

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDREIA CRISTINA MARIN

Disputas pelos sentidos e tensões entre controle e autonomia na produção curricular docente: a construção dialógica do currículo pelos professores da Rede Municipal de São Paulo

São Paulo
2024

ANDREIA CRISTINA MARIN

Disputas pelos sentidos e tensões entre controle e autonomia na produção curricular docente: a construção dialógica do currículo pelos professores da Rede Municipal de São Paulo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M337d MARIN, ANDREIA
Disputas pelos sentidos e tensões entre controle e autonomia na produção curricular docente - a construção dialógica do currículo pelos professores da Rede Municipal de São Paulo / ANDREIA MARIN; orientador EMERSON DE PIETRI. -- São Paulo, 2024. 240 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Língua Portuguesa. 4. Ensino. 5. Decolonialidade. I. DE PIETRI, EMERSON, orient. II. Título.

MARIN, Andreia Cristina.

Título: Disputas pelos sentidos e tensões entre controle e autonomia na produção curricular docente: a construção dialógica do currículo pelos professores da rede municipal de São Paulo

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

À Clara, minha melhor poesia.

*A todas as pessoas que acreditam que
a educação seja capaz de salvar o mundo.*

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO, primeiramente e principalmente, ao meu orientador, Emerson de Pietri, por me acolher como sua orientanda, pelas lições valiosas, por me permitir errar, pelo apoio em diversas fases do doutorado e da elaboração da tese, por possibilitar a realização de um sonho antigo, apesar de todos os percalços que aconteceram no percurso, me acolhendo, com o abraço da solidariedade. Com sua serenidade, você se destaca como um modelo de profissional e de ser humano e sou privilegiada por ter sido sua orientanda.

Às professoras Lívia de Araújo Donnini Rodrigues e Cláudia Lemos Vóvio, pelas preciosas contribuições que deram à pesquisa na banca de qualificação.

Às professoras Ana Paula Martinez Duboc, Bianca Rigamonti Valeiro Garcia, Cláudia Lemos Vovio, Cláudia Valentina Assumpção Galian, Francieli Matzenbacher Pinton, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Maria Helena Bertolini Bezerra, Silvana Schwab do Nascimento e Wanusa Rodrigues da Silva por aceitarem fazer parte da banca de defesa.

A Maria Bento, minha amiga, irmã de alma, minha maior companheira durante todo esse processo e com quem dividi alegrias, angústias, dores, aprendizado, e acima de tudo, o sonho de uma educação libertadora, crítica e emancipatória.

Minha professora da graduação, Clarice Assalim, exemplo de profissional e ser humano, que me fez acreditar que a vida acadêmica era um sonho possível.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram participar e possibilitaram a produção desta tese.

Aos meus queridos alunos, pelo apoio e admiração pelo percurso que estou trilhando.

Ao meu pai, que entendeu minha ausência e sempre me apoiou.

À minha irmã Ligia, tão apaixonada pela vida acadêmica quanto eu, que sempre me impulsionou a percorrer meus sonhos e minha irmã Rose, que, ao voltar a estudar, demonstrou que jamais devemos desistir dos nossos objetivos.

À minha madrinha Maria, joelho no chão e orações diárias por mim.

Aos meus amigos e familiares, que sempre me apoiaram, entenderam minha ausência e nunca deixaram de ficar ao meu lado.

À minha filha Clara, que, mesmo sentindo a minha ausência, sempre foi minha maior incentivadora e que não cansa de dizer: “Tenho tanto orgulho de você, mamãe!”

Ao Helvio, meu amor, companheiro, incentivador, que sempre segura minha mão, entendeu minha ausência, me apoia e está em qualquer circunstância.

In memorian

A minha mãe, Vera Lucia, tão cedo levada pela Covid, por conta do contexto político em que vivíamos, enquanto o doutorado ainda era um sonho em curso. Mãe, sei que pode ver, consegui!

A minha amiga Adriana, minha grande incentivadora e que sonhava comigo nessa seara acadêmica... também foi embora tão cedo, antes de conseguir realizar o seu sonho. Consegui por nós, minha amiga.

A minha sogrinha Creuza, que por pouco não viu a minha realização, e que me apoiava, me acompanhava, e entendia a minha ausência quando eu precisava escrever. Também estará sempre aqui comigo.

E...

... Ao poder divino, que permitiu a defesa desta tese, mesmo, como diz o poeta, com “essa vida da gente gritando que não”

*Há uma voz que canta,
uma voz que dança,
uma voz que gira
Bailando no ar
(Raul Seixas, Tente outra vez)*

RESUMO

Esta tese de doutorado analisa o trabalho dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de São Paulo, com foco na produção dos documentos curriculares “Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, realizada entre 2014 e 2016. O estudo se propõe a observar as múltiplas vozes que se manifestam no discurso dos professores sobre o processo de escrita curricular, ancorados nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, lançando luz sobre os fenômenos que constituem a comunicação discursiva em contextos de formação crítico-colaborativa. Ao analisar as diferentes perspectivas presentes nos enunciados dos professores, buscamos compreender como eles representam os elementos extraverbais que condicionam a construção do discurso, tais como o contexto social e cultural em que o documento curricular é produzido, como também as possibilidades de criação ou diminuição da expansão dialógica no processo de escrita e reescrita dos documentos curriculares, ou seja, processos de inclusão ou exclusão de diferentes vozes e perspectivas, considerando a influência dos discursos nas situações de negociação de significados. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando questionários aplicados aos professores que participaram do processo de escrita do documento curricular. A pesquisa identificou que os professores adotam diferentes posicionamentos em relação ao processo de escrita curricular, variando de um extremo de adesão a outro de resistência. A compreensão das estratégias utilizadas pelos professores para negociar significados e construir consensos é fundamental para compreender como esses posicionamentos são formados e como eles podem afetar a qualidade e a implementação dos documentos curriculares. A análise das representações dos professores sobre os elementos extraverbais da constituição do enunciado, como o contexto social e cultural em que o documento curricular é produzido, também é importante para compreender esses posicionamentos. Além disso, a identificação das possibilidades de criação ou diminuição da expansão dialógica no processo de escrita e reescrita dos documentos curriculares pode contribuir para a compreensão de como esses posicionamentos são formados. Nossa tese é a de que esse processo de escrita curricular possibilita expandir a pluralidade de vozes em diálogo e, assim, tensionar as forças centrípetas que constituem os processos institucionais de produção do currículo.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Língua Portuguesa, Ensino, Decolonialidade

ABSTRACT

This doctoral thesis examines the work of Portuguese Language teachers in the municipal education network of São Paulo, focusing on the production of the curricular documents “Learning Rights, Portuguese Language, in Interdisciplinary Dialogues on the Path to Authorship,” carried out between 2014 and 2016. The study aims to observe the multiple voices that manifest in the teachers’ discourse about the curriculum writing process, anchored in the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin, shedding light on the phenomena that constitute discursive communication in contexts of critical-collaborative training. By analyzing the different perspectives present in the teachers’ statements, we seek to understand how they represent the extra-verbal elements that condition the construction of discourse, such as the social and cultural context in which the curricular document is produced, as well as the possibilities of creation or reduction of dialogic expansion in the process of writing and rewriting curricular documents, that is, processes of inclusion or exclusion of different voices and perspectives, considering the influence of discourses in situations of negotiating meanings. The methodology adopted was qualitative, using questionnaires applied to teachers who participated in the curriculum writing process. The research identified that teachers adopt different positions regarding the curriculum writing process, ranging from one extreme of adherence to another of resistance. Understanding the strategies used by teachers to negotiate meanings and build consensus is essential to comprehend how these positions are formed and how they can affect the quality and implementation of curricular documents. The analysis of teachers’ representations regarding the extra-verbal elements in the constitution of statements, such as the social and cultural context in which the curricular document is produced, is also important for understanding these positions. Additionally, identifying the possibilities for expanding or reducing dialogic expansion in the process of writing and rewriting curricular documents can contribute to comprehending how these positions are formed. Our thesis is that this curricular writing process enables the expansion of a plurality of voices in dialogue, thus challenging the centripetal forces that shape institutional curriculum production.

Keywords: Education, Curriculum, Portuguese Language, teaching, decoloniality.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1. CONCEITOS E TEORIAS DO CURRÍCULO, RELEVANTES PARA NOSSA PESQUISA	234
1.1. Teorias do Currículo: Compreendendo as Abordagens Clássicas, Críticas e Pós-Críticas.	27
1.1.1. As Teorias Clássicas do Currículo	28
1.1.2. As Teorias Críticas do Currículo	33
1.1.3. As Teorias Pós-Críticas do Currículo.....	36
1.1.4. Paulo Freire e o Currículo: Contribuições para a Emancipação Educacional.....	42
1.1.5. Freire e o Currículo Crítico-Emancipatório.....	45
1.1.6. A educação transformadora de Paulo Freire na gestão Erundina: um legado para São Paulo.....	46
2. ENTRE PAULO FREIRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A GÊNESE DA PRODUÇÃO DA COLEÇÃO DIÁLOGOS	51
2.1. O programa mais educação federal e a importância para o programa Mais Educação São Paulo: o pensar no currículo crítico emancipatório.....	53
2.2. O Programa Mais Educação São Paulo: Um novo modelo de educação ou a retomada das propostas de Paulo Freire – a gestão Haddad.....	58
2.3. Cenário dos encontros que deram aporte à produção da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa.....	61
2.4. A produção da Coleção Direitos de Aprendizagem - Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria	63
2.4.2. É possível um professor criador de currículo?.....	65
2.5. Um currículo decolonial: o principal objetivo dessa nova produção	68
3. CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: O DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE BAKHTIN	74
3.1. Bakhtin nos dá o caminho da análise.....	75

3.2. O conceito de dialogismo em Bakhtin	80
3.2.1. Dialogia, Polifonia e Alteridade	84
3.2.2. Alteridade: destinatário e superdestinatário	88
3.2.3. Forças centrípetas e centrífugas	90
3.3. Bakhtin e o caminho da abordagem qualitativa	93
3.4 A Constituição Dialógica Do Dizer Do Professor Produtor De Currículo.....	98
3.4. Procedimentos Metodológicos.....	103
3.4.1. Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	105
3.4.2. Seleção Dos Sujeitos	107
3.4.3. Dados produzidos com a aplicação dos questionários.....	108
3.4.3. Questionários – caminhos para o encontro com os professores sujeitos de pesquisa	110
3.4.4. Os Sujeitos da pesquisa e o processo da realização dos questionários.	112
4. ANÁLISE DOS ENUNCIADOS SOB A ÓTICA BAKHTINIANA.....	118
4.1. A análise dos questionários e o encontro dos conceitos bakhtinianos.....	120
4.2.1. As forças centrípetas e centrífugas na concepção dos professores no processo de escrita curricular da coleção diálogos: questões de responsabilidade	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	18379

LISTA DE SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEU Centro Educacional Unificado
CEU EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental integrante de CEU
CI Ciclo I do Ensino Fundamental
CIEJA Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CII Ciclo II do Ensino Fundamental
COPED Coordenadoria Pedagógica (antiga DOT Diretoria de Orientação Técnica)
DIEFEM Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED Divisão Pedagógica
DRE Diretoria Regional de Educação
EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT Grupo de Trabalho
HA Hora Atividade
HC Horário Coletivo
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JEIF Jornada Especial Integral de Formação
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA Projeto Especial de Ação
PME Programa Mais Educação
PMESP Programa Mais Educação São Paulo
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP: Projeto Político-Pedagógico
POED Professor Orientador de Educação Digital
PT Partido dos Trabalhadores
RME Rede Municipal de Ensino
SME: Secretaria Municipal de Educação
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE Unidade Escolar
USP: Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O currículo escolar, longe de ser um documento estático e prescritivo, configura-se como um campo dinâmico e em constante construção. Ele transcende sua função meramente técnica de organizar os conteúdos a serem ensinados na escola, refletindo as diversas concepções de educação, sociedade e conhecimento presentes em um determinado contexto histórico e cultural.

As diferentes concepções de currículo expressam os interesses e valores de grupos sociais específicos, muitas vezes em detrimento de outros. Por isso, o currículo também se caracteriza como um importante artefato político, que reflete as relações de poder existentes na sociedade.

Nesse contexto, as mudanças curriculares promovidas por instâncias institucionais podem ser vistas como tentativas de reconfigurar o campo de disputa de poder no âmbito da educação. Ao introduzir novas perspectivas pedagógicas, essas mudanças buscam moldar a prática docente e, conseqüentemente, a formação dos alunos, de acordo com os projetos políticos vigentes.

Ainda que as mudanças curriculares sejam frequentemente apresentadas como iniciativas progressistas e inovadoras, elas nem sempre são bem recebidas pelos professores. Na prática, esses profissionais podem se sentir pressionados a implementar novas metodologias, gerando resistências e frustrações. No entanto, a resistência dos professores não deve ser vista como um mero obstáculo à mudança, configurando-se numa forma de crítica e contestação às concepções de ensino e aprendizagem que lhes são impostas.

Por isso, ao assumir o papel de produtor de seus próprios referenciais curriculares, o professor adquire e adapta o currículo ao que realmente acredita ser relevante ensinar; isso envolve a seleção de conteúdos e metodologias que sejam pertinentes para a vida e experiências de seus alunos, além de incorporar sua própria visão de educação.

Essa autonomia oferece ao professor a oportunidade de deixar sua marca no currículo, incorporando suas crenças e valores sobre o que significa aprender e ensinar.

Espera-se que, ao construir seu próprio currículo, o professor consiga desenvolver sua autonomia profissional. Essa autonomia se traduz em um profissional mais reflexivo e crítico, capaz de tomar decisões conscientes sobre sua

prática docente. Trata-se, portanto, de uma autonomia que não se limita à liberdade de escolha, mas que também implica responsabilidade e compromisso com a educação de qualidade.

Ao analisarmos a prática pedagógica de professores na construção curricular, podemos observar um interessante jogo de vozes e representações. As proposições curriculares oficiais, emanadas de órgãos superiores, assumem a posição de enunciados "autorizados", que orientam, mas não determinam, a ação docente. Ao ter a oportunidade de (re)produzir tais proposições, os professores assumem o papel de coautores, dialogando com as vozes presentes nos documentos e imprimindo suas próprias marcas.

Nesse processo, observamos a construção de sentidos plurais, em que a polissemia da linguagem se manifesta. O que era um enunciado único, agora se abre para diferentes interpretações, moldadas pelas experiências, crenças e valores de cada professor. As escolhas feitas na seleção de conteúdos, metodologias e atividades revelam as representações que os professores constroem sobre o que é ensinar e aprender, bem como sobre o papel da escola na sociedade.

Ao analisarmos essas representações, podemos identificar diferentes posicionamentos ideológicos e políticos, que se traduzem em diferentes concepções de currículo. Alguns professores podem se concentrar na transmissão de conhecimentos pré-determinados, enquanto outros conseguem priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida.

Quando mudanças curriculares são promovidas em âmbito institucional e os professores são convidados a participar desse movimento, eles entram em contato com discursos que propõem diversas concepções de ensino e de linguagem, sejam elas previsíveis ou surpreendentes, e que influenciam a maneira como os professores agem diante da possibilidade de mudança.

Entre 2014 e 2016, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) promoveu um interessante processo de construção e escrita curricular para as escolas públicas municipais. A iniciativa de construir democraticamente e coletivamente os documentos curriculares da rede, pautada em uma perspectiva transformadora, demonstra um compromisso com a qualidade social da educação, por meio do currículo crítico e emancipatório. Essa perspectiva reconhece o currículo como um espaço de disputa de sentidos e de construção de hegemonia, em que diferentes visões de mundo se confrontam e

se negociam.

Ao invés de simplesmente transmitir conhecimentos pré-determinados, o currículo crítico e emancipatório busca problematizar a realidade e promover a emancipação dos sujeitos. Isso significa que os documentos curriculares devem ser construídos a partir do diálogo entre diferentes vozes e perspectivas, levando em consideração as necessidades e os interesses dos alunos e da comunidade escolar.

Nesse processo, é fundamental que os professores assumam o papel de intelectuais transformadores, assumindo a responsabilidade de produzir os documentos curriculares de forma crítica e reflexiva. Isso implica um trabalho colaborativo, no qual diferentes saberes e experiências são compartilhados e valorizados.

Nesse contexto, professores de diferentes áreas do conhecimento de todo o município foram convidados a participar ativamente da elaboração dos referenciais curriculares que seriam utilizados pela Rede Municipal de Ensino (RME). Divididos por componentes curriculares, os docentes se reuniram em grupos de trabalho e (re)escrita, orientados por especialistas em cada esfera do saber.

O objetivo era criar um espaço de formação e construção colaborativa, no qual as ideias e experiências dos professores fossem validadas e dialogassem com o conhecimento acadêmico. Essa abordagem buscava superar a visão tradicional de currículo como um documento prescritivo e imposto unilateralmente, reconhecendo os professores como coautores de seus próprios referenciais de trabalho.

Este estudo investiga como professores representam a experiência de produzir esses referenciais curriculares, focalizando os momentos de encontro e formação, bem como a necessidade de constante reescrita do documento, com o intuito de trazer à tona as concepções dos educadores que os utilizariam como referência pedagógica.

Uma questão que impulsiona este estudo é a compreensão dialógica (concreta, histórica, dialética) da escrita curricular. Isso envolve considerar o processo de produção dos documentos à luz do conceito de dialogismo.

Assim, a presente tese busca analisar os discursos de professores de Língua Portuguesa do município de São Paulo acerca dos referenciais curriculares por eles elaborados. Compreende-se que tais referenciais se constituem como produtos de uma complexa interação entre elementos objetivos e subjetivos, sendo moldados por uma multiplicidade de fatores, tanto sociais quanto individuais.

A oportunidade de elaborar o próprio documento curricular que nortearia suas práticas representou um momento singular para os professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Essa iniciativa permitiu que os educadores se tornassem autores do próprio documento de referência curricular, assumindo um papel ativo na construção de um currículo que traduzisse suas necessidades e anseios, dialogando com a realidade das salas de aula.

A intenção era evitar a criação de um mero manual prescritivo, composto por códigos e tabelas de classificação da aprendizagem. Em vez disso, buscava-se construir um conjunto de proposições que orientasse os professores em suas decisões e práticas pedagógicas, servindo como norteador para o planejamento e a execução das aulas.

Ao longo de dois anos, os professores reuniram-se em diversos encontros para a elaboração desse novo referencial curricular. Esse processo resultou na produção de diversas versões para um mesmo documento, que foram reescritas e aperfeiçoadas até a aprovação da versão final.

É importante ressaltar que, embora a iniciativa envolvesse todos os componentes curriculares, este estudo se concentra especificamente no currículo de Língua Portuguesa.

A construção desses documentos revela as representações ideológicas dos envolvidos no processo de diálogo e escrita, as quais são fundamentais para compreender a concepção que permeia o documento¹.

A relevância do tema se ancora nas ideias de Bakhtin (2003, p. 262-264) sobre o conteúdo desenvolvido na escrita. O autor afirma que

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto (...) opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (...) de onde pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam e que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Ao analisarmos as respostas aos questionários sobre o processo de escrita

¹Para maior compreensão do processo em questão, recomenda-se a leitura da dissertação de mestrado "Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa na cidade de São Paulo", de Maria Bento da Purificação, defendida na Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, em 2023. A leitura do texto oferece subsídios para ampliar o entendimento do processo de escrita curricular da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

do documento curricular, à luz da teoria dialógica de Bakhtin, podemos identificar a multiplicidade de vozes que se manifestam nos dizeres dos professores participantes, configurando-se num diálogo entre diferentes perspectivas, crenças e valores e revelando as forças centrípetas e centrífugas que atuaram na construção do discurso.

As forças centrípetas, que tendem à convergência e à unificação, se manifestam na busca por um consenso em torno dos objetivos e conteúdos curriculares; já as forças centrífugas, que tendem à divergência e à pluralidade, se expressam na defesa de diferentes visões de mundo e concepções de educação.

Nesse contexto, a alteridade assume um importante papel na compreensão das diferentes posições que se apresentam, uma vez que a nossa fala não nos pertence somente, pois nela reverberam muitas vozes, às vezes explícitas, outras, silenciadas, e o discurso evidencia a presença do heterogêneo na constituição do discurso.

O superdestinatário também se faz presente na escrita do documento curricular, pois, os professores, ao escreverem, estão atentos à expectativa dessa figura, que pode ser traduzida pela comunidade escolar, pelos órgãos superiores de educação, pelo futuro usuário do currículo ou pela sociedade como um todo. Nesse processo complexo de interlocução, os professores constroem seus posicionamentos em relação ao outro, levando em conta as expectativas do superdestinatário e negociando sentidos entre as diferentes visões de mundo presentes no campo curricular.

Dessa forma, o presente estudo se constituirá dos modos como os professores participantes do processo de produção curricular representam as relações interdiscursivas, tecidas nos momentos de formação para a escrita e reescrita dos documentos, no movimento dialógico que se estabeleceu nessas relações.

A partir dessa perspectiva, as hipóteses que orientam a realização desta pesquisa desta pesquisa são:

- Os professores participantes da pesquisa representam as relações interdiscursivas presentes nos documentos curriculares que produzem de forma heterogênea, revelando diferentes visões de mundo e posicionamentos em relação ao seu campo de especialidade.

- A elaboração do documento de referência curricular configura um processo singular que tenciona as relações dos professores participantes com a alteridade, o superdestinatário e as forças centrípetas e centrífugas que permeiam seu trabalho. Essa singularidade decorre dos diversos posicionamentos que se manifestam no discurso dos professores em relação a esses elementos, impactando significativamente a construção dos documentos curriculares.
- A interação dialógica entre os professores contribui para a construção de novos sentidos no documento curricular através da negociação de significados e da resignificação de conceitos, que se mostram em diversidade, convergências e divergências no campo heterogêneo.

Esta tese de doutorado investiga as condições de produção dos documentos curriculares da SMESP, por meio da análise das respostas a um questionário aplicado aos professores que participaram do processo de escrita curricular. A análise se concentra nos discursos dos professores sobre a produção desses documentos, considerando o contexto dos encontros para essa produção e os consensos e contradições que emergem ao longo desse processo.

Além disso, questionamos:

- Como as forças centrípetas e centrífugas, a interação de diferentes vozes e perspectivas e a relação dialógica com o superdestinatário influenciam a produção curricular, moldando um currículo dialógico e emancipatório, e impactando a manifestação de discursos, a defesa de ideais como liberdade e emancipação, e a construção dos sentidos do currículo?
- Como as diferenças de perspectivas entre os participantes da escrita do documento curricular e os professores em exercício, manifestadas na percepção do impacto do documento na prática pedagógica, podem ser reduzidas para promover uma maior articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos na produção e implementação do currículo?

Compreendemos que as indagações apresentadas mobilizam noções, conceitos e categorias que se configuram pilares fundamentais para a pesquisa, sem os quais a análise seria inconsistente.

A teoria da enunciação de Bakhtin é o referencial conceitual que fundamenta a análise desta tese e nos permite compreender os processos de produção curricular

como um grande ato interativo, que se manifesta tanto nas representações dos participantes da pesquisa sobre o processo de produção curricular, quanto na dinâmica do próprio processo.

Na pesquisa, empregamos questionários semiestruturados para analisar a experiência de professores que participaram dos momentos de formação e escrita curricular, buscando, através da análise desses questionários, investigar como tais encontros influenciaram a produção textual dos professores, as contribuições que a escrita desses documentos pôde oferecer à sua prática docente e como os participantes constroem representações sobre os efeitos desses encontros em suas concepções e práticas de ensino.

Esta tese é composta por quatro, cada um dedicado a explorar um aspecto fundamental da temática em questão.

No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos e teorias do currículo que fundamentam a pesquisa, incluindo as perspectivas clássicas, críticas e pós-críticas. Também é destacada a contribuição de Paulo Freire para o currículo crítico-emancipatório, considerando sua relevância para esse estudo.

O segundo capítulo se volta para o processo de elaboração da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, contextualizando sua produção no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo. Investiga-se a proposta curricular da coleção, considerando seus objetivos e princípios.

No terceiro capítulo da pesquisa, concentramo-nos na construção do referencial teórico e metodológico, explorando os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia, alteridade, forças centrípetas e centrífugas, bem como o superdestinatário; destacamos também a seleção dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para coletar dados sobre a presença desses conceitos na produção curricular. Além disso, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizada como qualitativa e interpretativa.

No quarto capítulo, analisamos os enunciados selecionados, produzidos a partir de questionários aplicados aos participantes, para entender suas percepções sobre a produção curricular e os desafios associados. Esta análise enfatiza a natureza dialógica do discurso do professor como produtor de currículo e, orientados pelos conceitos bakhtinianos, exploramos a relação entre o Eu e o Outro na escrita

curricular, ressaltando a alteridade como um elemento fundamental na construção do conhecimento.

Ao longo de seus quatro capítulos, a tese oferece análise da produção curricular dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016).

1. CONCEITOS E TEORIAS DO CURRÍCULO, RELEVANTES PARA NOSSA PESQUISA

“A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens.” Karl Marx

Em nossa sociedade, onde os interesses são divergentes e incompatíveis, existe uma batalha entre as diversas abordagens para a formação humana; uma abordagem busca adaptar as pessoas às relações de exploração e dominação existentes, enquanto a outra busca a libertação humana através da luta coletiva para mudar e superar essas relações.

O currículo escolar é um reflexo de uma intenção educacional específica que se estabelece na interação entre a escola e a sociedade, atuando como uma ferramenta para guiar a formação dos estudantes em uma direção desejada. Isso requer que consideremos o papel social - e contraditório - da escola no processo de reprodução social e reconheçamos que o currículo tem uma dimensão político-pedagógica.

Como preconiza Saviani (2011, p. 65), "o conteúdo, o conhecimento sistematizado, não é relevante para a pedagogia em si", mas sim na medida em que serve como meio para alcançar uma intenção específica relacionada à direção que queremos dar à formação do estudante. Na sua concepção, (SAVIANI, 2016, p. 71), a escolha dos conhecimentos acadêmicos é subordinada à intencionalidade pedagógica, que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à prática social:

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos.

Sendo assim, a seleção de conteúdos culturais é inicialmente guiada pela intenção pedagógica. No entanto, é crucial entender que, nesse processo, a compreensão da intenção pedagógica se expande, se aprofunda e se redefine à medida que se concretiza na escolha, sistematização e organização desses conhecimentos com o objetivo de socializá-los.

A criação e implementação de propostas curriculares envolvem a seleção de conhecimentos adequados para atender à intenção pedagógica e histórico-crítica de formar o sujeito da prática. Simultaneamente, a definição dos objetivos depende da disponibilidade de meios para alcançá-los, indicando que o conhecimento humano em geral influencia a delimitação dos objetivos pedagógicos específicos.

O currículo, como ferramenta que materializa a intencionalidade pedagógica, desempenha um papel decisivo na organização e estruturação do processo ensino-aprendizagem. Ao definir os conteúdos, objetivos e metodologias a serem utilizados, o currículo se configura um orientador do trabalho docente, conduzindo as ações dos professores e norteando o desenvolvimento dos alunos.

Segundo VEIGA (2002, p. 7):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Nesse sentido, os estudos teóricos acerca do currículo necessitam contemplar uma reflexão sobre a ação educativa que ocorre nos variados espaços formais de escolarização.

O currículo, no entanto, transcende a mera listagem de conteúdos, abarcado também: “questões de poder, tanto nas relações professor-aluno, quanto em todas as interações que permeiam o cotidiano escolar e extraescolar. Em outras palavras, envolve relações de classes sociais, sendo essas: classe dominante e classe dominada, bem como questões raciais, étnicas e de gênero, não se limitando a uma perspectiva meramente conteudista.” (HORNBERG e SILVA, 2007, p. 1).

De acordo com SACRISTÁN (2000, p. 19), o elemento central dos estudos curriculares é o conhecimento escolar. Assim, a construção de uma escola democrática pressupõe esse reconhecimento, uma vez que uma escola de conhecimentos culturais é uma proposta não apenas irreal, mas também descomprometida. (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Neste ponto, é importante elucidar: como uma construção social, o conhecimento é mutável, instável e temporário, pois “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender reflete os valores e funções que a escola difunde em um

contexto social e histórico específico” (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Os debates gerados sobre a habilidade dos professores de refletir sobre suas ações, a partir das Teorias Críticas do Currículo, têm sido estimulados pelo que é proposto nos documentos curriculares formais. Essa reflexão leva em conta a prática diária em sala de aula, que não é inflexível. É comum encontrar na escola uma pluralidade de teorias, sendo que algumas podem se destacar mais do que outras.

Portanto, é imprescindível examinar a elaboração e evolução do currículo em todas as suas dimensões e verificar se as práticas prescritas para a produção do currículo pelos professores são interventivas, pois, através dessas práticas, os professores articulam suas concepções, disseminam sua cultura e determinam quais conhecimentos serão ensinados ou não. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Nesta tese, o currículo é tomado como objeto de conhecimento e, para tanto, definimos “currículo” como o conjunto de práticas pedagógicas que abrangem desde a sua concepção até a avaliação.

Adotamos, aqui, a proposta de Silva (2010) para compreender as teorias curriculares, que se dividem em três categorias: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Essa escolha se justifica por dois motivos principais: primeiro, os termos que adjetivam o currículo – “tradicional”, “crítico” e “pós-crítico” – expressam de forma precisa distintos momentos da teorização curricular; segundo, por se tratar de um estudo com uma abordagem histórica do currículo, a suposta diacronia no surgimento dessas concepções facilita a compreensão de suas produções ao longo do tempo.

Isso não significa que seja possível estabelecer recortes precisos que indiquem suas origens, ao contrário, apontamos para a possibilidade de identificar a emergência de alguns marcos em determinadas conjunturas, os quais podem especificar tais origens.

É importante ressaltar que todas as três vertentes ainda conservam sua relevância, coexistindo nos estudos sobre o currículo até os dias de hoje.

O que torna cada teoria curricular única é a sua perspectiva sobre a questão fundamental acerca do conteúdo a ser ensinado; algumas teorias curriculares oferecem uma resposta definitiva e incontestável, já outras teorias questionam essa resposta, promovendo reflexões sobre os motivos e os destinatários do ensino.

Cada teoria curricular implica diferentes escolhas, destacando e priorizando

certos conhecimentos em detrimento de outros.

Após apresentar um panorama conciso sobre o desenvolvimento de cada uma dessas teorias, podemos posicionar a concepção defendida no documento da proposta de reestruturação curricular do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2016) e todo processo de escrita do documento curricular pelos professores da RME.

1.1. Teorias do Currículo: Compreendendo as Abordagens Clássicas, Críticas e Pós-Críticas.

A questão fundamental que permeia qualquer teoria curricular é a seleção do conhecimento a ser transmitido. Qual saber é considerado relevante, válido ou imprescindível para ser incluído no currículo. Essa é uma questão central para a pedagogia histórico-crítica, que desde suas primeiras incursões no estudo do fenômeno educacional se debruça sobre essa temática.

Para Dussel (2014, p. 4), o currículo é um documento público que estrutura as experiências educacionais nas escolas. Ao pressupor uma seleção cultural, ele indica que determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros. Nesse processo de seleção e hierarquização, "estabelece-se uma 'autoridade cultural' que autoriza, reconhece, valoriza certas práticas culturais, enquanto desqualifica outras" (Dussel, 2014, p. 4).

De acordo com Gama (2015), o currículo é a trajetória do indivíduo no processo de assimilação do conhecimento selecionado e transmitido pela instituição escolar. Essa trajetória se dá por meio de uma organização específica e distribuição do conteúdo no tempo e espaço escolares. Em outras palavras, observa-se uma preocupação em expandir o repertório cultural dos alunos através dos processos educativos que ocorrem na escola.

Ao buscar elucidar os significados da teoria curricular, Young (2014, p. 193) se aproxima do pensamento de Basil Bernstein para afirmar que "não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento". Reconhecendo a necessidade dos professores de uma teoria do currículo, o sociólogo sugere que ela pode desempenhar dois papéis distintos e complementares.

O primeiro papel, o crítico, visa produzir análises robustas dos pressupostos que orientam as políticas curriculares. Young (2014, p. 194) ressalta que a execução da crítica precisa estar enraizada em uma tradição, pois "a teoria do currículo é

muito semelhante à música e à arte: tem suas tradições, que são quebradas e transformadas, mas não podemos viver sem elas".

O segundo papel, o normativo, refere-se às regras que regulam e orientam a prática curricular. Ambos os papéis - crítico e normativo - precisam estar interligados, caso contrário, o normativo pode ser reduzido a uma forma de tecnicismo, e o crítico pode se tornar um fim em si mesmo.

Em outras palavras, uma teoria do currículo deve ser capaz de produzir uma abordagem crítica das formas curriculares predominantes, ao mesmo tempo que propõe alternativas. Nas palavras do autor, é necessária a elaboração de princípios alternativos.

Com base nessa compreensão, e com o objetivo de contribuir para os esforços coletivos na elaboração e implementação de propostas curriculares comprometidas com a formação dos alunos como agentes da práxis, apontaremos algumas teorias do currículo. Essas teorias destacam o papel mediador e a dimensão política do currículo, bem como sua relação com os desafios apresentados pela prática social.

A mobilização desses pressupostos indica que "precisamos entender os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado" (Young, 2014, p. 197).

1.1.1. As Teorias Clássicas do Currículo

Com o objetivo de apresentar as principais características da teoria do Currículo Tradicional, revisitaremos o contexto de seu surgimento no cenário estadunidense, a partir das primeiras décadas do século XX e o impacto da obra de Franklin Bobbitt, por exemplo, no desenvolvimento de tendências que contribuíram para a construção dessa teoria.

Optamos por privilegiar a história do currículo estadunidense pela compreensão de que foram essas tendências que mais influenciaram as elaborações curriculares no Brasil durante grande parte do século XX.

Os estudos do currículo surgem no contexto estadunidense entre o final do século XIX e o início do século XX, em meio à transição do capitalismo concorrencial para o monopolista; os EUA vivenciavam um aumento da produção em larga escala, o que ampliava o número de trabalhadores nas fábricas. Nesse contexto de

sofisticação dos procedimentos administrativos, o processo de produção adquiriu um estatuto "científico".

A crença na capacidade de racionalização dos processos industriais, no entanto, transcendeu os limites das fábricas. A mesma lógica que permitia o planejamento, a execução, o controle e, principalmente, a eficiência na produção industrial seduziu – à semelhança das inspirações sociológicas positivistas – com a promessa de organização adequada e harmônica das diversas funções sociais. Acreditava-se que tal organização possibilitaria a industrialização sem rupturas, permeada por um sentimento de cooperação.

Corroborando essa ideia, Silva (2010, p. 22) assinala que o surgimento dos estudos do currículo como campo de conhecimento se deu, naquele contexto, em decorrência de algumas condições específicas:

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Moreira e Tadeu (2011, p. 15) assinalam que a literatura apresenta diversas versões sobre o surgimento dos estudos do currículo. No entanto, sintetizando as preocupações educacionais da época, os autores destacam que, tanto para os superintendentes dos sistemas escolares americanos, quanto para os teóricos considerados precursores desse novo campo, havia uma preocupação central com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o objetivo mais amplo desses especialistas parecia ser o planejamento "científico" das atividades pedagógicas e seu controle, a fim de evitar que o comportamento e o pensamento dos alunos se desviassem de metas e padrões predefinidos.

A partir da criação dos "sistemas escolares", a escola se institucionaliza como o local adequado para a execução desse planejamento, adaptando as novas gerações às transformações econômicas, culturais e sociais em curso. No âmbito escolar, o currículo foi considerado o instrumento por excelência para o controle social que se pretendia estabelecer. Cabia à escola, portanto, inculcar os valores, as condutas e os hábitos considerados "adequados" (grifos nossos).

Nesse mesmo contexto, a preocupação com a educação vocacional se destacou, evidenciando o objetivo de ajustar a escola às novas necessidades da economia, vendo-se como indispensável organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos (MOREIRA; TADEU, 2010, p. 17).

A partir de preocupações semelhantes, mas sob a influência de referenciais e objetivos distintos, o campo de estudos do currículo se desenvolveu naquele período em dois movimentos ou tendências principais; o primeiro, fundamentado na administração científica de Taylor, buscava aplicar a lógica dos processos industriais ao ambiente escolar. Seu principal expoente foi Franklin Bobbitt, cuja obra "The Curriculum" (1918) é considerada um marco. Já o segundo movimento, inspirado nas descobertas da psicologia comportamental, teve como destaque John Dewey, que, dezesseis anos antes da publicação do livro de Bobbitt, havia escrito *The child and the curriculum* (1902).

Seguindo a definição de Lopes e Macedo (2011), denominaremos a tendência de Bobbitt de *eficientismo* e a de Dewey de *progressivismo*. De fato, essas duas tendências/movimentos representavam a expressão de um embate ideológico acerca das finalidades da universalização escolar, processo que se desenhava desde a criação dos sistemas escolares no final do século XIX e se objetivava progressivamente em decorrência das condições materiais favoráveis do capitalismo industrial.

Os conservadores, como Bobbitt, defendiam uma formação limitada às habilidades básicas de leitura, escrita e operações matemáticas simples, baseadas no mundo ocupacional adulto. O objetivo era "ajustar" a criança - futuro trabalhador - às demandas da sociedade presente. Em contrapartida, os progressistas, como Dewey, defendiam uma formação geral de cunho acadêmico, baseada tanto nas disciplinas humanísticas e científicas quanto na valorização das percepções e experiências das crianças e dos jovens, preparando-os para intervir economicamente e politicamente na sociedade.

A utilização do termo *eficientismo* para descrever a teoria curricular de Bobbitt encontra justificativa no objetivo último do processo educativo: a eficiência. Ser eficiente implica manter o enfoque da atividade educacional nos resultados e objetivos, não apenas neles, mas também no controle minucioso do processo. Este

controle possibilitaria a previsão não apenas do resultado, mas também dos recursos, métodos e formas de mensuração, assegurando a conclusão do processo educativo.

A teorização curricular de Bobbitt é orientada pela ideia fundamental de estabelecer "padrões" na educação, similar à necessidade de estabelecer padrões em uma usina de fabricação de aços. Segundo Silva (2010, p. 24), Bobbitt destaca que "a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem". Para ele, a definição de padrões seria crucial para eliminar variações no desempenho dos alunos, exemplificando com a disparidade no ritmo de adição de alunos de oitava série.

Ao longo das últimas décadas, educadores perceberam a possibilidade de estabelecer padrões definitivos para os produtos educacionais, comparáveis às especificações em uma fábrica de aços. Nessa perspectiva, a eficiência está intrinsecamente ligada a conceitos como rendimento, padrão, controle e, sobretudo, planejamento. No entanto, a excessiva preocupação com os "produtos educacionais", medidos apenas pelo nível de aprendizagem ao final do processo, desconsidera a experiência dos alunos e seu papel ativo no processo.

Silva (2010, p. 23) sintetiza a proposta de Bobbitt, indicando que ele propunha que a escola operasse como uma empresa comercial ou industrial, seguindo os princípios da administração científica de Taylor. Bobbitt defendia que o sistema educacional especificasse claramente seus objetivos, baseando-os nas habilidades necessárias para desempenhar eficientemente as ocupações profissionais da vida adulta.

O modelo de Bobbitt, claramente orientado para a economia, visava alcançar uma eficiência equiparada à de qualquer empresa econômica. Sua intenção era transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Nessa visão, a questão do currículo transforma-se em uma questão de organização mecânica, enquanto a atividade científica do especialista se torna burocrática. Assim, o conceito central é o "desenvolvimento curricular" (Silva, 2010, p. 24).

Compreendemos que, originalmente, em Bobbitt, o foco no conteúdo era atribuído às disciplinas. Isso não ocorria por desvalorizar a importância do que deveria ser transmitido, mas porque, naquela época, as disciplinas escolares eram responsáveis - cada uma dentro de sua especificidade - pela seleção e sistematização dos "conhecimentos universais" em conhecimento escolar. Esta

característica das disciplinas escolares merece destaque, pois, como Saviani (2010, p. 37) recorda, “[...] como componentes dos currículos, as disciplinas escolares estão sujeitas às contingências de sua elaboração e implementação. No entanto, ao mesmo tempo, possuem suas próprias peculiaridades, chegando, em alguns casos, a influenciar a história do currículo”.

Outro expoente dessa época foi o filósofo e educador John Dewey. A importância do conteúdo no progressivismo social de Dewey difere do eficientismo, devido às distintas preocupações educacionais que fundamentavam suas propostas. Dewey defendia que o currículo deveria se concentrar na experiência direta da criança, como meio de superar a aparente lacuna entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse contexto, o progressivismo se estabelece como uma teoria curricular singular que vê a aprendizagem como um processo contínuo, e não como preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares surge como princípio organizador do currículo, em oposição a uma possível utilização futura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Observa-se que, na tendência progressivista, a escola desempenharia uma função essencialmente “pragmática”. Segundo Silva (2010, p. 23), John Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Em contraste com Bobbitt, Dewey considerava importante levar em conta, no planejamento curricular, os interesses e experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Em certo sentido, o instrumentalismo de Dewey, base da Educação Progressiva, contrariava a valorização daquele conteúdo que havia sido cientificamente convertido em conhecimento escolar, dentro das disciplinas escolares, e que era de grande importância para os eficientistas. Para Dewey, o conhecimento não era algo que, após ser selecionado e sistematizado “fora” da escola, deveria ser transmitido ao aluno. O conhecimento, para ter “valor”, precisava ser útil. E essa utilidade só se revelaria na experiência ativa dos alunos, motivada pelo interesse que surge diante da necessidade de resolver problemas de suas vidas cotidianas.

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de forma que a criança se depare com

uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade.

O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos - assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação - deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que a sociedade lhes apresenta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Podemos afirmar que tanto o movimento efficientista quanto o progressivista, em suas fases iniciais, constituíram respostas distintas às mudanças econômicas, políticas e sociais no cenário dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. Ambos buscaram, de maneiras variadas, ajustar a escola e o currículo à ordem capitalista emergente (MOREIRA; TADEU, 2011). No entanto, a abordagem de Bobbitt teve um papel significativo na definição das características predominantes na teoria do Currículo Tradicional.

1.1.2. As Teorias Críticas do Currículo

Em contraste com a lógica da Teoria Tradicional, surgem movimentos de questionamento e proposições. Com a contribuição da Escola de Frankfurt, que criticava a racionalidade técnica da Educação, e o movimento da escola alemã, a teoria crítica se desenvolve como um movimento que direciona o objetivo de busca de construção de processos emancipatórios, diante de uma sociedade oprimida pelas condições que o capitalismo impõe em uma ordem imperialista de desigualdades. No campo educacional, esses movimentos passaram a influenciar o currículo e sua prática pedagógica.

