando tão ativamente no grupo acabou se interessando e começaram a falar mais e discursar sobre aquilo” (Zelinda, 2017)

Pedacinhos coloridos de cada vida que foram sendo costurados nas almas, como bem coloca Cora Coralina. Encontros, desencontros, negociações. “Cada um trazendo a sua contribuição, nos fomos revisando, fomos costurando daqui, relendo dali.” (Marina, 2017)

Do empoderamento e da força do conjunto, “sentir que você faz parte que você ajudou na elaboração de um documento e sendo ele usado ou não você esteve lá podendo observar e questionar.” (Zelinda, 2017)

A marca da conscientização que vem por olhar nos olhos do outro e com os olhos do outro “porque nos estávamos com outras pessoas juntas, de outras realidades e trazer a consciência do coletivo, mesmo.” (Marina, 2017) e “o que fica é toda essa consciência que gera quando você faz parte de algo, que é visto como importante, como algo grande.” (Zelinda, 2017). E mais consciência, “e você começa a entender um pouco mais da questão histórica que envolve tudo isso.” (Darlene, 2016)

E a satisfação, “importa que foi feito e que a gente participou e que houve esse convite”. (Zelinda, 2017)

Todo processo, muito mais um processo que se dá em uma rede educacional ampla como a de Jundiá, está sujeita a falhas. Por maiores que tenham sido os esforços despendidos para que tudo corresse da melhor maneira possível sempre haverá as contradições, que também são positivas no processo de inacabamento e reflexão.

“Sinto que as pessoas não participem, pois a participação transforma”, Darlene transmite o seu pesar sobre a falta de mais participação, de mais adeptos ao processo de elaboração do documento. E sobre isso podemos nos questionar, a rede proporcionou amplamente discussões sobre o currículo, mas como as pessoas em suas unidades escolares se envolveram na discussão do tema? Houve clareza na ocasião dos convites, de como as pessoas colaborariam? A participação de educadores em processos como este realmente é algo que não tem sido comum na história, o que pode também temos que considerar, pois o que temos vivido são competências ligadas à produtividade.

Outro fator importante de ser ressaltado é com relação aos modos de participação que enquanto supervisores e responsáveis pela organização desses momentos também podemos

indagar se foram as melhores condições, se o processo permitiu uma participação efetiva oportunizando a escuta. Sobre isso Margarete narra,

A princípio a gente meio que escolheu o grupo que gostaríamos de ficar. O grupo que eu estava que era uma questão da linguagem era muito grande, então, *pediram par eu ficar na tecnologia*. No começo algumas *coisas que a gente pediu não foram aderidas no grupo, que era mais tempo de encontro*, entender um pouco melhor, como seria a construção do texto, foi meio que dividido, foi feito algumas perguntas que a gente levantou, o nosso texto foi para o grupo, depois ele foi para o grupo maior, nos recebemos algumas críticas das escolas e refizemos o grupo. *Mas eu não senti nesse primeiro momento uma participação*, eu senti um cumprimento de tarefas. Esse foi meu primeiro sentimento. (Margarete, 2016)

Essa experiência e o primeiro sentimento de Margarete ficaram marcados em sua participação no processo. Ao expor sobre o seu primeiro sentimento e ao viver a participação em um segundo grupo, com outro tema, ela narra,

Pensei, vou ficar na matemática, estou lendo sobre isso e eu quero me debruçar, não é uma coisa que eu domino, mesmo com os meus estudos mais eu queria continuar. E então, *nesse grupo da matemática foi diferente*, porque a gente levantou, era uma necessidade do grupo, o grupo que estava lá ele queria se debruçar sobre a matemática numa perspectiva de currículo, não pensando nos conteúdos como sempre foram pensados, vamos dividir que conteúdo que vai estudar por ano, isso ficaria fácil, a gente pegaria um livro e qual o livro a gente vai adotar, mas o grupo quis estudar como matemática numa pedagogia crítica. Porque a matemática é muito voltada para muitos outros tipos de pedagogia principalmente aquelas que envolvem a questão da técnica. E nos fomos buscar autores que faziam a crítica a matemática, autores que faziam a crítica a base nacional curricular que tentava ser implantada pelo governo federal, pensamos sobre qual era o material de formação que a rede adotou para estudo nesses últimos quatro anos e então o Pnaic era um material de referência que os professores tiveram de estudo e que tem muito haver com a pedagogia que o município está buscando e os referenciais teóricos de base. *E fizemos vários outros encontros*, não só os propostos na divisão dos grupos, conseguimos pensar longe, pensar dentro porque a gente trazia as anotações, *todo o grupo estava envolvido e aí a gente não cumpriu uma tarefa a gente construiu um texto. Esse texto foi revisto e foi pensado o que foi tirado com um cuidado e respeito com o que o outro escrevia* porque num momento nos dividimos o grupo em dois para a escrita e depois a gente viu que não era legal isso e o grupo se tornou um grupão. Tentando aderir os períodos que os professores estavam, os professores não poderiam estar nos dois períodos, então a gente fez períodos com alguns professores e outros com outros para ser um elo mesmo, não sendo só as supervisoras fazendo isso, mas o quanto que pudesse. *Teve professores que até se disponibilizaram a ficar mais tempo*