A teoria crítica evidencia as lutas de poder e de classe. A insatisfação com uma escola que é excludente e seletiva ressalta que a ideologia dominante se perpetua por meio da escola e da seleção de conteúdos.

Na realidade brasileira, as desigualdades sociais e a lógica da racionalidade técnica permeiam movimentos de inquietação, críticas e construção de novos caminhos no campo da educação. Nesse percurso, os movimentos sociais de caráter popular desempenham um papel importante ao expor as contradições da estrutura educacional em seus aspectos de adaptação e reprodução. Isso

representa uma luta de resistência e defesa da educação pública, bem como de um processo educacional contextualizado às diferentes realidades, conforme afirma Silva (2010, p. 29-30).

Através de uma perspectiva sociológica - que, embora mantenha uma conexão com a economia, se distancia do marxismo - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) argumentam que, na sociedade capitalista, a escola não é neutra nem justa. Ela não promove a igualdade de oportunidades nem transmite conhecimentos de maneira uniforme; ao contrário, é o espaço da “cultura da classe dominante”. Assim, a escola trata de forma igualitária aqueles que são socialmente diferentes, favorecendo novamente aqueles que já são privilegiados por sua “herança cultural”.

No que diz respeito à relação entre escola e educação, Silva (2010, p. 35) destaca que, em contraste com outras análises críticas, Bourdieu e Passeron argumentam que a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas. Em vez disso, ela opera por meio de um mecanismo que acaba funcionando como um mecanismo de exclusão.

O currículo da escola está fundamentado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas nesse código; em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes têm sucesso na escola, o que lhes permite acesso aos níveis superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, por outro lado, só podem enfrentar o fracasso, ficando pelo caminho. Assim, completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural que as classes sociais se mantêm como existem, garantindo o processo de reprodução social.

Para a Teoria Crítica do Currículo, nos espaços escolares, o currículo evidencia a lógica dominante, que valoriza costumes, hábitos e práticas; essas lógicas precisam ser refletidas e dialogadas com estudantes e professores, desmistificando as ideologias e seus significados, porque esse movimento é crítico e de resistência. Freire (2003) chama nossa atenção para essa lógica que não humaniza o trabalho nem o trabalhador, mas o torna dependente e submisso aos

propósitos do capital, preparando os sujeitos para desempenhar papéis sociais de acordo com as intencionalidades do capital.

Nesse sentido, de contestação à lógica capitalista, Freire propõe um movimento de reflexão da vida dos sujeitos como prática da liberdade e enfatiza a necessidade da educação de adultos, sublinhando o conhecimento como instrumento cultural, argumentando a importância desse movimento para que os sujeitos possam compreender o mundo em que vivem e construir uma leitura crítica da realidade, entendendo as lógicas presentes na escola e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a escola, verificamos que em seu cotidiano as práticas podem gerar a reprodução das desigualdades ou criar espaços de diálogo, como condição para novos conhecimentos e novas racionalidades. Nessa perspectiva, a escola pública precisa superar a organização liberal e articular-se com outros significados, num movimento mais coeso de educação no interior das escolas, com práticas de resistência a lógicas excludentes, como também condutas que expressam o exercício democrático na construção de perspectivas críticas em suas ações.

Nesse cenário, a escola é vista como espaço de luta e construção de possibilidades, não apenas de reprodução, compreendendo a resistência como elemento contra-hegemônico a uma ideologia que subjuga (Giroux, 1997). Dessa forma, Giroux concebe o currículo como um espaço possível de resistências, em que estudantes e professores podem demonstrar suas potencialidades na discussão e participação.

Tomando como base a noção de “intelectuais orgânicos” de Gramsci, Giroux vê os professores como “intelectuais transformadores”. Através do conceito de “voz”, ele concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido em geral suprimida.

Há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux, que vê a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais (Silva, 2010, p. 55).

No contexto escolar, é perceptível a defesa de Giroux, que, por meio da voz dos professores, vê um potencial para questionar determinadas demandas educacionais, em que compreender um currículo significa conhecer suas intenções.

Para tanto, a teoria crítica deve romper com a lógica conformista da

educação, reconhecendo que todas as práticas são políticas. A ação humana tem um caráter político e necessita ser lida, refletida, questionada e interpretada. Isso promove rupturas que contribuem para a transformação social comprometida com um projeto coletivo, não individual (Freire, 2003).

Nesse direcionamento, o currículo é compreendido como uma força que identifica as forças que nos tornam oprimidos pelas ideologias. Ele também é visto como um espaço de luta no campo social e cultural, pois a evidência das lutas ideológicas se apresenta através do poder.

Assim, a teoria crítica contribui para a compreensão da materialidade vivenciada pelos sujeitos em suas diferentes realidades. Já na teoria pós-crítica ou pós-estruturalista, o currículo assume outros sentidos e formas de compreender o contexto neoliberal que ainda permeia nossas realidades existenciais.

1.1.3. As Teorias Pós-Críticas do Currículo

A Teoria Pós-Crítica percebe a educação como um meio de formar indivíduos considerando suas diferenças (gênero, orientação sexual, raça) e como cidadãos. Ela reitera a identificação dos indivíduos de maneira subjetiva, na qual o currículo é baseado na perspectiva da diferença.

Enquanto o currículo tradicional busca a estabilidade, o currículo pós-crítico propõe mudanças; um movimento a ser realizado por professores e alunos em conjunto. Trata-se de uma reconstrução de saberes e vivências que visa proliferar problematizações e investigações para representar grupos sociais marginalizados e inferiorizados em favor de outros.

Essa perspectiva busca fugir da homogeneização e assimilação cultural historicamente impostas, dando visibilidade à diversidade cultural. O currículo não é uma ação neutra, mas sim um espaço para elaboração de novas possibilidades, de seguir caminhos desconhecidos, de modificar sentidos preestabelecidos e viver novas conexões.

As teorias pós-críticas preconizam que é através das lutas e resistências dos movimentos sociais com questões culturais, diversidade e multiculturalidades que emergem os desafios e as problemáticas de diferentes perspectivas de conflitos no currículo. Essa luta pela produção de novos significados nos faz perceber que o currículo, ao mesmo tempo que traça novos desafios, produz novos discursos e

novas possibilidades, é o mesmo que separa, nega e exclui.

Essas teorias ampliam e, ao mesmo tempo, modificam o que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. No entanto, nas teorias pós-críticas, o poder se torna descentrado.

O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo, mas está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para elas, o poder se transforma, mas não desaparece.

Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, não se opõe a ele. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: ele é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo.

Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, p. 148-149).

As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária.

Na verdade, as teorias pós-críticas rejeitam a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas a postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica.

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

Outro fator relevante a ser considerado consiste no fato de que, ao longo de sua história, a teoria curricular foi profundamente influenciada por diversos movimentos sociais, incluindo o feminismo. As críticas feministas ao currículo tradicional destacaram seu caráter androcentrista, ou seja, centrado na visão e

experiência masculinas.

O currículo oficial, segundo Silva (2001a), valoriza a dicotomia entre sujeito e conhecimento, privilegiando o domínio, o controle, a racionalidade, a lógica, a ciência, a técnica, o individualismo e a competição.

Essas características refletem, em grande parte, as experiências e os interesses masculinos, relegando a segundo plano aspectos como as relações entre sujeito e conhecimento, a importância das ligações pessoais, a intuição, o pensamento divergente, as artes, a estética, o comunitarismo e a cooperação – características mais associadas às experiências e interesses femininos (SILVA, 2001a).

A solução para essa dicotomia não reside em simplesmente inverter a polaridade, mas sim em construir currículos que integrem, de forma equilibrada, as experiências e perspectivas masculinas e femininas.

Nesse sentido, Derrida (apud SILVA, 2001a) defende a desconstrução dos binarismos que estruturam o conhecimento curricular, como masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro e científico/não científico. Essa perspectiva questiona as rígidas separações existentes entre os diversos gêneros do conhecimento, abrindo espaço para uma visão mais plural e inclusiva do currículo.

Para além da crítica à dicotomia masculino/feminino, vale ressaltar que a teoria curricular feminista também se debruça sobre outras questões de gênero, como a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade.

Nesse contexto, autoras como Bell Hooks (2015) e Patricia Hill Collins (2000) problematizam a invisibilidade das experiências de mulheres negras e indígenas no currículo, apontando para a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade de vozes e perspectivas.

Em contraste com a visão unificadora dos currículos tradicionais, as teorias pós-críticas do currículo buscam dar voz às diferenças, promovendo a sua incorporação no espaço educacional. Nesse sentido, o objetivo é discutir e produzir políticas e práticas curriculares que se contraponham às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal.

Nesse cenário, as teorias pós-críticas do currículo assumem a tarefa de promover o diálogo intercultural e a valorização da diversidade, reconhecendo as diferentes culturas, identidades e experiências presentes no espaço escolar.

Assim, a visão contemporânea de currículo confronta-se com a percepção

popular e com as ideias predominantes sobre conhecimento no âmbito educacional. Poderíamos inferir que uma das contribuições mais significativas dentro da teoria pós-crítica do currículo para a educação é a sugestão de um diálogo na diversidade. Esta perspectiva desafia as noções tradicionais de ensino e aprendizagem, incentivando uma abordagem mais inclusiva e aberta à pluralidade de vozes e experiências.

Portanto, fica evidente a importância da formação de educadores para a valorização das culturas, da diversidade de classes, orientações sexuais, religiões e gênero presentes no lócus de seu trabalho. Sabe-se que os desafios de desenvolver uma educação antidiscriminatória e baseada no multiculturalismo são grandes, mas é necessário que haja uma integração de diferentes concepções acerca de costumes, valores, tradições e ideias para ir de encontro à pluralidade e à diversidade de reflexões em relação à tolerância e ao respeito.

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

Pensar em possibilidades de formação de docentes frente à teoria pós-crítica é pensar em práticas pedagógicas voltadas para o respeito às diferenças dos alunos, valorizando as diferentes culturas e o diálogo entre os saberes. É necessário que os educadores tenham conhecimentos amplos em relação à aprendizagem, entendendo a ligação entre o ensinar, a cultura e o âmbito educacional.

É fundamental manter uma atenção constante e reflexiva às diversas manifestações culturais e às desigualdades presentes em nosso contexto social, buscando entender as variadas formas de expressão cultural e o impacto das desigualdades nos diferentes grupos sociais.

Segundo Silva (2010, p. 36), Bourdieu e Passeron propõem, por meio do conceito de pedagogia racional, que as crianças das classes dominadas recebam uma educação que lhes permita ter, na escola, a mesma imersão duradoura na cultura dominante que é parte da experiência das crianças das classes dominantes em suas famílias.

Em essência, sua proposta pedagógica defende uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, as

condições que apenas as crianças das classes dominantes têm em suas famílias.

Críticas como as de Dermeval Saviani exemplificam a “explosão da literatura crítica” mencionada por Silva (2010). Essas críticas surgem de autores que rejeitam o “presumido determinismo econômico” daquela teoria educacional e curricular, propondo uma “reconceitualização” do campo. Um marco nessas tentativas de reconceitualização foi a conferência realizada na Universidade de Rochester em 1973, que reuniu vários especialistas em currículo.

Com base em Van Manen (1978), Moreira e Tadeu (2011, p. 21) observam que, apesar das diferenças entre os especialistas, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Em outras palavras, eles rejeitavam as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Entre os autores de origem marxista, destaca-se Michael Apple. Segundo Silva (2010), o teórico norte-americano parte das críticas radicais de Althusser e Bourdieu à educação liberal. Utilizando autores que desenvolveram uma teorização crítica social mais ampla, como o marxista britânico Raymond Williams, Apple foca em questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento.

A diferença da perspectiva de Apple para os teóricos críticos reprodutivistas é que, para ele, a ligação entre economia e currículo não se caracteriza por uma determinação simples e direta. SILVA (2010, p. 45-46) fala a respeito dessa perspectiva, enfatizando que Apple evita os riscos de uma concepção mecanicista e determinista sobre a relação produção e educação, pois entende que

Não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são ali ativamente produzidos. Ele [o currículo] é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.

Em outras palavras, para Apple, a relação entre economia e currículo é complexa e mediada por diversos fatores, como as relações de poder, as ideologias e as práticas educativas. O currículo não é um mero reflexo da economia, mas sim um produto social que é constantemente negociado e renegociado.

A abordagem pós-crítica do currículo sugere que ele seja entendido como

uma rede de relações de poder, em que o currículo transmite visões sociais específicas. Nesse contexto, o conhecimento incorporado nas disciplinas curriculares tem a função de moldar as subjetividades. Como afirmou Goodson (1995, p. 10), “o currículo é construído para ter um impacto sobre as pessoas. As instituições escolares processam mais do que apenas conhecimento, elas processam indivíduos”.

Portanto, os documentos oficiais expressam um modelo de ser humano que a educação deve formar, e para isso, os componentes curriculares desempenham um papel crucial nessa missão. Nesse sentido, as disciplinas que compõem o currículo exercem um controle efetivo sobre os alunos, na medida em que excluem o que é diferente, moldando o ideal de indivíduo para a sociedade.

Conforme Silva e Moreira (1995, p. 10), “a escola considerou os componentes curriculares como o principal instrumento de controle social que se pretendia implementar. Assim, a escola teve a responsabilidade de inculcar os valores, comportamentos e hábitos ‘adequados’”. É essencial que os professores tenham autonomia e conhecimento para inovar. Eles precisam aprender com os erros e aproveitar cada oportunidade que a rotina escolar oferece.

Nesse âmbito, a transformação das práticas educativas se torna uma realidade social. É possível e necessário conceber uma formação significativa de professores para a (re)invenção da escola.

A formação de professores e o currículo são elementos inseparáveis. O currículo é um instrumento da prática educativa que possibilita os melhores meios e contextos para a aprendizagem, e o professor é um participante ativo nesse processo.

O educador é o agente mais próximo de um currículo inovador, livre de reprodução, rotina e mera transmissão de conhecimentos. É através dos professores que o currículo pode ser reinterpretado e adaptado às necessidades dos alunos.

Portanto, é fundamental a participação crítica e ativa de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Essa participação torna o currículo mais dinâmico e flexível, visando decisões coletivas e a autonomia dos formadores.

A crítica à hegemonia neoliberal na educação não se limita apenas às teorias pós-críticas. Diversos autores também se debruçam sobre essa temática, apontando para a necessidade de uma educação emancipadora que transcenda a lógica do mercado e contribua para a formação de cidadãos críticos e engajados na

transformação social. Entre eles, destacamos e Paulo Freire, cujo pensamento e participação política a respeito dos currículos foram cruciais para a tese que apresentamos.

1.1.4. Paulo Freire e o Currículo: Contribuições para a Emancipação Educacional

A presença de Paulo Freire no debate educacional, especialmente no campo do currículo, é inegável. Seu pensamento influencia as políticas e as práticas curriculares, configurando uma proposta educacional libertadora que tem como fundamento o diálogo.

Saul (1998) destaca o pensamento de Paulo Freire como matriz importante para a teoria crítica do currículo, fundamentando o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora de Freire contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural. Isso significa tratar o currículo na dimensão da totalidade, em que os diferentes contextos se relacionam e se influenciam em um processo dinâmico. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

O diálogo constitui um pilar fundamental na proposta educacional de Paulo Freire, que, compreendido como um processo de comunicação horizontal, reconhece educador e educando como sujeitos de saberes e experiências singulares.

A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo se baseia em sua crítica à educação bancária e na proposta de uma educação libertadora. Para Freire (1985, p. 125), a educação libertadora se configura como "um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente".

A educação bancária, que fundamenta as teorias tradicionais do currículo, enxerga os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos que são domínio exclusivo do professor. Nessa concepção, o estudante é visto como alguém que nada sabe e que deve se adaptar à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia são sufocadas na produção do conhecimento, pois este é narrado pelo professor como algo acabado e estático. O estudante, portanto, é submetido a um processo de desumanização.

Nesse contexto, os homens e mulheres apenas "vivem no mundo", mas não "existem". Para Freire, o que possibilita a ação livre, criadora e transformadora das condições de existência é o desenvolvimento da consciência, capaz de apreender criticamente a realidade. Por isso, ele critica a educação bancária por não permitir a formação de uma consciência crítica. Os estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, pois não realizam nenhum ato cognitivo que vá além do caráter verbalista, dissertativo e narrativo. Essas características são típicas do currículo tradicional e se distanciam da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional.

Assim como a educação bancária, o currículo tradicional "[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo" (Freire, 2001, p. 62).

O pensamento de Paulo Freire supera a concepção bancária da educação ao formular as bases para uma educação libertadora, configurada como uma prática da liberdade e fundamentada na teoria da ação dialógica. Ela substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático, nos diferentes espaços de vivências e aprendizagens.

Para Freire, a educação libertadora exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta pela libertação, num processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros e resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem sua vocação ontológica e histórica de ser mais.

A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica, capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Essa não é a intenção dos opressores, que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua e acrítica.

Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como "corpos conscientes". Há uma convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história - uma história inacabada, construída a cada instante. O processo de conhecer envolve intercomunicação e intersubjetividade.

Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação - estudante e professor(a) -, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento.

Problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer que os sujeitos se voltem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, que só é possível por meio do diálogo, "desvelador da realidade".

Essa atitude dialógica, segundo Freire, permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica. Ela é "práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2001, p. 67).

Portanto, a educação libertadora nega o ser humano abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e das mulheres. Ela considera que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Dessa forma, tanto o (a) professor (a) quanto o (a) estudante tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes: "[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente" (Freire; Shor, 2008, p. 25).

Em consonância com Freire (1980, p. 39), a educação deve estar alinhada em seu conteúdo, programas e métodos com o objetivo de permitir que o ser humano se torne sujeito, construa-se como pessoa, transforme o mundo, estabeleça relações de reciprocidade com os outros, faça a cultura e a história.

Nessa perspectiva, docentes e discentes são capazes de compreender suas relações com o mundo não mais como uma realidade estática, mas sim como um processo em constante transformação e são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora.

Para Freire, o diálogo é um processo fundamental para a construção do conhecimento e para a emancipação humana. Ele se configura como uma relação horizontal entre sujeitos que se reconhecem como iguais e que buscam, juntos, compreender a realidade e transformá-la.

No contexto curricular, o diálogo se traduz na construção coletiva do conhecimento, na qual docentes e discentes são coautores do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma ruptura com a tradicional visão do professor como detentor do saber e do estudante como receptor passivo de informações.

1.1.5. Freire e o Currículo Crítico-Emancipatório

As ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório surgiram na década de 1970 nos Estados Unidos, com o movimento de "reconceitualização do currículo". Esse movimento originou-se da rejeição ao caráter prescritivo e do reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular.

A década de 1970 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais, e por um intenso debate no campo da educação. Em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional. Nos Estados Unidos, estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e pela pedagogia de Paulo Freire, criticaram a abordagem técnica do currículo e desenvolveram "uma análise de forte cunho sociológico" buscando "mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados" (Santos; Moreira, 1995, p. 50).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), surgida na Inglaterra nos anos 70 com Michael Young, representou a primeira corrente sociológica dedicada ao estudo do currículo. Inicialmente, foi questionada por sociólogos da própria NSE pelo caráter elitista da educação britânica em termos éticos, econômicos e políticos. Isso os levou a orientar suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais que visassem superar essa realidade. Young (1989) defendia que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto socioeconômico e histórico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo curricular.

Um marco importante nesse movimento foi a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973. O evento expressava a insatisfação com a concepção técnico-linear do currículo, por considerá-la incompatível com as ideias difundidas pelas teorias sociais da época, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (Silva, 2007, p. 10).

A teoria crítica da Escola de Frankfurt buscou desvendar e romper com as estruturas opressivas, objetivando a emancipação humana e a mudança social. Para isso, realizava uma análise crítica das relações sociais, superando os ditames da

racionalidade positivista que submetia a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais. Seus representantes defendiam o pensamento dialético como forma de superar a neutralidade positivista e posicionar-se a favor da luta por um mundo melhor.

Giroux (1986, p. 23) argumenta que a crítica da Escola de Frankfurt ao positivismo constrói uma teoria com implicações importantes para os teóricos críticos da educação. Segundo o autor, a teoria social da Escola de Frankfurt contribui para a compreensão de questões curriculares em uma perspectiva emancipatória.

No Brasil, a partir do final dos anos 50, a educação, especialmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formulou as bases da educação libertadora como paradigma influenciador do campo curricular.

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos e as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu para a orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

Quando estive na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1991)², Paulo Freire, alicerçado em sua concepção de educação e currículo, teve como proposta central a construção de uma escola pública popular e democrática. Tal ideal norteou as políticas educacionais implementadas durante o período e se tornou o lema da sua gestão.

1.1.6. A educação transformadora de Paulo Freire na gestão Erundina: um legado para São Paulo

A gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) representou um marco histórico na educação brasileira. Sua proposta político-pedagógica, pautada na construção de uma escola pública popular

² Embora Paulo Freire tenha deixado a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1991, a gestão que leva seu nome se estendeu até 1992. Isso porque a proposta político-educacional por ele idealizada foi mantida pela equipe que o sucedeu, liderada pelo professor Mario Sergio Cortella. Freire precisou se afastar para atender compromissos nacionais e internacionais, além de dedicar-se à escrita, conforme registrado em livros e entrevistas (FREIRE, 1991). No entanto, seu legado permaneceu vivo na Secretaria, guiando as ações educacionais durante todo o período. A equipe de Cortella, comprometida com Freire e com a prefeita Luiza Erundina, assegurou a continuidade da proposta original, pautada na construção de uma escola pública popular e democrática e alicerçada na alfabetização libertadora, na valorização da cultura popular e na participação da comunidade.

e democrática com qualidade social, influenciou significativamente o campo educacional, inclusive na esfera curricular. As iniciativas concretas implementadas para "mudar a cara da escola" foram fundamentais para essa influência, que se traduziu, mais tarde, na elaboração dos referenciais curriculares da gestão Haddad.

A experiência de Paulo Freire como gestor se consolidou ao longo de sua vida, por meio de suas reflexões constantes, resultantes de diálogos com educadores, educandos e comunidades em diferentes espaços e tempos de sua trajetória como educador.

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Freire levou consigo os princípios da Educação Popular, que permearam suas ações em todos os lugares em que atuou.

Sua proposta de política educacional para a rede municipal de São Paulo foi a construção de uma escola pública popular e democrática, lema da gestão Freire. Essa proposta buscava a melhoria da qualidade social da educação para crianças, jovens e adultos (Freire, 1991; Saul, 1998a).

A construção dessa escola exigia a participação democrática da comunidade escolar e de outros setores relacionados à escola. Tal projeto seria impensável sem o exercício da cidadania crítica e da construção colaborativa.

No primeiro documento enviado aos educadores, intitulado "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo", publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, Freire afirma:

"Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que transcenda a mera experiência, que leve em conta suas necessidades e se torne um instrumento de luta, possibilitando que se transformem em sujeitos de sua própria história."

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que apenas a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola também deve ser um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares.

Como espaço de ensino-aprendizagem, a escola será então um centro de debates de ideias, soluções e reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa

escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante (Freire, 1991, p. 16).

A abordagem democrática na administração da educação, que orientou as diretrizes da Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME-SP), foi um resultado direto das ideias e práticas pedagógicas de Paulo Freire, que contrastava fortemente com o modelo de gestão técnica predominante naquele período.

Sob a gestão de Paulo Freire, a estrutura curricular democrática incentivou uma participação cada vez maior da comunidade escolar nas decisões sobre a prática educacional. A expectativa era que, ao se envolverem em situações de participação genuína, os indivíduos alcançassem, de forma gradual, níveis de autonomia cada vez mais amplos e profundos. A participação não surge espontaneamente, é necessário vivenciar esse processo como um exercício que envolve escolhas, debates, argumentações e decisões coletivas, sempre levando em conta as consequências dessas ações.

A inovação na proposta e prática de Freire, em relação à gestão curricular, foi a de incentivar e permitir que as escolas e seus professores pudessem concretizar os princípios de participação, autonomia e diálogo, assumindo a responsabilidade de criar o currículo para seus contextos específicos, para uma comunidade específica, com seus alunos específicos. É importante destacar que a gestão do currículo, com foco nas escolas, na administração de Freire, assumiu uma autonomia compartilhada com os órgãos centrais da Secretaria de Educação.

Ao buscar aprofundar a participação da comunidade escolar, foi necessário garantir que todos os envolvidos nos processos decisórios tivessem acesso às informações necessárias para subsidiar as escolhas a serem feitas. Segundo Camargo (1997, p. 261), o compartilhamento de informações é um requisito fundamental para a consolidação de processos democráticos. Nesse sentido, o autor destaca que o domínio das informações estabelece relações de poder; portanto, ao democratizar a informação, iniciamos a socialização de partes desse poder e, para que os indivíduos realmente se apropriem de seu direito de participar e do dever de não se omitir no espaço político-pedagógico, é necessário que sintam que sua voz tem impacto na realidade vivida.

A nova proposta curricular da RME foi construída de maneira participativa e gradual e o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores foi respeitado. Durante toda a gestão, buscou-se viabilizar o projeto político-pedagógico

por meio do “Movimento de Reorientação Curricular” e da “Formação Permanente dos Educadores”.

O Movimento de Reorientação Curricular, um dos dois programas definidos com a intenção de “mudar a cara da escola”, foi assim nomeado para expressar o caráter dinâmico e dialético do tratamento dado ao planejamento e desenvolvimento das propostas e práticas pedagógicas, em função das demandas da realidade e do novo currículo, em constante construção (SAUL, 1993). O currículo foi entendido, na visão de Freire, como: “a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, em uma perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2018, p. 129). O novo paradigma curricular baseou-se na racionalidade crítico-emancipatória, sustentando uma visão ampla e historicizada do ser humano, do mundo, da educação e da sociedade (SAUL, 1998b).

A construção da nova proposta curricular da rede municipal baseou-se na ampla e constante participação dos educadores nas decisões sobre o currículo, no respeito e incentivo à autonomia da escola e no diálogo.

A relação entre as diretrizes do novo paradigma e o resgate do papel do educador como criador de currículo, evidenciam a importância do diálogo e da formação no percurso da reorientação curricular: buscou-se resgatar o verdadeiro papel do educador como capaz de “pensar e fazer” currículo na medida em que a ele cabe planejar e desenvolver o seu trabalho.

Esse resgate do papel do educador foi cercado de condições que possibilitaram aos professores saírem do costumeiro isolamento e poder trabalhar no coletivo da escola. Apostou-se no diálogo entre pares, alunos e pais, como método de trabalho epistemológico, capaz de gerar reflexão e ação e, conseqüentemente, uma decisão criativa sobre o “fazer educativo”. Os professores foram apoiados por um Programa de Formação Permanente que lhes permitiu refletir sobre a sua prática, conhecer ou reconhecer teorias, com o objetivo de analisar sua prática e ou gerar novas práticas. (SAUL, 1998b, p. 323).

A reorientação curricular, sob a liderança de Paulo Freire, começou com uma análise crítica da escola, buscando captar as visões, críticas e expectativas da comunidade escolar. Através de um vídeo de Freire, professores e gestores foram incentivados a analisar criticamente seu trabalho e propor melhorias. A voz da comunidade foi valorizada, com a participação ativa de famílias e representantes de

movimentos sociais.

Os registros desse processo de escuta sensível foram documentados e discutidos em todas as escolas, auxiliando na elaboração e revisão do plano escolar. Foi necessário um trabalho conjunto de professores, gestores, funcionários, famílias e alunos para criar condições para uma adesão consciente que permitisse inverter a lógica convencional de pensar e fazer currículo.

O Movimento de Reorientação Curricular caracterizou-se pela sistematização e retorno das informações para as escolas, mantendo a coerência com a proposição teórico-metodológica de Freire. A programação educativa foi organizada a partir de “temas geradores”, buscando apreender a realidade local em suas múltiplas dimensões. A programação educativa, criada a partir das necessidades das comunidades escolares, buscou aproximar teoria e prática, rechaçando perspectivas praticistas e teoricistas de currículo.

O Movimento de Reorientação Curricular, idealizado por Paulo Freire durante a gestão Erundina, visava garantir a autonomia da escola e promover a diversidade, buscando valorizar as práticas pedagógicas exitosas já existentes nas escolas, ao mesmo tempo em que incentivava a criação e a recriação de novas experiências curriculares e possibilitou a construção de um currículo alinhado com a realidade local e as necessidades das comunidades escolares.

Este movimento serviu como alicerce, durante a gestão de Haddad na prefeitura da cidade de São Paulo, para o projeto “Mais Educação São Paulo”, bem como para a elaboração dos referenciais curriculares Direitos de Aprendizagem.

2. ENTRE PAULO FREIRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A GÊNESE DA PRODUÇÃO DA COLEÇÃO DIÁLOGOS

*“A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”
Paulo Freire*

No âmbito das políticas públicas, o currículo escolar assume uma dimensão ainda mais significativa, pois integra as políticas sociais, garantindo um direito fundamental do cidadão. As políticas educacionais, por sua vez, representam a ação do Estado na construção de um sistema de educação ou formação, e se materializam na prestação de serviços educacionais nas escolas.

Nessa perspectiva, a produção do documento curricular se torna fruto de disputas políticas, revelando as posições de poder e os interesses dos envolvidos na formulação da política a ser implementada (MAINARDES, 2006, p. 47). Os currículos são utilizados e ganham visibilidade no contexto da prática.

Com o processo de redemocratização no Brasil na década de 1980, a atenção ao currículo escolar se intensificou, expandindo o debate sobre a gestão democrática da educação.

Durante a gestão de Luiza Erundina como prefeita de São Paulo, com Paulo Freire como Secretário da Educação, houve uma tentativa de implementar uma gestão democrática da educação. O novo currículo, que era baseado na participação dos professores, visava a uma educação crítica e emancipatória.

Apesar dos esforços para promover uma mudança curricular na cidade de São Paulo, esse movimento estagnou no final do mandato de Luiza Erundina, em 1992. O novo prefeito, Paulo Maluf, não continuou com as propostas curriculares da gestão anterior.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, estimulou novos estudos, reflexões e debates sobre propostas curriculares. Para cumprir as orientações dos PCNs e a descentralização das políticas públicas, que transferiam responsabilidades do governo federal para estados e municípios, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação concentraram esforços na elaboração de suas próprias propostas pedagógicas curriculares. Esse foi um dos

principais desafios enfrentados pelos gestores da educação pública naquela época. (PACHECO, 2003, p. 18).

A partir de 1992, observa-se um movimento significativo em diversos estados e municípios brasileiros, comprometidos com a administração popular. Inspiradas pelo Movimento de Reorientação Curricular de São Paulo (1989-1992), essas gestões buscaram construir políticas curriculares alicerçadas nos pressupostos freireanos³, que destacamos a seguir: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998-2000), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Rio Grande do Sul (1998-2001), Alagoas (2001-2003)

Embora as gestões subsequentes na Prefeitura de São Paulo, incluindo as do PT, não tenham prosseguido com as transformações propostas por Luiza Erundina e Paulo Freire, houve uma tentativa de implementar a educação freireana durante a gestão de Marta Suplicy (2001-2003). No entanto, essa tentativa não conseguiu abordar a questão da produção curricular. Apesar disso, a filosofia libertadora, crítica e emancipatória de Freire encontrou uma nova oportunidade de ser aplicada no município de São Paulo, após ter encontrado um terreno fértil para se desenvolver no governo federal a partir de 2003. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência e Fernando Haddad ao Ministério da Educação, as ideias de Freire voltaram a ser pilares fundamentais da política educacional brasileira.

Seguindo os passos de Freire, Fernando Haddad, tanto como ministro da educação, quanto prefeito de São Paulo, reconheceu a importância da autonomia e do protagonismo dos educadores na construção do currículo e procurou adotar a filosofia freireana nos programas Mais Educação Federal (PME) e, posteriormente, Mais Educação São Paulo (PMESP). As escolas também foram incentivadas a elaborar seus próprios documentos de orientação curricular, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos da comunidade local.

Tanto o PME Quanto o PMESP reconheceram que os educadores são os principais responsáveis pelo sucesso das ações educativas. Por isso, valorizam a

³ SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da (2008). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4354>. Último acesso em 25/12/2023

sua experiência e o conhecimento, promovendo formação continuada e incentivando a participação em processos de reflexão e avaliação das práticas pedagógicas.

A valorização da participação dos educadores é um ponto de convergência entre o projeto de Paulo Freire e os programas PME e PMESP. Essa convergência destaca a importância de reconhecer o papel essencial dos educadores na construção de uma educação pública de qualidade.

2.1. O programa Mais Educação Federal e a importância para o programa Mais Educação São Paulo: o pensar no currículo crítico emancipatório

As políticas sociais, que se manifestam no âmbito das disputas, reivindicações e pressões, ou seja, no palco das contradições inerentes ao contexto capitalista, são estratégias que “[...] desvendam as peculiaridades da intervenção de um Estado que se encontra subjugado aos interesses do capital [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). O Estado, em princípio, não pode ser definido como “[...] um instrumento à disposição de uma classe ou outra para uso alternativo, [nem] pode se eximir dos compromissos com as diferentes forças em conflito” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

As transformações impostas pelo capitalismo e o avanço implacável da globalização econômica resultam em estados neoliberais que “[...] advogam por conceitos de mercados abertos e acordos de livre comércio, encolhimento do setor público e diminuição da intervenção estatal na economia” (TORRES, 2011, p. 107). Nesse contexto, “[...] a desmontagem das políticas públicas do estado de bem-estar social não ocorre de maneira indiscriminada, mas de forma seletiva, direcionando-se a alvos específicos” (TORRES, 2011, p. 110).

A educação não permanece imune a essas mudanças. Pelo contrário, é vista como um motor para impulsionar o projeto neoliberal. Para isso, organismos internacionais e grandes corporações investem pesadamente na educação, como o Banco Mundial, com destaque para a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos.

Essa conferência enfatizava a importância da educação como um meio para promover a igualdade e a justiça social, ao mesmo tempo em que reconhecia a necessidade de reformas para garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica.

Durante primeiro mandato do governo Lula, observou-se uma tendência para

a implementação de políticas públicas, especialmente na esfera educacional, fundamentadas no diálogo. As relações estabelecidas com estados e municípios sugeriam abordagens alternativas para a condução da política, embora outros atores sociais, como institutos, fundações, ONGs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), continuassem presentes, seguindo o modelo adotado na gestão anterior do Governo Federal.

O segundo mandato do Governo Lula se mostrou mais dinâmico e atuante, particularmente no que se referia às políticas de educação. No final do seu primeiro mandato, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Medida Provisória N. 339, de 2006, convertida em Lei N. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), o que já indica sua preocupação abrangente com as políticas públicas.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que englobava várias políticas na área da educação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento para avaliar a qualidade da educação brasileira. A meta 624 foi estabelecida para ser alcançada no ano de 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil (BRASIL, 2007a).

O IDEB fornecia critérios para que o Ministério da Educação (MEC) oferecesse apoio financeiro a municípios que apresentassem índices insatisfatórios. Esse apoio seria concedido quando o município aderisse ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴, simultaneamente à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por meio do PAR, o município recebia apoio do Governo Federal, com o objetivo de estabelecer uma cultura de parcerias em busca da melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, por meio da Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Educação Federal, que visava estimular a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O Programa Mais Educação (PME) emergia como uma política viável no contexto da época. Concebido para proporcionar uma formação integral aos seus

⁴ Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a)

participantes, o Programa se distanciava das premissas quantitativas e da formação exclusivamente voltada para a força de trabalho. Nele, predominava a práxis transformadora que poderia assegurar ao indivíduo não apenas o conhecimento, mas também a autocompreensão e a percepção de si mesmo no mundo, para nele viver e transformá-lo.

O PME se estabelecia como uma política de educação progressista que não tinha o novo como seu foco principal, mas buscava, na história, nos movimentos e nas experiências bem-sucedidas do passado e do presente, subsídios fundamentais que revitalizavam a prática educativa, em prol de uma educação integral em tempo integral que impulsionasse o avanço da justiça social.

Esta abordagem enfatizava a importância de uma educação que transcendesse a mera transmissão de conhecimentos, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo e à promoção de uma sociedade mais justa e equitativa e fundamentava-se no compromisso coletivo da sociedade brasileira acerca do direito à educação, conforme estabelecido na legislação. No entanto, essa concretização se moldava a partir das demandas e do envolvimento da sociedade, manifestados por meio de movimentos sociais, iniciativas governamentais e outros atores da sociedade. Tratava-se de um percurso que reestruturava compromissos capazes de assegurar o direito ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir do mapeamento das necessidades no território, o Programa Mais Educação (PME) propunha e elaborava ações conjuntas em diálogo permanente com entidades da sociedade civil e movimentos sociais, para ampliar o acesso dos estudantes/usuários a espaços para o desenvolvimento de atividades integradas (BRASIL, 2014b, p. 13).

Além da oferta de educação integral em tempo integral, o PME articulava-se com outros sujeitos para reconhecer e intervir nas demandas de vulnerabilidade e risco, assegurando proteção e cidadania aos participantes.

O Fórum Mais Educação, instituído pelo artigo 9º da Portaria Interministerial nº 17 que criou o PME, tinha como objetivo articular ações para a implantação e o desenvolvimento do Programa. Além dos ministérios envolvidos, participavam representantes dos estados e municípios. O caráter normativo e deliberativo do Fórum visava o diálogo para a implementação da educação integral, a criação de sinergia entre as políticas locais e a deliberação sobre metodologias para produção e análise de informações.

A gestão do PME também previa Comitês Metropolitanos nas capitais, para promover articulações entre as ações e programas dos governos federal, estaduais e municipais, e Comitês Locais nos municípios. Cada um desses comitês tinha prerrogativas próprias e específicas, sempre com foco na participação, no diálogo, na diversidade e nas especificidades locais.

A metodologia adotada pelo PME, baseada na Educação Comunitária, não era fechada e se sustentava em princípios como transcendência, permeabilidade, corresponsabilidade, conectividade e pluralidade (BRASIL, 2009a). Cada um desses princípios implicava, dialogava e reivindicava a participação ativa dos sujeitos, das instituições, da comunidade e das famílias. Essa metodologia “[...] pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades” (BRASIL, 2009c, p. 14).

A gestão administrativa do PME se organizava em três dimensões: Nacional, Territorial e Escolar. No âmbito nacional, o MEC e suas assessorias eram responsáveis pela administração geral do PME, enquanto as secretarias estaduais e municipais de educação cuidavam dos trâmites burocráticos específicos de seus locais e da interlocução com o MEC.

No âmbito da escola, a direção e o conselho escolar, além de articularem as questões burocráticas com as instâncias superiores, deveriam garantir a participação sistemática e efetiva da comunidade escolar nas decisões (BRASIL, 2009a). Cada escola recebia recursos para operacionalizar as atividades, os quais eram liberados mediante a apresentação do Plano de Atendimento da Escola (PAE). As atividades eram apresentadas no cardápio dos macrocampos e deveriam ser dimensionadas e articuladas aos saberes da comunidade e aos conteúdos do currículo, tendo por base o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O Programa Mais Educação (PME) propunha uma escola aberta à sociedade, reconhecendo os múltiplos e variados processos educativos em desenvolvimento nela e buscando expandi-los e criar territórios educativos. Era com esse objetivo de ampliar o acesso à educação integral em tempo integral que o PME se expandia e se consolidava.

A política educativa do Programa Mais Educação (PME) se inseria no contexto social e histórico brasileiro, dialogando com as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outros pensadores. O programa também se conectava com diversas experiências passadas e presentes que buscavam uma educação de

qualidade social.

Longe de ser invencionista, descontextualizada ou fora da realidade brasileira, a política do PME era progressista e respondia à urgência de uma Educação Básica integral. Essa modalidade de ensino buscava promover “[...] mobilização de energias pedagógicas, disposição para o diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira” (MOLL, 2012a, p. 139).

O PME estabeleceu uma metodologia voltada para atender às necessidades da população da escola pública, especialmente da parcela menos favorecida. Contudo, essa política apresentava elementos contraditórios, já que a proposta tinha que coexistir com os mecanismos de controle estatais que impactavam as políticas públicas, em particular as políticas de educação. Concretizou a proposta de educação integral em tempo integral em nível nacional e possibilitou o estudo e a implementação do Programa Mais Educação também na cidade de São Paulo. Isso resultou em uma série de transformações na escola, na família, na comunidade e em todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente.

Embora apresentasse contradições, o PME foi construído com a participação de diversos atores da sociedade civil, da política e da área educacional. Essa complexidade gerou tensões, críticas e questionamentos sobre o programa.

Dois aspectos de referência do PME foram o redimensionamento dos tempos e espaços escolares e a construção do currículo de educação integral. O programa ampliou a jornada escolar, durante todo o ano letivo, e possibilitou a realização de atividades em escolas e outros espaços socioculturais.

O currículo do PME considerou a escola como elemento basilar de suas ações e reconheceu as diferenças dos sujeitos envolvidos. O programa priorizou as questões sociais e de relações, apropriou-se do capital cultural dos alunos e da comunidade e ampliou os conhecimentos, partindo do local para o global. Esses elementos também foram cruciais para o Programa Mais Educação São Paulo.

Essa perspectiva contribuiu para a concretização da justiça curricular, colocando em debate temas como a situação em que vivem os participantes, as múltiplas perspectivas da comunidade e de seus habitantes. A participação da comunidade na construção do currículo permitiu que os sujeitos refletissem sobre suas condições de vida e construíssem um documento no qual se percebessem

histórica e socialmente.

2.2. O Programa Mais Educação São Paulo: um novo modelo de educação ou a retomada das propostas de Paulo Freire – a gestão Haddad

Em 2013, Fernando Haddad assumiu a prefeitura de São Paulo, após vencer as eleições de 2012. Haddad trazia consigo uma ampla experiência na área da educação, tendo atuado como ministro da Educação entre 2005 e 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff.

Durante sua gestão como ministro da Educação, Fernando Haddad criou o Programa Mais Educação Federal (PME), que priorizava a configuração de uma escola em tempo integral, com a oferta de atividades extracurriculares, acompanhamento pedagógico contínuo, educação ambiental, esporte e lazer, cultura em artes e digital, direitos humanos, promoção da saúde, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O programa se caracterizava como uma "política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, ampliava o direito à educação básica e colaborava para reinventar a escola" (BRASIL, 2018).

Assim que assume a prefeitura de São Paulo, indica, para a Secretaria Municipal da Educação, o sociólogo Cesar Callegari, deixando evidente sua preocupação com as questões curriculares e com a prática pedagógica, e desejando uma significativa transformação com as questões educacionais no Município.

Em 2013, a prefeitura de São Paulo lançou o programa "Mais Educação São Paulo". Apesar de compartilhar o nome do programa federal, o programa municipal era mais voltado para questões de gestão, tratando de temas como: reorganização curricular, formação de professores, mudanças no sistema de avaliação e administração, com ênfase na informatização dos processos.

É importante ressaltar que, como as esferas federal e municipal eram ambas administradas pelo mesmo Partido dos Trabalhadores na época, o diálogo foi facilitado e houve o fomento de parcerias.

O programa Mais Educação São Paulo também retomou a concepção de currículo por ciclos, que havia sido implementada na gestão Erundina. No entanto, o novo programa considerou o nono ano, que não existia na antiga gestão:

O ensino fundamental será dividido, a partir de 2014, em três ciclos

com três anos de duração. O primeiro deles será o Ciclo de Alfabetização, seguido do Ciclo Interdisciplinar e, por fim, do Ciclo Autoral. Já no Ciclo de Alfabetização haverá acréscimo de uma hora-aula por semana nos componentes curriculares de língua portuguesa e Língua Portuguesa. Essa decisão visa à fazer com que o município cumpra o compromisso de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, conforme preconiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (SÃO PAULO, 2013a p14)⁵.

Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo promoveu uma consulta pública sobre a reorganização curricular em ciclos. As escolas receberam uma minuta da portaria com a regulamentação do decreto, orientando a nova configuração e os pressupostos teóricos para sua criação. O texto ficou aberto ao debate por 30 dias, mas a divisão proposta não foi alterada.

Em seguida, foram publicados documentos com orientações técnicas sobre as mudanças, incluindo o caderno "Interfaces Curriculares". O caderno visava dar suporte ao trabalho curricular dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, como mais um instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem (SÃO PAULO, 2013, p. 2).

Os cadernos continham registros baseados na Prova Brasil, do Governo Federal, e apontavam as relações entre ensino e avaliação. Além disso, ofereciam questões de língua portuguesa e matemática para o 4º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. O material servia como roteiro de estudos nos momentos de trabalho coletivo e formação, com sugestões de práticas didáticas para a sala de aula.

Essa nova perspectiva valorizava a sala de aula como espaço fundamental do encontro entre professor e aluno e era vista como local de partilha de conhecimentos, valores e interações que são momentos preciosos para o desenvolvimento da cidadania. Essa deveria ser a pedra angular na construção de um novo texto norteador das práticas, crítico e emancipatório.

Após a consulta pública, foi lançado o documento "Notas Técnicas sobre o

⁵ O currículo do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) está fundamentado nos princípios norteadores do documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental", elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012. Este documento está intrinsecamente ligado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política que visa a formação de professores alfabetizadores nas redes públicas de ensino, engajando-os no programa. O texto tece considerações sobre o currículo do ciclo de alfabetização sob a perspectiva dos direitos de aprendizagem, servindo como referência fundamental para as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) nos demais ciclos: Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos).

Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo. O documento orientava o trabalho em toda a rede e alinhava concepções teórico-metodológicas, servindo como referência para as escolas.

Em 2014, foi publicado o caderno Mais Educação São Paulo - Subsídios para a Implantação. O caderno sistematizava os conceitos de gestão, currículo e qualidade. Disponibilizado em algumas escolas no final de 2014, buscava "Orientar sobre os planejamentos, a avaliação e o acompanhamento do trabalho pedagógico para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo" (SÃO PAULO, 2014a, p. 1).

A apresentação foi feita por meio de um encarte entregue a todos os professores, intitulado "Subsídios". Por ser o primeiro documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação após a publicação do Programa em Diário Oficial e por apresentar o tom das mudanças propostas, o documento foi considerado relevante para a análise.

Como um desdobramento do "Subsídios" para o ensino fundamental, foi elaborado o documento "Diálogos". O documento foi construído coletivamente por professores da RMESP a partir de uma versão preliminar elaborada pelas equipes das Diretorias Pedagógicas (DIPED) das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e da Diretoria de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) da SME. O objetivo era aprofundar os eixos temáticos prioritários apresentados inicialmente no "Subsídios". Por esses motivos, o documento "Diálogos" foi a segunda fonte selecionada para o estudo.

O documento "Diálogos" apresentava algumas recomendações sobre o trabalho na rede. O documento se dedicava a expor o conceito de qualidade social da educação, destacando a articulação entre os direitos de aprendizagem e os direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos), bem como o papel da escola na sociedade contemporânea.

A qualidade social da educação estava diretamente ligada à garantia dos direitos de aprendizagem, entendidos como um direito social do educando. Essa perspectiva humanista do currículo dava atenção a questões como cultura, ética, diversidade e desigualdade, representando um avanço na educação atual (GADOTTI, 2000; FREIRE, 2005).

A gestão, um elemento central mencionado nos subsídios para a implementação do Programa Mais Educação São Paulo, era estruturada em três níveis: pedagógico, do conhecimento e democrático. A gestão pedagógica, que formava a base para a implantação do programa, garantia o alinhamento das práticas de educadores e gestores com os princípios e ações propostos, abrangendo interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos e avaliação voltada para a aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a, p. 50).

Os documentos foram publicados em 2016 e apontavam os direitos de aprendizagem para os estudantes do ensino fundamental. Um volume foi organizado para cada componente curricular, denominado “Componentes”. Temas como participação, democratização, interdisciplinaridade e trabalho com projetos foram evidenciados.

Assim como na gestão Erundina, contudo, os cadernos curriculares escritos na gestão Haddad, com ampla participação dos docentes da rede, foram lançados, mas não implantados nas escolas. Em seu lugar, foi adotada a coleção Cadernos da Cidade, criada na gestão do prefeito João Doria, com Alexandre Schineider como secretário de educação.

2.3. Cenário dos encontros que deram aporte à produção da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa

A formação dos professores e a escrita curricular foram inicialmente direcionadas aos docentes em sala de aula, exigindo locais próximos, acessíveis e que propiciassem uma participação substancial. Dessa forma, foram escolhidas as salas de reunião da DRE São Mateus, os teatros dos CEUs São Rafael e São Mateus, além de outras escolas da região que também atenderam aos critérios de acessibilidade e disponibilidade de espaço. A EMEF Aclamado, recém-inaugurada na DRE São Mateus, foi uma dessas escolas. Ela oferecia salas suficientes para os encontros sem prejudicar as aulas regulares. Essa decisão possibilitou uma participação ainda mais significativa dos professores de Língua Portuguesa, que seriam os primeiros a serem orientados antes de iniciar o processo de escrita do próximo texto curricular para toda a RME.

É importante salientar que essas reuniões ocorreram durante o horário de

trabalho dos professores, com dispensa de registro de ponto e sem qualquer custo para eles. Isso possibilitou que praticamente todos os professores de Língua Portuguesa pudessem participar dos encontros oferecidos pela DRE e vivenciar esses momentos especiais de análise e produção curricular.

A proposta de reunir todos os professores da rede para essa escrita teve início no primeiro bimestre de 2013 e culminou com a publicação da “Carta Aberta às Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino”, em 2016. A carta informava que as contribuições de cada professor haviam sido sistematizadas em uma versão definitiva do documento, intitulado “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa”, na Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

Desde o primeiro encontro, era notável a satisfação dos docentes. Em primeiro lugar, porque raramente eram oportunizados momentos de formação em jornada. Segundo, porque os professores puderam sair de suas escolas e interagir com outros professores de outras Unidades Escolares, com diferentes realidades e metodologias.

Os docentes demonstraram grande interesse em participar dos momentos de formação e disposição em contribuir com a escrita dos documentos curriculares.

Durante as reuniões, os participantes foram organizados em grupos aleatórios, a fim de que se promovesse um espaço de diálogo e interação. A matriz escrita pelos assessores da Universidade de São Paulo foi apresentada para nortear as discussões e início de reescrita pelos docentes. Após a leitura, eram proporcionados momentos de debate. Depois de cada encontro, os professores que compunham o Grupo de Trabalho (GT) de escrita curricular se reuniam com os tais assessores, para que todas as contribuições pudessem ser analisadas e, se possível, viabilizadas.

A elaboração prévia de uma matriz curricular se mostrou fundamental para o processo de construção coletiva do documento, pois, sem um ponto de partida consistente, que abarcasse os elementos considerados essenciais para o currículo, seria árduo alcançar um consenso entre os participantes, dada a diversidade de saberes, opiniões, visões de mundo e pontos de vista presentes em um grupo numeroso.

2.4. A produção da Coleção Direitos de Aprendizagem - Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria

O Programa Mais Educação São Paulo resultou em mudanças significativas na educação municipal, incluindo a concepção do currículo crítico-emancipatório. A gestão Haddad, contrapondo-se à anterior, do prefeito Gilberto Kassab (2006/2012), não fala mais em expectativas de aprendizagem, mas em direitos de aprendizagem, justificando que esse termo está ligado ao direito à educação (BOBBIO, 2007). A implantação desse programa culminou na escrita coletiva de documentos que pautavam esses direitos de aprendizagem para os componentes curriculares, entre eles, o de Língua Portuguesa.

Como os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização já estão delineados pela política do PNAIC, a SME teve diante de si a tarefa de construir os direitos de aprendizagem para os outros dois ciclos: o interdisciplinar e o autoral, e a para isso decidiu pela participação de todos os professores da rede, de maneira reflexiva, com os trabalhos de formação e posteriormente produção coletiva dos documentos curriculares.

Esse processo foi iniciado em 2014 e a Secretaria Municipal de Educação apontou para a necessidade de uma discussão mais ampla e formativa sobre a perspectiva do currículo crítico-emancipatório, que é um dos princípios do Programa Mais Educação.

2.4.1. A trajetória percorrida em SME/SP e a produção coletiva de documentos curriculares

A construção dos cadernos curriculares para os ciclos interdisciplinar e autoral evidenciou a necessidade primordial de formação dos professores da rede, afinal, seriam eles os responsáveis pela produção dos novos documentos curriculares. Entre os meses de setembro e novembro de 2014, foram realizados, dentro da jornada de trabalho dos educadores, os Encontros Regionais para a Construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. Os encontros envolveram professores de todos os componentes curriculares, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino das treze Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo. Havia um documento-base que norteava as discussões

em todos os encontros, recebendo diversas contribuições dos participantes.

Em dezembro de 2014, foi realizado o Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem, com o objetivo de sistematizar as contribuições dadas nos Encontros Regionais. A partir do seminário, foi selecionado um grupo de trabalho responsável pela finalização do documento. O grupo se reunia periodicamente para reescrever o documento, incorporando as contribuições dos educadores coletadas após os encontros nas DREs. Esse processo de reescrita culminou em 2015 com a publicação do documento “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” (SÃO PAULO, 2015).

O trabalho de escrita desses documentos serve como referência para a Educação Municipal, pois decorreu de um processo de consulta, diálogo e escrita com professores da rede, além de ter proporcionado a esses professores momentos de formação durante todo o ano de 2015. A adesão foi significativa, porque a formação era realizada em horário de trabalho, o que possibilitava a participação de professores que acumulavam cargos. Além disso, alguns professores foram convidados a se envolver mais organicamente na produção, resultando na criação do grupo de Formadores Parceiros, composto por professores das escolas que primeiramente participavam, como os demais, dos momentos de formação e que tornaram-se responsáveis pelo processo de escuta e diálogo, atuando como elo entre os professores e as equipes de formadores das DREs.

Os Formadores Parceiros prosseguiram com o processo coletivo de elaboração dos documentos curriculares, com foco agora em cada componente específico. Ainda em parceria com as equipes de formadores das DREs, eles monitoravam as atividades de formação locais.

No segundo semestre de 2015, o grupo de Formadores Parceiros, em conjunto com consultores externos contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), trabalhou na elaboração coletiva dos documentos para os diversos componentes curriculares. O GT de escrita recebeu as contribuições dos professores da rede, coletadas através dos encontros formativos organizados nas DREs. Essas contribuições foram utilizadas para modificar e reformular os documentos. Dessa forma, os educadores da rede tiveram a oportunidade de participar da escuta, do diálogo e da construção coletiva dos documentos.

Esse processo culminou na escrita final dos documentos para cada

componente curricular. Os documentos foram divulgados em fevereiro de 2016 em seminários realizados pelas Diretorias Regionais de Ensino.

Essa trajetória demonstra que o professor em sala de aula é capaz de exercer o papel de intelectual transformador, desde que sua formação propicie momentos de escuta e diálogo.

2.4.2. É possível um professor criador de currículo?

A proposta de um currículo emancipatório pressupõe a atuação de educadores críticos. Para tanto, a formação docente se torna indispensável, visto que a prática docente é frequentemente solitária e qualquer tentativa de reorganização curricular deve necessariamente passar pelo diálogo e debate com os educadores.

Giroux (1997, p. 23) denuncia a redução do professor a um mero técnico especializado, inserido em uma engrenagem burocrática escolar. Sua função se limita à aplicação de programas curriculares pré-definidos, enfraquecendo sua carreira e profissionalidade. Tal situação impede que o professor seja reconhecido como um intelectual transformador, capaz de questionar criticamente as relações de poder presentes na escola e na sociedade. Em suas palavras:

Os professores são reduzidos a técnicos especializados que implementam programas curriculares prescritos, em vez de serem vistos como intelectuais transformadores que podem questionar criticamente as relações de poder existentes nas escolas e na sociedade.

A visão reducionista da docência como mera transmissão de conhecimentos impede a emancipação dos sujeitos. Para que o currículo seja emancipador, é fundamental que os professores assumam o papel de protagonistas na sua construção, atuando como intelectuais críticos e reflexivos.

Nesse sentido, a formação docente deve ser centrada na problematização da realidade e na construção de uma práxis educativa libertadora. Isso significa que os professores devem ser incentivados a questionar criticamente os pressupostos curriculares e buscar alternativas que promovam a emancipação dos sujeitos.

Giroux (1997, p. 162) argumenta que:

Os professores precisam ser mais do que transmissores de conhecimento; eles precisam ser intelectuais transformadores que podem ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades e os

conhecimentos de que precisam para se tornarem cidadãos críticos e engajados.

Para que o professor assuma de fato o papel de intelectual transformador, é fundamental que ele reflita sobre o que, por que e como ensina. A formação continuada e permanente torna-se, portanto, uma exigência diante dos desafios das práticas escolares. Essa formação é condição primordial para o desenvolvimento profissional e para que os professores se constituam em intelectuais transformadores, capazes de realizar uma reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica.

É importante reconhecer a dimensão política presente na ação educativa. Barretto (2012) afirma que é impossível pensar o fenômeno educativo desconsiderando o contexto histórico, político, econômico, social e cultural em que o educador se desenvolve. Reduzir a educação e o trabalho docente a uma mera reprodução de propostas curriculares significa negar o papel do professor como sujeito que pode intervir na realidade e transformá-la.

Para Barretto (2012 p. 746)

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

Nesse contexto, é impossível formar educandos para a emancipação sem a presença de educadores que se assumam como intelectuais transformadores de sua prática. Esses educadores devem ser detentores de um discurso crítico, mas também propositivo, atuando como atores sociais capazes de promover mudanças. Para Barretto (2012),

O intelectual transformador é aquele que, a partir da práxis educativa, reconhece-se como sujeito histórico e constrói seu discurso a partir da realidade concreta em que vive, problematizando-a e buscando soluções para os desafios que se apresentam. (Barretto, 2012, p. 56)

O educador como intelectual transformador não se limita a transmitir

conhecimentos. Ele problematiza a realidade, questiona os pressupostos curriculares e busca alternativas que promovam a emancipação dos sujeitos. É um profissional reflexivo, crítico e engajado na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que os educadores assumam esse papel, é fundamental que a formação docente seja centrada na problematização da realidade e na construção de uma práxis educativa libertadora. Essa formação deve ser continuada e permanente, acompanhando as mudanças sociais e os desafios da contemporaneidade. Acerca disso, afirma Barretto (2012, p. 743):

A mudança das representações e práticas docentes, enfim, da cultura da escola, está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade do professor. Há também uma exigência de trabalho solidário para fazer frente aos novos desafios da profissão. Não se trata de uma tarefa de que o professor sozinho consiga dar conta. Os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional.

A Coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” representou um marco significativo no século XXI para a construção curricular da Rede Municipal de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação (SME) reconheceu o papel do professor como um intelectual transformador, convidando-o a participar da elaboração do documento.

O trabalho de formação continuada, realizado durante o processo, foi fundamental para que o professor assumisse esse papel. Essa formação permitiu que os professores refletissem sobre sua prática e compreendessem os fundamentos teóricos que sustentam a proposta curricular.

Sem espaços dedicados à formação, o professor não teria tempo para refletir e discutir sua prática. Nesse contexto, o documento curricular perderia seu propósito, tornando-se apenas um instrumento técnico, sem significado para o professor.

Para uma educação verdadeiramente transformadora, é essencial que o professor seja um produtor curricular. Isso implica que ele deve ter acesso a formações frequentes e ter a oportunidade de refletir e transformar sua prática.

Os encontros iniciais para a construção da Coleção foram organizados por professores formadores das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Esses

professores realizaram uma leitura do documento “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, que serviu como base para a elaboração dos documentos curriculares de cada área do conhecimento.

A partir de março de 2015, a formação em serviço “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” se realizava nas treze DREs. Essa formação envolvia os professores que atuavam nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, com o objetivo de promover a construção participativa do currículo.

Além dos professores formadores, a SME contava com a colaboração de, em média, trezentos formadores parceiros. Esses educadores, que atuavam na própria rede, contribuíam tanto na formação quanto na escrita dos documentos curriculares.

Os professores mencionados conduziram outros para que, em coletivos formados em cada DRE, acontecessem momentos de reflexão e discussão das propostas curriculares. A partir daí, foram iniciadas as formações envolvendo os professores de Língua Portuguesa das unidades escolares.

A compreensão investigativa do processo de construção da proposta de reorganização curricular foi complementada por relatos descritivos dos encontros de professores da DRE São Mateus. Esses relatos demonstraram a importância do diálogo e da colaboração entre os professores na construção do conhecimento e na elaboração dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

2.5. Um currículo decolonial: o principal objetivo dessa nova produção

A escrita de toda coleção Diálogos, e não somente o currículo de Língua Portuguesa, pretendia uma ação indispensável para a educação: que toda a coleção curricular fosse inteiramente pautada na questão decolonial, levando em conta a construção de propostas que dialogassem, efetivamente, com a realidade sociocultural brasileira.

Segundo Ramón Grosfoguel (2008) *a expansão colonial europeia significou o genocídio e o epistemicídio de indígenas, de africanos e de mulheres*. Também foi responsável pela destruição da memória e cultura desses povos, ensinando somente o que se encaixa na estrutura imperialista colonial de poder. Por isso, a educação até hoje existente nas escolas é norteadas por valores e concepções

racistas, que hierarquiza os seres humanos e valoriza somente as produções culturais e os saberes dos colonizadores, em detrimento às produções culturais e materiais das populações historicamente marginalizadas.

A educação colonial e racista produz um imaginário social que despreza as produções culturais das populações minoritárias em direitos e em cidadania, que são a maioria da população do Brasil.

Não podemos esquecer que o racismo é um problema mundial, mesmo que desenvolva especificidades próprias de cada local em que se manifesta. Ter consciência disso é uma condição fundamental para superá-lo. A partir da ideia de colonialidade e do conceito de raça, nos damos conta de que o racismo é um fenômeno social e estrutural, que determina políticas públicas, econômicas e sociais e que afeta a vida de bilhões de pessoas no mundo, tendo a educação como aliada histórica desse processo de dominação e exploração. Portanto, é pela educação que ela pode e deve ser superada.

Bakhtin (2008) nos fala da dinâmica da circularidade cultural presente na Europa pré-industrial, explicitando a não reciprocidade na comunicação entre as classes subalternas e as classes dominantes, no caso, com relação à literatura, revelando resistências e tensões de ambos os lados, nesse processo dialógico entre o que é popular e o que é erudito, mas mantendo uma relação recíproca, mesmo havendo uma tentativa de reter os elementos culturais pertencentes de uma ou de outra.

Tendo em vista que a colonialidade e o racismo são fenômenos globais, que marginalizam conhecimentos e são resultado de uma repressão sistemática, não apenas de crenças, ideias ou conhecimentos específicos, a escrita do documento curricular se torna fundamental na busca para superá-los. Esse novo material deveria ser escrito de maneira que pudesse ser um aporte educacional na busca pela eliminação das diferenças sociais.

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é o lado “escuro” da modernidade. Para o autor, o fato de pensar o conceito de colonialidade já é um ato descolonizador, porque é necessário um olhar decolonial para observar a barbárie existente por trás do discurso civilizatório. “Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Assim, podemos pensar que, a partir da visão de Mignolo, ocultas no discurso de progresso e de desenvolvimento, estão práticas discursivas e representações que ceifam vidas, aniquilam memórias, exterminam culturas e que são naturalizadas nas carteiras escolares.

O que vemos, então, são currículos baseados em matrizes europeias (SOUSA; COSTA; EHRENBURG, 2021). Para mudar essa realidade, toda prática político-pedagógica precisa levar em conta a função social da escola contemporânea e promover a emancipação dos sujeitos (MALDONADO et al. 2017).

Sabemos que o debate decolonial transcende as fronteiras nacionais, como um problema mundial que ganha força graças ao ensino baseado na colonialidade. Contudo, isso não impede que possamos investigar algumas especificidades do racismo no Brasil e as formas como o racismo aqui se constitui.

O currículo escolar deve ser instrumento de reflexão sobre o racismo, numa perspectiva decolonial para a efetivação de uma educação antirracista, voltada não somente para a superação do racismo, mas também das hierarquizações e classificações presentes na sociedade.

No Brasil, desde o descobrimento, a influência colonial serve aos dominadores na manutenção do cenário de opressão, seja na arte, literatura, no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Os negros são marcados negativamente pelo racismo, e os brancos são beneficiados, com privilégios, somente por serem brancos, ao que chamamos racismo estrutural. Sendo assim, discutir as relações etnicorraciais é um dever coletivo, porque ninguém deve ser desprovido de seus direitos devido à cor de sua pele, enquanto alguém se beneficia dessa situação.

Segundo Gomes e Munanga (2016), é através da legislação penal que se deve combater o racismo e a discriminação racial. Entretanto, como a maioria da população brasileira não conhece a legislação referente às questões raciais no Brasil, isso não acontece.

A população brasileira, também desconhece, inclusive nas escolas, a importância das ações de combate ao racismo e à discriminação racial com a promoção da igualdade de oportunidades para todos, “criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições de igualdade” Tais ações podem se desenvolver na educação, na saúde entre outros e “nos setores onde a discriminação a ser superada se faz

mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão”(GOMES; MUNANGA,2016, p. 186).

Angela Davis (2016) afirma que, atualmente, na sociedade racista, *não basta apenas não ser racista, é necessário ser antirracista*. Isso serve tanto para a educação, como para todas as esferas sociais, ou seja, não adianta uma instituição de ensino desenvolver algumas ações na semana da consciência negra em novembro e desprezar a história africana ou continuar com uma cultura eurocentrista de educação.

O fim da sociedade racista e que naturaliza as diferenças sociais exige um definitivo fazer educativo antirracista, ou, de acordo com Grosfoguel (2008), uma educação decolonial.

O espaço escolar serve à colonialidade, com práticas de classificações de corpos, em que se categorizam e priorizam saberes e culturas do povo branco. Caracteriza-se, assim, como lugar de segregação, quando deveria ser das múltiplas identidades, do respeito e da valorização das diferenças, da equidade e da justiça.

As instituições escolares são, até hoje, espaço de reprodução de uma única narrativa triunfalista e excludente, que não promove diálogos com as diferenças e silencia histórias por conta de uma única narrativa vencedora e de dominação, legitimada inclusive com teorias científicas questionáveis, sem diálogo com o plural, com o diverso e com o diferente.

De acordo com GUIMARÃES (1999, P. 60)

O racismo no Brasil, primeiro, ajuda a fundar o mito da democracia racial e depois sobrevive se nutrindo dessa crença, à medida que, ambos, fazem valer uma história única, uma história nacional, que nega a existência do racismo no país. Munido da história do vencedor, esse racismo se mascara, “tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro”

Segundo Nascimento (1978), o racismo só pode ser combatido se tivermos total consciência de sua existência, pois é impossível lutar contra aquilo que não existe. Portanto, para se superar o racismo a partir do ambiente escolar é preciso reconhecer sua existência e ser afirmativo na execução de ações, políticas e projetos educacionais antirracistas, o que seria facilitado por um documento que já apregoasse essas premissas.

Não se pode negar a existência do racismo nem o caracterizar como um

problema individual e não social. Pensar dessa maneira fortalece ainda mais seu poder estrutural e ratifica a permanência do mito da democracia racial e o estabelecimento da narrativa dominante sobre as relações étnico-raciais e se esquivava das responsabilidades socioeducacionais.

De acordo com Kunz (2001), a proposta didático-metodológica crítico-emancipatória faz com que o estudante repense o seu agir perante a atividade realizada e se liberte de uma coerção autoimposta, de uma opressão.

O currículo escolar não é neutro ou isento, pelo contrário, é um documento que possui intencionalidade, usado para forjar as identidades dos nossos estudantes.

Candau (2016) afirma, inclusive, que já existem sistemas educacionais insurgentes que rompem com a ideia de padronização/colonização de currículo, e consideram questões relacionadas à pluralidade social, além das questões étnico-raciais e gênero. São, segundo o autor, temáticas passam a compor os programas curriculares, contudo, carecem de apoio e são pouco valorizadas.

Pensando nesse tema, os professores-autores da coleção Diálogos desejavam escrever um currículo prioritariamente decolonial, que pudesse contribuir para uma compreensão e que superasse a visão hegemônica do mundo. Ao pensar no nisso, procuraram identificar e delimitar as narrativas dominantes e dissecar, desconstruir e eliminar essas narrativas opressoras. Sabiam da urgência que a descolonização do pensamento reverbera nas ações na escola e na vida da sociedade.

A escrita curricular deveria ser capaz de romper com os currículos homogêneos existentes na rede até então, por naturalizar narrativas hierarquizantes, opressivas e autoritárias. Esses professores, que agora poderiam escrever o currículo da rede, sabiam da importância de um projeto de educação baseado na diversidade, na pluralidade e no respeito. Por isso viram a oportunidade de reescrever a educação de maneira descolonizada, a partir de uma matriz decolonial, numa natural coexistência múltipla.

A partir do desejo de um mundo igual e justo, a coleção Diálogos foi pensada para orientar uma escola que desenvolvesse atividades a partir de uma matriz decolonial, que se propusesse superar práticas racistas, que tratasse com prioridade a discussão das relações étnico-raciais, promovendo uma educação igualitária, em que a escola não fosse espaço de reprodução, mas de combate ao

racismo e de promoção da igualdade e justiça.

3. CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: O DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE BAKHTIN

*“Tenho o privilégio de não saber quase tudo.”
Manoel de Barros*

A escrita curricular, como produto do trabalho docente, oferece uma relevante oportunidade para analisarmos as características da escrita dos professores e, em particular, a presença e o diálogo entre diferentes vozes em seus textos. Através da aplicação de questionários, podemos investigar se a escrita dos professores apresenta essa multiplicidade de vozes, evidenciando a natureza dialógica da linguagem, que se constrói na interação entre diferentes perspectivas.

Dessa forma, a presença explícita da palavra do outro nos enunciados não se limita a uma mera repetição da palavra alheia (onipresença aberta da palavra que não é minha) foram entendidas como “absorção valorada da palavra de outrem” (FARACO, 2009, p. 139).

A partir dessa compreensão, concluiu-se que reportar não é somente reproduzir ou repetir a palavra alheia, mas, “principalmente, estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas relações” (FARACO, 2009, p. 140).

A elaboração desta tese se propôs a um desafio: transcender as reflexões superficiais sobre a escrita curricular realizada por professores. Mais do que uma mera análise daquilo que escrevem, buscamos mergulhar na intersubjetividade que permeia esse processo, reconhecendo a multiplicidade de ações, representações, valores e atitudes que se entrelaçam na construção da linguagem.

Como preconiza FARACO (2009, p. 146)

Desse modo, nenhum sujeito fica confinado nos limites de um único “outro generalizado”, mas emerge de relações simultâneas ou consecutivas com vários “outros generalizados”, muitos deles opostos entre si, contraditórios, conflitivos. Essa realidade sempre heterogênea e cheia de contradições gera desequilíbrios e tensões que inviabilizam qualquer fechamento determinista mecânico dos processos interacionais e de seus efeitos.

Em busca de uma resposta ética e estética ao desafio de compreender os discursos docentes, produzidos na escrita curricular, adotamos uma abordagem

teórica dialógica, que enfatiza a interação entre locutor e interlocutor. Segundo Bakhtin (2006), a significação de um texto não está presente em nenhum dos interlocutores isoladamente, mas emerge da interação entre eles. A compreensão, por sua vez, é uma forma de diálogo, pois envolve a aproximação do signo com outros signos já conhecidos.

Ao nos debruçarmos sobre as respostas dos questionários entregues aos docentes, observamos que a produção curricular, de certa forma, refletiu suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que trouxe novas práticas, novos pontos de vista, um novo modo de pensar a educação, aos professores participantes. A interação entre locutor e interlocutor, na produção curricular, é mediada por uma série de fatores, como as relações sociais, históricas e ideológicas.

A produção curricular oferecida aos professores, como forma de expressão escrita, possui natureza sógnica e ideológica. De acordo com Bakhtin (2006), tudo que é ideológico é signo. O signo, por sua vez, não reflete apenas uma realidade, mas também a refrata, podendo distorcê-la, ser fiel a ela ou apreender uma perspectiva específica.

Sendo assim, podemos inferir a questão da linguagem como relevante fenômeno ideológico, sendo concebido como a forma mais pura de relação social. Os questionários respondidos pelos sujeitos/professores, como formas de expressão escrita da linguagem, são registros fundamentais das práticas dos professores e das relações sociais, históricas e ideológicas, no processo de escrita curricular.

A palavra é um instrumento privilegiado no processo de interação humana, pois é o meio pelo qual as pessoas se comunicam e expressam suas ideias, valores e crenças. Ela é, portanto, um signo ideológico, pois carrega consigo uma carga de significação que é socialmente construída. No entanto, a palavra também é neutra, pois pode ser usada para expressar diferentes ideologias.

As palavras, que são repetidas e reeditadas em diversos contextos para a escrita curricular da coleção Diálogos, refletem uma ideologia que é inerente à identidade do professor. Esta ideologia é historicamente, socialmente e ideologicamente contextualizada, pois é moldada pelo ambiente em que o professor se encontra.

Dessa forma, qualquer refração ideológica da atividade docente é acompanhada por uma refração ideológica verbal correspondente. Neste contexto, as palavras refratadas, encontradas nos questionários desta pesquisa e nos escritos

curriculares dos professores analisados, tornaram-se material em todos os atos de compreensão e interpretação da palavra do outro.

A palavra, quando materializada na enunciação, é permeada pela apreciação social segura e categórica dos interlocutores. Para estudá-la, é necessário um entendimento filosófico da história da palavra na palavra, carregada de um conteúdo ou sentido ideológico vivencial.

Nesse sentido, alguns conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana foram se constituindo em palavras enunciativas por meio de um discurso verbal histórico e vivo.

3.1. Bakhtin nos dá o caminho da análise

A concepção dialógica de linguagem e comunicação, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, sugere que a linguagem é um fenômeno social e interativo. Para Bakhtin, a linguagem é um processo dinâmico, formado pelas interações entre os indivíduos. Nesta perspectiva, a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas também um instrumento para a construção da subjetividade e da realidade.

A investigação da presente pesquisa adota a teoria bakhtiniana como base para a construção do conhecimento científico. Isso implica que a pesquisa científica é vista como um processo dialógico, no qual o pesquisador interage com o objeto de estudo, com outros pesquisadores e com a sociedade.

Enquanto a perspectiva estruturalista vê a língua como um código capaz de reproduzir uma mensagem, a abordagem bakhtiniana entende a língua como instrumento de interação, que, além da transmissão de informações, ocupa o lugar de constituição das relações sociais.

Ao demonstrar a natureza da linguagem enquanto fenômeno socioideológico, Bakhtin evidencia a linguagem enquanto processo, pois ela encontra-se num movimento contínuo de construção por meio da interação verbal entre os interlocutores. Sendo assim, o cunho dialógico da linguagem faz com que ela não seja compreendida distante do fluxo de interação:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução

contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Além disso, o filósofo destaca que: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2010, p. 128). Isso significa que cada enunciação é um elemento de um processo contínuo de comunicação. Além do emissor e do receptor, existem enunciados que precedem e outros que seguirão, formando uma cadeia dialógica infinita

Um enunciado é moldado tanto em sua forma quanto em seu estilo pela situação e pelos participantes envolvidos. Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 113) defende que “a situação social mais imediata e o contexto social mais amplo determinam integralmente, e de dentro para fora, a estrutura da enunciação”. Ele argumenta que apenas o grito inarticulado de um animal não possui uma orientação social, um auditório ou um horizonte social. (Bakhtin, 2003, p. 330).

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes das matrizes lexicais, dos estilos etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Essas vozes se manifestam em diferentes graus na compreensão do sentido personificado na palavra. Portanto, para identificar o repertório dos professores de Língua Portuguesa envolvidos na produção dos documentos curriculares, é necessário entender o contexto que envolve a construção desse repertório, o qual reflete seus valores e ideologia. Assim, a linguagem, vista como um sistema de signos, é, sob a perspectiva bakhtiniana, um produto ideológico que atende às necessidades humanas e revela sua ideologia.

Para o autor (BAKHTIN 1997, p. 279)

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições

específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Neste contexto, Bakhtin aborda a apropriação da palavra do outro, destacando a recontextualização que a palavra de outra pessoa passa e como ela é preenchida com as intenções daquele que a adquire:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN, 1993, p. 100).

Em seguida, explicita a natureza dinâmica e complexa da apropriação:

Nem todos os discursos prestam-se de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem "entre aspas". A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 1934-35/1993, p. 100).

De acordo com Bakhtin, o enunciado e a experiência expressa nele são de natureza social (VOLOCHINOV, 1929/1973). Todo enunciado possui um sentido único, expressão da situação histórica concreta que lhe deu origem.

O "sentido ideológico ou vivencial" no processo de escrita do documento curricular, que será a base desse trabalho, busca compreensão dos significados expressos nos discursos dos professores e das diversas relações durante a nova proposta curricular e as diferentes vozes e concepções que orientam sua

apropriação

Os trabalhos dos professores que colaboraram com o processo de escrita curricular devem ser compreendidos como respostas dadas aos enunciados com os quais estão a contracenar. A natureza dinâmica responsiva dos discursos refere-se não somente à estratégia de produzir um discurso persuasivo e conveniente a determinado auditório, mas também de dar forma ao auditório (ou interlocutor, como diz Bakhtin) a que se dirige.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra determina as posições responsivas do outro nas condições da comunicação verbal de dada esfera cultural (1952-53/2000, p. 298).

Assim, pode-se deduzir uma interdependência entre o discurso daqueles que propõem um novo currículo e o discurso dos professores, que são seus principais interlocutores. Ambos os discursos se influenciam mutuamente e são elementos constitutivos um do outro.

Enunciado é prescrição, mas também assimilação e resposta: “qualquer tipo de compreensão deve ser ativo e conter o germe de uma resposta” BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1981, p. 131).

Bakhtin supera a concepção de *transmissão-recepção* de um discurso. A apropriação da palavra do outro pressupõe o seu povoamento com novas intenções, além de que seu uso em um novo contexto também é causa de transformações: “por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 1934-35/1993, p. 141).

Mikhail Bakhtin concebeu a linguagem como um processo contínuo de interação. Segundo ele, a língua deve ser compreendida e estudada através de enunciados concretos que ocorrem na comunicação. Ou seja, a língua existe em função de seu uso, colocando o indivíduo como ponto central. Assim, o indivíduo deixa de ser um mero decodificador passivo para se tornar um agente ativo nas relações sociais e na criação de discursos.

Nesta perspectiva, a linguagem se estabelece como um processo contínuo.

Não existe uma língua pronta da qual um indivíduo se apropria para formar um discurso também pronto. Trata-se de um fenômeno vivo e dinâmico, e, dado que os recursos linguísticos são flexíveis, assumem formas distintas em cada enunciado.

3.2. O conceito de dialogismo em Bakhtin

No início dos anos 1920, Bakhtin expôs o conceito de dialogismo. Para Bakhtin, a língua é um ato social, determinado pela relação dialógica de um “Eu” com um (a) “Outro (a)” ou “Outros (as)”, de modo que não pertence a um único sujeito nem pode existir de forma independente (BAKHTIN, 1997a). Ainda nessa concepção, todo enunciado já foi dito por alguém noutro contexto comunicativo, e todo discurso sempre se constitui a partir de outros discursos.

Bakhtin também apregoa que, num texto, duas ou mais vozes podem se manifestar e vários sentidos são ecoados. Com isso, o autor elucida o termo polifonia - o elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes, produzindo diferentes efeitos de sentidos e repercutindo múltiplas ideologias. Ela ocorre quando cada personagem se apresenta com a própria voz, e revelando o pensamento individual.

Com os conceitos de dialogismo e polifonia, Bakhtin inaugura os estudos sobre o diálogo em vários âmbitos, inclusive na educação, permitindo reflexões acerca da aprendizagem, do ponto de vista da interação social. Para Bakhtin

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível [...] (BAKHTIN, 2010, p. 72).

A teoria bakhtiniana salienta que os indivíduos falam a partir de diversas perspectivas de mundo, e isso se reflete na própria linguagem utilizada, suscitando ambiguidades linguísticas. Dessa forma, a dialogicidade aponta tanto para o ato dialógico em si quanto para as interfaces linguísticas que cada um expressa. Assim, no processo de interação verbal, a palavra ultrapassa o sentido lexicográfico e

reflete uma condição social, um ponto de vista, um contexto social, uma ideologia. Isso porque o diálogo está presente em todas as esferas da vida humana e em todas as relações interpessoais.

Acerca do caráter ideológico da palavra, Bakhtin explicita:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de mudanças sociais. (BAKHTIN, 2010, p.41).

A concepção marxista de Bakhtin fica evidente no conceito de mudança social expressa pela palavra, em seus estudos sobre a linguagem. Bakhtin (2010) salienta que a palavra é um signo ideológico por natureza, que retrata a realidade, e, por isso, seu cunho social. Para o autor, o signo e a ideologia são reunidos num todo denominado “discurso”, e que este tem características de uma época ou de um grupo. Bakhtin compreende, assim, a língua como um produto coletivo e que o sentido de cada palavra é orientado por um contexto.

A base de sua filosofia marxista da linguagem é, portanto, a enunciação - produto da interação social, que age como suporte de uma estrutura ideológica. Bakhtin (2010) aborda a linguagem como algo vivo e enxerga a palavra como um elemento fundamental para que haja comunicação, enfrentamento de ideias, expressão de valores, lutas sociais, indispensáveis para a transformação social. Ademais, num contexto de diálogo, a compreensão da mensagem depende da leitura de mundo e da posição social e linguística dos interlocutores.

Na comunicação verbal, o enunciado, enquanto unidade básica de sentido histórico e social, ecoa em outros enunciados e tem como uma de suas características o endereçamento, ou seja, sempre é direcionado a alguém.

O dialogismo bakhtiniano, no entanto, não se restringe ao determinado somente pelas palavras, mas carrega uma configuração mais ampla, entendida no contexto do interdiscurso. É no discurso e pelo discurso que os sujeitos compõem suas identidades, enxergam-se como sujeitos históricos, atuantes e se alocam nos

espaços, movimentando-se e colocando em tensão outros sujeitos, outros conhecimentos e outras culturas.

O sujeito se constitui, portanto, através da alteridade, pois o próprio signo não existe sem o (a) Outro (a); indivíduos conscientizam-se de sua individualidade, seus desejos, necessidades e direitos através da relação com as diversas subjetividades. Segundo, Goulart (2009), nos entranhamentos sociais, os sujeitos podem, no decorrer de suas vidas, compor e recompor visões de mundo, sendo que nesse percurso dão-se apagamentos e criações de sentidos. Nas esferas educativas, as concepções de mundo combatem-se com aspectos discursivos produzidos pelo indivíduo no que diz respeito à própria produção do conhecimento.

Diversas vezes modelos únicos de aprender se colocam, igualando os sujeitos e tirando-lhes a própria historicidade do ser, o que dificulta a receptividade dos indivíduos às elaborações de novos saberes e o compartilhamento de suas aprendizagens numa dimensão de igualdade em relação às pessoas que têm o saber reconhecido socialmente. A linguagem é tratada, assim, como se cada palavra tivesse um único sentido e os conhecimentos escolares delineiam-se como verdades absolutas.

Com relação à autoridade, Bakhtin (1999) caracteriza dois tipos de palavras: a autoritária e a internamente persuasiva. A palavra autoritária é a palavra religiosa, política, moral, do pai, dos professores e não necessita de persuasão para a consciência, pois já é relacionada à autoridade, exigindo tão somente reconhecimento e a assimilação. Já a palavra internamente persuasiva é a que necessita de autoridade, explicita-se em diferentes contextos, está constantemente em conflito com outras palavras e contextos comunicativos e colaboram para dispersar a situação de negociação.

A prática educativa alicerçada nas concepções bakhtinianas de diálogo aponta a dimensão dos aspectos ético, político e ideológico na constituição de um sujeito apto para mediar o conhecimento, partilhar e desenvolver sua cultura. Nessa prática, o saber científico não é excluído nem desvalorizado, mas, pelo contrário, conquista seu espaço à medida que a multiplicidade de vozes interage e cria sentidos para o mundo.

As práticas de construção curricular explicitam, portanto, um processo de ensino-aprendizagem mútuo em que todos têm igualmente o poder da palavra e, por meio dela, colaboram na circulação de conhecimentos. Quanto a isso, nas

teorias de Bakhtin (1981a) há um percurso para essa participação na aprendizagem alheia, quando o autor afirma que o homem e a mulher, como seres sociais, ideológicos e coletivos, são também seres inacabados, em constante formação, devendo assumir um posicionamento humilde no sentido de reconhecer a necessidade do outro para se descobrir enquanto indivíduo.

Além da questão do inacabamento, a produção do significado situa-se, para Bakhtin, no social e não no indivíduo, ou seja, o que é dito por cada sujeito responde a sua inserção em sociedade; as palavras proferidas estão envoltas a um contexto que, por sua vez, explicita as inúmeras linguagens e ideologias, constituintes do nosso sistema sociocultural. Dessa forma, as palavras circulam livremente nas interações sociais, sendo impossível dizer que exista uma palavra singular, de um único sujeito.

De acordo com Bakhtin (2010), os modelos linguísticos esvaziados de ideologia são somente sinais e sempre se dirigem a um interlocutor; se não se refere a alguém que não esteja presente, a fala se orienta para o meio social concreto que o engloba. Dessa maneira, a palavra, assim como o enunciado, é produto de uma interação.