também fazendo isso não era só a capacitação do professor. Então eu percebo que esse segundo grupo ele ganhou muita força e o texto, que a gente ainda está esperando uma devolutiva que ainda vai acontecer, mais esse texto tem uma identidade, mais que o outro, mas também eu acredito que a gente precisava desse pontapé inicial, e ver uma questão que eu não quero, porque não é assim que eu quero construir, para que nesse segundo a gente conseguisse se impor um pouco mais, conseguisse negociar prazos, ampliar encontros. Eu vejo o processo como uma coisa muito positiva. E eu conto o início a minha percepção que não foi como eu pensava que foi cumprir tarefa e que depois eu tive progresso, mas mostrando um processo mesmo, mas eu acredito que são coisas para gente aprender inclusive quando a gente vai fazer em outros momentos em outros grupos.

Conforme podemos perceber na fala de Margarete houve um amadurecimento com a experiência que viveram no primeiro grupo ao passarem para a escrita de outro texto, num outro grupo. Primeiramente percebermos o quanto foi importante que os integrantes estivessem motivados a pesquisar e debater sobre um tema que realmente haviam escolhido. Outro ponto relevante é a negociação que ocorreu com relação ao uso do tempo. Todos sentiram-se engajados na atividade e cederam o seu tempo. A supervisão acolheu essa nova organização. O resultado foi um grupo mais coeso e que percebeu ao final, um texto com o qual conseguiam se identificar. Tem passado por um momento que não surtiu uma produção a contento foi importante para que as participantes percebesse o que precisariam negociar num outro momento. E houve o diálogo.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impões buscar, também, seus aspectos constitutivos. (FREIRE, 2016, p. 133)

Paulo Freire diz respeito a aquilo que constitui o diálogo, a essência da palavra e logo após a isso, a significação, retomando que as palavras não podem ser interpretadas ou compreendidas fora de seus contextos de produção, pois assim estaremos limitando os seus sentidos. A significação é uma construção, é um processo em constante inacabamento. Assim, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VIGOTSKI, apud GÓES e CRUZ, 2016, p. 38).

Conforme as palavras de Vigotski (2002), o sentido das palavras variam de acordo com o seu significado, mediante ao contexto, que aqui no caso se faz importante para nós o

contexto da participação na realização de um documento oficial. Sem a análise do significado ligado ao contexto a palavra é apenas um som no vácuo. O significado é algo indissociável da palavra. Para que possamos compreender sobre os sentidos da fala de alguém, compreender o significado de cada palavra dita por ela não é o suficiente. Para chegarmos ao entendimento sobre uma enunciação é necessário compreender o seu pensamento e a sua motivação. (VIGOSTSKI, 2002)

Assim, cada um dos nossos entrevistados, participantes de um processo de elaboração de um documento na rede municipal de Jundiaí abstraiu essa colaboração de uma maneira particular e a incorporou a sua experiência de forma única. O que buscamos analisar foi como se isso ficou marcado em sua formação, seja ela profissional ou pessoal. Todos os participantes revelaram motivações de grande relevância para si, e continuaram expressando a fundamental importância de estar junto e participar.

O homem é constituído na relação entre o meio cultural e os sujeitos que integram esse meio. Eles são resultados das muitas maneiras com as quais interagem com o mundo que o cerca. Segundo Bakhtin (2006), a consciência é concebida na mediação, nas relações sociais que se estabelecem por meio da linguagem. Conforme são capazes de se comunicarem os homens criam as suas representações sobre si e sobre o mundo, eles significam as suas ações e a própria realidade. Assim, a compreensão do mundo que nos cerca, das relevâncias individuais, das motivações, das elaborações particulares sobre a realidade, são significadas a partir do contato com a palavra do outro.

Integrar aquilo que foi planejado no projeto de pesquisa, a análise dos dados reais interpretados por meio das entrevistas narrativas e refletir com base na fundamentação teórica trazida mediante ao diálogo com vários intelectuais, foi uma experiência incrível de formação e transformação.

Selecionar os dados em meio à quantidade e qualidade de experiências relatadas e vividas foi um desafio grande. Foram muitas horas de participação efetiva na elaboração do documento que renderam muitas páginas de anotações em diário de campo. Além disso, foram inúmeras reuniões e apresentações oficiais gravadas que renderam fartas transcrições.