A apropriação da palavra no processo enunciativo possui seus registros diferenciados porque os falantes encontram-se em posições sociais diferentes. Sem emitir juízo de valor, Bakhtin (2010) considera que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, portanto, diferentes classes sociais possuem ideologias diferentes e, por isso, se comunicam em formas linguísticas e gêneros distintos também: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Bakhtin afirma que algumas transformações no sistema linguístico são regidas por leis internas à própria língua, contudo, também conceitua que a verdadeira realidade linguística se exprime não pelo ato individual ou fechado em um sistema abstrato, mas leva em conta principalmente as leis externas, de natureza social, como as motivadoras dos conflitos linguísticos. Sendo assim, faz um alerta importante: a classe dominante deseja tornar o signo linguístico monovalente, pois o diálogo é o antídoto contra a imposição da unicidade da significação linguística (BAKHTIN, 2010, p. 47)

Essa palavra não pertence a um só indivíduo porque pode preencher qualquer função ideológica e neutra nessa circunstância. O signo nunca é neutro,

não é somente um sinal. O signo é ideológico e está conectado a uma realidade social e as ideologias, reveladas pelas palavras que se renovam e se modificam a cada situação de interação social.

A consciência em Bakhtin divide-se em *individual e social*, e o discurso interior, parte da consciência individual, construída através da consciência social, está carregada de conteúdo ideológico, de modo que não existe consciência fora da ideologia, e, dessa maneira, as palavras são revestidas de tecido ideológico e servem a todas as relações e classes sociais. O signo é plurivalente, dinâmico e capaz de transformar as relações sociais. As próprias tensões entre classes fazem parte do signo e este comporta toda a dialética humana, por isso, várias vozes expõem-se simultaneamente na ordem discursiva. Assim, palavra dentro do enunciado é afetada pela condição histórica e está em consonância com o contexto social.

3.2.1. Dialogia, Polifonia e Alteridade

Os conceitos de dialogia e polifonia são fundamentais para a compreensão de conceitos como alteridade, vozes, gênero, entre outros que perpassam toda a filosofia bakhtiniana no que tange à teoria literária e à filosofia da linguagem.

A palavra “polifonia” origina-se no campo da música e se refere ao efeito obtido a partir da sobreposição de melodias independentes, mas harmonicamente relacionadas. Bakhtin recorre a esse fenômeno ao dizer que o discurso é perpassado por outros discursos, compondo, várias linhas melódicas. A teoria defendida por Bakhtin, apresentada no primeiro capítulo de seu livro, segue-se desenvolvendo durante todo o texto é a de que

a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plurivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais, são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 1981a, p.2).

Com o pressuposto da autoconsciência da personagem, a unidade

monológica desdobra-se, levando ao conceito de polifonia. A polifonia oferece harmonia à pluralidade de vozes, produzindo diferentes efeitos de sentido ao texto, os quais, por sua vez, repercutem em diversas ideologias que atravessam o objeto artístico. Assim, a polifonia acontece quando a voz de cada personagem manifesta um pensamento individual e uma postura ideológica, a qual não precisa coincidir com a do autor, tampouco se faz dominante no decorrer da leitura.

É possível considerar os vários efeitos de sentido quando se concebe a própria língua como objeto social e considera o aspecto interacionista da linguagem. Quando um autor escreve, imprime as marcas de seu contexto social, experiências, contexto familiar, além de que pressupõe o tipo de leitor que lerá seu texto, e este, por sua vez, lê com outro contexto social, outras experiências, convivências familiares, que dialogam nesse momento do encontro, autor e leitor, mediado pela palavra.

Bakhtin dedica-se a estudos que têm por finalidade apresentar formas da presença do Outro no discurso, tendo o discurso ambíguo como uma de suas preocupações. Dessa perspectiva, estuda diversos tipos de discursos. Isso é possível a partir de dois pressupostos: o de que as relações dialógicas são o verdadeiro objeto dos estudos da linguagem e o de que o discurso é orientado duas vezes, ou seja, aquele em que o autor inclui o discurso do Outro em seu próprio discurso, recuperando vozes alheias. De acordo com Bakhtin (1981) todo discurso é persuadido pelo Outro. Ninguém manifesta algo original uma vez que qualquer discurso é permeado de concepções e ideologias alheias.

Assim, a palavra sempre é considerada em seu contexto vivo e a literatura é a “instância privilegiada para a compreensão e representação do dialogismo, da polifonia, da tensão de vozes que, no limiar entre Eu e Outro, constituem sujeito e linguagem num universo de valores” (BRAIT, 2012, p. 65).

Os interlocutores, por sua vez, marcada sua posição sociocultural, fazem de seus discursos/interpretações um emaranhado de vozes, a ponto de a orientação dialógica ser de fato um fenômeno próprio a todo discurso vivo. Isso acontece porque os discursos sempre se encontram com o discurso do outro, de modo que as diferentes vozes sociais falam, interpretam e constroem leituras ao estarem situadas no discurso da vida. Há que se destacar que, em meio a esses enunciados cotidianos e às práticas sociais, o discurso artístico incorpora o dialogismo e lhe confere um acabamento estético.

Contudo, o diálogo bakhtiniano não é somente uma estruturação em que acontece um revezamento de falas assinaladas por pontos e travessão. Para Bakhtin, a dialogia consiste nos diferentes posicionamentos que cercam os indivíduos e se configuram no signo linguístico. O discurso transmite, portanto, valores que estão fundamentados nas posições sociais que os sujeitos ocupam no contexto da interação verbal.

Da mesma forma, na ampla concepção bakhtiniana sobre dialogismo, pode-se ter a palavra “diálogo” não somente como a comunicação estabelecida entre sujeitos colocados frente a frente, mas como todo tipo de comunicação verbal. A presença do diálogo permeia a linguagem e todas as relações humanas. Sob a perspectiva dessa presença da diretriz dialógica, pode-se considerar que, para além das especificidades sintáticas e léxico-semânticas, as relações dialógicas atingem o nível extralinguístico, se pensar que qualquer que seja o contexto da linguagem - científico, literário, político, cotidiano, publicitário - carrega relações dialógicas que se personificam no discurso vivo.

A diretriz dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso encontra-se com o discurso do outro participa, com ele, de uma interação viva e tensa.

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88).

No contato com outros interlocutores, o indivíduo se constitui enquanto sujeito ideológico e reforçamos a ideia de que a relação dialógica estabelecida entre o “Eu” e o “Outro” nem sempre é pautada por concordâncias.

Como se vê, os conceitos bakhtinianos fazem uma exaltação à alteridade e, portanto, à diferença, destacando que, pela dialogia, o Outro é fundamental para a formação da identidade. Ou seja, a identidade é um movimento em direção ao Outro, um reconhecimento de si pelo Outro, o qual pode ser tanto a sociedade quanto a cultura, sendo que a conexão entre eles é a própria linguagem. Pela palavra se definem em relação ao não-Eu e, em última instância, em relação à coletividade.

O estabelecimento dessa relação Eu-Outro emerge da concepção dialógica

e deve ser entendido como um deslocamento do sujeito: se antes ele era centrado, agora passa a ser substituído pelas diferentes vozes sociais que o tornam um sujeito ideológico. Abala-se, com isso, a concepção clássica de sujeito cartesiano uno e constitui-se um sujeito solidário às vozes, às alteridades.

O princípio dialógico estabelece, portanto, a alteridade como constituinte do ser humano. Reconhecer a dialogia é compreender que somos diferentes e que a palavra do Outro nos apresenta o mundo exterior. Conforme constata Bakhtin (1992, p.314-318):

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 semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Para Bakhtin (2003, p. 272), cada “enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Em outras palavras, nenhum enunciado do discurso concreto (enunciação) é dito a partir de um ‘zero’ ou de um ‘vácuo’ comunicativo. Ele sempre se encontra em constante diálogo com tudo o que já foi dito acerca de determinado tema, bem como com tudo o que lhe seguir nessa “corrente evolutiva ininterrupta” da comunicação verbal (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 2004, p. 90). Nas palavras do próprio Bakhtin (1993, p. 86),

(...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Bakhtin nos diz que enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto.

3.2.2. Alteridade: destinatário e superdestinatário

A teoria da enunciação de Bakhtin/Volochinov (1992) oferece uma perspectiva fundamental para a compreensão da linguagem como um fenômeno social e interativo. Para esses autores, a enunciação não se limita à mera produção de enunciados, mas sim constitui um ato complexo que envolve a interlocução entre sujeitos em um contexto social específico.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (1992) distinguem três tipos de interlocutor: Interlocutor real: aquele que está presente fisicamente na situação de interlocução e com quem o falante estabelece uma relação direta; interlocutor virtual: aquele que não está presente fisicamente, mas que é pressuposto pelo falante como participante da situação de interlocução e superdestinatário: um conjunto ideológico ou um grupo social a que o falante se filia ou deseja se filiar.

A escolha do interlocutor, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), é um ato socialmente determinado que influencia a forma e o conteúdo da enunciação. O falante, ao dirigir-se a um determinado interlocutor, leva em consideração seus conhecimentos, crenças e valores, bem como a relação social que estabelece com ele.

Além do interlocutor, a enunciação também é condicionada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo em que se insere. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112-113) afirmam que:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Assim, a enunciação é um produto da interação entre o falante, o interlocutor e o contexto social em que se realiza. Ela é atravessada por diferentes vozes e perspectivas, que se manifestam na escolha das palavras, na entonação e na organização do discurso.

Conforme Garcez (1998, p. 56-57), "são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa".

Partindo dessa premissa, podemos inferir que, segundo os pressupostos de Bakhtin e seus seguidores, a situação social determina os seguintes aspectos da enunciação escrita:

- a) Expressão sócio-histórico-ideológica: o contexto social em que a escrita se insere, permeado por ideologias e valores específicos.
- b) Locutor e interlocutor: o locutor, como agente ou produtor do discurso, e o interlocutor, que determina a existência ou não da interação, pois a partir dele se definem as estratégias discursivas e se instaura o diálogo.
- c) Objetivo da enunciação: a finalidade da escrita, que, no contexto social, deve transcender a mera ocupação temporal ou a atribuição de notas, assumindo uma função social relevante.
- d) Escolha da variação linguística e do gênero: aspectos que serão definidos a partir do interlocutor e do contexto social da escrita.
- e) Conhecimento de mundo: que se amplia na interação com as palavras alheias, nas diversas vozes presentes nos textos lidos (polifonia), fruto da interação social.

Dessa forma, os mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin/Volochinov (1992) se configuram como condições necessárias para a produção da escrita. No Brasil, tais mecanismos foram amplamente difundidos por Geraldi (1993).

Observa-se que esses mecanismos, aliados a outros aspectos da interação verbal bakhtiniana (internalização, mediação e diálogo), constituem a escrita como interação. Sob a perspectiva sócio-histórica, a produção de um texto exige tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras alheias, a presença de um mediador que propicie a intervenção no processo, a instauração de um diálogo entre locutor e interlocutor (real, virtual e superior) e a consideração dos mecanismos ou condições de produção da escrita.

Para Bakhtin (1997), o ouvinte, enquanto destinatário passivo, não representa a totalidade da comunicação verbal. Para tal, ele deve adotar uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, completando e, por fim, se tornando o locutor. Isso porque, segundo o autor, *"toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante"* (p. 271).

Sendo assim, como afirma Bakhtin, temos a alternância dos sujeitos do

discurso, ou seja, o diálogo, a interação. No entanto, para alcançarmos o interlocutor e sermos claros a ele, precisamos, sobretudo, ser o outro de nós mesmos. Isso significa deslocar-nos do papel de produtor para o de interlocutor, realizando inferências e preenchendo as lacunas semânticas deixadas no texto.

Cada enunciado, portanto, é um elo da cadeia complexa de outros enunciados.

Assim, a categoria do superdestinatário soma-se ao destinatário como mais um elemento que constitui o processo de produção de discursos.

De acordo com BAKHTIN (1959-60/2000, p. 356),

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado.

Dessa forma, no presente estudo também se questiona quem se constitui destinatário e o superdestinatário para os autores da proposta curricular, ou seja, para os professores de Língua Portuguesa que colaboraram com a escrita do documento curricular e qual é o *interlocutor* que se coloca no horizonte metafísico.

3.2.3. Forças centrípetas e centrífugas

Segundo Bakhtin, as forças centrífugas da linguagem são as forças da unificação e da centralização das ideologias verbais e transcendem o plurilinguismo que constitui o pensamento verbal - ideológico, criando em seu interior um sólido núcleo linguístico da linguagem literária reconhecida oficialmente, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilinguismo crescente. Por outro lado, ao opor ao plurilinguismo certas barreiras, as forças centrípetas asseguram a compreensão mútua, centralizando-se na unidade real (embora relativa) da linguagem falada habitual e da linguagem literária considerada “correta” (cf. BAKHTIN, 1993, p. 81).

As forças centrífugas da linguagem são caracterizadas pela linguagem “comum”, existente no plurilinguismo real e configurando nos processos de

descentralização e desunificação da língua. Não são formadas apenas por dialetos linguísticos, mas principalmente pelas línguas socioideológicas: profissionais, de gêneros, de gerações, de grupos sociais etc. Assim sendo, segundo BAKHTIN (1993, p. 82.), qualquer enunciação é compreendida, dessa forma, como unidade contraditória dessas duas forças opostas:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. (...) O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.

De acordo com as teorias de *BAKHTIN (2002, p. 81)*, o sistema de língua e a enunciação monológica possuem um caráter unificador e centralizador das ideologias verbais, o que é chamado de força centrípeta da língua, ou seja, a língua tem o poder de unificar e homogeneizar as ideologias verbais.

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.

Segundo Bakhtin, a língua é composta por um jogo linguístico que envolve tanto forças centrípetas, que buscam unificar e centralizar as ideologias verbais, quanto forças centrífugas, que procuram se afastar das vozes dominantes e provocar um movimento de descentralização. *BAKHTIN (2002, p. 81)* reconhece a existência dessas duas forças atuando na língua.

(...) a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da

união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

De acordo com Bakhtin, existe uma tensão entre as forças centrípetas e centrífugas da língua, que divide os conflitos de vozes sociais e gera relações tensas. Ao pensar nas relações de poder, não se determina um lugar fixo para o poder, mas sim o entende como forças heterogêneas e em constante transformação, que circulam como uma prática social historicamente constituída.

Segundo Bakhtin, mesmo que haja uma tentativa de homogeneização do discurso nas produções verbais, sempre é possível observar uma relação dialógica por meio da contrapalavra. O indivíduo encontra espaço nas lacunas da descontinuidade, nas tensões e nas contradições das vozes sociais para resistir à monologização (BAKHTIN, 2002, p.355).

Fiorin (2006) organizou a perspectiva dialógica de Bakhtin em três conceitos de dialogismo, que podem ser descritos da seguinte forma:

- 1) Dialogismo constitutivo: Este é o funcionamento real da linguagem, onde todos os enunciados são formados a partir de outros.
- 2) Concepção estreita de dialogismo: Este é o processo pelo qual o enunciador incorpora a voz ou as vozes de outra pessoa no enunciado. Neste sentido, o dialogismo é uma forma composicional que insere o discurso do outro no enunciado de duas maneiras: através do discurso objetivado (onde o discurso alheio é citado abertamente e claramente separado do discurso citante) e através do discurso bivocal (onde não há separação clara entre o enunciado citante e o citado).
- 3) Dialogismo como elemento constitutivo do sujeito: A subjetividade é formada pelo conjunto de relações sociais em que o sujeito participa. Ou seja, o indivíduo se constitui em relação ao outro. Fiorin (2006, p. 55) afirma que “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”.

É possível, dessa forma, considerar que num trabalho de escrita coletiva, como esse que se delineou na SME-SP, as teorias de Bakhtin são fundamentais para entender as diversas vozes presentes no documento acabado, realizado a

tantas mãos que jamais será esquecido, mesmo que sendo substituído logo que publicado, porque empoderou professoras e professores e mostrou que o professor é capaz de fazer currículo e não simplesmente reproduzi-lo.

3.3. Bakhtin e o caminho da abordagem qualitativa

Em um estudo que emprega conceitos do Círculo de Bakhtin como ferramentas teórico-metodológicas, conceitos como discurso, tema, diálogo e gênero discursivo são fundamentais. Dentro desse quadro teórico, o conceito de discurso é particularmente importante, pois a análise dialógica do discurso se concentra na análise de produções discursivas em diversos domínios da atividade humana.

De acordo com Bakhtin, em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, o discurso é uma linguagem concreta, viva e completa em si mesma, ao invés de ser um objeto específico da linguística obtido por abstração. Bakhtin (2008, 209) afirma que “o estudo do discurso da fala implica atenção às relações dialógicas, pois a linguagem só existe na comunicação dialógica de quem a utiliza”.

As relações dialógicas podem ser compreendidas como a posição axiológica do sujeito nos atos concretos da vida, pois “não podem ser reduzidas a relações semânticas lógicas ou concretas que carecem elas mesmas de momentos de diálogo. Elas devem ser personificadas na linguagem, tornar-se discurso, transformando-se em as posições dos diferentes sujeitos expressas pela linguagem, de modo que entre eles possa surgir uma relação dialógica” (Bakhtin, 2008, 209).

Segundo Bakhtin (1998: 88-89), para que as relações lógicas se tornem dialógicas, elas devem ser concretizadas nas vozes de diferentes sujeitos. Quando concretizadas, elas entram no campo do discurso e saem do plano da linguagem. Bakhtin enfatiza a importância do discurso do outro na constituição do nosso próprio discurso, o que requer uma atitude de compreensão ativa e responsividade.

A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como elementos constituintes do discurso é a base da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, que relaciona o discurso ao diálogo e sustenta a natureza eminentemente dialógica do discurso. Nas palavras de Bakhtin (1998[1975]: 88-89), “*a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso*” e todo discurso “*nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto*”. Essa orientação dialógica do

discurso se manifesta de duas formas: pela orientação para o já-dito e pela orientação para a resposta

É possível empreender uma pesquisa dialógica de produções discursivas. Brait defende a constituição de uma teoria e metodologia para análise do discurso na perspectiva dialógica. Ao contextualizar essa teorização, a autora explica que não há, de fato, uma metodologia formalizada por Bakhtin para análise do discurso, como ocorre com a Análise do Discurso Francesa, por exemplo. O que existe é um movimento de recuperação de conceitos construídos ao longo dos textos bakhtinianos, que têm servido como norte para os estudos da linguagem de caráter histórico e social (BRAIT, 2006).

Segundo Brait (2007), grande parte do trabalho do Círculo de Bakhtin é dedicado ao exame da linguagem estética, especialmente nos estudos sobre as obras de Rabelais e Dostoiévski, nas quais encontramos um alto grau de teorização. O romance é um lugar único para a construção do quadro teórico do Círculo. No entanto, também é possível examinar a natureza orgânica do discurso cotidiano na teoria articulada pelo Círculo, que tem contribuído significativamente para novas perspectivas sobre a linguagem humana e para a compreensão de outras formas pelas quais o significado surge.

Pode-se dizer que a arquitetura teórica de Bakhtin fornece elementos para um caminho, ou seja, horizontes possíveis para o estudo da linguagem e do discurso numa perspectiva dialógica. Segundo BRAIT (2006: 10).

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Sendo assim, a impossibilidade de estabelecer uma metodologia de análise rígida é base da teoria bakhtiniana. Essa opção epistemológica não se limita à aplicação de uma metodologia e validação de teorias, mas sim à construção de conhecimentos relevantes e responsáveis no campo dos estudos da linguagem.

Para estabelecer parâmetros teórico-analíticos para a análise do discurso em uma perspectiva dialógica, Brait (2006) destaca algumas características dessas

pesquisas. Inicialmente, a análise envolve uma atenção especial às práticas discursivas, isto é, às enunciações concretas, considerando simultaneamente os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos.

De acordo com Brait (2006), a abordagem bakhtiniana da linguagem considera as peculiaridades discursivas que apontam para contextos mais amplos, levando em conta os aspectos extralinguísticos interligados.

Outro aspecto a ser observado é que em uma análise dialógica não existem categorias pré-definidas aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos.

Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das regularidades relativas dos dados, que são observadas e compreendidas ao longo da pesquisa. Portanto, não se pode aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já realizada a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores

No âmbito da produção de conhecimento, é importante considerar o singular, o único e o evento que conduz a uma certa regularidade. Essa relação entre o particular e o geral na pesquisa está relacionada ao que PONZIO (2010: 16) afirma:

resulta óbvio que o conhecimento deva ser necessariamente conhecimento do geral, procedendo por conceitos, por classificações, por montagem, sobre a base de conjuntos, de gêneros, nos quais o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto.

Em um estudo na perspectiva dialógica da linguagem, é importante considerar a busca pelo equilíbrio entre o instável e o estável, o novo e o dado, o geral e o particular/singular. Além disso, é necessário levar em conta a complexa relação dialógica e constitutiva entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, que são os discursos proferidos por sujeitos socio-historicamente constituídos. Essa relação não é neutra nem pré-determinada, pois o pesquisador está permeado por seu horizonte valorativo durante todo o processo de pesquisa, influenciando suas escolhas desde a seleção do objeto até a análise dos dados.

O trabalho do pesquisador pode ser comparado ao de um observador atencioso, que é um outro (não neutro) no diálogo com os dados. Amorim (2004:26) propõe a metáfora da hospitalidade para descrever o trabalho do pesquisador, que pode ser visto como um hóspede e um anfitrião ao mesmo tempo.

O pesquisador é anfitrião ao receber e agregar o universo pesquisado, abrindo-se para ele. Porém, também é hóspede ao se lançar em uma viagem de

exílio deliberado para buscar distanciamento, estranhamento e questionamento em relação ao objeto. O pesquisador abandona seu território e se desloca em direção ao país do outro para escutar a alteridade e poder transmiti-la e traduzi-la.

O processo de seleção e constituição de um objeto de pesquisa, bem como a ação de auscultá-lo e tentar interpretá-lo, são atividades valorativamente acentuadas. Segundo Amorim (2004: 29), "todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado", pois o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado por uma série de já-ditos sobre o tema da pesquisa.

A relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa remete ao que Bakhtin afirma ao dizer que

"[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire determinidade na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário" (BAKHTIN, 2003:4).

Nesse contexto epistêmico-metodológico, estabelecer o objeto, gerar os dados de pesquisa e circunscrever os espaços de pesquisa - e suas delimitações - constitui um trabalho teórico-metodológico do pesquisador, cuja base é de natureza dialógica e axiológica.

É a partir dessa posição teórica que o pesquisador realiza a constituição dos dados de sua pesquisa, que se dá a partir de uma tomada de posição exotópica (de extralocalização) do pesquisador frente ao campo de estudo. O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, mas se distancia dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso.

Nessa caminhada reflexiva, ele se lança para um universo discursivo e busca, dentro de uma profusão de vozes, um distanciamento analítico. No entanto, nessa empreitada de pesquisa há sempre uma permeabilidade das convicções do pesquisador, suas experiências/vivências e suas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo.

O ato de fazer pesquisa envolve discussões da ordem da ética da responsabilidade fundante do Ser-sujeito (BAKHTIN, 2010), sobretudo uma responsabilidade pautada em uma filosofia do ato responsável em que "o mundo da cultura e do mundo da vida estão unidos no evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida" (PONZIO, 2008: 30).

Bakhtin propõe duas faces da responsabilidade: a responsabilidade especial e a responsabilidade moral. A responsabilidade especial está relacionada ao significado objetivo, ou seja, tem relação com o conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura. Já a responsabilidade moral está relacionada ao evento único do ato (BAKHTIN, 2010: 43).

Na pesquisa dialógica, o pesquisador dialoga constantemente entre essas duas facetas da responsabilidade, pois faz parte de sua posição objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico, a chamada responsabilidade especial. Por outro lado, o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode se calar ou não dizer, mas também não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos envolvidos na pesquisa, a responsabilidade moral.

Busca-se produzir uma análise situada que possa ressignificar, de algum modo, as realidades observadas. Sobral (2007: 114) propõe alguns aspectos a serem observados em uma pesquisa cuja base teórico-metodológica é o pensamento bakhtiniano. Esses aspectos incluem:

- A relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano teórico;
- A relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano ético;

É importante considerar a língua para além das questões relativas ao modo de empreender uma análise dialógica do discurso e às implicações éticas envolvidas em pesquisas dessa natureza, mas também em seu aspecto histórico e concreto, pois o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação de resposta a outro discurso.

Não há acesso à realidade em si, mas a um universo discursivo que é histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva.

Portanto, a análise de discurso é sempre mediada pela linguagem e realizada sobre a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2004), a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta.

Para conceber a linguagem sem perder de vista o caráter dinâmico de uma

abordagem sócio-histórica, é necessário considerar que o ponto de partida para a análise do discurso - materializado nos enunciados - são os estratos sociais mais amplos, para então se chegar à materialidade linguística.

Em uma pesquisa de cunho dialógico, há sim análise das marcas linguísticas. No entanto, trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso, ou seja, uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em uma dada situação de interação discursiva.

Tal estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas que se materializam nos enunciados, com o objetivo de construir compreensões sobre os sentidos promovidos nas relações dialógicas e de investigar fenômenos linguísticos, enquanto gênero e atividade, sob a perspectiva bakhtiniana da dialogia e da heteroglossia. A análise é baseada nas respostas obtidas pelos questionários aplicados aos professores, verificando a possibilidade de ocorrência de discursos reportados ou bivocalizações, que destacam a estratificação socioaxiológica da linguagem. A perspectiva da análise do discurso é, como ressalta AMORIM (2004: 16), “uma proposta de análise, uma via de investigação e uma maneira de interrogar, e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita”.

Alguns parâmetros podem ser utilizados para orientar as análises de produções discursivas contemporâneas. Isso inclui o estudo da esfera de atividade humana em que ocorrem as interações discursivas, a descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva e a análise das relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção do discurso.

Os elementos constitutivos do discurso, que indicam os modos de discursivização, são o foco da análise. No entanto, é importante ressaltar que os aspectos mencionados são diretrizes para a investigação, e não categorias analíticas rígidas e imutáveis. Isso ocorre porque as regularidades discursivas surgem dos próprios dados no processo de pesquisa.

3.4 A Constituição Dialógica Do Dizer Do Professor Produtor De Currículo

Essa pesquisa busca compreender as relações dialógicas constitutivas do dizer do professor que fez parte do processo de escrita curricular, o que engloba, de um lado, identificar e descrever procedimentos formais do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 139) relativas às formas de diálogo com o já dito, e, de outro, examinar formas de

negociação de sentidos que provém do diálogo com o outro a quem professor dirige seu dizer.

Esse exercício parte da compreensão de que produzir uma escrita curricular, é, por natureza, um ato complexo. Além disso, reconhece que a seleção de abordagens, conteúdos e metodologias incorporadas neste currículo é igualmente complexa, uma vez que essa escrita envolveria o esforço coletivo de todos os professores da RME.

Dessa forma, o professor que é convidado a produzir seu próprio currículo precisa, por exemplo, determinar que vozes fazer falar e que vozes fazer silenciar, que palavras retomar e que palavras silenciar, que posição assumir diante dessa escrita, e tudo isso tendo que considerar os desníveis, nem sempre de forma consciente, das posições ocupadas por ele no campo do saber em que estão situados.

Sendo assim, procuraremos argumentar que, muitas vezes, enxergamos um problema de escrita pode ser mais bem compreendido e trabalhado como indício dos movimentos interpretativos do professor sobre o dizer do outro e de seu percurso na direção da construção e desenvolvimento de uma voz autoral.

Trata-se aqui de percebermos o movimento interpretativo empreendido pelos professores que produzem o currículo, tomando como parâmetro o modo como ele se relaciona dialogicamente e se compromete com o dizer do outro ao ajustá-lo na construção curricular, entendendo, a partir de Bakhtin (2010), que cada palavra expressa demanda um grau de responsabilidade e uma distância.

De acordo com a visão bakhtiniana, assumimos, enfim, a hipótese de que citar o dizer do outro consiste em se responsabilizar, em apresentar uma atitude responsiva ativa, mesmo se o sujeito não marca explicitamente um posicionamento axiológico mais crítico em relação outros participantes da escrita.

É desejável que adotemos uma postura crítico-reflexiva. Essa postura deve ser incentivada e explorada, mas não deve ser vista como a única maneira eficaz de dialogar com o professor que produz o currículo. Especialmente quando levamos em conta que as características da escrita curricular, que precisam ser compreendidas pelos professores, muitas vezes não são justificadas para eles, muito menos ensinadas de maneira ativa e participativa.

Há uma tensão entre a teoria e a prática na produção curricular, pois, se por um lado, a linguagem é defendida como um fenômeno social e dialógico, que se

constitui na interação entre os sujeitos, por outro lado, a prática pedagógica tradicional de ensino privilegia a transmissão de conhecimentos teóricos, o que pode levar a uma visão estática e idealizada da linguagem, que desconsidera a sua dimensão social e dialógica.

Segundo Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social e dialógico, que se constitui na interação entre os sujeitos. A linguagem, portanto, não é um instrumento neutro, mas um espaço de lutas e negociações de sentidos.

A partir dessa perspectiva, a produção curricular deve centrar-se na interação entre os sujeitos, na construção de sentidos e na negociação de perspectivas. Isso significa que o professor que está escrevendo deve ser visto como um sujeito ativo, que produz e constrói sua própria linguagem, a partir de sua interação com o mundo e com os outros.

A prática pedagógica tradicional de ensino nos currículos tradicionais, em geral, privilegia a transmissão de conhecimentos teóricos e pode levar a uma visão estática e idealizada da linguagem, que desconsidera a sua dimensão social e dialógica e tende a apagar o sujeito, transformando o professor em um mero reprodutor de saberes, que se limita a reproduzir e parafrasear o que é posto e que não contribui para que haja aprendizagem de forma significativa.

A análise da escrita curricular, enquanto norma e práxis, produzida por professores, é um desafio. Para Bakhtin (2006), o caráter sógnico da linguagem carrega em si a imagem acústica e o sentido que não preexiste à palavra, mas que se manifesta de acordo com as diferentes histórias e concepções de mundo dos indivíduos de uma sociedade.

O documento curricular imposto por uma gestão pública pode tornar seu uso uma ação meramente burocrática, sem qualquer valor funcional para o professor. Por esse motivo ser tão importante um documento curricular feito pelos professores e para os professores.

Para compreender como se processa a relação entre linguagem e discurso na escrita curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo, é preciso considerar que essa escrita é um processo de produção e autoria textual que leva à constituição de uma voz do trabalho docente. Essa voz é um instrumento de formação para os próprios professores, pois lhes permite refletir sobre suas práticas pedagógicas e seus saberes profissionais.

Os professores, como quaisquer falantes da língua, nem sempre são conscientes de que suas falas e escritas sobre si mesmos, o outro e o espaço escolar revelam a ideologia que os constitui histórica e culturalmente. Isso ocorre porque, muitas vezes, os professores não se apropriam de uma perspectiva reflexiva sobre sua prática pedagógica, o que os distancia do ideal de professor pesquisador reflexivo, capaz de teorizar sobre sua prática.

O currículo, como instrumento de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução, deve ser um meio de formação continuada para os professores, que lhes permita refletir sobre suas práticas e saberes profissionais. Nesse sentido, a escrita curricular, enquanto um momento para que o professor avalie sua práxis do fazer pedagógico, constituinte de um gênero discursivo do trabalho docente, pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores.

O fato de os sistemas de ensino da Prefeitura de São Paulo exigirem um único modelo curricular representa uma postura disciplinada, que desconsidera a heterogeneidade dos professores e os obriga a um único caminho a seguir, sem a flexibilidade de utilizar o currículo a serviço da sua experiência profissional, como um manual de instruções. Isso é um procedimento condenado pelas mesmas redes de ensino no que se refere às produções textuais de estudantes.

Foucault (1986, p.126) afirma que o controle do corpo ocorre quando ele está “preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. A exigência de um único modelo curricular pode ser entendida como uma forma de controle, pois limita a expressão da identidade docente e dificulta o diálogo entre o professor e o fazer pedagógico. Por isso, a escrita curricular da coleção Diálogos configura um importante instrumento docente na busca da liberdade e da autonomia de ensinar, pois os saberes se manifestam circunstancialmente, de acordo com as experiências do professor. A adoção de um modelo curricular pode facilitar a compreensão e o conhecimento, servindo como revelador da práxis, formando uma identidade docente e atuando como um instrumento de diálogo entre o professor e o fazer pedagógico.

É fundamental refletir sobre as novas exigências que estão sendo feitas aos docentes e, conseqüentemente, a constituição de novas formas de escrita curricular sobre o fazer pedagógico. Para ela, a pesquisa poderia focar-se no processo de

escrita dos professores a partir dos encontros nas DREs e SME para melhor entender as constantes mudanças das identidades docentes durante essa escrita.

Essa pesquisa se volta para o potencial de estudo sobre a escrita curricular da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, porque acreditamos que esta produção se constitui através dos saberes dos professores, imersos em políticas públicas, com o objetivo de um currículo autoral e efetivamente vivo como norteador do trabalho docente.

As práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, aqui estudadas, constroem uma realidade a respeito da atividade docente vivenciada durante todo o processo de escrita curricular para o qual os professores foram convidados.

Sendo assim, todo processo de escrita curricular e não o seu produto são aqui analisados sob a ótica da alteridade. Cada sugestão dada pelos professores constitui um jogo de escutar, aceitar, ceder, reescrever, recontextualizar e recomeçar.

3.4. Procedimentos Metodológicos

A presente tese caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, obtida a partir da coleta e análise dos questionários aplicados aos sujeitos envolvidos, sendo eles professores que participaram nas diferentes esferas da produção curricular da Coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

A pesquisa buscou compreender a percepção desses professores no processo de interação com os diferentes pontos que permeiam o objeto de estudo (Gil, 2008). Nesse sentido, como preconiza MINAYO (2001, p.28)

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É importante reconhecer a subjetividade do pesquisador como um elemento inerente à pesquisa qualitativa, expressa na escolha do tema, dos participantes, do roteiro de perguntas, da bibliografia consultada e na análise do material coletado (Dourado & Ribeiro, 2021). A preocupação central nesse tipo de pesquisa não está na representatividade numérica do grupo estudado, mas no aprofundamento da compreensão da situação em questão.

Quanto ao objetivo, a pesquisa se classifica como exploratória, pois visa ampliar o conhecimento sobre o problema em questão, reformulando ideias e proporcionando uma visão integral do fenômeno a ser investigado (Gil, 2008). Esse tipo de pesquisa geralmente se utiliza de levantamento bibliográfico e documental e entrevistas não padronizadas, o que se configura no presente estudo.

A pesquisa se caracteriza como documental e pesquisa-ação, pois extrai do processo de escrita curricular os sentidos, análises e conhecimentos alinhados à teoria do Círculo de Bakhtin, a fim de identificar os enunciados para produção do documento curricular de Língua Portuguesa e as influências da linguagem presentes nesse currículo.

Após a análise inicial, selecionamos os enunciados que se mostraram mais relevantes para o nosso objetivo de pesquisa. A partir da seleção dos enunciados,

formulamos hipóteses sobre as possíveis influências no percurso da produção curricular e, com base nas hipóteses elaboradas, analisamos os enunciados à luz da teoria do Círculo de Bakhtin, buscando confirmar ou refutar as nossas hipóteses iniciais.

A pesquisa qualitativa, com sua ênfase na compreensão dos significados e na subjetividade do pesquisador, permitiu-nos explorar o objeto de estudo em profundidade, lançando luz sobre as implicações da produção de documento curricular norteador de práticas, elaborado pelos professores de Língua Portuguesa da RME.

No âmbito da pesquisa científica, o conceito de documento transcende os limites dos escritos tradicionais, abrangendo qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (Gil, 2008). Nesse sentido, os questionários aplicados aos professores participantes da escrita curricular assumem papel fundamental como fonte de informação (Gil, 2008).

No contexto educacional, o documento curricular configura-se como extremamente relevante, visto que sua utilização fornece pistas valiosas sobre o contexto histórico, cultural e científico em que foram produzidos (Fontana & Pereira, 2021). Sendo assim, a aplicação dos questionários aos professores que participaram do processo de escrita curricular fornece elementos fundamentais acerca de ideologia, visão de mundo e, acima de tudo, o que tem relevância a ser ensinado nas escolas.

A aplicação de questionários, como técnica qualitativa, permite a compreensão sobre as nuances de um dado fenômeno (Fontana & Pereira, 2021). Partindo do corpus da pesquisa, o presente estudo se propõe a aplicar a teoria do Círculo de Bakhtin aos enunciados extraídos desses questionários aplicados aos professores envolvidos no processo de produção e escrita curricular.

Com isso, atestamos que tanto o pesquisador quanto os pesquisados participam no processo como sujeitos atuantes nas contribuições da coleta, análises e/ou interpretações que são construídas durante a realidade que emerge.

Os fenômenos históricos, sociais, culturais ganham destaque diante do contexto delineado ao longo da pesquisa. Sob o mesmo ponto de vista, Gil (2008) entende que a relação entre pesquisador e pesquisado não se constrói apenas com a observação do primeiro, pois os dois são importantes para o caminhar do percurso. O autor reforça que pesquisador e pesquisados "acabam se identificando,

sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais" (Demo, 1984, p. 115 apud Gil, 2008, p. 31).

Sendo assim, lembramos que nossa pesquisa foi aprovada, segundo o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, (CEP) – FE USP, sob processo número: 016.1/2023, da Universidade de São Paulo, do programa de Pós-Graduação em Educação (Anexo -1).

3.4.1. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Neste tópico, nosso foco é a apresentação do campo empírico, os participantes, os procedimentos seguidos por esta pesquisa em relação à coleta de dados e a estrutura do Produto Educacional.

A pesquisa foi realizada com professores de diversas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo, localizadas nas DREs São Mateus, Itaquera e Capela do Socorro. Também foram aplicados questionários para professores que participaram do processo de produção curricular, mas que já estão aposentados pela RME. Todos os professores entrevistados possuem licenciatura plena em Letras e atuavam como professores de Língua Portuguesa e/ou Inglesa durante o processo de produção dos documentos curriculares.

Reiteramos que esta é uma pesquisa qualitativa e interpretativa, ancorada na produção epistemológica do Círculo de Bakhtin, em que buscamos explorar questões relacionadas à escrita curricular, para compreender, à luz da teoria do dialogismo bakhtiniano, a produção de documentos curriculares. Buscamos desvendar as relações de alteridade presentes nesse processo, as forças centrífugas e centrípedas que se manifestam e identificar o superdestinatário.

Para tanto, analisamos as interações discursivas que permeiam o processo de produção curricular, tomando como base as respostas obtidas em questionários e a análise dos documentos produzidos.

Os dados gerados durante a pesquisa incluíram respostas a um questionário fornecidas por doze professores de Língua Portuguesa da RME- SP e documento escrito pelos professores de Língua Portuguesa da DRE São Mateus- São Paulo.

A construção do corpus da pesquisa seguiu etapas distintas. Primeiramente, realizamos um levantamento de todas as etapas de produção curricular, buscando identificar quais as questões eram relevantes para a elaboração do questionário,

com a finalidade de não faltar nenhuma questão que pudesse dificultar ou impossibilitar a análise da estrutura dos enunciados, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010).

A etapa subsequente consistiu na aplicação de questionários aos professores de Língua Portuguesa que participaram do processo de escrita da Coleção Diálogos, para traçar o perfil dos participantes e investigar sua atuação nesse processo. O instrumento continha dezessete perguntas, de caráter objetivo e subjetivo, e buscava abordar o contexto de produção do currículo em questão.

A aplicação dos questionários demandou um período considerável, pois os professores se encontravam em diferentes localidades. Ademais, alguns preferiram responder ao questionário em seus locais de trabalho, em intervalos entre aulas ou momentos de Hora Atividade, o que impossibilitou a aplicação e o término de forma contínua.

Nos encontros com os participantes, o primeiro passo era entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e assinatura. Em seguida, o questionário era lido em voz alta, seguido de orientações e um momento para sanar dúvidas. Após esse momento, os professores tinham tempo para preencher o questionário livremente, que nos era entregue para leitura posterior.

Para compor o corpus da presente pesquisa, entrevistamos, como mencionado, doze professores de ensino fundamental II, do componente curricular Língua portuguesa, em diferentes fases da carreira e exercendo hoje diversos papéis junto à SME.

No contexto deste trabalho, a geração de dados foi realizada por meio de questionários aos professores participantes do processo de escrita da Coleção Diálogos e os documentos produzidos pelos professores durante os encontros regionais oferecidos pelas DREs.

Desse modo, procuramos estabelecer uma relação de proximidade para compreender os discursos ideológicos em suas diferentes modalidades. E dessa leitura, surgiu a nossa análise.

Mesmo conhecendo quase todos os professores para quem entregamos os questionários, a busca pela imparcialidade na pesquisa se fez constante, em consonância com que pensam GRAUE & WALSH (2003), que dissertam acerca dos relacionamentos na pesquisa etnográfica e alertam que a posição de pesquisador

pode influenciar as relações com os pesquisados. Também, sobre isso, fala Lévi-Strauss (2003, p. 152-153)

É muito difícil relacionarmo-nos com outra pessoa a não ser que essa pessoa possa ser localizada dentro de um sistema de parentesco alargado. Para eu saber quem o outro é, tenho de o inserir numa analogia dentro da minha experiência. Todas as interações são indiretas. As pessoas não interagem diretamente, mas através de definições culturais, expectativas, funções e assim por diante.

Dos doze professores participantes dessa pesquisa, a pesquisadora já havia tido, em algum momento da vida profissional, uma relação de parceria. Para eles entregamos, além do termo livre e esclarecido, o questionário semiestruturado. Esses documentos constituíram fontes indispensáveis para essa pesquisa.

Para a manutenção do anonimato, indispensável nas pesquisas que envolvam sujeitos, os nomes dos participantes foram modificados e seus dados, omitidos nesta tese.

Os dados são referentes ao ano de 2023, relacionados ao trabalho realizado entre os anos de 2014 e 2016.

3.4.2. Seleção Dos Sujeitos

A escolha de professores como sujeitos da pesquisa se baseou na expectativa de que sua participação no processo de escrita traria uma efetiva contribuição para a compreensão das vozes que atuaram na elaboração da Coleção Diálogos.

Foi necessário procurar professores/sujeitos de pesquisa que tivessem participado dos encontros na DREs, professores que, por algum motivo deixaram de participar das formações e aqueles que ultrapassaram as fronteiras dos encontros regionais e tivessem sido convidados a participar do GT de escrita junto aos assessores especialistas na própria SME.

Ainda restava a questão de como elencar a DRE que seria acompanhada com o objetivo de se constituir professores sujeitos da nossa pesquisa. Era necessário estabelecer as distinções que permitiriam selecionar, pelo menos, uma Diretoria de Ensino em que pudéssemos ter grande número de sujeitos/professores, entre as treze DREs de São Paulo (Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel).

A escolha da DRE São Mateus como lócus da pesquisa se deu por uma conjunção de fatores. Primeiramente, a pesquisadora atua na referida DRE, tanto no momento da pesquisa quanto na época da produção curricular em questão. Ademais, possui estreita relação com a maioria dos professores da área.

Faz-se necessário ratificar que a escolha feita, naquele momento, buscou critérios de sujeitos para viabilizar esta pesquisa e, por isso, foi feita a opção pela DRE em que a pesquisadora tivesse maior proximidade. Mas também há sujeitos da pesquisa que trabalhavam e trabalham nas DREs Guaianazes e Capela do Socorro, e com quem foi possível contato virtual para que pudessem responder ao questionário de pesquisa.

Acreditamos que, para investigar a constituição das identidades dos sujeitos/professores que produziram a coleção Diálogos, através dos discursos presentes nos dois tipos de escrita curricular, era necessário que, além de os docentes a serem pesquisados escreverem sobre seu fazer no processo, também dissertassem como esse processo foi para ele como indivíduo.

Inicialmente, três professoras de Língua Portuguesa de EMEFs da DRE São Mateus, onde a pesquisadora lecionava, foram selecionadas para participar da pesquisa. Com elas, foram realizadas entrevistas, posteriormente analisadas e apresentadas no exame de qualificação. No exame de qualificação, foi sugerida a mudança para aplicação de questionário, o que inviabilizou a utilização das entrevistas como instrumento para a presente tese.

Após a validação do instrumento de pesquisa como questionário semiestruturado, as mesmas professoras participaram novamente, respondendo-o. As respostas foram agregadas à pesquisa.

O questionário também foi aplicado a outros docentes, cujos resultados serão apresentados posteriormente.

A maior dificuldade nesse processo foi encontrar professores que não tivessem participado dessa escrita curricular. Depois de empreender grande procura, foi possível encontrar duas professoras aposentadas e uma professora que ainda se encontra na rede, mas que não participou, e os motivos serão apresentados adiante.

3.5.3. Dados produzidos com a aplicação dos questionários

Bakhtin sustenta que é impossível compreender sem julgar. As duas operações são inseparáveis e constituem um ato total. Isso torna impossível

qualquer ilusão de neutralidade ou objetividade ascética por parte do pesquisador, que está diretamente envolvido no conhecimento que produz sobre as experiências do sujeito. No entanto, esse julgamento deve ser entendido como um ato de responsividade, que cria algo novo e diferente da situação de campo.

Por se tratar de uma proposta de reorganização curricular, ou seja, partindo do pressuposto de que o texto da política pública elaborada pelos gestores educacionais julgava ser necessário repensar novas formas de organizar o currículo apresentado aos estudantes da cidade de São Paulo, em contraposição ao que estava sendo realizado até então, cabe-nos levantar os princípios que nortearam algumas destas mudanças, em especial aquelas que dizem respeito aos anos finais do ensino fundamental, tomando por base os documentos oficiais que selecionamos.

Minayo (2001, p. 38) ressalta que “por exigir presença, envolvimento pessoal e interação do pesquisador em todo o processo, uma boa análise qualitativa deve explicitar suas ações no campo, assim como seus interesses e dificuldades na construção do objeto”.

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação das respostas aos questionários aplicados a professores da rede municipal de ensino de São Paulo.

Segundo Bakhtin, a palavra se dirige. Para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirigirão sua palavra.

No caso desta pesquisa, como antes mencionado, os sujeitos participantes são professores da rede, que exerceram diferentes funções no processo de escrita curricular.

Os professores que trabalham nessas instituições normalmente compartilham suas experiências nos momentos de estudo PEA (Projeto Especial de Ação) das jornadas de trabalho JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Nesses momentos, além do estudo de bibliografias, são trocadas experiências na sala de aula ou cursos específicos para atuar na área, realizados pelos professores, o que faz da própria escola um espaço de formação para aqueles que não têm experiência, num constante compartilhamento de conhecimentos.

Os momentos de estudo foram fundamentais para que a discussão a respeito

dos encontros promovidos pelas DREs pudesse ser ampliada e o interesse multiplicado ao longo dos encontros.

3.4.3. Questionários – caminhos para o encontro com os professores sujeitos de pesquisa

Os questionários respondidos pelos professores participantes do processo de escrita são documentos que permitem evidenciar o dialogismo, necessariamente polifônico, importantíssimo às análises discursivas embasadas na teoria bakhtiniana.

A reivindicação dos professores por um lugar de protagonismo na construção do currículo da rede é cada vez mais latente. Eles desejam ter voz ativa na definição de seus fazeres pedagógicos, reconhecendo a importância de sua experiência nesse processo.

A escrita é outro caminho eficaz de reflexão a respeito da prática docente. Quando escreve acerca de sua prática, o professor é capaz de refletir essa mesma prática, aprofundando o entendimento a respeito dos fenômenos educacionais e conseguindo ser capaz de identificar possibilidades de aperfeiçoamento.

A escrita também proporciona o compartilhamento de saberes, conhecimentos, ideias e diversos pontos de vista com outros professores e toda comunidade educativa. Há a oportunidade de reflexão e transformação no trabalho docente.

Os questionários revelam que os professores consideram a escrita como uma ferramenta importante para refletir sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão, por sua vez, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, pois permite que eles expressem suas ideias e experiências, além de construir uma aprendizagem que respeita a diversidade e a realidade dos alunos da SME.

durante a participação no processo compartilhado da escrita do documento nos engajamos nesse currículo e assim nos deixamos levar pelo caminho a ser trilhado. Tanto a língua quanto o currículo são vivos e usados em vários contextos, em várias situações, o que faz com que tenham novos usos e possibilidades. (Professor Evandro)

Também,

Esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido, pois ele esteve em intrínseco contato com a identidade paulistana, tratando com quem realmente lida com ele e o faz acontecer, trazendo uma

realidade palpável e viável para o tempo e espaço em que ele se faz.
[professora Luciana]

e

A construção do documento foi bem-sucedida, houve adequações importantes em relação ao documento anterior (antigo), o qual facilitou e viabilizou a melhoria no processo ensino aprendizagem.
[Professora Ednalva]

Na elaboração do documento curricular “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”, que faz parte da Coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, um desafio central foi estabelecido: promover a formação de professores capazes de escrever documentos curriculares.

Partindo do princípio de que o currículo é resultado do trabalho docente, o desafio visava construir a imagem do professor como um intelectual criativo e transformador, capaz de descolonizar o currículo. Essa perspectiva não era vista como uma utopia, mas como um objetivo viável a ser alcançado por meio de um processo formativo consistente.

Esforços significativos foram direcionados para a formação contínua de professores, com o objetivo de fornecer o suporte necessário para a compreensão do conceito de currículo e, mais importante, para que eles assumissem seu papel como produtores curriculares, não apenas como executores.

Essa perspectiva contrasta com a prática histórica de elaboração de documentos curriculares sem a participação docente, tarefa que geralmente era atribuída a profissionais contratados para esse fim. Afinal, como poderia um indivíduo criar um currículo se ele apenas o segue de maneira acrítica e sem questionamentos?

Refletir s respeito da escrita curricular realizada por professores de Língua Portuguesa implica uma avaliação crítica das conexões entre educação e linguagem. A educação é aqui entendida, segundo Freire (1987), “como uma prática social e histórica tangível, uma forma de discurso pedagógico que se manifesta por meio de ações significativas”.

A linguagem vai além da simples comunicação de ideias e informações. Ela se configura como uma prática social e cultural complexa, um processo de formação de indivíduos que não se limitam a falar ou ouvir palavras, mas que, por meio delas,

revelam verdades, sentimentos e experiências. A linguagem se torna, assim, o “campo das contradições” (Bakhtin, 1997), incorporando o sentido como um elemento da cultura e expressando a vivência humana nas relações sociais.

3.4.4. Os Sujeitos da pesquisa e o processo da realização dos questionários

O percurso analítico foi realizado seguindo os seguintes procedimentos: o estudo da esfera de atividade humana em que ocorrem as interações discursivas, especificamente a esfera escolar; descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva (professores em sala de aula, professores parceiros, professores do GT de escrita da SME) e análise das relações simétricas/assimétricas entre eles na produção do discurso; estudo do cronotopo (espaço-tempo discursivo) dos enunciados, considerando o sobretudo os encontros promovidos pela SME, tanto em DRE quanto com GT de escrita como cronotopo das interações discursivas materializadas no documento curricular; estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados; e análise das relações dialógicas.

No caso dos saberes mobilizados pelos professores nas atividades de docência, estes vão se constituindo durante toda a vida, em diferentes momentos da história pessoal e profissional desses sujeitos, atravessados pelos processos de formação.

Quando atuam em seus contextos de trabalho, as ações dos professores e aquilo que as determinam deriva de experiências vividas no plano intersubjetivo e que são internalizadas pelo sujeito. Considerando que, para Vygotsky, a internalização é uma reconstrução interna de uma atividade externa (Vygotsky, 1991 a, p. 63), e que esse processo de reconstrução envolve sempre uma atividade interpessoal, o outro é um parceiro constante do eu em seu processo de desenvolvimento e em suas diferentes formas de apropriação do mundo.

Por essa razão, no processo de construção da metodologia da pesquisa, que deu origem a esta tese, buscamos considerar alguns princípios que permitissem uma coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo, de modo que a metodologia possibilitasse a abordagem dos saberes docentes enquanto um processo que ocorre no plano social e histórico, nas interações que o professor estabelece uns com os outros, com os objetos do conhecimento e que são internalizadas pelo sujeito e que privilegiasse a compreensão dos fenômenos e de

suas relações, em detrimento do estabelecimento de relações de causa-efeito;

A interpretação das questões relacionadas à prática dos professores e sua formação a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, permite a compreensão dos significados que estão sendo produzidos para esses fenômenos no plano intersubjetivo.

Isso possibilita uma análise mais aprofundada e abrangente dos fenômenos em questão. Devido às exigências da natureza do objeto de estudo, a pesquisa interpretativa se mostrou um caminho frutífero para alcançar os objetivos propostos.

Nessa modalidade de pesquisa, a ênfase é colocada na compreensão em profundidade de um contexto específico, sob a perspectiva dos atores desse contexto. Isso permite uma análise mais completa e precisa dos fenômenos estudados.

Neste estudo, privilegamos a ótica dos professores, sujeitos da pesquisa, e sua participação ativa no processo de criação, sem nos esquivarmos da tarefa de interpretação inerente ao pesquisador. A revisão bibliográfica esteve presente em todas as etapas do trabalho de pesquisa, subsidiando a definição das estratégias de investigação, as análises ao longo do trabalho de campo e posteriormente a ele.

São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (Freitas, 2003, p. 33).

Como parte integrante da realidade que produz no campo de pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas. Participaram da pesquisa doze professores de Língua Portuguesa, de ambos os sexos, selecionados intencionalmente. A escolha dos participantes considerou como critério fundamental que atuassem na RME e tivessem participado, de alguma forma, do processo de escrita curricular da Coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário com questões abertas. A construção do instrumento considerou as propostas apresentadas pelos autores mencionados anteriormente.

O questionário também oferecia um espaço para que os participantes pudessem registrar suas considerações além das perguntas pré-definidas. Ressalta-se que, antes de sua aplicação, o instrumento foi validado pelo orientador da tese,

que analisou sua coerência e adequação aos objetivos do estudo.

Para garantir a participação consciente e informada dos sujeitos, foram apresentados os objetivos e procedimentos do estudo antes da coleta de dados. Os participantes da pesquisa receberam informações detalhadas sobre o estudo, incluindo seus objetivos, métodos e riscos potenciais, antes de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com as normas éticas da pesquisa, assegurando aos participantes o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento.

O quadro a seguir tem o intuito de oferecer um retrato dessa diversidade, que será explorada nos capítulos posteriores da tese.

Nome do Participante	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Magistério na RMESP	Cargo atual na RMESP	Função atual na PMSP	Cargo/função na PMSP em 2014-2016	Atuação na Escrita Curricular
1 Amanda	Pós-graduação (Lato Sensu)	Aproximadamente 23 anos	11 anos	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica	Professora Ens. Fund II e Médio - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.	Professora participante
2 Denise	Letras e Pedagogia	12 anos	12 anos	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica	ATE I (Assistente Técnico de Educação) 2016: Professora de língua portuguesa	GT de escrita
3 Douglas	Bacharelado e Licenciatura em Letras (2006-2010) Mestrado em Educação (2018-2021)	12 anos	10 anos	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa, Designado como Professor de Sala de Leitura em 2015, Designado como Assistente Técnico Educacional no Núcleo Técnico de Avaliação em 2016	GT de escrita
4 Evandro	Letras e Complementar	33 anos	30 anos	professor aposentado	professor aposentado	Professor de Ensino Fundamental II e	Professor participante

		tação Pedagógica					médio	te
5	Elias	LETRAS Licenciatura e Pedagogia	14 anos	11 anos	Professor de Ensino Fundamental e Médio - Língua Inglesa	Assistente Técnico Educacional I – Formador da DIPED/ Diretoria Regional SM	Professor de Ensino Fundamental e Médio	Professor Parceiro e GT de escrita
6	Janaína	Letras: português e inglês			professora de língua portuguesa e inglês	professora de língua portuguesa e POED no CIEJA	professora de língua portuguesa	Professora não participante
7	Luciana	Letras Com Habilitação Em Língua Inglesa	15 Anos	11 Anos	Professor De Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa	Professora Orientadora Da Sala De Leitura (POSL)	Professor De Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa	Professora Participante
8	Ednalva	Graduada em Letras (inglês português), pedagogia e psicopedagogia	35 anos	23 anos	Professora de ensino fundamental II e médio português	Professora de ensino fundamental II e médio português	Professora de ensino fundamental II e médio português	Professora Participante
9	Fátima	Mestra em Educação	33 anos	15 anos	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica	Assistente Técnico de Educação	Formador da DRE e GT de escrita
10	Lourdes	Letras - português/ inglês	33 anos	31 anos	Professor De Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa	Professora aposentada	POSL: professora orientadora de sala de leitura	Professora Não Participante
11	Selma	Português/ Inglês/ Literaturas	35 anos	33 anos	Professora aposentada	Professora aposentada	professora de Ensino Fundamental II e Médio Língua Portuguesa	Professora não participante
1	Marlene	Pós-	17 anos	11 anos	Professora	Professora	Professora Ens.	Professora

2		graduação (Lato Sensu)			Ens. Fund II e Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Ens. Fund II e Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Fund II e Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Participante
---	--	---------------------------	--	--	--	--	--	--------------

Fonte: questionários individuais com os professores que participaram da pesquisa.

Ao analisarmos os participantes da pesquisa, podemos identificar três grupos distintos, caracterizados por suas diferentes experiências. O primeiro grupo é formado por professores que participaram da escrita curricular nos encontros promovidos pelas DREs, atuando como docentes em sala de aula e também frequentando as formações oferecidas.

O segundo grupo é composto por professores que optaram por não participar das formações, mesmo sendo realizadas em horário de trabalho, preferindo permanecer nas escolas e lecionando normalmente.

Por fim, o terceiro grupo é composto por professores que iniciaram sua trajetória como redatores do currículo nas DREs, atuando também como professores parceiros, mas que foram convidados a participar da escrita do currículo junto aos assessores das universidades em RME.

As repercussões dessa diversidade de trajetórias na percepção e vivência dos professores quanto à participação no processo de escrita curricular serão exploradas nas análises desenvolvidas ao longo da tese. No momento, cabe apresentar os docentes e seus contextos de trabalho.

As primeiras professoras a aderirem ao convite para participar da pesquisa foram Amanda, Marlene e Ednalva, com quem a pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar na escola municipal onde lecionava e também na época da escrita curricular.

A participação das três professoras foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, elas realizaram uma entrevista gravada e transcrita, que foi utilizada para o exame de qualificação. Nesse momento, foi sugerida a mudança do instrumento de coleta de dados para questionários semiestruturados. As professoras aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário elaborado.

Em seus relatos durante as entrevistas, realizadas em momentos distintos, as três professoras discorreram sobre sua formação, atuação profissional e a importância de terem participado do processo de escrita curricular.

O questionário, instrumento escolhido para esta etapa, foi aplicado nos locais

de trabalho dos docentes, buscando garantir a acessibilidade e o sigilo das respostas.

Com todos os questionários respondidos, iniciamos a fase de análise dos dados. Para tanto, os instrumentos foram categorizados de acordo com os preceitos dialógicos do círculo de Bakhtin.

4. ANÁLISE DOS DADOS SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

*Minhas palavras são a metade de um diálogo obscuro
continuando através de séculos impossíveis.
Cecília Meireles*

Bakhtin (2010) afirma que a compreensão responsiva é um processo dinâmico e interessado de interação com a palavra do outro, que leva em conta tanto o que já foi dito quanto o que se espera que seja dito pelo outro. Nesse sentido, nossa análise busca observar os diálogos presentes no discurso seguindo as duas direções gerais que articulam o dialogismo constitutivo da linguagem: o encontro com o outro no tema e o encontro com o outro na destinação.

No que se refere ao encontro com o outro no tema constitutivo de todo e qualquer tipo de enunciado, nossa análise se divide em dois momentos. No primeiro momento, examinamos os procedimentos formais do discurso, focalizando as formas de discurso indireto e as estratégias de introdução/inserção de vozes. No segundo momento, nos concentramos em focalizar os diálogos que se estabelecem entre a palavra do outro e a palavra do produtor do texto. Em ambos os casos, perseguimos traços enunciativos e discursivos que remetem a uma pluralidade de vozes constitutivas da palavra do professor de língua portuguesa.

Nosso estudo da manifestação das relações dialógicas na palavra do professor, focalizando o momento do encontro com o outro no tema, comporta duas dimensões; através delas, buscamos demarcar procedimentos linguísticos que assinalam a presença da alteridade na construção da palavra do professor, bem como estratégias linguístico-enunciativas que evidenciam como ele se posiciona em relação a essa alteridade.

A primeira dimensão é a forma de representação da palavra alheia ou, mais comumente, as formas de reportar a palavra alheia. Essa dimensão comporta o exame das formas de reportar a palavra alheia a partir do seu agrupamento em três eixos: do discurso indireto livre, do discurso indireto e do discurso direto.

Nosso propósito com esse agrupamento é pensar a natureza do movimento interpretativo sobre a palavra do outro e de reorientação dessa palavra empreendido pelo professor produtor de currículo, com vistas a demonstrar como ele se identifica e se compromete com essa palavra ou dela se diferencia de algum modo na construção do texto curricular.

A segunda dimensão reúne as estratégias de introdução e inserção de vozes no texto – essa dimensão compreende um levantamento de maneiras de inserir a palavra do outro e permite avaliar tanto como o professor dialoga com determinadas palavras na construção do seu texto, como também o seu grau de conhecimento do tema e de sua área do saber, objetivando evidenciar como ele constrói o seu projeto de palavra e como se situa e se projeta como professor de sua área.

Assinalamos que estamos compreendendo aqui essas dimensões como expressão da posição que o professor produtor de currículo ocupa na relação com as palavras que reporta, bem como da condição de principiante ou iniciante que ele ocupa na esfera da produção do conhecimento, acreditando, portanto, que estas dimensões nos permitem compreender “quem fala e em que condições fala”. (BAKHTIN, 2010b, p. 192).

Sendo assim, partimos da compreensão de que a construção da palavra do professor reflete a condição e o estatuto como produtor que ele ocupa na produção curricular.

No que diz respeito ao encontro com o outro na destinação, a análise que empreendemos se concentra no exame de marcas que permitem evidenciar que o professor antecipa possíveis respostas de seu superdestinatário e constrói a sua palavra no diálogo com seu superdestinatário. Trata-se de demonstrar algumas marcas que assinalam a presença de um outro implicado na sua própria palavra.

Por fim, nossa análise explora a construção do dizer desse professor produtor de currículo, tentando pensar, conseqüentemente, a sua constituição como sujeito e pesquisador.

Examinamos as respostas dos questionários daqueles que participaram do processo e que consideramos representativos dos movimentos de construção da voz autoral na escrita curricular.

É importante destacar que, ao entender que o diálogo dos professores com a alteridade reforça o projeto de expressão que se consolida no currículo, nosso estudo considerou a organização das ideias para a escrita curricular, observando, é claro, as especificidades que caracterizam essa escrita.

Nossa análise se baseia nas impressões obtidas a partir dos questionários, pois acreditamos que essa configuração reflete com maior fidelidade a organização dos sujeitos que compõem o corpus da pesquisa.

Com base nessas diretrizes, aplicamos, lemos e analisamos os doze

questionários, realizando um movimento que vai do corpus à teoria e desta retorna ao corpus.

Esse procedimento possibilitou a adoção de categorias presentes nos estudos bakhtinianos, como ponto de partida para a análise do fenômeno do discurso citado e relatado com as formas de representação e referência ao discurso do outro, permitindo explorar a dinâmica entre as forças centrífugas e centrípedas na linguagem e evidenciando a tensão entre a diversidade e a unidade no discurso.

4.1. A análise dos questionários e o encontro dos conceitos bakhtinianos

Esta seção se propõe a analisar os conceitos bakhtinianos que permeiam a escrita curricular da coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, com base nas respostas dos professores aos questionários. Para tanto, serão exploradas as relações entre esses conceitos e os sentidos de alteridade, palavra, ideologia, enunciado, dialogismo, superdestinatário e forças centrípedas e centrífugas.

Bakhtin (2010), Volochínov (2013), Bakhtin e Volochínov (2012), Volochínov e Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e outros autores contemporâneos lançam luz sobre esses conceitos, que serão aqui utilizados para compreender a complexa dinâmica da escrita curricular.

A alteridade, reconhecendo a diferença do outro como sujeito, se configura como um princípio fundamental para a construção de um currículo dialógico. A palavra, impregnada de ideologias, é o instrumento através do qual se manifestam as diferentes vozes presentes no processo de escrita curricular.

O enunciado, entendido como a unidade básica da comunicação, revela as relações de poder e as contradições presentes no discurso. O dialogismo, por sua vez, enfatiza a natureza interativa da linguagem e a necessidade de considerar o superdestinatário ao construir o currículo.

As forças centrípedas e centrífugas, atuando em constante tensão, representam as tendências à unificação e à diversificação presentes na linguagem curricular.

A análise desses conceitos, à luz das respostas dos professores, permitirá uma compreensão mais profunda da escrita curricular como um processo dialógico e

multifacetado.

A construção deste texto tem como ponto de partida as palavras dos professores geradas a partir desses questionários. A perspectiva do aprofundamento anunciada por Bakhtin (2003) aponta para a tentativa de criação de um texto dialógico pelo cotejamento de textos pronunciados pelos professores, sujeitos e participantes da pesquisa. Buscamos, com os pronunciamentos, a pluralidade dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na escrita da Coleção Diálogos, para que este texto não apresente apenas uma única voz nem dê uma palavra final sobre esse currículo, pensado de modo singular por cada um que o enuncia.

Os tópicos desta seção abordam temas escolhidos a partir de gêneros de discursos orais dos sujeitos participantes da pesquisa que podem potencializar a produção dos gêneros discursivos oficiais orais e escritos, porque anunciam momentos de embates, pelo confronto de palavras na vida de palavras sobre palavras e enunciados sobre enunciados.

4.2. O que dizem os professores?

A análise dos enunciados presentes nos questionários aplicados aos professores/sujeitos da pesquisa revela a força centrípeta que os direciona a um destinatário duplo: o interlocutor presente no momento da entrevista e um outro ausente, mas pressuposto, que Bakhtin (2016) denomina "superdestinatário".

Essa força centrípeta se manifesta na constante comparação que os professores fazem entre suas experiências de formação e os currículos já implementados, evidenciando o controle dos sentidos exercido pela formação discursiva em que se produziu o documento curricular.

Ao perguntar aos professores se os encontros de formação e escrita curricular influenciaram ou mudaram as concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua, Luciana, Selma e Janaína responderam:

Luciana: eu me desenvolvi mais como profissional da rede para a rede, afinando minha linha de pensamento de acordo com o que se espera, com o que se faz e o que se pode fazer.

Selma: Acho que é querer enganar os professores dizer que sua participação mudará alguma coisa. No final, permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios com relação a essa participação.

Janáina: Não confio muito, não. Os professores voltaram falando as mesmas coisas. Foram dizendo uma coisa e voltaram dizendo outra. Uma massificação de ideias das quais eu discordo. Não vejo benefício nisso.

Na produção curricular, diferentes perspectivas se manifestam nos discursos, moldadas pelas forças que atuam nesse contexto. O foco central dessas perspectivas recai sobre a concepção do professor acerca de sua participação na rede de ensino, no contexto institucional de seu trabalho. Essa concepção molda sua percepção sobre a educação, o ensino e, conseqüentemente, sobre o próprio currículo. As vozes presentes nos discursos impulsionam as ações dos professores e podem determinar o sucesso ou o fracasso de qualquer iniciativa que seja feita pelo ou para o professor.

Selma destaca seu ponto de vista com relação à essa produção curricular *“Acho que é querer enganar os professores dizer que sua participação mudará alguma coisa. No final, permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios com relação a essa participação.”* Embora ela expresse com suas próprias palavras, Selma transforma seu discurso em um texto bivocal (BAKHTIN, 2010), em que duas vozes falam: a dela, que coincide com a visão de mundo de seu grupo social, e uma segunda voz, a da política, mais precisamente da política educacional, ecoada pelos que não acreditam em transformações sociais e enunciam valores ideais desse grupo.

Para Bakhtin (2015, p. 211), “[...] o discurso bivocal, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”, apresenta duplo sentido: o discurso que divulga o sentido dado pela palavra comum e um outro discurso, criado a partir do contato com o outro.

Essa relação interativa entre o contexto do falante e a palavra do outro relatada, ocasionada pela interação com o outro nos acontecimentos da vida, cria o que Volochínov (2013) chama de situação extraverbal. A situação extraverbal é constitutiva do enunciado, é o chão real, o acontecimento da vida, que alimenta e determina o enunciado pelo suposto e pelo não dito, e transforma o enunciado abstrato de sentido, gerado no seio de uma língua comum, em um enunciado concreto.

Ponzio (2011b), ao discutir a relação da palavra própria e da palavra outra, afirma que o subentendido no enunciado é uma avaliação social que determina sua orientação ideológica. A assimilação da palavra do outro por Selma é tratada por Bakhtin (2010b) como um importante processo na formação ideológica do homem. O autor explica que as duas categorias de palavras podem aparecer unidas em uma única palavra enunciada pelo sujeito.

Selma parece estreitar o vínculo com a palavra dogmática, ao afirmar, como algo subentendido: “No final, permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios com relação a essa participação”. O enunciado da professora parece descrever uma desvalorização do conhecimento docente diante da possibilidade de um documento autoral, condicionado ao fato de a professora pertencer a um grupo de docentes que trabalha para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Essa atitude enunciativa não parece ser o caso de Janaína. Essa professora, apesar de sentir a força da palavra autoritária que determina a produção curricular pelos professores, enuncia também palavras internamente persuasivas: “Não confio muito, não. Os professores voltaram falando as mesmas coisas. Foram dizendo uma coisa e voltaram dizendo outra. Uma massificação de ideias das quais eu discordo. Não vejo benefício nisso.” Janaína se apoia em uma valoração compartilhada, ao enunciar que todos “voltam falando as mesmas coisas”, e instaura uma espécie de coral de apoio (VOLOCHÍNOV, 2013) como forma de responder à subversão da ordem feita por um conjunto do qual faz parte.

Desse modo, a situação extraverbal exerce uma força centrífuga na autenticidade da palavra daqueles considerados autoridades no processo, no caso, os representantes da DRE, no processo de escrita curricular coletiva. A maneira singular de agir dessa professora, com certa concepção ideológica do mundo, é intencionalmente orientada pela dimensão axiológica que constitui os professores que com a professora trabalham e que, de certa forma, demonstram gostar do processo, contrário ao seu pensamento “[...] uma clara tomada de posição contra qualquer forma de absolutização dogmática [...]” (PONZIO, 2010). Nesse sentido, Bakhtin (2010) afirma que a palavra persuasiva não se submete à autoridade da palavra que quer cancelar as diferenças e é, portanto, desconhecida pelos grupos sociais oficiais.

Quando Janaína diz “Não confio muito, não”, ela nos faz pensar no reconhecimento da palavra autoritária como incondicional e na negativa de “[...] uma

compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras” (BAKHTIN, 2010, p. 144). Entendemos assim o enunciado de Janaína, especificamente, o momento em que diz “Uma massificação de ideias das quais eu discordo”, que o conhecimento dos encontros para as formações e escrita curricular tenta garantir um trabalho no qual *não há jogo, emoções plurivocais, diálogos vivos, agitados e múltiplas ressonâncias* (BAKHTIN, 2010b), mas que ressoa uma única voz que, pelo ponto de vista de Janaína, não vem dos professores.

Perguntamos à professora Lourdes, que também optou por não participar dos momentos de formação e escrita curricular, o que pensava a respeito dos desafios enfrentados ao longo do processo, problematizando o tema com um novo sujeito.

Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?

Lourdes: Eu vejo como desafio o deslocamento para os encontros, pois foi o principal motivo de eu não ter participado. Eu não sentia resistência dos professores quando voltavam dos encontros, mas sinceramente eu não via a mudança necessária na sala de aula. Sabe aquela máxima: “fecho minha porta e dou minha aula do jeito que eu quiser”? Acho que o maior desafio mesmo será mudar a mentalidade dos professores, que participam de eventos diferentes, mas não mudam sua postura antiquada na hora de lecionar.”

As palavras de Lourdes tecem um jogo de opostos, pois ao mesmo tempo em que acreditava que os professores gostavam dos momentos de formação e retornavam transformados desse processo, justifica sua atitude de não participação porque não acredita nas mudanças que vê: *“sinceramente eu não via a mudança necessária na sala de aula. Sabe aquela máxima: fecho minha porta e dou minha aula do jeito que eu quiser?”* Bakhtin (2010, p. 82) argumenta que cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.

Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...]”. As forças centrípetas que querem instaurar uma única voz pela obrigatoriedade não anulam as criações e recriações do sujeito que age centrifugamente.

Ao dizer que os professores não transformam sua postura em sala de aula, mesmo tendo tantas formações, Maria Teresa busca justificar sua ausência nessas

formações, ao mesmo tempo que desqualifica o trabalho que está sendo realizado por todos os seus colegas. No entanto, em outra pergunta do questionário, valoriza esse movimento e busca novamente justificar sua ausência.

Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?

Lourdes: à época eu estava em tratamento médico e preferi não participar das formações, pois temia que os horários de formação prejudicassem o tratamento.

Ao observar esses enunciados, podemos afirmar que as vivências em diferentes campos da ação humana e a concepção ideológica do grupo social no qual o sujeito está inserido moldam sua consciência e a maneira como vê os eventos do mundo. Miotello (2006, p. 171) esclarece o enunciado de Lourdes quando ele afirma que “[...] o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecendo espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”. Portanto, reduzir a ação do professor discordante das ações impostas à falta de argumentação parece ser perigoso pelo seguinte motivo: argumentar é falar com certa lógica. É possível pensar num sujeito falante que não fala? Com que lógica ele fala?

Segundo Bakhtin e Volochínov (2012), o signo ideológico não apenas reflete a realidade, mas a refrata. O falante, ao dizer sua refração da realidade, pode dizer algo que não coincide com a refração dada àquele que escuta os sons de sua fala. Assim, o ouvinte não compreende o discurso do falante ou atribui-lhe outra qualidade, porque falta-lhe a situação extraverbal, vivida pelo falante em espaços não delimitados.

Por refração, é possível assimilar a compreensão e a valoração da palavra, dadas pelos sujeitos, a partir da forma como pensa e vive o mundo. Sobre isso, Faraco (2009, p. 51) afirma: “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos.” Isso porque todas as relações humanas são mediadas pela linguagem e é por meio dela que o fenômeno ideológico ganha existência de signo.

A fala de Denise também nos dá indícios dessa refração, quando diz:

[...] Como professora da rede, sei que esse documento curricular não alterou índices, nem chegou ao planejamento de boa parte dos docentes. Por outro lado, ele foi extremamente transformador para quem vivenciou o processo de escrita. Foi na experiência, mas não em qualquer experiência, e sim numa vivência firmada em muito estudo e diálogo que a transformação operou[...]

Denise entende ter sido um problema o documento ser escrito, passado por um processo grandioso e dispendioso, mas não ter sido utilizado pela rede depois de concluído, por uma questão política. Encontramos, aqui, um problema da refração na circulação dos gêneros do discurso. Ao dizer as palavras “sei que esse documento curricular não alterou índices, nem chegou ao planejamento de boa parte dos docentes”, Denise afirma que o caráter autoritário da palavra que não conseguiu ultrapassar uma instância central, no caso, a nova gestão municipal, que estabelece o que será ou não documento oficial, ao oferecer o documento que acredita ser conveniente, chegando, esse currículo, à escola coberto por diferentes sentidos, por diferentes interpretações da realidade. Desse modo, se as vivências são múltiplas, múltiplos são os sentidos atribuídos à palavra.

Embora os professores aceitem a ideia de currículo como construção social, rejeita-se a possibilidade de a escola contribuir para a manutenção da desigualdade social. Essa simultaneidade de aceitação e rejeição pode ser interpretada como uma manifestação ingênua sobre o papel do professor, da escola e do currículo na formação crítica emancipatória.

A participação docente no processo de escrita do referencial curricular é fundamental, pois permite que o educador se torne crítico e compreenda as forças ideológicas que sustentam os interesses dominantes e a desigualdade social. A coexistência de concepções conflitantes sobre o currículo pode ser explicada pela formação docente, que muitas vezes não problematiza as diferentes vozes presentes no discurso curricular.

Evandro demonstra essa compreensão ao responder à pergunta, reconhecendo o percurso da palavra como signo ideológico que atravessa os diferentes sujeitos.

Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?

Evandro: Sim, durante a participação no processo compartilhado da escrita do documento nos engajamos nesse currículo e assim nos deixamos levar pelo caminho a ser trilhado. Tanto a língua quanto o currículo são vivos e usados em vários contextos, em várias situações, o que faz com que tenham novos usos e possibilidades.

Também com outra resposta dada ao questionário,

Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?

Evandro: Quanto à minha formação profissional a participação serviu como um aprofundamento sobre conhecimentos das habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos ciclos de aprendizagem com os alunos e alunas. Para minha formação pessoal a constatação sobre a importância da educação como possibilidade para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Evandro, em seu enunciado, desconstrói a linearidade da transmissão da palavra alheia, ao afirmar: “durante a participação no processo compartilhado da escrita do documento nos engajamos nesse currículo e assim nos deixamos levar pelo caminho a ser trilhado. Tanto a língua quanto o currículo são vivos e usados em vários contextos, em várias situações, o que faz com que tenham novos usos e possibilidades”. Aqui, ele percebe que os sentidos são modificados em cada categoria que a palavra percorre.

Isso ocorre, de acordo com Volochínov (2013, p. 148), porque a palavra pronunciada em cada instância recebe uma acentuação valorativa diferente, “[...] uma coloração sociológica e histórica: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a da situação real e concreta em que a enunciação ocorreu.” Os acentos ideológicos são atitudes centrífugas dos sujeitos, frente ao enunciado do outro. Dessa forma, Evandro ratifica a inter-relação da palavra outra reportada com a palavra do autor.

Volochínov (2011, p. 78) afirma que “A língua elabora meios para incluir na palavra outra, de maneira mais refinada e ágil, a réplica e o comentário do autor”, como forma de apagar os limites impostos por uma palavra outra fechada e identitária. Ponzio (2011b, p. 30) detalha com precisão o problema da palavra reportada:

O sentido da palavra outra entra em relação com o sentido da palavra que a reporta segundo modalidades diferentes, que em linhas gerais podemos indicar assim: ou coincide perfeitamente com ele (imitação, superposição e combinação até a repetição papagaiesca, como certos alunos nas provas); ou então é apresentado a sua autonomia, nos seus mesmos termos nos quais é expresso, bem delimitado em suas fronteiras (discurso direto); ou ainda é analisado, interpretado, explicado, manipulado (discurso indireto), ou enfim, entra numa relação de interferência com ele, de grau mais ou menos elevado (discurso indireto livre).

Evandro demonstra, em sua resposta, saber da manipulação que a palavra outra pode sofrer como uma reação da palavra à palavra (PONZIO, 2011a) porque compreende a linguagem entre os homens. As respostas de Evandro revelam que a palavra que é dita durante a produção curricular é coberta por uma camada de múltiplas vozes. Esse fenômeno é chamado por Bakhtin (2010b) de discurso bivocal internamente dialogizado.

Apesar de acreditar na importância de todo esse processo de formação fora de sala de aula e produção curricular pelo próprio professor de cada escola, Elias com um olhar centrífugo para todo esse processo pelo qual foi inserido, e que compartilhou com seus colegas de profissão, também pensa sobre as forças que circundaram esse movimento. Ao ser questionado a respeito do sucesso do processo, Elias emite suas contrapalavras,

Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?

Elias Acredito que naquele momento alguns professores estavam muito interessados em realizar tal discussão, havia outros que nem tanto. O Currículo de Língua Portuguesa possuía muitas ideias de concepções até diferentes e contraditórias nas primeiras versões, o que mostrava um diagnóstico das concepções para a área naquele momento. A versão final ganhou um formato mais uniforme a partir das versões finais com as assembleias de votações dos pontos que identificam as concepções de Língua Portuguesa da atualidade. O processo foi rico em dar para a rede a aproximação no fazer de um documento pedagógico construído pelos próprios professores e mostrar a potencialidades dos professores. Rompendo um paradigma então instaurado na época de que os documentos pedagógicos foram produzidos por pessoas desconectadas da prática em sala de aula.

Elias, em sua fala, apresenta o que está em jogo nesse processo de produção curricular, primeiramente proposto pelo material inicial, e o resultante dos encontros de formação e escrita, evidenciando que havia uma concepção de linguagem orientada pela ideologia oficial (MIOTELLO, 2006), com a qual Elias não concorda e acredita “contraditório”. De seu lugar de professor, ele ressignifica seus atos e ações a partir de uma ideologia extraoficial, a qual Volochínov (2013) chama de ideologia.

Segundo Tylkowski (2012), a noção de ideologia é definida por Volochínov apenas no texto intitulado “O que é a língua e a linguagem?”, escrito em 1930, e está associada à “compreensão do mundo ao redor assim como a atitude no entorno dele” (VOLOCHINOV, 2010, p. 533). Volochínov (2010, p. 533) entende por ideologia “[...]”

todo o conjunto de reflexos e de refrações no cérebro humano da realidade social e natural, expresso e fixado nele sobre a forma verbal, de desenho, esquemas ou toda outra forma semiótica.”

Assim, para Volochínov (2010), a noção de ideologia apresentada e discutida pelo autor tem relação com os sentidos de palavra, de interações verbais, de consciência social e de cultura, e se manifesta nos objetos materiais resultantes das ciências, da religião, da arte e da moral de cada época. Nesse sentido, a ideologia se materializa nos signos, e a valoração ideológica dos signos é sua parte constitutiva.

Elias demonstra com seu enunciado “[...] O Currículo de Língua Portuguesa possuía muitas ideias de concepções até diferentes e contraditórias nas primeiras versões, o que mostrava um diagnóstico das concepções para a área naquele momento” e “[...] A versão final ganhou um formato mais uniforme a partir das versões finais com as assembleias de votações dos pontos que identificam as concepções de Língua Portuguesa da atualidade”, que não aceitava a visão de mundo do governo anterior ao que oportunizava essa nova escrita curricular. Volochínov (2013), ao tratar da dialogicidade da linguagem interior, afirma que o sujeito nem sempre aceita o ponto de vista do outro como uma verdade necessária e conclusiva e, por isso, trava uma disputa de palavras com seu interlocutor invisível. Acreditamos que Elias exemplifique essa bem essa teoria.

Com valores que atendam aos seus interesses, todo governo institui sua visão de educação e reescreve currículos, como uma política educacional que busque representar os seus próprios interesses e os interesses daqueles que se beneficiam das ações desenvolvidas nas escolas públicas paulistas, para a divulgação do conhecimento historicamente elaborado.

Nos próximos enunciados, Fátima reflete a possibilidade de compreensões dos envolvidos na escrita curricular da Coleção Diálogos, contrariando a visão de Selma e Janaína, de que esse processo massificou o pensamento docente e de que não teve importância ao final do processo.

Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?

Fátima: Quanto ao currículo, pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos e o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas.

Quanto ao ensino e aprendizagem, pude constatar que o currículo de língua portuguesa precisava ser mesmo descolonizado para que os sujeitos pudessem usar o conhecimento para questionar as desigualdades, participar de uma mudança de paradigma que diminuísse a distância entre as classes sociais, permitisse condições dignas de existência para todos. Na minha experiência profissional passei a propor um ensino de língua descolonizador.”

Fátima, ao fazer a escolha linguística “*Na minha experiência profissional passei a propor um ensino de língua descolonizador.*”, demonstra o quanto o processo influenciou no seu enunciado. Ela está ciente de que essa pesquisa poderá ter uma abrangência para além dos muros da SME e procura discutir o tema do currículo descolonizador, que para ela foi uma questão basilar no processo. Além disso, como ela participou dos encontros de maneira muito mais ativa que os demais participantes, uma vez que estava como formadora da DRE São Mateus, evidencia esse aspecto em seu discurso, mais evidente nessa fala “*o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas*”, que não reconhece as ações do processo de escrita curricular como forças centrípetas que querem “estratificar” o trabalho do professor com a linguagem, como pensam Janaína e Selma. Ela parece acreditar, baseada na compreensão que fez durante todo o processo em que, além de participar, “encabeçou”, na proposição de uma ação dirigida para constituir sujeitos.

Com Bakhtin (2010, p. 81), compreendemos que “[...] a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural.” Essa concepção de mundo, da qual trata o autor, busca garantir uma compreensão mútua ao impor certas barreiras às concepções diversificadas e é expressa por Fátima na fala: “[...] *pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos e o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas [...]*”. “Mas as forças centrípetas da vida linguística, encarnadas numa língua comum, atuam no meio do plurilinguismo real.” (BAKHTIN, 2010, p. 82). A abertura e o inacabamento de atos e ações de linguagem, previstos por Fátima, ocorrem apesar do pensamento comum imposto.