Com cuidado cheguei às entrevistas narradas pelas colegas educadoras do Sistema Municipal de Jundiaí. Tratando essa audição com muito respeito, selecionei episódios em que as colegas relatam sobre sua especial preocupação com a formação, tanto no que diz respeito ao início de suas formações, quanto à formação continuada. Esse foi um aspecto fundamental,

pois uma das inquietações trazidas no projeto de pesquisa dava-se sobre o processo de elaboração do documento como uma experiência de formação, uma marca profissional.

Nesse mesmo sentido, foram selecionadas falas que me diziam sobre os modos de participação no processo de elaboração do documento, a conscientização decorrente das discussões e compartilhamento de experiências do trabalho docente em diferentes contextos e realidades sociais distintas. Ao longo de suas colocações as educadoras percebem o quanto é essencial a coletividade para a compreensão e reflexão da própria prática e da própria compreensão sobre si e sobre o outro, então falas que diziam respeito a importância do outro, do professorado, do coletivo, do estar junto. E enfim, as declarações referentes à consciência de que a participação coletiva e o diálogo são dialeticamente fundamentais agentes para uma possível transformação social e individual.

Nesse sentido, a pesquisa, o sentimento do pesquisador sempre é aquele de que algo mais pode ser analisado, outros pontos podem ser acrescentados, muitas outras narrativas podem ser consideradas, outras experiências visitadas. A análise das questões da participação coletiva não se esgotam, os contextos e possibilidades de formação dos indivíduos se refazem em cada dia da prática escolar, e o movimento da reflexão da ação, da conscientização se convertem em aprimoramento da sua prática pedagógica, do seu *quefazer*. (Freire, 1989)

As formas de apropriação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí são outro assunto que nós professores teremos que discutir, juntamente com as mudanças que a implementação da Base Nacional Comum Curricular vêm trazendo para a composição dos currículos das escolas. Os assuntos fazem parte de uma história recente que aos poucos vem sendo incorporada ao cotidiano do professor. O documento oficial de Jundiaí, por exemplo, compôs as referências básicas de estudo para os candidatos ao concurso para professores no ano de 2018. Os candidatos responderam pelo menos três questões em que os assuntos estavam diretamente ligados a esse documento.

Para dizer da história inacabada e em constante transmutação, Freire (2016) nos diz que somos seres inacabados, somos seres inconclusos em uma realidade e com uma realidade, que sendo histórica, é ela também inacabada.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, Daniela Dias dos. Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente. Campinas. SP, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____, Mikhail. Estética da Criação Verbal 2ª Edição. Martins Fontes. 1997.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência Revista Brasileira de Educação, 2002.
- BRAIT, Beth. Quem disse o quê? Polifonia e heterogeneidade em coro dialógico. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 1 - p. 37-55 - jan./jun. 2010, disponível em <http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/1383/860>, acesso em 11 de janeiro de 2018.
- CLOT, Ives. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2006, vol. 9, n. 2, pp. 99-107
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____, P. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____, P. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de, Sordi, Mara Regina Lemes de. Responsabilização participativa Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em, acesso em 16/06/2017

FONTANA, Roseli A Cação. A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a10v2171.pdf> acesso em 25 de janeiro de 2018.

GADOTTI, Moacir (Organizador) com a colaboração de Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. University of Brighton, Education Research Centre Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe Revisão técnica: Elizabeth Macedo. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____, J. Sobre la experiencia I. **Revista Educación y Pedagogía**, [S.l.], v. 18, apr. 2006. ISSN 0121-7593. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>>. Fecha de acceso: 08 sep. 2017.

_____, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MACEDO, Aurinete Silva, Práticas de Oralidade, narrativas orais krahô no contexto escolar. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, LM, and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NACARATO, Adair Mendes - As narrativas de Vida como Fonte para a Pesquisa Autobiográfica em Educação Matemática - Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – v. 8, número temático – 2015.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: Reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia* – v. 8, n. 08 (2004) disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>, acesso em 07 de Setembro de 2017.

PASSEGGI, Nascimento & Oliveira: As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 2016.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ/FAPESP, 2005, p. 33-61.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, v. 8, p. 13-30, 2001.

PIRES, L.V Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon* v. 16, n. 32-33 (2002) <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>

PINO, Angel Sirgado O social e o cultural na obra de Vigotski- *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/1999

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vogotski: implicações para a educação. In PLACCO, UMNS (org) *Psicologia & Educação revendo contribuições*. São Paulo, 2000, p 33-61.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 e d. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 7-15, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- acesso em 18 de maio de 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.** Ribeirão Preto v.3, n.2, p.11-21, ago.1995. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 jan. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 99-118, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995

ROMÃO, Eustáquio, PADILHA, Paulo Roberto - PAULO FREIRE Uma biobibliografia – 1996 – editora Cortez.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, 439 p.

SOUTO, A. P., Lima, K. M. N. M., & Osório, C. (2015). Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal*, 11 (1), 11–22. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>

VIGOTSKI, Lev S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. : Manuscrito de 1929* *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. : *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em www.jahr.org, acesso em 20 de janeiro de 2018.