No enunciado, Denise entende o movimento da palavra que reporta a palavra outra ao dizer: “[...] *começar essa escrita foi uma decisão de não perder a oportunidade histórica. Esperar os trâmites burocráticos da chegada de outro assessor faria o grupo de língua portuguesa perder um tempo precioso de formação e*

de tempo político.”

Reiteramos, com Denise, o que Volochínov (2013) afirmou sobre a situação extraverbal da palavra que reporta. Volochínov (2010, p. 141) apregoa que “A compreensão de todo fenômeno ideológico [...] não pode se fazer sem a palavra interior”. No entanto, os signos não-verbais nem sempre são expressáveis por palavras, mas se apoiam nelas como forma de manifestar sua criação ideológica porque “Toda refração ideológica da existência em formação se realiza em todo material significante, e é acompanhada necessariamente de uma refração ideológica na palavra.” (VOLOŠINOV, 2010, p. 141).

Com as palavras de Denise, que parecem ecoar Bakhtin e Volochínov (2012) e Volochínov (2010, 2013), entendemos que a palavra de autoridade dos elaboradores da primeira versão da Coleção Diálogos, especificamente aqueles que atuam como reprodutores dessa categoria de palavra, não representa a situação extraverbal vivenciada pelos professores em sala de aula, como disse Denise “*Esperar os trâmites burocráticos da chegada de outro assessor faria o grupo de língua portuguesa perder um tempo precioso de formação e de tempo político*”. A situação extraverbal, isto é, o não dito, propicia a criação de palavras extraoficiais, porque faz parte da enunciação da vida real (VOLOCHÍNOV, 2013) e se constitui como uma força subentendida, que rompe o dado e o previsto.

Denise destaca a manipulação da palavra do outro no processo de reportar a palavra alheia no movimento da escrita curricular, quando valoriza a chegada de um novo assessor, que permite a voz autoral dos professores: “Com a chegada do novo assessor, o processo se intensificou. Me lembro que ele delicadamente se recusava a abreviar os caminhos e seguiu nos incentivando nas escolhas, nas sínteses e na escrita”.

Ao discutir acerca da manipulação da palavra alheia, Ponzio (2011a, p. 101) afirma que “[...] todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio” e que “[...] todo discurso é manipulação do discurso alheio porque necessariamente o pressupõe” (PONZIO, 2011, p. 102), e explica que nossas palavras são compostas de palavras dos outros em níveis diferentes de distanciamento e direção ideológica, mas nunca neutras. A palavra dita carrega consigo múltiplas valorações atribuídas a ela ao longo de sua existência, a partir dos lugares por onde andou e dos grupos aos quais pertenceu. A palavra dita chega à

boca de um novo sujeito com uma orientação ideológica, mas sua manipulação a converte em palavra pluriorientada, na qual pelo menos duas vozes ecoam.

Ao considerar a importância da chegada de um novo assessor, Denise procura dizer que há uma relação dinâmica entre “[...] o discurso transmitido (‘do outro’) e o discurso que serve para transmiti-lo (‘do autor’)” (VOLOCHINOV, 2010, p. 371), isto é, o discurso a ser reproduzido (reportado) e aquele que de fato é reproduzido. Essa relação ativa de um discurso com o outro atesta força ou fraqueza da orientação oficial à comunidade dos falantes que reagem à palavra e, portanto, a manipulam.

Com Denise, entendemos que alguns assessores se esforçavam para delimitar fronteiras estáveis no discurso oficial e assegurar a sua citação, para protegê-los das acentuações valorativas individuais e tornar o discurso reproduzido em uma manipulação monológica da palavra, privando-a da variedade de orientação ideológica (PONZIO, 2011). No entanto, no enunciado que segue, observamos como Denise compreende a apropriação da escrita curricular pelos professores que participaram do processo:

[...] Como professora da rede, sei que esse documento curricular não alterou índices, nem chegou ao planejamento de boa parte dos docentes. Por outro lado, ele foi extremamente transformador para quem vivenciou o processo de escrita. Foi na experiência, mas não em qualquer experiência, e sim numa vivência firmada em muito estudo e diálogo que a transformação operou.”

Denise destaca o caráter positivo do processo de escrita curricular, mesmo que não tenha sido utilizado pela rede. Isso indica a necessidade de uma voz única se estabelecer nos ambientes de formação dos professores para assegurar a aprendizagem com a vivência, independentemente do que será feito com o resultado final desse processo. Desse modo, o controle sobre a aprendizagem se superpõe ao currículo em si, sua aplicabilidade nas escolas e o resultado final. Assim, esse controle passa a ser medido pelo processo. Denise ressignifica o fato de não aplicabilidade do currículo pela rede com a mudança de paradigmas que esse processo de escrita possibilitou, porque os pontos de vista que passam a fazer parte da formação são constituídos por outras visões de mundo, independentemente da função sua utilitarista.

Ao dizer “[...] Foi na experiência, mas não em qualquer experiência, e sim numa vivência firmada em muito estudo e diálogo que a transformação operou”,

Denise reitera a importância do processo de formação, que sobrepõe a questão de não ter havido implementação do currículo que foi escrito por ela e pelos demais professores da rede. Com a finalidade de tornar mais clara essa afirmação, apresentamos outro enunciado do questionário da professora Denise:

Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?

Denise: A potência do trabalho coletivo. Coletivo é um jargão na educação. É preciso destrinchar o que envolve o trabalho coletivo, de fato. Nós nos constituímos enquanto grupo de trabalho, de forma que passamos a assumir responsabilidades, a nos expor (expor nossas dúvidas, incertezas, medos, nossa escrita), a nos arriscar. Havia muita cumplicidade, humildade, inteligência e engajamento no grupo. Aprendi esses valores com essa turma!

A perspectiva de Denise sobre o mundo nos faz refletir sobre a profundidade das palavras além de seu significado oficial, dominante e aceito como verdadeiro. A maneira como a professora respondeu sobre sua compreensão da importância do que é o “coletivo” e o que é “jargão da educação”, mostra o que pensa a respeito dessa contradição, em sua visão de mundo. Volochínov (2013) argumenta que nossa consciência é composta por várias vozes, independentemente de nossa vontade, e pelo menos uma dessas vozes reflete a perspectiva do grupo ao qual pertencemos. Nesse contexto, Denise começa a questionar a ideologia oficial do grupo social ao qual ela pertence, frente à sua própria visão de mundo, à medida que invade sua consciência, “[...] preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 165).

A fala de Denise nos faz refletir acerca dos significados dos eventos da vida e das palavras. Segundo Volochínov (2013, p. 175), “a entonação é a expressão sonora da valoração social”, está no limiar entre o dito e o não dito e é parte constitutiva do enunciado porque revela as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos de uma determinada situação social.” A intenção enunciativa da professora foi responder ao questionário sobre como ela valorizou muito mais o processo que ao resultado final, mostrando-se disposta a evoluir sua compreensão do mundo, muito além de escrever um documento.

Com base nas objetivações da compreensão dessas intenções enunciativas, Ponzio (2011, p. 102-103) afirma que toda palavra que se expressa de forma

concreta, ou seja, toda enunciação, nunca é unidirecional: enquanto expressa seu próprio objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia. Não se trata da palavra alheia como matéria inerte, mas como palavra viva, que renova a própria manipulação, e com a qual tem que estar relacionada, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação de novos sentidos que lhe são atribuídos e que a instrumentalizam.

A manipulação discutida pelo autor é evidenciada nas palavras de Ednalva, quando acentua a palavra alheia para revelar a oficialidade no processo de compreensão. Essa oficialidade é expressa, por exemplo, quando Ednalva afirma que "as políticas públicas de educação não reconhecem a capacidade dos professores de produzir conhecimento". Essa afirmação revela uma tensão entre a palavra alheia, representada pelas políticas públicas, e a palavra própria de Ednalva, que defende a autonomia e a criatividade dos professores.

Ao acentuar a palavra alheia, Ednalva está, na verdade, dialogando com ela, questionando-a e contrapondo-a à sua própria palavra. Essa disputa pelos dizeres é uma manifestação das tensões nos jogos de força institucionais. Notamos essa afirmação de Ednalva, quando responde à questão no que tange aos desafios enfrentados ao longo do processo:

Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?

Ednalva: Acredito que o maior desafio ao longo do processo era a insegurança de construirmos um documento feito por educadores e este ser aceito pelas autoridades relacionadas à educação, já que toda a discussão dentro do processo nos leva a reflexões, encaminhamentos e busca, que nem sempre são aceitas e consideradas pela Secretaria de Educação.

O processo de compreensão da palavra alheia, como uma palavra distinta, e da palavra própria, como uma palavra minha carregada com os valores da palavra alheia, é discutido por Bakhtin (2016, p. 53), que afirma que "[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais." A palavra própria que ele chama de minha é uma palavra que surge de um evento específico com uma intenção específica do falante, ou seja, da relação entre a palavra e a realidade.

A professora respondeu à questão de maneira ativa, com palavras de quem já tem muita experiência na escola e acompanhou o movimento histórico no que se

refere ao currículo, como um Ser histórico que não fala apenas do lugar e do tempo atuais. Quando diz temer a não aceitação de um documento feito pelos professores por parte das autoridades, Ednalva respondeu às orientações de maneira compreensiva, não apenas dublando o outro em seu discurso (BAKHTIN, 2003). Ela responde com resposta não-indiferente, de concordância ou de discordância (VOLOCHÍNOV, 2013), a seu locutor.

De acordo com Volochínov (2013, p. 172-173),

Agora se torna claro que é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal. Portanto, a expressão verbal, a enunciação, não reflete passivamente a situação. Ela representa sua solução, torna-se sua conclusão valorativa e, ao mesmo tempo, é condição necessária para seu posterior desenvolvimento ideológico.

Considerando a citação, podemos inferir que a situação extraverbal é uma força que influencia a formação do enunciado, estabelecendo o sujeito em relação com o outro e incentivando uma resposta à centralização, que busca uma compreensão compartilhada dos eventos da vida. O processo de escrita curricular é um meio significativo de apoiar o trabalho do professor, independentemente de sua experiência ou história. No entanto, não é o único elemento capaz de melhorar a qualidade da educação, um aspecto extremamente importante.

Embora as formações perpetuadas pelo formador tentem definir as palavras e atitudes do professor, sua voz plural guia o caminho escolhido para seguir. Portanto, mesmo que a hierarquia social defina e exija um discurso, o monolinguismo não consegue abranger a situação extraverbal e a posição centrífuga do homem.

Para entender a vida, Bakhtin (2010) se concentra no objeto do romance: o homem falante. Assim como na vida, “O sujeito que fala no romance é um homem essencialmente social” e, por isso, “representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social”. Além disso, o herói no romance age de acordo com uma posição ideológica, assim como o homem na vida. Ao relatar suas ações durante os encontros para a produção curricular, os sujeitos/professores desta pesquisa, revelam, através de seus discursos, formas de considerar o mundo ideológico do qual fazem parte.

O discurso oficial, existente nesse momento de escrita por professores da RME e adotado como documento a ser seguido por todos os professores da rede, assume

um caráter híbrido ao incorporar algumas vozes, ilustrando a relação não mecânica entre a superestrutura e a infraestrutura (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012), entre a esfera da criação ideológica oficial e a realidade concreta. A prática cotidiana deixa sua marca no discurso oficial, assim como o discurso oficial influencia a prática.

No entanto, surge um desafio quando o discurso adquire o status de palavra oficial e começa a propagar uma única voz, independentemente do tempo e do espaço, silenciando todas as outras vozes que já foram ouvidas e as que estão se formando na ideologia do cotidiano.

Ednalva demonstra compreender a legitimidade do discurso oficial como uma força centrípeta, incorporada em seu discurso, transformando seu dizer em um discurso híbrido, no qual duas linguagens e duas perspectivas axiológicas constituem o enunciado de um único falante (BAKHTIN, 2010). Transmite a ideia da perspectiva axiológica do que é oficial, da impossibilidade de “fugir” dos modelos e das regras impostos, e fala, a partir de sua visão axiológica do mundo.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 143), a palavra autoritária quer definir as atitudes ideológicas do sujeito em relação ao mundo a partir de modelos, regras, informações e indicações. Contudo, essa categoria de palavra “[...] carece de persuasão interior para a consciência” e, portanto, não consegue submeter o sujeito falante à autoridade.

Apesar de entender que a posição hierárquica superior supõe uma voz controladora e oficial e demonstrar sentir certa impotência em relação a essa voz, Ednalva deseja, com sua fala, que essa escrita seja diferente e transgrida.

A degradação produzida pela fala de Ednalva cria o que Bakhtin (2010c) denomina de ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo em que atribui um valor negativo às palavras dos representantes oficiais, suas palavras seguidas valorizam a forma como vê o mundo e instauram formas renovadas de relações sociais e verbais.

Também a respeito da fala autoritária, Douglas, como parte de uma pergunta do questionário, expressa a fragilidade da palavra oficial autoritária.

Douglas: [...] O encontro era organizado por uma representante de SME (uma professora ora designada como Assessora Técnica de Educação -ATE) e uma especialista em língua portuguesa contratada por SME como formadora/assessora. Como participantes, estávamos professores da rede e alguns ATEs das DREs. Logo no início dos encontros foi possível notar que existia uma animosidade entre a ATE

da SME e a professora especialista e desta última também com ATEs das DREs.

Douglas afirma que, logo no segundo encontro, a assessora contratada pela DRE trouxe um esboço de texto para ser avaliado por nós como uma primeira versão do currículo. Fato este que trouxe bastante estranhamento entre os presentes, uma vez que ele não refletia as discussões feitas no encontro anterior e que, por sua extensão, parecia um texto pensado e escrito há muito tempo. Douglas também explicita parecer difícil acreditar que em menos de um mês, entre um encontro e outro, um texto daquela dimensão pudesse ter sido escrito, mesmo por uma especialista. Além do mais, apesar de apresentado como esboço o texto já parecia, ao menos formalmente, finalizado.

Ao explicar que a primeira assessora escolhida para acompanhar o processo de escrita curricular não permitia questionamentos e contrapalavras, explícito no trecho *“Parecia difícil acreditar que em menos de um mês, entre um encontro e outro, um texto daquele pudesse ter sido escrito, mesmo por uma especialista. Além do mais, apesar de apresentado como esboço o texto já parecia, ao menos formalmente, finalizado”*, Douglas questiona a finalidade da palavra e o sentido de diálogo.

Se para Volochinov (2010, p. 299), “Toda palavra expressa ‘um’ em relação ao ‘outro’”, como palavra de dupla face, pertencente a alguém e endereçada para alguém, o ouvinte que escuta a palavra dita ocupa uma posição responsiva em relação a ela, concorda ou discorda, quer completá-la ou questioná-la. Segundo Douglas, a primeira versão, levada praticamente pronta pela assessora, parece ser o lugar da palavra que ordena, comprova e concorda, não do diálogo e da escuta de opiniões diversas de sujeitos que ocupam posições hierárquicas contraditórias.

A surpresa desse ato, manifestada no questionário por Douglas, não significa a falta de resposta, mas o silenciamento originário por uma relação de forças intelectuais e de poder. Bakhtin (2003, p. 271) explica que “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta”. Douglas percebe que sua estranheza configura como críticas às propostas “oficiais”. Não é possível saber o teor das complicações, mas é possível arriscar que elas se constituíram como represálias para que Douglas, então, se mantivesse mais atento ao que se daria posteriormente à apresentação desse primeiro “esboço” de escrita curricular.

A compreensão ativamente responsiva de Douglas permaneceu como compreensão responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2003) porque não encontrou, naquele momento, espaço livre para suas palavras circularem. Outra justificativa pode ser dada para esse fenômeno. Ponzio (2010), ao falar sobre a liberdade de palavra e a liberdade da palavra, explica que a liberdade de palavra, dada como direito a um sujeito identificado, se difere da liberdade da palavra, na qual a liberdade está em escutar a palavra livre do outro, que se abre sem controles para a alteridade.

A observação de Douglas pode demonstrar, portanto, a incapacidade do outro, que se considera dono da palavra, de escutar a palavra livre sem dono e não funcional, o que Bakhtin (2003, p. 272) afirma:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. [...]

Dessa forma, é possível entender que, num primeiro momento da escrita curricular da coleção Diálogos, a assessora tenta impor um discurso oficial, no qual os professores são posicionados como sujeitos ouvintes e não falantes. A assessora desejava que seu pensamento seja dublado, mas também, e principalmente, que se transformasse em ações que provocassem a reprodução fiel do material.

No entanto, essa tentativa de imposição da palavra oficial encontra resistência nos professores, que não se deixam submeter a uma posição de subordinação. Como demonstrado no enunciado de Douglas, os professores são sujeitos falantes, que produzem seus próprios sentidos e interpretações.

Essa disputa pelos dizeres, que se manifesta na tensão entre a palavra oficial e as vozes dos professores, é uma expressão das tensões nos jogos de força institucionais.

Nos próximos enunciados, é possível encontrarmos respostas que nos remetam à questão da alteridade.

Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?

Denise: O processo foi muito educativo para quem participou dele, porque nos colocou num lugar de elaboração, de práxis. Foi muito coerente o Programa Mais Educação São Paulo falar em professor-autor, professor-pesquisador e dispor desse espaço de construção

curricular. Fora essa experiência, o que tínhamos? Auditórios com palestras, o que pressupõe alguém mais experiente falando para uma audiência que provavelmente ele nunca mais verá. Ou encontros formativos que procuram nos moldar para práticas exitosas (professor executor).

Fátima: *É fundamental porque ele deixa de ser visto como implementador de prescrições de instâncias superiores e passa a ser visto como um intelectual, alguém que pensa a educação, tem algo a dizer e tem que ser ouvido.*

Marlene: *Este documento foi construído pelos professores, portanto estava dentro da realidade da sala de aula.*

Elias: *Realizar tal processo me fez olhar para as concepções de um currículo com mais profundidade, a prática de formação me levou para ser Coordenador pedagógico e atuar hoje como formador na DIPED. Desenvolveu uma criticidade em pensar um currículo, comparando a outras redes e materiais. A prática em sala de aula mudou de perspectiva, pois foi possível entender o movimento da teoria virar prática e voltar para a teoria e não mais acha que estão desconectadas.*

As respostas supracitadas apresentam o pensamento dos professores que veem nesse processo de escrita curricular a oportunidade para a expansão da palavra do outro e da palavra outra, isto é, da minha própria palavra. Todos enfatizam em seus discursos a importância da troca de experiências como tempo privilegiado para trocas verbais. Para eles, dar ouvido e dar voz aos professores nesse processo foi um momento ímpar, de compartilhamento de ideias com o outro.

A produção curricular da coleção Diálogos suscitou nos professores, de acordo com essas respostas, reivindicações de tempo para o outro, já que podem, em alguns momentos, desfrutar de certa liberdade. Esse tempo não funcional, o tempo da conversa, pode ser comparado a um tempo que dá vida, como afirma Bakhtin (2010), e impede a perpetuação do velho.

Essa visão dos encontros para a escrita curricular revelou às professoras a abertura para a alteridade: as possibilidades de encontrar no tempo um tempo para a relação com o outro, que fala e escuta. Ponzio (2011, p. 247) afirma que a filosofia da linguagem, que embasa este trabalho, se apresenta como uma “[...] filosofia do ouvir, ouvir a palavra do outro e a sua recepção, a compreensão respondente a seu respeito [...]”.

Dessa forma, a alteridade está em colocar o eu em relação não indiferente com o outro, falar com ele e escutar suas palavras para respondê-las responsabilmente sem alibis. O que Bakhtin (2010a, p. 104) diz: “Do meu lugar único somente eu-para-

mim-mesmo sou eu enquanto todos os outros são outros para mim (no sentido emotivo-volitivo do termo). De fato, o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar.

Segundo Bakhtin (2010a) “O outro na minha consciência emotiva-volitiva participante está exatamente no seu lugar enquanto eu o amo como outro não como eu mesmo”. Nesse sentido, a situação do não álibi na relação com o outro ajuda a pensar que cada sujeito participa responsabilmente do existir-evento. O sentido do termo transmitir como o passa e o repassa das formações foi objeto de discussão em questionário, para que pudéssemos compreender como o sentido desse termo se situa nas forças em luta.

Não podemos esquecer que os enunciados acima pertencem a sujeitos falantes de diferentes instâncias, que vivem a transmissão das formações de diferentes maneiras. Entendemos “transmitir” algo a alguém como uma comunicação não discursiva, que parte do ponto de vista do falante “[...] sem a relação necessária com outros participantes [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 23), isto é, um esquema de comunicação no qual o falante é ativo e o ouvinte, aquele que recebe a transmissão da palavra, um sujeito passivo que apenas dubla a palavra alheia e reflete seu sentido de forma fidedigna.

Bakhtin (2016) afirma que esse tipo de esquema corresponde a determinado momento da comunicação real, mas não corresponde ao objetivo da comunicação discursiva: conceber o outro como ouvinte-falante ativo e responsivo.

Essa oportunidade de participar da escrita curricular é, para os professores participantes desta pesquisa, tempo para a produção criativa de “intervir” no currículo posto e imposto e, a partir de outras referências, “inverter” a ordem do material vindo de cima para baixo, e ser pensado, de acordo com a avaliação que do que é importante para os alunos.

Conforme anuncia Bakhtin (2003, p. 21), “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.”

Com as palavras de Bakhtin (2010), entendemos que os professores assinam o seu ato, agindo responsabilmente porque, ao mesmo tempo em que ocupam o lugar de reprodutores curriculares, logo, representantes do discurso oficial do

currículo na escola, ocupam também o lugar de quem o produz, tendo, nesse momento, tempo e espaço únicos de diversidade e trocas.

Nesse sentido, a situação do não álibi na relação com o outro ajuda a pensar que cada sujeito participa responsabilmente do existir-evento.

O excedente de visão de Elias, por exemplo, deu a ele responsabilidade para agir, do seu lugar único, de maneira transgressora, em relação ao compromisso daquilo que ele compreendeu, dando a ele oportunidade de alçar voos ainda mais altos dentro da SME.

Essa visão de Elias encontra fundamento na perspectiva bakhtiniana de que:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). O dado inteiro se transforma em criado. (BAKHTIN, 2016, p. 95).

Com base em Bakhtin (2003), podemos afirmar que os momentos de reunião para a escrita curricular da coleção Diálogos não constitui uma comunicação de natureza transmissiva, mas uma comunicação de natureza discursiva. Nesse contexto, os professores, na posição de ouvintes-falantes, dão respostas responsáveis tardias do seu fazer para que se torne currículo, seja por palavras que demarcam acentos axiológicos ou por atitudes. Ambas refratam e recriam, de maneira singular, a linguagem dos transmissores e dos documentos oficiais ou primeiramente impostos.

Foi possível, com esses enunciados, diferenciar o discurso da ideologia oficial, orientado por forças centrípetas, da não oficial, orientado pelas forças centrífugas, além de compreender as singularidades do discurso não oficial como uma linguagem carnavalesca do mundo “[...] que não fica no nível da simples imaginação, mas encontra, ainda que de modo provisório, formas de realização efetiva” (PONZIO, 2013, p. 119).

Não podemos desprezar a natureza axiológica dos enunciados, orientados pela posição social dos professores, e ressaltamos que todos atribuíram sentidos ao problema colocado em questão a partir do lugar de onde falavam e pela posição ocupada na hierarquia social.

4.2. A escrita curricular: desafios em um contexto dialógico

Com vistas às palavras de Bakhtin (2010), os professores ressaltam o caráter controlador e fiscalizador garantido pelo aspecto hierárquico que constituem as políticas públicas que pensam os currículos escolares e que refletem no acompanhamento institucional. Denise nos ajuda a compreender esse pensamento:

Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?

Denise: Particularmente, a disputa com a assessora inicial. Além disso, o desafio do tempo político e as disputas internas tanto pela assunção da escrita coletiva (professor da rede escrevendo?), quanto pela opção pela descolonização do currículo

Denise demonstra a influência da organização hierárquica nas relações sociais estabelecidas na escola ao afirmar: “*o desafio do tempo político e as disputas internas tanto pela assunção da escrita coletiva*”.

As palavras de Denise revelam o poder da “alta” instância da hierarquia social no processo de escrita curricular, no qual os sujeitos posicionados “acima” na hierarquia, a assessora inicial e o tempo político, respectivamente, cobram daquele localizado numa posição “baixa”, no caso, os professores que estavam nesse processo de escrita, cumprimento de uma única forma de agir, com valores e normas avaliados por um grupo considerado “mais importante”.

O “alto” e o “baixo” são entendidos por Bakhtin (2010) como sentidos descritivos que ele chama de topográfico e explicam o realismo grotesco, isto é, as formas de rebaixamento das formas oficiais. Para o autor, o “alto” é o céu e, no aspecto corporal, é a cabeça. O “baixo” é a terra, o ventre, os órgãos genitais e o traseiro.

Assim, “Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor.” (BAKHTIN, 2010, p. 19).

Essa ideia de rebaixamento do “alto” trabalhada por Bakhtin (2010) também pode ser compreendida na relação da infraestrutura com a superestrutura, explicada por Bakhtin e Volochínov (2012) como um problema da filosofia da linguagem. Para eles, a relação da infraestrutura com a superestrutura não é mecânica nem casual.

A produção material da base determina a produção imaterial das ideologias, estabelecendo uma relação recíproca (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012) exteriorizada

pela palavra. Esse modo de pensar dos autores é também uma forma de rebaixar as ideologias imateriais acabadas considerada ideologia oficial.

Ao afirmar “A psicologia social é antes de tudo esse meio natural das intervenções verbais nas quais banham-se todas as formas e todos os aspectos da criação ideológica permanente [...]” Volochinov (2010 p. 153) põe em destaque a formação dos sistemas ideológicos constituídos a partir da ideologia do cotidiano - mais sensível e móvel que a ideologia oficial também chamada de psicologia social psicologia do corpo social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012) ou discurso interior e exterior (BAKHTIN, 2014).

Denise desloca o foco do eu (representado pelos outros que não são ela - a assessora e o tempo político) e coloca em seu lugar o tu (o outro, representado por ela e pelos outros sujeitos/professores). Longe de ver as palavras de Denise como algo negativo, a destituição da palavra centrípeta da assessora, com toda a sua determinação e controle, promove a renovação da palavra de uma maneira não oficial.

Com a orientação de Bakhtin (2010), percebemos nas palavras de Denise os “grandes” que ocupam o “topo” da hierarquia sendo depostos, ao mesmo tempo em que vemos o sinal que a professora dá de retorno à vida, à ressurreição: “professor da rede escrevendo?”. Dessa forma, a língua portuguesa e seu ensino ressurgem à luz do seu próprio rebaixamento.

Podemos observar, assim, a disputa de poder que se instaura em torno de sua definição e controle. Neste contexto, o controle do currículo assume um papel estratégico, pois permite a um determinado grupo social impor sua visão de mundo e seus valores às novas gerações. As políticas públicas educacionais, portanto, não são lineares ou progressivas, mas sim, estão sujeitas a rupturas e descontinuidades, à medida que diferentes grupos assumem o poder.

No caso específico da produção curricular “Diálogos”, podemos observar uma mudança significativa em relação ao modelo anterior. Este último, caracterizado por uma estrutura hierárquica e marcado pela supervisão, buscava afastar o indivíduo do conhecimento livre. Em contrapartida, a nova gestão propõe um modelo dialogado, baseado na interlocução entre diferentes vozes e na construção coletiva do conhecimento. Essa mudança representa um avanço significativo, pois reconhece a importância da diversidade e da pluralidade na formação do indivíduo. Assim, o papel do professor é fundamental para mediar esse diálogo e garantir que todas as

vozes sejam ouvidas.

Com base nos discursos a seguir, podemos observar que o controle, a supervisão e o medo presentes no acompanhamento institucional são componentes do princípio hierárquico que busca distanciar o indivíduo do conhecimento livre do mundo:

O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?

Denise: Esse projeto foi fruto de disputas intensas e permanentes. Se ele estivesse no Programa de Governo, certamente o processo teria sido melhor. Vale lembrar que o primeiro secretário de educação do governo Haddad compreendeu que todos os cargos designados em SME eram técnicos (e não políticos), logo ele não via a necessidade de trocar. Aquela turma estava em SME desde a gestão Serra/Kassab (no mínimo, 8 anos). Foram meses de disputas internas para iniciar essa troca, por exemplo.

Fátima: Nesse processo democrático de consulta, o documento só veio a público em 2016, sem tempo para implementação. Gostaria de vê-lo sendo usados pelos docentes.

Douglas: Um planejamento mais alinhado por partes dos agentes públicos responsáveis por conduzir tal processo teria ajudado ele a ser mais eficiente e coeso. Além disso, embora o esquema de representantes por DRE ter sido um avanço em termos de participação política, acho que ainda não conseguimos chegar efetivamente na escola, impactando diretamente no cotidiano escolar. Uma proposta ainda mais ampla poderia ter ajudado nisso, muito embora, devo reconhecer que a interrupção da proposta com a mudança na gestão municipal impediu a continuidade do processo (os documentos curriculares foram impressos e lançados em dezembro de 2016 e foram sistematicamente ignorados pela gestão posterior).

Lourdes: acho que o melhor mesmo teria sido o Dória manter o currículo que já estava escrito e não fazer um novo currículo. Se bem que eu vi muito do currículo que foi escrito no próprio currículo da cidade, que foi o documento que o Dória implementou.

Denise e Lourdes e Fátima expressam um sentimento de descontentamento ao falarem a respeito da desvalorização dada ao currículo recém-chegado e as resistências políticas numa mudança de gestão.

Esse rompimento de um processo por conta da mudança política partidária, com o final da gestão Haddad e o início da gestão Dória, deixam marcados seus discursos por um tom de perpetuação, aperfeiçoamento e regulamentação das ações do professor (BAKHTIN, 2010) a partir de um jogo político, ou seja, a voz oficial parece querer consagrar estabilidade aos modos de pensar e agir no ensino por

meio das propostas do governo, que podem atestar a perenidade das regras estabelecidas.

A visão dominante do mundo “alto”, expressa nas palavras de Fátima “*Nesse processo democrático de consulta, o documento só veio a público em 2016, sem tempo para implementação. Gostaria de vê-lo sendo usados pelos docentes.*” contrapõe-se à visão não oficial do mundo “baixo”. Esta última se constitui como força regeneradora avessa às forças dogmáticas.

Segundo Bakhtin (2010, p. 10), “A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um ‘mundo ao revés’”. O mundo ao revés é outra forma de ver o mundo para além da forma predominante. No processo de formação e escrita curricular da coleção Diálogos, pode ser lida nos enunciados dos professores uma força oposta, criada por uma situação que impediu o cumprimento tal qual dito para ser feito.

Conforme Volochinov (2010, p. 301), “A situação social imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, do interior, a estrutura do enunciado.” O discurso de Denise, “*Vale lembrar que o primeiro secretário de educação do governo Haddad compreendeu que todos os cargos designados em SME eram técnicos (e não políticos), logo ele não via a necessidade de trocar*”, marca notadamente a existência de uma palavra dominante e uma segunda vida (BAKHTIN, 2010) vivida com profundidade pelos sujeitos/professores, determinando as formas da enunciação.

Lourdes confirma o caráter de fiscalização e controle que têm as visitas de acompanhamento institucional e diz da força regeneradora da ação do professor ressentida pelas formadoras da RME, quando diz: “*Se bem que eu vi muito do que foi escrito no próprio currículo da cidade, que foi o documento que o Dória implementou*”.

Lourdes também expressa uma sensação de invisibilidade e insignificância quando diz: “*acho que o melhor mesmo teria sido o Dória manter o currículo que já estava escrito e não fazer um novo*”. Sua fala demonstra o apagamento da diferença por aqueles que emitem a voz oficial, como forma de garantir o cumprimento das regras impostas pela mudança de gestão na política municipal. Ponzio (2011, p. 22) escreve: “quando a identidade domina, existe sempre um inimigo externo contra o qual unir-se e contra quem lutar”.

No acompanhamento institucional, a gestão municipal silencia a voz dos

sujeitos/professores, pois não há disposição para ouvir o sentido irrepetível, único e singular (PONZIO, 2010) atribuído por eles, portanto, esses sujeitos não dizem o que têm a dizer. Nesse sentido, a nova política municipal se mostra como uma força que luta contra a abertura para a alteridade, à escuta do outro, da sua resposta ativa e compreensiva (PONZIO, 2010), entendida pelos professores como a não indiferença ao outro e à sua palavra.

A visão alteritária tira os sujeitos/professores do lugar da identidade, com o estatuto de membro de um grupo social que deve cumprir um papel determinado por outro grupo, e os coloca em outro lugar, no lugar da relação cujo ponto de partida é o outro e a sua diferença, o outro regenerador do desenvolvimento do Ser humano e da humanidade, mas mais perigoso para a ideologia oficial que exige o reconhecimento da palavra autoritária.

Ao discutir questões de alteridade, Miotello (2014) fala da inversão do eixo da comunicação verbal que sempre teve como ponto de partida o eu. Para ele, descentralizar o eu é também uma forma de rebaixar o caráter monológico da linguagem, pronto, completo fechado, e destacar o caráter dialógico da linguagem, a partir da categoria axiológica de outro.

No texto “O problema do autor”, Bakhtin (2003, p. 174) coloca o outro como um centro de valor para a constituição do eu e explica a formação da identidade pela alteridade:

[...] só o outro como tal pode ser o centro axiológico da visão artística e, conseqüentemente, também o herói de uma obra, que só ele pode ser essencialmente enformador e concluído, pois todos os elementos do acabamento axiológico – do espaço, do tempo, do sentido – são axiologicamente transgredientes à autoconsciência ativa, estão fora da linha de uma relação axiológica consigo mesmos: continuando eu mesmo para mim, não posso ser ativo em um espaço e um tempo esteticamente significativos e condensados, neles não existo axiologicamente para mim, neles não me crio, não me enfermo e não me determino; no mundo da minha autoconsciência axiológica não existe o valor esteticamente significativo do meu corpo e da minha alma e sua unidade artística orgânica em um homem integral, estes não são construídos em meu horizonte pelo meu próprio ativismo; logo, meu horizonte não pode fechar-se tranquilamente e abarcar-me como meu ambiente axiológico: eu ainda não existo no mundo axiológico como dado positivo tranquilizado igual a mim mesmo. A relação axiológica comigo mesmo é absolutamente improdutiva em termos estéticos, eu para mim sou esteticamente irreal. Posso ser apenas portador da tarefa da informação e do acabamento artísticos, mas nunca o seu objeto – a personagem.

Bakhtin (2003) argumenta que o acabamento sempre ocorre para o outro, nunca para mim. Essa perspectiva considera que o eu não estabelece uma relação axiológica consigo mesmo que o levará a pensar sobre si próprio e o mundo; o eu é uma concessão do outro e só existe porque se posiciona axiologicamente em relação ao outro.

Denise questiona o problema da alteridade como problema do outro ao falar da mudança de governo: “*Esse projeto foi fruto de disputas intensas e permanentes. Se ele estivesse no Programa de Governo, certamente o processo teria sido melhor*”, ela se refere à mudança na administração municipal, que desconsidera todo o processo da gestão anterior e destaca a ignorância da nova gestão sobre o papel do professor na comunicação discursiva durante esse processo árduo de escrita curricular.

O currículo como eixo formativo parece depender apenas de um falante (a gestão municipal) “[...] e do objeto da sua fala [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 270), deixando aos professores, que despenderam tempo e esforço intelectual na busca de algo próximo à realidade em sala de aula em, no máximo, o “[...] papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante.” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Quando Douglas diz: “*acho que ainda não conseguimos chegar efetivamente na escola, impactando diretamente no cotidiano escolar.*”, revela dois sentidos: 1) há uma consciência ativa e criadora reservada aos “líderes” que produzem formas e atitudes a serem seguidas no âmbito curricular, localizados no “alto” da hierarquia social; e 2) deve haver consciências passivas e reprodutoras, impossibilitadas de vida e de voz, localizadas no chão da escola como o “baixo” da hierarquia social.

No entanto, Bakhtin (2010) argumenta que o baixo tem um valor negativo se visto como a parte inferior, mas é ele quem dá lugar para o crescimento e para o renascimento; “[...] o baixo é a terra que dá vida, e o seio corporal: o baixo é sempre o começo”. (BAKHTIN, 2010, p. 19). O rebaixamento da cultura oficial dado pelo realismo grotesco expressa a mudança de uma forma dada como única por outra forma, inacabada na sua existência (BAKHTIN, 2010).

Bakhtin e Volochínov (2012) argumentam que as formas da enunciação são determinadas pelas relações sociais hierarquizadas no processo de interação verbal. No processo de ensino da língua, a voz oficial, representada pelos autores dos livros didáticos, é geralmente privilegiada em relação às vozes dos professores e dos alunos.

Fátima aborda o rebaixamento da voz oficial pelos professores, que não são meros espectadores ou figurantes no processo de ensino da língua. Para ela, os professores devem assumir uma postura ativa e crítica em relação aos materiais didáticos, reelaborando-os de acordo com as necessidades de seus alunos e de sua realidade social.

O processo de escrita do referencial curricular é importante para garantir a regeneração do signo ideológico, marcado pelo horizonte social de um tempo, de um espaço e de um determinado grupo social. Para Bakhtin e Volochínov, o signo ideológico é uma unidade complexa que combina elementos objetivos e subjetivos. Ele é marcado pelo horizonte social dos sujeitos que o produzem e o interpretam.

Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?

Fátima: Quanto ao currículo, pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos e o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas. Quanto ao ensino e aprendizagem, pude constatar que o currículo de língua portuguesa precisava ser mesmo descolonizado para que os sujeitos pudessem usar o conhecimento para questionar as desigualdades, participar de uma mudança de paradigma que diminuísse a distância entre as classes sociais, permitisse condições dignas de existência para todos. Na minha experiência profissional passei a propor um ensino de língua descolonizador.

O discurso de Fátima ilustra a compreensão da força centrífuga capaz de desafiar o sujeito responsável, corroborando o que Bakhtin (2010, p. 323) diz sobre o “baixo” material e corporal: “As coisas novas, as riquezas que estão escondidas na terra são muito superiores ao que existe no céu, na superfície da terra, nos mares e rios. A verdadeira riqueza, a abundância não reside na esfera superior ou mediana, mas unicamente no baixo.”

Fátima, assim como Bakhtin (2010), descentraliza o “alto”, o rebaixa, “pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos e o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas.” para em seu lugar colocar o “baixo” - o produtor de currículo que não é o professor que é o herói, o protagonista do programa, como forma superior de compreensão da vida e do mundo.

A palavra “excluídos” completa a ideia enunciada por Fátima que quis

colocar em movimento a relação da organização social, “quem cria” com “quem executa”, para a criação ideológica (MEDVIÉDEV, 2012), neste caso, as ações de escrita curricular. No enunciado, a professora fala da atuação dos professores e do desprezo sofrido, colocando-se numa posição hierárquica “baixa”, tal como é considerada a do professor: “pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos”.

O sentimento de desmerecimento que Fátima sentia em relação à importância dos professores no processo curricular foi substituído pela noção de acontecimento como evento único e irrepetível, conforme Bakhtin (2010). Essa noção considera os aspectos histórico e social, o tempo, o espaço, o sujeito e as circunstâncias dos eventos, que são negligenciados por aqueles que exigem formas únicas em tempos de diferenças.

Em outro momento da conversa, Fátima inverte sua posição hierárquica. Ela passa da posição de “baixa”, na qual é considerada apenas uma reprodutora de conhecimento, para a posição de “alta”, na qual é reconhecida como uma intelectual produtora. Ao se colocar ao lado daquele que pode produzir conhecimento, Fátima garante sua capacidade de participar ativamente do processo de formação e escrita curricular.

Fátima destaca em sua fala: “Em minha experiência profissional, comecei a propor um ensino de língua descolonizador”. O tom de desacordo de Fátima ao discutir o menosprezo das políticas públicas em relação à capacidade criativa dos professores é esclarecido pela própria professora. Independentemente do currículo vigente, ela transformou sua concepção para um currículo descolonizador, assumindo uma posição “superior” na hierarquia.

Ao buscar apoio em Bakhtin (2010), compreendemos a atitude e o discurso de Fátima no que diz respeito ao ato responsável. Para o autor, o ato responsável é o “[...] o ato de resposta do sujeito [...]” como uma “[...] ação de reconhecimento da veracidade do dever [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 46).

Pelos discursos apresentados por Fátima, nota-se que a veracidade do dever que ela tem, ao exercer o papel de professora e intelectual, que nem sempre é reconhecido. Todavia, como o discurso oficial funciona como uma força centrípeta, a resposta do sujeito que apenas recebe jamais pode ser de não adesão ao dever.

Esses sentidos foram ressaltados a partir das situações que definem uma enunciação, tratadas por Volochínov e Bakhtin (2011, p. 179) como: “1) o valor

hierárquico do herói ou do acontecimento que representa o conteúdo da enunciação; 2) o grau de intimidade com o autor; 3) o ouvinte e sua inter-relação com o autor, por um lado, e com o herói, por outro.”

Apesar de acreditar na forte influência da ideologia oficial, Fátima já demonstrou saber que as situações da vida cotidiana “[...] são pontos de aplicação de forças sociais [...]” (BAKHTIN, 2011, p.179) e de contradições.

Essa maneira de ver do autor é orientada pela escuta verbal e não verbal que ele faz do ouvinte e que Volochínov e Bakhtin (2011, p. 174) fundamentam como “[...] o grau de proximidade entre o ouvinte e o autor [...]” e o comportamento do ouvinte “[...] em relação ao herói.”

Com os enunciados de Janaína, é possível compreender melhor a explicação do autor:

Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).

Janaína: Eu cheguei a ir aos primeiros encontros, mas achei bem cansativos e como tenho dois cargos, para mim era muito melhor ir dar minhas aulas, do que ir aos encontros em outras escolas, sem ter onde estacionar o carro, correndo muito porque cada disciplina era em um dia, então no dia que tinha de língua portuguesa não tinha de inglês e vice-versa. Isso também me desestimulou um pouco.

Janaína se posiciona em um nível hierárquico inferior ao direcionar seu discurso com a intenção de se posicionar como uma professora desestimulada frente às inovações dadas pela política educacional. Ela vive uma docência privada e sabe que se tornada pública, essa docência adquire um outro sentido, passível de avaliação, “[...] os segredos da vida privada [...]”, isto é, “[...] tudo o que se pode apenas espiar e auscultar.” (BAKHTIN, 2010b, p. 245).

Mas como Janaína ressignifica seu trabalho em sala de aula por experiências formadoras que a modificam, se demonstra viver uma vida predeterminada na escola?.

Ao buscar pelos enunciados da professora, percebemos que Janaína vive um conflito interno gerado por, pelo menos, dois pontos de vista: o ponto de vista expresso pela visão oficial da SME, cobrado pelos formadores por meio da ação de escrita curricular, e um ponto de vista que parece alargar o seu pensamento pela reflexão das suas prioridades enquanto professora, mas, acima de tudo, uma pessoa

“cansada”.

Janaína também nos revela que esses encontros para escrita curricular podem não corresponder à realidade ao dizer: “Não vejo potencialidades [nessa participação para sua formação pessoal e profissional], uma vez que não houve um resultado concreto e nenhum conhecimento que pudesse ser aplicado na prática”, ou seja, não há escuta da palavra do professor, como *outro*.

4.2.1. As forças centrípetas e centrífugas na concepção dos professores no processo de escrita curricular da coleção diálogos: questões de responsabilidade

Revisitamos aqui os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2010b), introduzidos no início desta tese, para que, através dessa revisão, tracemos um paralelo entre os professores que participaram da elaboração do referencial curricular e aqueles que, por opção, não o fizeram, e também o pensamento e influência dos assessores que participaram do processo de escrita curricular com os professores selecionados para o Grupo de Trabalho (GT) de escrita curricular. Os conceitos de forças centrípetas e centrífugas se demonstram cruciais para a compreensão do processo de escrita dos referenciais curriculares da Coleção Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, especialmente no que se refere aos sentidos de alteridade presentes nesse processo.

Amparados pela perspectiva de aprofundamento defendida por Bakhtin (2003), a partir da análise comparativa de textos teóricos, oficiais e das respostas ao questionário dos participantes da pesquisa, buscaremos demonstrar o confronto dessas vozes na criação curricular apresentar a multiplicidade de pontos de vista dos sujeitos envolvidos na escrita dos referenciais curriculares Diálogos.

Os professores/sujeitos falaram sobre os momentos de formação e escrita curricular, oportunizados pelas DREs, realizados nos CEUS ou unidades escolares (UEs) selecionadas. Quando perguntamos se houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento, Bento, Janaína, Denise, Selma e Amanda responderam:

[...] pude constatar que o currículo de língua portuguesa precisava ser mesmo descolonizado para que os sujeitos pudessem usar o conhecimento para questionar as desigualdades, participar de uma mudança de paradigma que diminuísse a distância entre as classes sociais, permitisse condições dignas de existência para todos. Na minha experiência profissional passei a propor um ensino de língua descolonizador. (Bento)

Não confio muito nisso. Os professores voltaram falando as mesmas coisas. Foram dizendo uma coisa e voltaram dizendo outra. Uma massificação de ideias das quais eu discordo. Não vejo benefício nisso. (Janaína)

Sim, pois passamos de um modelo de pedagogia transmissiva para o de uma pedagogia ativa, no qual o aluno passa a ser sujeito em seu processo de aprendizagem. Até os livros didáticos produzidos após isso vieram com essa concepção de Currículo. (Amanda)

Certamente. Eu nunca tinha ouvido falar de descolonização do currículo. Eu nunca havia parado pra pensar nos processos de silenciamento, nas dimensões de poder da língua. (Denise)

Acho que é querer enganar os professores dizer que sua participação mudará alguma coisa. No final, permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios com relação a essa participação. (Selma)

A análise das respostas revela que a força centrífuga, que tende a desestabilizar os grupos hierarquicamente organizados, responsáveis pela escrita dos referenciais curriculares, é contrabalançada pela força centrípeta, que busca conter, estabilizar e concluir o futuro (BAKHTIN, 2003). O acompanhamento institucional assume um papel duplo: por um lado, funciona como um mecanismo de controle das múltiplas interpretações do objeto, no caso, o documento curricular; por outro lado, representa uma inversão hierárquica e uma visão de mundo renovadora, capaz de enriquecer as ações no processo.

Amparados pelas reflexões de Bakhtin (2016), observamos que o gênero do discurso oficial, transmitido pelos formadores, demonstra perder, nos discursos das professoras que não participaram do processo de (re)escrita do referencial curricular, a conexão com a realidade concreta e com os gêneros discursivos do cotidiano. Ao dizer "permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios", Selma manifesta sua concepção de mundo e como deseja ser vista, por esse outro que parece desejar silenciar suas palavras.

Com Bakhtin e Volochínov (2012), compreendemos objetividade e neutralidade como problemas de refração e ideologia, respectivamente. Nada que é

vivo pode ser representado fielmente, pois o signo ideológico é refratado e recriado de acordo com as condições de sua produção. Não há signos neutros. "A todo signo é possível aplicar critérios de avaliação ideológica: é falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc. O domínio da ideologia coincide com o dos signos [...] tudo o que é ideológico tem um valor semiótico." (VOLOCHINOV, 2010, p. 131).

Esses sentidos perpassam a fala de Selma, quando ela afirma que "permanece o que os governantes querem", como se nada fosse alterado de uma esfera à outra, como se o signo fosse neutro e circulasse no currículo e na escola como uma representação fiel do signo vindo de "cima". Há uma variedade de consciências envolvidas no processo de escrita curricular e há uma variedade de consciências que pensam sobre o que é currículo. Portanto, presumir uma única consciência, um único modo de dizer e de agir e um único currículo para uma diversidade de consciências é silenciar a palavra e concluir o sujeito.

No prefácio de "Problemas da Poética de Dostoiévski" (2015), Bezerra (2015, p. XI) destaca a visão de Bakhtin sobre as personagens do autor. Segundo Bezerra, Dostoiévski não as conclui porque são inconclusíveis como indivíduos imunes ao efeito redutor e modelador das leis da existência imediata. Esta se fecha em dado momento, enquanto o homem avança sempre e está sempre aberto a mudanças decorrentes da sua condição de agente e sujeito no mundo.

Embora Selma seja guiada por uma concepção redutora de linguagem, ela demonstra, em cada enunciado, a intenção de ocupar o lugar de sujeito falante do ensino e dialogar com outros sujeitos, incluindo os criadores da política educacional que escreve o novo documento curricular do município de São Paulo. Nessa perspectiva, a única previsão possível, a partir de um enfoque mais dialógico, no qual o "tu" é personagem falante e não recíproco ao "eu", é a que Geraldi (2016) propõe:

[...] toda diferença exige um tratamento distinto. Se os objetos do conhecimento são distintos, distintas devem ser as formas de aproximação compreensiva. Como a igualdade é uma construção que desbasta o real das diferenças, a ciência se fundou no processo de negação do único, da unidade em benefício da generalização e da abstração.

A visão generalista define o futuro do outro e se mostra indiferente à sua voz, configurando-se como uma força autoritária. Nessa perspectiva, a produção do currículo escolar da RME se torna um mundo paralelo ao mundo da vida, onde, de

fato, os eventos singulares e irrepetíveis se desenrolam, pois, como afirma Bakhtin (2010, p. 43), o mundo da vida "é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre".

Contrastando com o que foi apresentado anteriormente, destacamos o discurso de Denise, uma participante engajada no GT de escrita curricular da SME. Sua resposta abre caminho para uma análise sob a ótica bakhtiniana de enunciado,

Denise: [...] Em algum momento, não me recordo do contexto, chegamos na leitura e estudo dos documentos curriculares da gestão Erundina/Paulo Freire. O assessor de história, Marcos, e assessora de Artes/Dança, Isabel, haviam participado desse processo. Era um documento potente: linguagem simples e acessível. Escrita objetiva. Concepções explícitas, bem delimitadas e conceituadas (explicadas). Sua atualidade era impressionante, tanto que boa parte dos autores daquele documento curricular estavam presentes em nossas leituras e estudos para os Direitos [...] A assessora da ocasião, que assessorava a SME em língua portuguesa desde a gestão Kassab, tendo feito, entre outras coisas, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem daquela gestão, não atendeu a demanda de escuta do grupo de professores de língua portuguesa. Um exemplo dessa não escuta por parte da assessora se deu justamente na escolha das epígrafes literárias: todas de autores clássicos, todos homens. [...] Começar essa escrita foi uma decisão de não perder a oportunidade histórica. Esperar os trâmites burocráticos da chegada de outro assessor faria o grupo de língua portuguesa perder um tempo precioso de formação e de tempo político. Eu comecei umas linhas, outra professora seguiu com páginas e páginas, e Fátima praticamente fez um capítulo sobre a história crítica da língua portuguesa. Nesse período, assessora de Inglês e a professora M.ajudaram muito. Com a chegada do novo assessor, o processo se intensificou. Me lembro que ele delicadamente se recusava a abreviar os caminhos e seguiu nos incentivando nas escolhas, nas sínteses e na escrita [...] (Denise)

Conforme Bakhtin e Volochínov (2012) e Bakhtin (2003), todo enunciado constitui uma contrapalavra à fala do interlocutor e, ao mesmo tempo, uma compreensão ativamente responsiva ao enunciado do outro. A resposta da professora ao questionário que solicitava a descrição detalhada do processo se configura como um exemplo dessa dinâmica.

O enunciado também se apresenta como resposta às perguntas tácitas de outros e, mais do que isso, como uma resposta pública à pesquisadora, servindo como forma de expor sua visão de mundo e de uma ação no processo de escrita curricular. Ainda que sua voz não tenha tido força suficiente para modificar os rumos da aplicação do currículo pela RME, o discurso oficial da professora teve a intenção de comparar políticas públicas educacionais e denunciar as atitudes centrípetas do

poder público que transcendem os momentos de escrita curricular.

O discurso torna subentendidas as atitudes da professora e dos demais professores participantes em escrever um currículo condizente com o momento político, cuja preocupação se pautou na reflexão da educação decolonial.

Ainda sobre o discurso da professora, destacam-se dois enunciados considerados polêmicos por sua relevância na compreensão da relação entre os envolvidos na escrita curricular, incluindo a assessora contratada para orientar o processo.

No entanto, tais premissas parecem não ter sido aceitas sem embate, sobretudo pela primeira assessora, sendo acolhidas e respeitadas apenas com a chegada do novo assessor. Isso se relaciona ao bom desenvolvimento das orientações e do planejamento das atividades contidas nos momentos de escrita, relegando tudo o que foge disso, todas as vozes que divergem da voz dos professores, como algo "inútil".

A primeira assessora desconsiderou a voz dos professores que se dispuseram a escrever um novo currículo. Desconsiderar as diferentes vozes que habitam a mentalidade do professor e embasam sua prática é exercer uma força unificadora, e não ter tempo para a escuta do outro pode provocar mudanças.

O professor merece respeito, mas um respeito que se traduz em sua não indiferença, em sua participação responsável e assumida na preparação e organização de sua prática pedagógica. Respeito não é uma abstração, nem dado e merecido porque o sujeito é um bom cumpridor de deveres, mas porque ele é diferente do outro, "as pessoas não são idênticas", e sua singularidade ajuda a melhorar a vida dos outros.

Assim, a questão a ser posta não é pensar as práticas centrífugas que rondam a implementação da escrita curricular como um caminho a seguir, mas fortalecer a participação dos professores com escuta para que as práticas centrífugas sejam opções melhores de caminhos a trilhar.

Ainda a respeito dos embates entre assessora de língua portuguesa e professores que faziam parte do GT de escrita curricular, traremos o excerto de Douglas:

A assessora parecia ter dificuldade em acatar as discussões realizadas pelo grupo de professores, e nós fomos endurecendo a interlocução com ela. Por fim, em um dos encontros previstos em calendário, a assessora não apareceu, em seu lugar começou a

reunião a senhora F. A., então chefe de COPED, dizendo que a assessora havia rompido seu contrato. Uma conversa franca foi realizada e nela, ficou subentendido que SME havia optado por ficar do lado dos professores e ATEs, mas que isto vinha com um custo: teríamos que realizar a escrita do documento por nós mesmos. Nessa altura muitos GTs de outras áreas já estavam mais avançados, e nós, descartada a versão anterior, não tínhamos nenhum texto, tampouco um(a) especialista para nos auxiliar.[...]Por causa do processo conturbado para escrita do documento os encontros previstos para tal processo tiveram que ser ampliados (salvo engano, eram 4 e acabaram se tornando 10). [...] Neste último módulo o professor E. P. foi convidado para assessorar o trabalho realizado. Lembro-me que neste ponto a presença do professor ajudou a acalmar e orientar o grupo, que apesar de motivado estava bastante aflito sem a presença de um especialista que pudesse sistematizar as discussões e, até mesmo, problematizar pontos do texto. As versões escritas pelos guardiões foram revistas e reescritas algumas vezes, até que chegassem em um ponto considerado bom pelo coletivo. (Douglas)

A voz centrípeta da assessora que inicialmente liderava a escrita curricular se materializa nos direcionamentos rígidos do documento que entrega e essa força centrípeta conflitava com a que então se implementava, segundo novas perspectivas teóricas e ideológicas. Essa voz expressa uma concepção de vida, linguagem, ensino e aprendizagem almejada pelos representantes da gestão municipal anterior, da qual a assessora fez parte.

Embora a nova gestão da cidade de São Paulo almejasse uma inovadora perspectiva para o currículo, a assessora demonstrava resistência em acolher as discussões propostas pelo grupo de professores. Essa postura autoritária e impositiva colocava o trabalho da assessora como prioritário frente a qualquer decisão de não cumprimento por parte dos professores, representando um erro estratégico para ela, pois não compreendia a linguagem do grupo, legitimada por sua saída do processo.

Talvez essa incompreensão tenha sido a motivação para a reanálise, revisão e reconstrução do processo de escrita do novo referencial curricular pelos professores. A chegada do novo assessor, com uma postura mais aberta ao diálogo, os coloca na direção ideológica esperada pelo GT de escrita. Os enunciados do professor nos permitem compreender o "triste equívoco" representado pela atuação da primeira assessora.

“É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade só pode ser a verdade universal feita em momentos gerais, e que, por consequência, a verdade de uma situação consiste

exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade.” (BAKHTIN, 2010)

As ações dos professores, objeto deste estudo, são respostas de um grupo que busca unificar o conhecimento, o pensamento e as trocas verbais. Este grupo vê o homem não como um sujeito repetível, mas como um criador de conhecimentos. Nesse contexto, a autonomia se entrelaça com a alteridade, com a responsabilidade nas interações humanas, e com a necessidade do outro, cuja visão excedente complementa, ainda que incompletamente, a consciência individual.

A “autonomia relativa”, concebida pela primeira assessora, considera o professor como objeto da vontade dos elaboradores do currículo, negando-lhe a autonomia da consciência individual e reificando-o. Para o professor, por outro lado, a consciência diante da escrita curricular deve ser impregnada do sentido ideológico atribuído à educação.

Douglas, em sua jornada emancipatória, não se permite ser enganado pelo discurso. Ele encontra obstáculos no material inicialmente oferecido, revelando a autonomia de sua consciência. A consciência do GT de escrita representa, portanto, a participação do sujeito no diálogo, no movimento dos signos.

O superdestinatário ganha importância nesse contexto. Sua presença influencia a maneira como os professores escrevem o currículo, pois eles precisam levar em consideração as expectativas e valores desse superdestinatário. Isso pode limitar a autonomia dos professores na escrita curricular, pois eles podem se sentir pressionados a seguir as diretrizes estabelecidas pelo superdestinatário.

No entanto, os professores também têm a oportunidade de usar a presença do superdestinatário a seu favor. Ao se dirigir ao superdestinatário, os professores podem contestar as expectativas e valores estabelecidos e defender uma visão de educação mais libertadora e emancipadora. Assim, o superdestinatário, embora possa inicialmente parecer uma restrição, pode se tornar um catalisador para a mudança e a inovação na educação.

Dessa maneira, com relação ao papel do superdestinatário na escrita do documento curricular Coleção Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria, destacamos as seguintes falas dos participantes:

Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-

sucedido? Por quê?

Douglas Acho difícil definir como bem ou mal-sucedido todo esse processo. Como professor participante aprendi muito nesse período, tanto do ponto de vista institucional da rede municipal, quanto do ponto de vista das relações (e tensões) políticas inerentes ao processo. Nunca – nem antes e nem depois desse processo – eu me senti tão pertencente à discussão político pedagógica e curricular. Nesse sentido, todo processo foi, para mim, bem sucedido, uma vez que foi um aprendizado que me formou profissional e politicamente. Contudo, de um ponto de vista mais geral, acredito que a falta de uma organização estratégica mais bem sistematizada por SME, bem como nossa inexperiência, deixaram o processo muito longo, o que atrasou a publicação dos documentos e acabou fazendo com que essa discussão e processo todo fossem vividos por uma parcela (ainda que significativa) pequena se comparada com a RME como um todo.

Selma: Eu não acredito, porque nem entrou em uso. Tanto tempo perdido, tantas vezes deixaram os alunos sozinhos, para que depois não fosse nem usado. Perda de tempo e dinheiro público.

Denise: Ele foi bem-sucedido para quem participou dele, como escrevi acima. No entanto, como política pública, ele não foi bem-sucedido. Chegou tarde nas escolas e num contexto em que Haddad não foi reeleito.

Janaina: Eu acredito que não, principalmente porque o Haddad perdeu as eleições e logo em seguida o Dória instituiu o Currículo da Cidade. Os professores ficaram quase dois anos indo aos encontros para escreverem esse currículo, que não foi utilizado.

Os discursos de Douglas, Selma, Denise e Janaína evidenciam a preocupação dos professores com o superdestinatário na produção curricular. Bakhtin (2010) argumenta que os conceitos de individual e social não são estanques, e que a maioria das opiniões dos indivíduos é socialmente construída. Todo enunciado se dirige a um destinatário imediato e a um superdestinatário, cuja compreensão é vista como correta e determina a produção discursiva. A identidade desse superdestinatário varia de acordo com o grupo social, época e lugar.

Nesse contexto, mesmo que a participação (ou não participação, por escolha) tenha sido uma realidade, o fato de os documentos curriculares não terem sido adotados como documentos oficiais pela SME, devido à interrupção da gestão Haddad, torna-se um fator negativo a ser considerado. Isso porque o superdestinatário, aquele que posteriormente utilizaria o referencial curricular, não foi devidamente contemplado no processo.

De acordo com Bakhtin (2010), o superdestinatário, como voz avalizadora,

pode assumir diferentes posições: aliado, testemunha, simpatizante ou juiz do que é enunciado. Essa especificação não é restrita ao escrevente, mas está articulada ao destinatário, à situação social, ao gênero.

A constituição da representação de superdestinatário pode se fazer de modo a tencionar as forças centrípetas que constituem os processos institucionais de produção curricular. As forças centrípetas são aquelas que tendem a homogeneizar o currículo, tornando-o uniforme e homogêneo. A representação de superdestinatário, por outro lado, pode ser utilizada para promover a diversidade e a pluralidade curricular. Ao assumir uma posição de aliado, testemunha, simpatizante ou juiz, o superdestinatário pode dar voz a perspectivas e experiências que são marginalizadas ou silenciadas pelo currículo oficial.

A figura do superdestinatário, essencial para a compreensão e valorização do referencial curricular Diálogos em diferentes temporalidades, permeou o processo de escrita do documento de forma singular. As falas dos professores demonstram a constante presença dessa figura na idealização de uma sociedade igualitária e de um currículo decolonial, evidenciando a importância de se considerar o futuro na construção do presente, ainda que tal consideração não tenha sido plenamente realizada. Douglas afirma que "a falta de uma organização estratégica mais bem sistematizada por parte da SME, bem como nossa inexperiência, tornaram o processo muito longo, o que atrasou a publicação dos documentos e fez com que essa discussão e processo todo fossem vivenciados por uma parcela (ainda que significativa) pequena se comparada à RME como um todo"; Selma lamenta: "Tanto tempo perdido, tantas vezes deixaram os alunos sozinhos, para que depois não fosse nem usado. Perda de tempo e dinheiro público."; e Janaína resume: "não, principalmente porque o Haddad perdeu as eleições". O participante desse novo currículo, que deveria ser a voz avalizadora do dizer, com força de persuasão em relação ao interlocutor e instância evocada na situação de interação, tendo em vista certa previsibilidade de aceitação, acabou por ser ignorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, gostaríamos de compartilhar algumas considerações finais, baseadas nos dados coletados por meio dos questionários. Retomamos brevemente as discussões anteriores e revisitamos as questões de pesquisa, destacando possíveis direções futuras que podem estimular a realização de estudos adicionais.

A motivação para esta pesquisa surgiu do interesse em explorar a escrita coletiva dos professores da SME-SP em seu referencial curricular, num ambicioso trabalho de tornar os professores protagonistas deste processo, através de encontros com todos os professores da RME SP. Nosso foco específico foi desenvolver uma análise ancorada nas noções de Bakhtin, considerando que esse movimento buscou promover um processo formativo verdadeiramente dialógico. Investigamos, através da análise das respostas dadas ao questionário semiestruturado a eles fornecido, como esses professores interpretaram a experiência de elaborar tais referenciais curriculares, com ênfase nos momentos de interação e formação, bem como na necessidade de revisão contínua do documento, buscando revelar as concepções dos educadores que usariam esses referenciais como guia pedagógico.

Neste estudo, o foco da análise foram os discursos de professores de Língua Portuguesa do município de São Paulo sobre os referenciais curriculares Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral em Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria, que eles elaboraram. A produção curricular, como observamos, é um processo complexo e dialógico que envolve a interação de diferentes sujeitos, discursos, interesses e valores, que podem se confrontar ou se complementar na definição dos sentidos do currículo.

Identificamos que a produção curricular é influenciada por fatores sociais e individuais, que condicionam os posicionamentos dos participantes e a defesa de ideais diversos, como liberdade, emancipação, crítica, norma, definição ou decolonialidade. Além disso, a produção curricular é mediada pela relação com o(s) superdestinatário(s), que pode favorecer ou dificultar a negociação de expectativas e a construção de um currículo dialógico, libertário e emancipatório.

Observamos também que a produção curricular é marcada pela heterogeneidade e pela multifacetação, que impactam a interação entre as

perspectivas envolvidas e moldam o resultado do currículo. Ela é permeada por contradições e condicionada pelo poder político e institucional, que podem gerar embates entre grupos com visões de mundo e projetos educativos distintos.

Também constatamos que a produção curricular é um desafio para a articulação entre os participantes da escrita do documento e os professores em exercício, que podem ter diferenças de perspectivas sobre o impacto do documento na prática pedagógica.

Neste estudo, adotamos questionários semiestruturados como ferramenta para atender às indagações da pesquisa e que permitisse mensurar, com a materialização das vozes desses professores participantes, as aceções do coletivo de professores em relação ao seu trabalho. Ao analisar a prática dos professores na construção curricular, observamos um interjogo de vozes e representações. As proposições curriculares oficiais, provenientes de órgãos superiores, assumem a posição de enunciados “autorizados” que orientam, mas não determinam, a ação docente. Quando os professores têm a oportunidade de (re)produzir tais proposições, eles se tornam coautores, dialogando com as vozes presentes nos documentos e deixando suas próprias marcas.

Buscamos investigar como esses professores representaram a experiência de produzir seus próprios referenciais curriculares. Nosso foco estava nos momentos de encontro e formação, bem como na necessidade de constante reescrita do documento, com o objetivo de revelar as concepções dos educadores que aplicariam esses referenciais como referência pedagógica.

Os questionários semiestruturados possibilitaram analisar a experiência de doze professores que participaram de momentos de formação e escrita curricular, em diferentes posições hierárquicas e de participação no processo de escrita, para investigar como esses encontros influenciaram a produção textual dos professores, as contribuições que a escrita desses documentos pôde oferecer à sua prática docente e como os participantes constroem representações sobre os efeitos desses encontros em suas concepções e práticas de ensino.

O objetivo geral deste estudo foi transformado na seguinte hipótese: o movimento de escrita e reescrita curricular proporcionou aos professores a oportunidade de se sentirem importantes e protagonistas como autores dos referenciais curriculares, mesmo existindo forças políticas que demonstravam seguir num sentido contrário. Para explorar essa hipótese, desenvolvemos outras hipóteses

específicas, que servirão para mobilizar algumas considerações finais, embora não definitivas, sobre o desenvolvimento do processo de elaboração curricular pelos professores da prefeitura de São Paulo.

A partir da hipótese geral de pesquisa, a primeira hipótese específica foi: A construção dos documentos de referência curricular pode revelar as representações ideológicas dos envolvidos no processo de diálogo e escrita, as quais são fundamentais para compreender a concepção que permeia o documento.

A análise dos enunciados presentes nos questionários aplicados aos professores/sujeitos da pesquisa pode revelar a força centrípeta que os direciona a um destinatário duplo: o interlocutor presente no momento da entrevista e um outro ausente, mas pressuposto, que Bakhtin (2016) denomina “superdestinatário”.

No discurso docente, observamos uma tensão entre forças que impulsionam a inovação e descentralização (forças centrífugas) e forças que favorecem a tradição e o padrão estabelecido (forças centrípetas), como o privilégio do sistema linguístico em detrimento da exploração de outras essenciais para os efeitos de sentido. Essa força centrípeta se manifesta na constante comparação que os professores fazem entre suas experiências de formação e os currículos já implementados, evidenciando o controle dos sentidos exercido pela formação discursiva em que se produziu o documento curricular, evidencia-se também no próprio objetivo de produção do Diálogos, pois é também a produção de diretrizes curriculares.

Ao analisar as produções finais, percebemos algumas indicações de novas perspectivas em relação ao processo e ao resultado da produção dos referenciais curriculares por parte dos docentes. Além disso, notamos valorações positivas sobre a utilidade da teoria dialógica para o resultado do documento referencial curricular, de caráter crítico e emancipatório.

Os resultados deste estudo confirmam o caráter interventivo e transformativo da prática docente, uma vez que os professores desenvolveram uma visão crítica sobre suas próprias potencialidades, direcionando-se não apenas para a interpretação e compreensão, mas também para a transformação de suas futuras práticas profissionais.

Na produção curricular, identificamos a manifestação de diferentes perspectivas nos discursos, moldadas pelas forças atuantes nesse contexto. O foco dessas perspectivas recai sobre a concepção do professor acerca de sua participação na rede de ensino e no contexto institucional de seu trabalho. Essa

concepção molda sua percepção sobre a educação, o ensino e, conseqüentemente, sobre o próprio currículo.

As ações dos professores têm um papel crucial no sucesso ou fracasso de qualquer iniciativa que seja conduzida por eles ou voltada para eles. Nesse contexto, a situação extraverbal exerce uma força descentralizadora na autenticidade do discurso daqueles considerados autoridades no processo coletivo de elaboração do currículo.

Os professores, com concepções ideológicas específicas do mundo, são intencionalmente guiados pela dimensão axiológica que caracteriza aqueles que trabalham na produção escrita. De certa forma, eles demonstram apreciar o processo, o que representa uma clara rejeição de qualquer forma de dogmatismo absoluto.

Neste estudo, reconhecemos que, embora os professores aceitem a ideia de currículo como construção social, eles rejeitam a possibilidade de a escola contribuir para a perpetuação da desigualdade social. Essa simultaneidade de aceitação e rejeição pode ser interpretada como uma visão simplista do papel do professor, da escola e do currículo na formação crítica emancipatória.

A participação docente no processo de escrita do referencial curricular foi crucial, pois permitiu que o educador se tornasse crítico e compreendesse as forças ideológicas que sustentavam os interesses dominantes e a desigualdade social.

Podemos inferir que a situação extraverbal é uma força que influencia a formação do enunciado, estabelecendo o sujeito em relação com o outro e incentivando uma resposta à centralização que busca uma compreensão compartilhada dos eventos da vida. O processo de escrita curricular é um meio significativo de apoiar o trabalho do professor, independentemente de sua experiência ou história. No entanto, não é o único elemento capaz de “melhorar a qualidade da educação”, um aspecto extremamente importante.

Os professores demonstram compreender a legitimidade do discurso oficial, que se incorpora em seu discurso e transforma suas palavras em um discurso híbrido, onde as linguagens e as perspectivas axiológicas constituem o enunciado de um único falante.

De acordo com Bakhtin (2010), a palavra autoritária busca definir as atitudes ideológicas do sujeito em relação ao mundo a partir de modelos, regras, informações e indicações. No entanto, essa categoria de palavra carece de persuasão interior

para a consciência e, portanto, não consegue submeter o sujeito falante à autoridade.

Assim, é possível perceber que, num primeiro momento da escrita curricular da coleção Diálogos, a assessora tenta impor um discurso oficial, no qual os professores são posicionados como sujeitos ouvintes e não falantes. A assessora deseja que seu pensamento seja dublado, mas também, e principalmente, que se transforme em ações que levem à reprodução fiel do material. No entanto, essa tentativa de imposição da palavra oficial encontra resistência nos professores, que não se deixam submeter a uma posição de subordinação. Os professores se reafirmam como sujeitos falantes, que produzem seus próprios sentidos e interpretações.

Essa disputa pelos dizeres, que se manifesta na tensão entre a palavra oficial e as vozes dos professores, é uma expressão das tensões nos jogos de força institucionais.

A produção curricular da coleção Diálogos provocou nos professores, um desejo de tempo para o outro, permitindo-lhes, em certos momentos, desfrutar de uma liberdade relativa. Esse tempo não funcional, o tempo da conversa, pode ser comparado a um tempo que da vida, como Bakhtin (2010) sugere, e impede a perpetuação do antigo.

Essa perspectiva dos encontros para a escrita curricular desvelou aos professores a abertura para a alteridade: as oportunidades de encontrar no tempo um espaço para a interação com o outro, que fala e escuta. Ponzio (2011, p. 247) postula que a filosofia da linguagem, que fundamenta este trabalho, se configura como uma filosofia do ouvir, ouvir a palavra do outro e a sua recepção, a compreensão respondente a seu respeito. Com a compreensão da alteridade, buscamos destacar a luta de forças entre as palavras dos professores e as palavras do que é oficialmente imposto pela SME, refletindo sobre o processo de emancipação do homem no contexto da escrita curricular.

A análise apontou que as vozes oficiais da SME atuam como reguladoras do uso da linguagem dos professores, sendo uma medida autoritária e opressora, que impede o plurilinguismo e o ato responsável desse professor. Elas se apresentam como material homogeneizador que impõe limites aos sentidos e tentam criar uma identidade única para sujeitos diferentes, ao instrumentalizar o professor a realizar uma operação mecânica e não a potencializar o seu conhecimento e de seus alunos

pela criação e aprofundamento de sentidos. Contudo, nenhuma força, nem mesmo a força centrípeta, é invulnerável e não há nada que a faça se desvencilhar da força centrífuga existente. A perspectiva de mundo centrípeta nunca é robusta o suficiente para barrar transformações. A força centrífuga, fortalecida pela linguagem, compete de igual para igual com a força centrípeta presente nas diretrizes oficiais, pois é uma força geradora que converte a visão de objetificação do homem em uma visão do inacabamento do sujeito vivo e falante.

Assim, a alteridade está em estabelecer o eu em relação não indiferente com o outro, falar com ele e escutar suas palavras para respondê-las responsabilmente sem álibis. Bakhtin (2010, p. 104) afirma: “Do meu lugar único somente eu-para-mim-mesmo sou eu enquanto todos os outros são outros para mim (no sentido emotivo-volitivo do termo). De fato, o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do meu lugar.

É importante lembrar que os enunciados pertencem a sujeitos falantes de diferentes instâncias que vivem a transmissão das formações de diferentes maneiras.

Podemos observar, assim, a disputa de poder que se instaura em torno de sua definição e controle. Neste contexto, o controle do currículo assume um papel estratégico, pois permite a um determinado grupo social impor sua visão de mundo e seus valores às novas gerações. As políticas públicas educacionais, portanto, não são lineares ou progressivas, mas sim, estão sujeitas a rupturas e descontinuidades, à medida que diferentes grupos assumem o poder. Nesse sentido, a escrita de um referencial curricular que busca uma visão crítica e emancipatória do sujeito, com foco numa mensagem decolonial, realizada pelos professores é uma demonstração de luta pela alteridade e ao revelarem suas atitudes apesar da primeira assessora, os professores revelam a inalienabilidade da palavra. Apesar da força centrípeta ignorar a história dos sujeitos e as possíveis relações dialógicas em um espaço planejado e organizado intencionalmente, o professor mantém viva a capacidade de arriscar, de romper e de se indignar contra tudo que tenta apagar sua voz e paralisar seu ato.

No caso específico da produção curricular “Direitos de Aprendizagem”, podemos observar uma mudança significativa em relação ao modelo anterior. Este último, caracterizado por uma estrutura hierárquica e marcado pela supervisão,

buscava afastar o indivíduo do conhecimento livre. Em contrapartida, a nova gestão propõe um modelo dialogado, baseado na interlocução entre diferentes vozes e na construção coletiva do conhecimento. Essa mudança representa um avanço significativo, pois reconhece a importância da diversidade e da pluralidade na formação do indivíduo. Assim, o papel do professor é fundamental para mediar esse diálogo e garantir que todas as vozes sejam ouvidas.

Esta prática formativa possibilitou uma mudança de perspectiva através do autoconhecimento, uma vez que, quando o sujeito se confronta com sua própria imagem em ação, ele se objetiva, tornando-se o analista de sua própria prática. Compreendemos que a visão do papel do professor, portanto, se apresenta como um meio de promover o processo de ação docente, visando transformar a percepção singular do sujeito em relação às peculiaridades de sua atuação.

Sob a ótica do dialogismo, ocorre uma reconstrução e ressignificação da realidade da importância do professor, através do continuum garantido pela crítica-autocrítica, que produz reflexões da cena topicalizada.

O desenvolvimento das análises das respostas dos professores protagonistas revelou indícios de como os participantes entendem e reagem aos desafios, muitas vezes advindos da estrutura sociopolítica imposta que dificulta a realização dos objetivos educacionais. A autoconfrontação, entendida como um dispositivo com várias possibilidades interpretativas, apresenta tanto a potencialidade do processo vivenciado pelo professor quanto os enfrentamentos e conflitos instaurados pelo movimento dialógico.

O professor, como protagonista de toda a vivência e porta-voz de seus pares, permite a expressão de vozes, muitas vezes silenciadas, favorecendo movimentos de transformação da atividade docente e da realidade escolar. Acreditamos que a discussão se volta para pelo menos duas pautas importantes para a agenda da pesquisa e do fazer desta pesquisa.

No acompanhamento institucional, a gestão municipal silencia a voz dos professores, pois não há disposição para ouvir o sentido irrepetível, único e singular atribuído por eles. Nesse sentido, a nova política municipal se mostra como uma força que luta contra a abertura para a alteridade, à escuta do outro, da sua resposta ativa e compreensiva, entendida pelos professores como a não indiferença ao outro e à sua palavra.

A visão alteritária tira os professores do lugar da identidade, com o estatuto

de membro de um grupo social que deve cumprir um papel determinado por outro grupo, e os coloca em outro lugar, no lugar da relação cujo ponto de partida é o outro e a sua diferença, o outro regenerador do desenvolvimento do Ser humano e da humanidade, mas mais perigoso para a ideologia oficial que exige o reconhecimento da palavra autoritária.

O acolhimento de uma concepção de sujeito bakhtiniana permite-nos uma focalização do eu, como membro de uma coletividade/grupo e como sujeito singular/sujeito de fala com seus acentos avaliativos. Essa rede de relações traz implicações e agenciamentos para o coletivo, contribuindo, sempre, para que entendamos melhor a nós mesmos, aos outros e como nos comportamos em situações de trabalho. Também nos permite questionar aspectos do trabalho docente e a importância de sua participação nas decisões políticas, especialmente aquelas que envolvem sua prática pedagógica. Isso ocorre porque, axiologicamente, promove tanto o lugar do irrepetível quanto a validade dele como elo da cadeia daquilo que recorre na profissão docente e na história profissional de um trabalhador frente ao seu coletivo.

Nossa análise indica que a força centrífuga, que tem a tendência de desestabilizar os grupos organizados hierarquicamente responsáveis pela escrita dos referenciais curriculares, é equilibrada pela força centrípeta, que procura conter, estabilizar e prever o futuro. O acompanhamento institucional, por um lado, atua como um mecanismo de controle das múltiplas interpretações do objeto - o documento curricular - por outro lado, representa uma inversão hierárquica e uma visão de mundo renovada, capaz de enriquecer as ações no processo.

A força centrífuga não é uma reação à centrípeta, cada uma tem seu lugar e sua potência e estabelecem entre si uma relação de reciprocidade. Assim, é possível afirmar que existem pelo menos duas perspectivas e duas consciências, e o sujeito se compromete responsabilmente com seu discurso, sua visão ideológica de linguagem e de educação, que pode ser caracterizada como uma força que centraliza ou descentraliza a linguagem.

Ratificamos nossa tese, reiterando que um processo de redação curricular conduzido pelo professor é uma via para ampliar a pluralidade de vozes em diálogo e, assim, tencionar as forças centrípetas que tendem a homogeneizar o currículo.

Nossa pesquisa, acreditamos, pode contribuir para os estudos de produção curricular e análise dialógica, particularmente no que se refere à discussão sobre a

elaboração de um currículo decolonial, crítico e emancipatório. Isso se deve ao fato de que nosso estudo demonstra a viabilidade de repensar a dinâmica da participação docente a partir de um movimento cíclico que começa com a expressão das vozes dos professores. Como protagonistas e não meros receptores, eles têm o poder e a responsabilidade de transmitir o conhecimento que pode e deve ser ensinado nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: Sacristán, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.

AGUIAR, D. R. C. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, São Paulo. Anais, 2011 São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>> Acesso em: 09 dez. 2023.

_____. O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia.

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004

_____. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

_____. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Discurso e dialogismo: Bakhtin e a análise do discurso. São Paulo: Cortez, 2004.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Education and power. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Apple, M.; Teitelbaum, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 4, 1991, p. 62-73.

ARAÚJO, A. M. A passagem da 4.^a para a 5.^a série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais de Língua Portuguesa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFP.

_____. A passagem da 4.^a para a 5.^a série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais de Língua Portuguesa. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFP.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2000.

_____. O discurso no romance. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. São Paulo: Hucitec, 2008

[1963].

_____. Ética da criação verbal. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

_____. [Volochninov]. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. M. & Duvakin, V. Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. Questões de literatura e de estética – a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1988.

_____. Para uma filosofia do ato. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993).

BARRETTO, E. S. B. O professor como intelectual transformador: uma perspectiva crítica da formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 55-75, abr./jun. 2012.

_____; SOUSA, S. Z. (Coord.). Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002). Relatório Final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Financiamento: MEC/Inep/ Comped/Pnud, 2004.

BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2007.

BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.). *Escritos de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, s/d., 2006

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1975.

BRAIT, Beth (Org.). Autor e autoria. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60¹.

_____. *Bakhtin: conceitos-chave em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. 2007. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In C. A. Faraco, C. TeZZA, & G. C., 2007.

_____. Bakhtin: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Análise e teoria do discurso. In: Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, DF: MEC, 2007^a
BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), altera a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 1-2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2009a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: guia do coordenador pedagógico. Brasília, DF: MEC, 2009c

_____. (2014b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: orientações gerais. Brasília, DF: MEC.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96. Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira, organizadores. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, Cadernos. Brasília: MEC:, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional, 2014- 2015.

CAMARGO, J. M. A escola e a gestão da informação. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CANDAU, V. M. Educação: transgressão e mudança. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CARNEIRO et al. (Org.). Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

CASTRO (Orgs.), Diálogos com Bakhtin (4a ed., p. 61-80). Curitiba: Editora da UFPR.

CHARTIER, R. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COLLINS, P. H. Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.

CRESWELL, J. W. Pesquisa qualitativa: métodos em pesquisa com abordagem qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1984.

DERRIDA, J. De la grammatologie. Paris: Éditions de Minuit, 1967.

DOURADO, L. H., & Ribeiro, M. C. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez.

DUSSEL, I. Currículo: crítica e resistência. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FARAH, M. F. S. (2009). A apropriação da palavra do outro na escrita curricular: um estudo dialógico. São Paulo: Cortez.

FARAH, M. F. S. A interlocução na escrita curricular: um estudo bakhtiniano. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, J. L. Dialogismo e alteridade: ensaios sobre Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2006.

FONTANA, R. C. B., & Pereira, J. A. Pesquisa qualitativa em psicologia: conceitos e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2021.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Pedagogia do oprimido. 57. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Extensão ou comunicação? Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, M. T. Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Cortez,

2003.

GADOTTI, M. Educação e qualidade social. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GAMA, K. M. Teorias do currículo: uma introdução crítica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

GIROUX, H. A. Teoria crítica e resistência em educação: para além das margens da pedagogia crítica. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008[1994]. p. 93-124.

_____. Os professores como intelectuais transformadores: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L.; Munanga, K. (2016). O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. F. Studying curriculum. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOULART, I. C. P. (2009b). Bakhtin e a educação. São Paulo: Cortez.

GRAUE, M. E., & Walsh, D. J. Studying children in context: theories, methods, and ethics. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003

GRILLO, Sheila V. de C. esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2006. p. 133-160.

GROSGOUEL, R. A descolonização do conhecimento: reflexões para uma perspectiva eurocêntrica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HENRIQUES, M. J. R.. As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin. Estudos Lingüísticos (São Paulo), v. XXXVI, p. 357-362, 2007.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

HORNBURG, D. & SILVA, L. H. Currículo, cultura e poder: elementos para uma teoria crítica do currículo. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KUNZ, M. C. Currículo e práxis educativa: fundamentos para uma práxis curricular

libertadora. Ijuí: Unijuí, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. Tristes trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MAINARDES, J. Currículo: história, política e práxis. Petrópolis: Vozes, 2006

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MALDONADO, M. et al. Decolonialidade: um giro epistêmico e político. São Paulo: Boitempo, 2017.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DICEI/COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2012.

_____. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2012.

MOLL, J. C. Educação integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2012

MOREIRA, A. F. B., & TADEU, T. D. Currículo: questões atuais. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____; CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____; ARROYO, M. G. (Coord.). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, novembro/2006.

_____; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

MORSON, G. S. & EMERSON, C. Bakhtin: criação de uma prosaística. Tradução de

Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, A. G. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2010.

PACHECO, E. M. Currículo: uma questão política. São Paulo: Cortez Editora, 2003

_____. Professores, currículo e autonomia: um estudo sobre os referenciais curriculares de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

_____. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, Augusto. A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa. – São Paulo: SME/COPEd, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da autoria)

PURIFICAÇÃO, M. B. Das expectativas aos direitos de aprendizagem: uma análise das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SACRISTÁN, J. G. Educação e currículo: uma reflexão sobre a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.; PÉRES, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 6. p.119-148.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 344.

_____. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Políticas Curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Reflexões sobre a política de ciclos no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: Componente Curricular Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Cadernos de Visões de Área. São Paulo: SME, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Carta aberta às educadoras e educadores da rede municipal de ensino. São Paulo: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Currículo por ciclos: notas técnicas sobre o documento de referência do programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo - programa mais educação São Paulo. São Paulo: SME, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diálogos: documento de aprofundamento dos eixos temáticos prioritários do programa mais educação São Paulo. São Paulo: SME, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral de Língua Portuguesa. São Paulo: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SAUL, A. M. Educação popular: teoria e prática. São Paulo: Cortez Editora, 1993

_____. Paulo Freire: um educador em tempo integral. São Paulo: Cortez Editora.

_____. Reorientação curricular: teoria e prática. São Paulo: Cortez Editora, 1998

_____. Paulo Freire e a educação: entre a utopia e a realidade. São Paulo: Cortez Editora, 2018

_____, & SILVA, T. T. (2022). Currículo em debate: entre o passado e o futuro. São Paulo: Cortez Editora.

_____. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar, 2001

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2016.

SENA, E. F. A seleção dos conteúdos escolares: da prescrição à ação docente. Belo Horizonte, Título da Dissertação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, T. T. da, & MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wanusa Rodrigues da. A recontextualização do Programa Mais Educação São Paulo operada por formadores e professores de Matemática. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SOUSA, A. L. B. de; Costa, M. C. da; Ehrenberg, M. L. S. Currículo e colonialidade: perspectivas decoloniais para a educação. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TODOROV, Tzvetan. Mikhail Bakhtine: le principe dialogique – suivi de écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VEIGA, I. P. A. Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997

VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1929/1973

_____. Freudismo: um esboço crítico. São Paulo: Martins Fontes, 1929/1981

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ANEXOS

Anexo 1



CARTA ÀS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Estamos num importante momento de consolidação de estudos e proposta que se iniciaram em 2013, na busca da garantia da qualidade social do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, especialmente nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, sob a nova configuração proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo.

Esta tarefa que ora se apresenta, de nos debruçarmos sobre os textos construídos coletivamente para os diferentes componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, é de fato um caminho a ser percorrido, coletando as marcas do percurso, sem trajeto pré-definido. Muitas opções inesperadas serão construídas ao refletir, ao dialogar, ao estudar, ao buscar fundamentos, ao pensar sobre a realidade da escola e dos estudantes. Para essa construção, a participação das educadoras e educadores é de fundamental importância para um documento construído **COM** a Rede. Seu trajeto e seu resultado serão mais ricos do que o início do percurso.

Os procedimentos para leitura dos textos, debates e registros de proposições estão sendo definidos e organizados durante os meses de MARÇO e ABRIL em cada Unidade Educacional com o próprio grupo, nos momentos de estudos coletivos, e em grupos de formação na região, com a coordenação da DIPED (Diretoria Pedagógica) de cada uma das Diretorias Regionais de Educação e pela DIEFEM - Divisão de Ensino Fundamental e Médio da SME, a partir das diretrizes da SME, fundadas nos princípios do Programa Mais Educação São Paulo. É o momento de incluirmos todas as vozes na construção de um currículo em ação.

As equipes da DIPED junto aos professores e coordenadores pedagógicos das unidades de Ensino Fundamental e supervisores, trabalhará intensivamente até o mês de MAIO, na sistematização das contribuições das Unidades Educacionais em encontros com os Formadores Parceiros, para a análise e sedimentação das propostas.

Para tanto, contamos com a participação ativa das educadoras e educadores neste processo de consolidação e construção coletiva.

Bom trabalho!

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO 2 – APROVAÇÃO NO COMITÉ DE ÉTICA

**COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA/FEUSP**

São Paulo, 06 de novembro de 2023.

Processo n. 016.1/2023

Solicitante: Andreia Cristina Marin

Orientador(a) ou supervisor(a): Prof. Emerson de Pietri

Título do projeto: Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autorial: Língua Portuguesa – Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo

Nível: Doutorado

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou o projeto supracitado e concluiu que seus procedimentos estão em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 sobre ética na pesquisa com seres humanos.

Prof. Dr. Julio Grappa Aquino
*Presidente da Comissão de Ética
em Pesquisa da FEUSP*



USPAssina - Autenticação digital de documentos da USP

Registro de assinatura(s) eletrônica(s)

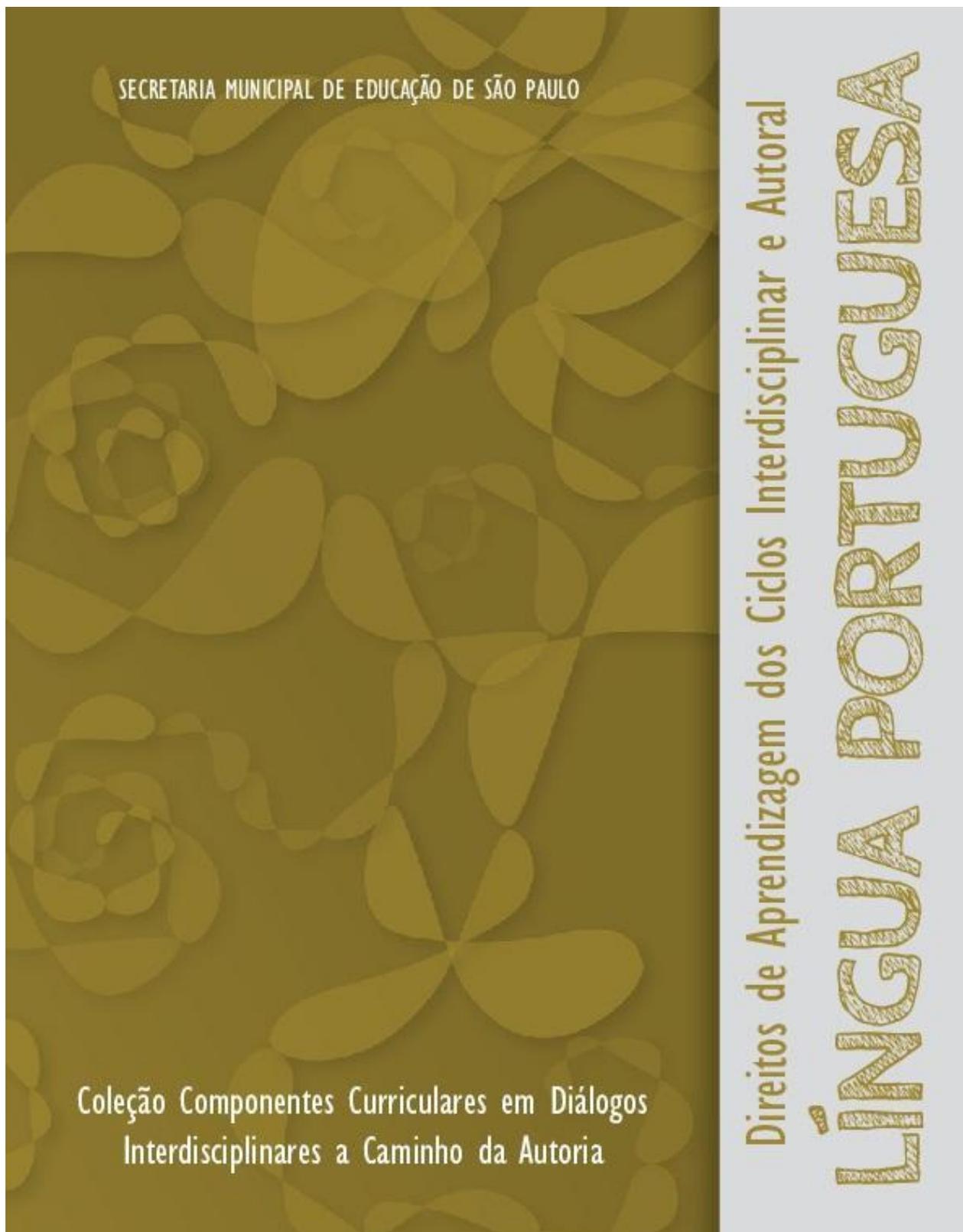
Este documento foi assinado de forma eletrônica pelos seguintes participantes e sua autenticidade pode ser verificada através do código RPFU-CZYQ-P4JN-ZUF1 no seguinte link: <https://portalservicos.usp.br/digital/BPFU-CZYQ-P4JN-ZUF1>

Julio Roberto Groppa Aquino

Nº USP: 95182

Data: 06/11/2023 08:45

ANEXO 3 – CAPA DO DOCUMENTO CURRICULAR DIÁLOGOS
INTERDEISCIPLINARES A CAMINHO DA AUUTORIA



ANEXO 4 - QUESTIONÁRIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

- I. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.
- II. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.
- III. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.
- IV. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Aatoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.
- V. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.
- VI. os riscos envolvidos *na aplicação do questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.
- VII. com relação à captação dos dados da pesquisa:
 - () autorizo-a de forma integral
 - () autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora
 - () autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.
- VIII. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.
- IX. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento,

bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

X. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XI. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

XII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Amanda
02	Formação: Pós graduação (Lato Sensu)
03	Tempo de Magistério: Aproximadamente 23 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 11 anos
05	Cargo atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
06	Função atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Professora Ens. Fund II e Médio - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? O projeto de construção se deu durante a gestão Haddad. Nós, professores regentes, de forma optativa e em horário de trabalho, participamos de encontros presenciais, para discutirmos questões pertinentes ao trabalho pedagógico, que vinha sendo desenvolvido na rede, e às aprendizagens dos

	estudantes.
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Nos encontros presenciais na DRE participei da elaboração do documento, trazendo minhas reflexões e contribuições de professora regente da disciplina, colaborando para o debate com os demais colegas de outras escolas, com a mediação dos nossos formadores. O debate também foi aberto para a sociedade, por meio da internet. Depois disso, especialistas contratados receberam nossos registros, que foram utilizados para a elaboração dos direitos de aprendizagem dos estudantes da rede municipal. Em outra etapa, recebemos o documento para o debate nas escolas e novamente na internet. Todos tiveram outra oportunidade de revisar o documento, ratificando ou sugerindo mudanças ao texto inicial. Essas sugestões foram analisadas por representantes dos diferentes agentes no processo, para que o documento fosse finalizado.</p>
10	Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?

	<p>Sim, pois os direitos de aprendizagem dos estudantes estão garantidos no Currículo da Cidade da PMSP, que ainda está em vigor, contemplando todas as etapas de ensino atendidas na RME.</p>
--	--

11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Tivemos como desafio alinhar a realidade das nossas escolas, a legislação vigente e as diferentes contribuições de todos que participaram dessa construção, dialogando com os interesses e necessidades dos estudantes, de modo a torná-los protagonistas do processo e a garantir seus direitos de aprendizagem.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Não tenho observações nesse sentido.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Como o documento foi construído a muitas mãos, ele é mais significativo e de fácil aplicação no dia a dia das escolas. Desse modo, tenho mais clareza para utilizá-lo no planejamento de minhas ações e no acompanhamento das aprendizagens das crianças, adolescentes e adultos com quem tenho trabalhado desde então.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Sim, pois passamos de um modelo de pedagogia transmissiva para o de uma pedagogia ativa, no qual o aluno passa a ser sujeito em seu processo de aprendizagem. Até os livros didáticos produzidos após isso vieram com essa concepção de Currículo.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p>

	O professor é o principal responsável por concretizar o currículo na escola, pois é a partir de seu planejamento, mediação, acompanhamento e intervenção que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu potencial e de construir aprendizagens significativas.
16	Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê? Sim, eu participaria, porque é extremamente importante que os vários agentes no processo de ensino e aprendizagem sejam consultados, para que o documento traga contribuições possíveis de serem aplicadas nas escolas, considerando a realidade da Rede Municipal de Ensino (RME).
17	Outras considerações que julgar necessárias: Não há.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou ciente de que:

XIII.a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

XIV. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

XV. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

XVI. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção

Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

XVII. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

XVIII. os riscos envolvidos na aplicação do questionário são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

XIX. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

XX. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

XXI. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

XXII. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XXIII. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

XXIV. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Denise
02	Formação: Letras e Pedagogia
03	Tempo de Magistério: 12 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 12 anos
05	Cargo atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
06	Função atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: 2014-2015: ATE I (Assistente Técnico de Educação) 2016: Professora de língua portuguesa
08	<p>Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?</p> <p>Quando eu cheguei na DOT-P/SME (Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica), o documento <i>Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria</i> havia acabado de ser escrito, coletivamente, por alguns membros-chaves que compunham o quadro político-pedagógico da gestão Haddad. Os direitos de aprendizagem, a meu ver, decorrem desse processo inicial de escrita coletiva. Tanto <i>Diálogos</i> quando <i>Os Direitos de Aprendizagem</i> não foram documentos curriculares planejados. Eles foram, isto sim, produto de disputas curriculares, tanto na forma (coletiva), como no conteúdo (perspectiva decolonial).</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>É difícil resumir essa experiência. Na ocasião, eu me encontrava em DOT-P/SME, no setor do Ensino Fundamental. Penso que o embrião desse</p>

processo foi quando os diretores de DOT-P das trezes regiões, junto a Márcia Cordeiro e a Fátima Antônio (diretora de DOT-P EF/SME), identificaram a necessidade de que todos os professores de todos os componentes curriculares tivessem formação em horário de serviço. Até então, tinha sido na gestão Erundina a última vez que isso tinha acontecido.

Para viabilizar esse processo ousado, foi criada a função de professores-parceiros, isto é, professores que permaneceriam nas escolas (e não em cargos designados, como o que eu me encontrava, por exemplo), mas que participariam da concepção, planejamento/elaboração e da realização/execução dessas formações com os seus pares em sua região.

Em algum momento, não me recordo do contexto, chegamos na leitura e estudo dos documentos curriculares da gestão Erundina/Paulo Freire. O assessor de história, Marcos, e assessora de Artes/Dança, Isabel, haviam participado desse processo. Era um documento potente: linguagem simples e acessível. Escrita objetiva. Concepções explícitas, bem delimitadas e conceituadas (explicadas). Sua atualidade era impressionante, tanto que boa parte dos autores daquele documento curricular estavam presentes em nossas leituras e estudos para os *Direitos*.

Foi feito um módulo de formação, em que os formadores tinham como objetivo a escuta de seus pares. Os formadores (ATE I das DREs + professores-parceiros) compareciam às reuniões em SME (utilizamos espaços/saldas da Uninove ao Instituto Mauá. Era sempre uma loucura encontrar espaços formativos, porque a SME só dispunha de auditório, o que sabemos revela uma concepção de formação). Essas reuniões com SME eram coordenadas pelo assessor (um professor universitário) e o formador de SME (ATE I). Nós nos reunimos antes, planejávamos a pauta e íamos para as reuniões ora por componente curricular, ora por todos juntos. Mais adiante, a professora Maria das Mercês ficou responsável em garantir uma consonância, harmonia entre os componentes, um equilíbrio político-pedagógico, porque, claro, houve muitas disputas.

Nesse processo, ficou estabelecido que o assessor escreveria o documento a

partir do material de escuta dos professores trazido das trezes regiões por meio dos professores-parceiros e formadores das DREs. No caso de língua portuguesa, a perspectiva decolonial (na época, falávamos em descolonização do currículo) surgiu de início. Era necessário ir além dos clássicos. Jamais negá-los, mas não limitar o ensino de literatura a eles.

A assessora da ocasião, que assessorava a SME em língua portuguesa desde a gestão Kassab, tendo feito, entre outras coisas, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem daquela gestão, não atendeu a demanda de escuta do grupo de professores de língua portuguesa. Um exemplo dessa não escuta por parte da assessora se deu justamente na escolha das epígrafes literárias: todas de autores clássicos, todos homens.

Coube a mim a mediação entre assessora e os formadores parceiros. Mediação esta para a qual eu não estava preparada, porque até o momento da formação eu, assim como os formadores, não conhecia o texto que a assessora iria apresentar. Não sou neutra e me posicionei junto aos professores. Tive muita dificuldade e muitas dúvidas em como deveria ser conduzido esse conflito. Foi um processo violento e, a mim, muito doloroso. Ao final de cada reunião, eu redigia uma memória. Não se tratava de uma ata, mas de um texto que tentava compilar as contribuições trazidas por aquele coletivo que se formava. Era uma estratégia de que aquele conteúdo valioso não se perdesse (por isso, memória).

Numa reunião entre assessores e DOT-P/SME, a assessora de língua portuguesa leu trechos da memória desse encontro, dando a entender que as críticas feitas às escolhas dela haviam sido feitas por mim. Eu não estava preparada para disputas e relações de poder dessa natureza. Márcia Cordeiro, na ocasião e como sempre, conduz com muita sabedoria esse processo, evitou juízo de valor, julgamentos pessoais, pautou-se nas escolhas político-pedagógicas do currículo e, sim, me apoiou muito.

A assessora acabou desligada e o grupo se fortaleceu de uma maneira impressionante. Não haveria tempo de encontrar um assessor antes do próximo encontro, então, fui eu quem conduzi o processo. A pauta éramos

	<p>nós. Geraldo Filme, com “História de capoeira”, foi quem abriu o encontro como forma de saudar nossas escolhas pelas narrativas sempre silenciadas. Em seguida, nos debruçamos nas memórias e, sobretudo, no texto que havia começado a ser redigido por Alessandra Mirna Vitorino, Maria Bento da Purificação e eu. Foi uma entrega e muito, muito aprendizado.</p> <p>Começar essa escrita foi uma decisão de não perder a oportunidade histórica. Esperar os trâmites burocráticos da chegada de outro assessor faria o grupo de língua portuguesa perder um tempo precioso de formação e de tempo político. Eu comecei umas linhas, Alessandra Mirna seguiu com páginas e páginas, e Maria Bento praticamente fez um capítulo sobre a história crítica da língua portuguesa. Nesse período, a professora Lívia, assessora de Inglês, e a professora Mercês ajudaram muito.</p> <p>Com a chegada do professor Émerson, novo assessor, o processo se intensificou. Me lembro que Émerson delicadamente se recusava a abreviar os caminhos e seguiu nos incentivando nas escolhas, nas sínteses e na escrita.</p> <p>Eu não fiquei até o final do processo em SME. Em 2016, voltei para a escola e participava dos encontros por meio da DRE Itaquera.</p> <p>Como professora da rede, sei que esse documento curricular não alterou índices, nem chegou ao planejamento de boa parte dos docentes. Por outro lado, ele foi extremamente transformador para quem vivenciou o processo de escrita. Foi na experiência, mas não em qualquer experiência, e sim numa vivência firmada em muito estudo e diálogo que a transformação operou.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Ele foi bem-sucedido para quem participou dele, como escrevi acima. No entanto, como política pública, ele não foi bem-sucedido. Chegou tarde nas escolas e num contexto em que Haddad não foi reeleito.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p>

	<p>Particularmente, a disputa com a assessora inicial. Além disso, o desafio do tempo político e as disputas internas tanto pela assunção da escrita coletiva (professor da rede escrevendo?), quanto pela opção pela descolonização do currículo.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Esse projeto foi fruto de disputas intensas e permanentes. Se ele estivesse no Programa de Governo, certamente o processo teria sido melhor. Vale lembrar que o primeiro secretário de educação do governo Haddad compreendeu que todos os cargos designados em SME eram técnicos (e não políticos), logo ele não via a necessidade de trocar. Aquela turma estava em SME desde a gestão Serra/Kassab (no mínimo, 8 anos). Foram meses de disputas internas para iniciar essa troca, por exemplo.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>A potência do trabalho coletivo. Coletivo é um jargão na educação. É preciso destrinchar o que envolve o trabalho coletivo, de fato. Nós nos constituímos enquanto grupo de trabalho, de forma que passamos a assumir responsabilidades, a nos expor (expor nossas dúvidas, incertezas, medos, nossa escrita), a nos arriscar. Havia muita cumplicidade, humildade, inteligência e engajamento no grupo. Aprendi esses valores com essa turma!</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Certamente. Eu nunca tinha ouvido falar de descolonização do currículo. Eu nunca havia parado pra pensar nos processos de silenciamento, nas dimensões de poder da língua.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção</p>

	<p>escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>O processo foi muito educativo para quem participou dele, porque nos colocou num lugar de elaboração, de práxis. Foi muito coerente o Programa Mais Educação São Paulo falar em professor-autor, professor-pesquisador e dispor desse espaço de construção curricular.</p> <p>Fora essa experiência, o que tínhamos? Auditórios com palestras, o que pressupõe alguém mais experiente falando para uma audiência que provavelmente ele nunca mais verá. Ou encontros formativos que procuram nos moldar para práticas exitosas (professor executor).</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Eu participaria caso acreditasse na perspectiva política da gestão. Por exemplo, não participaria da elaboração do Currículo da Cidade, porque tenho discordância política com a gestão Dória/Covas/Nunes. Não acredito em resistência por dentro.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>Desculpas pela demora na resposta, Andreia. Te desejo uma excelente pesquisa e já expresse aqui meu interesse em ler sua tese. Bom trabalho!</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou ciente de que:

XXV. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP),

nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

XXVI. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

XXVII. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

XXVIII. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

XXIX. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

XXX. os riscos envolvidos na aplicação do *questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

XXXI. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

XXXII. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

XXXIII. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

XXXIV. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XXXV. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

XXXVI. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___de ____de 20__

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Douglas
02	Formação: Bacharelado e Licenciatura em Letras (2006-2010) Mestrado em Educação (2018-2021)
03	Tempo de Magistério: 12 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 10 anos
05	Cargo atual na PMSP: Coordenador Pedagógico
06	Função atual na PMSP: Coordenador Pedagógico
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa Designado como Professor de Sala de Leitura em 2015 Designado como Assistente Técnico Educacional no Núcleo Técnico de Avaliação em 2016
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? Como professor de Sala de Leitura eu participava de formações mensais na

	<p>DRE Capela do Socorro. Quando foi iniciado o processo de discussão curricular, fui convidado por membros da referida DRE para fazer parte do processo de discussão, inicialmente ainda na DRE Capela do Socorro e, posteriormente, sendo convidado a representar a DRE nas discussões a respeito de Língua Portuguesa e Avaliação nos GTs promovidos por COPED com representantes de todas as DREs.</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Inicialmente, pelo que me recordo, fomos convidados pela DRE Capela do Socorro para realizar discussões por componentes curriculares dentro da discussão intitulada como “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Lembro que demorei um pouco para entender o processo de escuta e formação promovido pelos encontros, não sendo claro para mim, ao menos de início, a finalidade daquelas discussões.</p> <p>Após algumas discussões no âmbito da Capela do Socorro, nas quais fui conseguindo entender que o processo previa a construção de um novo marco curricular para rede municipal, fui convidado para representar minha DRE em encontros que seriam organizadas por COPED no Instituto Mauá, próximo à Secretaria Municipal de Educação. A ideia era de que nesses encontros apresentássemos uma síntese das discussões realizadas nas DREs e escrevêssemos coletivamente uma documento da rede.</p> <p>Contudo, as primeiras discussões coletivas foram muito tensas. O encontro era organizado por uma representante de SME (uma professora ora designada como Assessora Técnica de Educação -ATE) e uma especialista em língua portuguesa contratada por SME como formadora/assessora. Como participantes, estávamos em professores da rede e alguns ATEs das DREs. Logo no inicio dos encontros foi possível notar que existia uma animosidade entre a ATE da SME e a professora especialista e desta última também com ATEs das DREs.</p>

Logo no segundo encontro, a assessora contratada pela DRE trouxe um esboço de texto para ser avaliado por nós como uma primeira versão do currículo. Fato este que trouxe bastante estranhamento entre os presentes, uma vez que ele não refletia as discussões feitas no encontro anterior e que, por sua extensão, parecia um texto pensado e escrito há muito tempo. Parecia difícil acreditar que em menos de um mês, entre um encontro e outro, um texto daquele pudesse ter sido escrito, mesmo por uma especialista. Além do mais, apesar de apresentado como esboço o texto já parecia, ao menos formalmente, finalizado.

Não me recordo quantos encontros se passaram após tal apresentação (não foram muitos), mas o clima de animosidade apenas aumentou. A assessora parecia ter dificuldade em acatar as discussões realizadas pelo grupo de professores, e nós fomos endurecendo a interlocução com ela. Por fim, em um dos encontros previstos em calendário, a assessora não apareceu, em seu lugar começou a reunião a senhora Fátima Antônio, então chefe de COPED, dizendo que a assessora havia rompido seu contrato. Uma conversa franca foi realizada e nela, ficou subentendido que SME havia optado por ficar do lado dos professores e ATEs, mas que isto vinha com um custo: teríamos que realizar a escrita do documento por nós mesmos.

Nessa altura muitos GTs de outras áreas já estavam mais avançados, e nós, descartada a versão anterior, não tínhamos nenhum texto, tampouco um(a) especialista para nos auxiliar. Nesse mesmo encontro a professora que estava assessorando o componente curricular de inglês (Lívia de Araújo Doninni) aceitou mediar nossa discussão. Foi então proposto que organizássemos o texto em partes, fizéssemos uma discussão em grupos (cada grupo relacionado com uma parte do texto) e que cada grupo escolhesse um “guardião do texto” para depois escrever uma versão daquela parte. Tal escrita se daria por Google Docs (uma ferramenta ainda pouco conhecida pela maioria de nós na época) e apresentada no próximo encontro. Eu fui uma das pessoas escolhidas para ser um guardião do texto. Curiosamente, lembro-me de todo o processo, menos de qual o tema que fiquei responsável e o que escrevi (só agora me dou conta

	<p>disso).</p> <p>Por causa do processo conturbado para escrita do documento os encontros previstos para tal processo tiveram que ser ampliados (salvo engano, eram 4 e acabaram se tornando 10). E por causa disso um novo módulo de curso (para garantir a pontuação dos professores envolvidos, SME criou cursos para abrigar os encontros), neste último módulo o professor Emerson de Pietri foi convidado para assessorar o trabalho realizado. Lembro-me que neste ponto a presença do professor ajudou a acalmar e orientar o grupo, que apesar de motivado estava bastante aflito sem a presença de um especialista que pudesse sistematizar as discussões e, até mesmo, problematizar pontos do texto. As versões escritas pelos guardiões foram revistas e reescritas algumas vezes, até que chegassem em um ponto considerado bom pelo coletivo.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Acho difícil definir como bem ou mal sucedido todo esse processo. Como professor participante aprendi muito nesse período, tanto do ponto de vista institucional da rede municipal, quanto do ponto de vista das relações (e tensões) políticas inerentes ao processo. Nunca – nem antes e nem depois desse processo – eu me senti tão pertencente à discussão político pedagógica e curricular. Nesse sentido, todo processo foi, para mim, bem sucedido, uma vez que foi um aprendizado que me formou profissional e politicamente. Contudo, de um ponto de vista mais geral, acredito que a falta de uma organização estratégica mais bem sistematizada por SME, bem como nossa inexperiência, deixaram o processo muito longo, o que atrasou a publicação dos documentos e acabou fazendo com que essa discussão e processo todo fossem vividos por uma parcela (ainda que significativa) pequena se comparada com a RME como um todo.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p>

	<p>Como professor, os principais desafios foram o de entender os objetivos e finalidades daquele processo, bem como as disputas travadas internamente. Além disso, o trabalho gerado para que eu pudesse fazer parte ativamente de tal processo consumiram bastante do meu tempo pessoal, uma vez que as tarefas tiradas nos encontros precisavam ser feitas quando eu não estava trabalhando como professor. Aliás, mesmo com dispensa de ponto para o dia dos encontros sofri pressão na UE em que trabalhava por parte de alguns colegas que não entendiam o motivo de tantas “faltas”.</p> <p>Do ponto de vista administrativo, creio que a gestão de SME da época teve grandes desafios em organizar processo de maneira sistemática e fazer com que eles próprios falassem a mesma língua.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Um planejamento mais alinhado por partes dos agentes públicos responsáveis por conduzir tal processo teria ajudado ele a ser mais eficiente e coeso. Além disso, embora o esquema de representantes por DRE ter sido um avanço em termos de participação política, acho que ainda não conseguimos chegar efetivamente na escola, impactando diretamente no cotidiano escolar. Uma proposta ainda mais ampla poderia ter ajudado nisso, muito embora, devo reconhecer que a interrupção da proposta com a mudança na gestão municipal impediu a continuidade do processo (os documentos curriculares foram impressos e lançados em dezembro de 2016 e foram sistematicamente ignorados pela gestão posterior).</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Muitas. Eu aprendi muito no processo, tanto no sentido de entender que as relações institucionais também são afetadas por questões subjetivas, e que os efeitos das relações interpessoais podem impactar significativamente em processo desse tipo. Mas também em entender como meu conhecimento</p>

	<p>acadêmico, proveniente da minha formação inicial, pôde ser importante para ajudar na articulação de uma proposta curricular. A troca entre pares, as discussões conceituais, todas foram muito importantes para que eu me repensasse minha prática profissional profundamente.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Não acredito que mudança seja a palavra certo. De maneira geral, minha formação inicial já era bem alinhada com o currículo que produzimos. Contudo, qualitativamente, essa concepção foi muito mais aprofundada. Quando diante dos questionamentos e dúvidas que as discussões produziam fui obrigado a rearticular muita coisa na minha vida profissional, no sentido de realmente colocar em prática aquilo que sempre defendi como ensino de língua portuguesa, mas que, como aprendi, nem sempre era o que eu realmente trabalhava em sala de aula.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Fundamental por dois motivos: primeiro, porque aquele currículo irá, de fato, representar o trabalho que está sendo realizado nas salas de aula. E em segundo, porque ao participar de tal processo a própria prática do professor irá ser alterada e ganhar mais significado.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Sim, porque acredito que somente nossa participação pode alterar significativamente esses processos. De fato, na gestão posterior participei da elaboração do Currículo da Cidade. Neste processo passei por uma experiência</p>

	<p>completamente diferente, fui vencido em todas as batalhas que travei e pude vivenciar uma visão mais centralizadora que formalmente pode se dizer democrática, mas que nas experiências se prova o contrário. Mesmo assim, acredito que esses espaço devam ser disputados. Nem sempre venceremos nossas disputas.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>Sinto que o tempo pode ter feito com que minhas lembranças carreguem imprecisões, mas acho que fiz justiça ao “espírito da época’ que lá atrás conduziu nossos trabalhos.</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou ciente de que:

XXXVII. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

XXXVIII. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

XXXIX. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

XL. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

XLI. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no

processo de escrita curricular.

XLII. os riscos envolvidos na aplicação do questionário são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

XLIII. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

XLIV. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

XLV. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

XLVI. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XLVII. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

XLVIII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Evandro
----	---------------

02	Formação: Letras e Complementação Pedagógica
03	Tempo de Magistério: 33 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 30 anos
05	Cargo atual na PMSP: professor aposentado
06	Função atual na PMSP: professor aposentado
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Professor de Ensino Fundamental II e Médio
08	<p>Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?</p> <p>Comecei a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP, quando a proposta nos foi apresentada, durante os encontros nos PEAs e Reuniões Pedagógicas realizados na EMEF Cidade de Osaka na zona leste de São Paulo. No período eu lecionava para alunos da EJA e do Ciclo Interdisciplinar e também para alunos do Ensino Médio na rede estadual de ensino.</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>De início ficamos surpresos com a possibilidade da experiência de poder participar efetivamente na elaboração do documento curricular. Então fomos nos organizando de forma coletiva e interdisciplinarmente, promovendo debates que visassem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem com ênfase aos direitos dos educandos e educandas em relação à saúde, educação, justiça, moradia, liberdade, propriedade. Esses encontros em muito</p>

	<p>contribuíram para a nossa prática educativa de um modo geral.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Sim, pois foi um currículo escrito de forma reflexiva, com sugestões críticas a partir de relatos de práticas pedagógicas e trocas de experiências, fruto de um trabalho coletivo.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Um dos desafios apresentados durante as discussões foi a busca por possibilidades em reunir um maior grupo de professores em um mesmo horário contemplando-se assim, as mais variadas áreas de conhecimento.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Uma maior disponibilidade de tempo oferecido aos professores para que pudessem pesquisar de forma mais aprofundada propostas existentes, inclusive na rede, para a elaboração de um currículo apropriado para cada escola.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Quanto à minha formação profissional a participação serviu como um aprofundamento sobre conhecimentos das habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos ciclos de aprendizagem com os alunos e alunas. Para minha formação pessoal a constatação sobre a importância da educação como possibilidade para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua</p>

	<p>participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Sim, durante a participação no processo compartilhado da escrita do documento nos engajamos nesse currículo e assim nos deixamos levar pelo caminho a ser trilhado. Tanto a língua quanto o currículo são vivos e usados em vários contextos, em várias situações, o que faz com que tenham novos usos e possibilidades.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>É muito importante que a rede de educação possua um Currículo da Cidade que oriente as ações dos professores e que haja possibilidades para que cada escola em sua região possa construir o seu próprio currículo.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Da participação compartilhada na qual resultou a produção dos Diálogos, abriu-me novos horizontes tanto para a minha vida profissional quanto pessoal. No momento não participaria de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular por motivos pessoais</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>A produção coletiva a qual originou o documento curricular Diálogos pode servir como referência para que a escola possa propiciar espaços de discussões para que a comunidade escolar tenha atuação direta durante o percurso escolar.</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

XLIX. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

L. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

LI. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

LII. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

LIII. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

LIV. os riscos envolvidos *na aplicação do questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

LV. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

LVI. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

LVII. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

LVIII. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

LIX. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

LX. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de ____ de 20__

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA CURRICULAR

01	Nome: Elias
02	Formação: LETRAS Licenciatura e Pedagogia
03	Tempo de Magistério: 14 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 11 anos
05	Cargo atual na PMSP: Professor de Ensino Fundamental e Médio - Língua Inglesa
06	Função atual na PMSP: Assistente Técnico Educacional I – Formador da DIPED/ Diretoria Regional SM
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Professor de Ensino Fundamental e Médio
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? A partir do primeiro encontro de formação com os professores, fui convidado

	<p>par atuar como formador/ professor parceiro.</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc.).</p> <p>Atuei como formador em 2015, havia encontros de formação e construção de pauta na DRE SM com os formadores da DRE e os professores parceiros. E ao longo do mês as pautas eram realizadas no CEU São Mateus e CEU Rosa da China com os professores da rede. Os professores eram organizados nos grupos por áreas de conhecimento, mas as pautas eram comuns para todos.</p> <p>Em 2016 os formadores parceiros passaram a realizar os encontros do GT (Grupos de Trabalho) em SME junto aos os formadores da atual DIPED e com os Assessores contratados para Língua Portuguesa. E então iniciou a discussão com os GTs por área com os professores na Diretoria Regional. Ao longo do processo houve a troca de assessores pelo Emerson.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Acredito que naquele momento alguns professores estavam muito interessados em realiza tal discussão, havia outros que nem tanto. O Currículo de Língua Portuguesa possuía muitas ideias de concepções até diferentes e contraditórias nas primeiras versões, o que mostrava um diagnóstico das concepções para a área naquele momento. A versão final ganhou um formato mais uniforme a partir das versões finais com as assembleias de votações dos pontos que identificam as concepções de Língua Portuguesa da atualidade.</p> <p>O processo foi rico em dar para a rede a aproximação no fazer de um documento pedagógico construído pelos próprios professores e mostrar a potencialidades dos professores. Rompendo um paradigma então instaurado na época de que os documentos pedagógicos forma produzidos por pessoas</p>

	<p>desconectados da prática na sala de aula.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>As diferentes concepções para criação do currículo, tanto dos professores quanto da acessória e formadores.</p> <p>Conciliar o trabalho na sala de aula e as atividades como formador parceiro. Não permitindo que houvesse tempo para ajudar com mais profundidade na discussão dos documentos e textos.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Comparado ao tempo atual, a produção de um documento de escrita online, pois se limitava ao texto impresso e arquivos que ainda não eram possíveis serem construídos online devido a tecnologia do momento.</p> <p>Mais tempo para realizar um movimento de construção por toda a rede.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Realizar tal processo me fez olhar para as concepções de um currículo com mais profundidade, a prática de formação me levou para ser Coordenadora pedagógica e atuar hoje como formador na DIPED.</p> <p>Desenvolveu uma criticidade em pensar um currículo, comparando a outras redes e materiais. A prática em sala de aula mudou de perspectiva, pois foi possível entender o movimento da teoria virar prática e voltar para a teoria e não mais acha que estão desconectadas.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p>

	<p>As concepções propostas eram coerentes com o que havia visto na universidade, mas a prática em atividade na rede encontrada ao iniciar a docência era distinta. Logo foi possível perceber movimentos de resignificação que foi ganhando força. E em minha prática mais espaço para fortalecer o conhecimento da formação universitária em contraponto com o ensino “tradicional/ tecnicista” que se apresentava nas escolas.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Ao retornar para a prática docente, ganha conhecimento sobre política pública de educação, concepções de currículo, se alimentando da teoria que fortalece a prática.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Sim, pois como professor me fez perceber que teoria e prática não estão desconectadas e tal movimento me fez querer estar onde estou hoje na possibilidade discutir documentos de uma rede.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

LXI. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina

Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

LXII. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

LXIII. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

LXIV. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

LXV. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

LXVI. os riscos envolvidos na *aplicação do questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

LXVII. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

LXVIII. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

LXIX. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

LXX. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

LXXI. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

LXXII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Janaína
02	Formação: Letras: português e inglês
03	Tempo de Magistério: 15 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 15 anos
05	Cargo atual na PMSP: professora de língua portuguesa e inglês
06	Função atual na PMSP: professora de língua portuguesa e POED
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: professora de língua portuguesa
08	<p>Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?</p> <p>Como todos os professores de todas as disciplinas eu recebi o convite para participar de encontros promovidos pela DRE São Mateus na minha área. A princípio eu não entendi muito bem e pensei que seriam cursos de capacitação e atualização. Mas quando eu entendi que eram encontros para escrevermos o currículo da prefeitura eu preferi não participar.</p>
09	Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no

	<p>processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Eu cheguei a ir aos primeiros encontros, mas achei bem cansativos e como tenho dois cargos, para mim era muito melhor ir dar minhas aulas, do que ir aos encontros em outras escolas, sem ter onde estacionar o carro, correndo muito porque cada disciplina era em um dia, então no dia que tinha de língua portuguesa não tinha de inglês e vice-versa. Isso também me desestimulou um pouco.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Eu acredito que não, principalmente porque o Haddad perdeu as eleições e logo em seguida o Kassab instituiu o Currículo da Cidade. Os professores ficaram quase dois anos indo aos encontros para escreverem esse currículo, que não foi utilizado.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Acho que foi conseguir fazer os professores colocarem em prática as aprendizagens que recebiam nas formações na DRE</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Conciliar áreas de letras com alfabetização, por exemplo, faria com que muitos professores que acumulam conseguissem participar de todas as formações e ainda aprenderíamos a respeito de alfabetização, o que para mim seria ótimo e o trabalho não teria sido de todo perdido.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Não vejo potencialidades, uma vez que não houve um resultado concreto e</p>

	também nenhum conhecimento que pudesse ser aplicado na prática.
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Não confio muito, não. Os professores voltaram falando as mesmas coisas. Foram dizendo uma coisa e voltaram dizendo outra. Uma massificação de ideias das quais eu discordo. Não vejo benefício nisso.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Não sei se é tão importante participar do processo de construção. Acredito que se recebermos um bom currículo, escrito por quem tem conhecimento profundo do tema, seja bem melhor do que os professores escreverem. Nem todos os professores da prefeitura possuem conhecimento para escreverem um currículo que irá nortear o trabalho de todo mundo.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Nos moldes em que essa produção de escrita ocorreu, não. Não vejo eficácia nesse processo. Além do mais, gosto muito do Currículo da Cidade e ficaria muito triste se precisássemos mudar novamente.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias: espero que, caso haja mudança de prefeito e partido, não queiram também mudar toda estrutura educacional da prefeitura de São Paulo. Quem perde são sempre os alunos e nós não conseguimos fazer nada quando nos impõem mudar a forma de ensinar.</p>

Eu, _____, estou
ciente de que:

LXXIII. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

LXXIV. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

LXXV. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

LXXVI. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

LXXVII. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

LXXVIII. os riscos envolvidos na aplicação do *questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

LXXIX. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

LXXX. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

LXXXI. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

- LXXXII.** não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.
- LXXXIII.** a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.
- LXXXIV.** receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___de ____de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: LUCIANA
02	Formação: LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA
03	Tempo de Magistério: 15 ANOS
04	Tempo de Magistério na PMSP: 11
05	Cargo atual na PMSP: PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA
06	Função atual na PMSP: PROFESSORA ORIENTADORA DA SALA DE LEITURA (POSL)
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA

08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? FUI CONVIDADA A TRABALHAR COM OS PROFESSORES E A ORIENTADORA DA DRE SÃO MATEUS EM REUNIÕES PRESENCIAIS .
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>NAS REUNIÕES DISCUTÍAMOS ITENS ELENCADOS DO CURRÍCULO DE SÃO PAULO EM CONSTRUÇÃO, ITENS ESTES QUE FORAM ENVIADOS ANTECIPADAMENTE PARA AS COORDENAÇÕES DA SME E SELECIONADOS PARA DISUSSÕES GERAIS.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>SIM, POIS ELE ESTEVE EM INTRÍNSECO CONTATO COM A IDENTIDADE PAULISTANA, TRATANDO COM QUEM REALMENTE LIDA COM ELE E O FAZ ACONTECER, TRAZENDO UMA REALIDADE PALPÁVEL E VIÁVEL PARA O TEMPO E ESPAÇO EM QUE ELE SE FAZ.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>OS ENCONTROS E MANTENIMENTO DA PROPOSTA ERAM BASTANTE DESAFIADORES DEVIDO AO MOMENTO DE SAÍDA DOS PROFESSORES DAS UNIDADES ESCOLARES, CAUSANDO MUITOS ATRITOS E DIFICULDADES NA EMEFS, AS DISCUSSÕES ERAM CALOROSAS E PODIAM SE PROLONGAR POR DEMAIS. NADA DISSO, PORÉM, FORA DO PREVISTO E ACEITÁVEL.</p>
12	O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?

	MAIOR PRAZO E MAIS ENCONTROS.
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>EU ME DESENVOLVI AIS COMO PROFISSIONAL DA REDE PARA A REDE, afinando minha linha de pensamento de acordo com o que se espera, com o que se faz eo que pode-se fazer.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Sim, pois mesmo antes, o currículo era uma prática minha, oque melhorou quando ele se deteve em um viés da realidade, diferente do anterior que era muito distante do que se podia dizer possível realizar.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>É de extrema importância, visto que ele implementa o currículo, ao participar da construção ele além de fazer como precisa, entende como é feito, no sentido administrativo e legal-prático.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Sim, e acredito que a renovação do currículo tem prazo, visto que a sociedade traz novas demandas o tempo todo. Para mim foi dignificante.</p>
17	Outras considerações que julgar necessárias:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

LXXXV. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

LXXXVI. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

LXXXVII. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

LXXXVIII. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

LXXXIX. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

XC. os riscos envolvidos *na aplicação do questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

XCI. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

XCII. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

XCIII. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

XCIV. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XCV. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

XCVI. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA CURRICULAR

01	Nome: Ednalva
02	Formação: Graduada em Letras (inglês português), pedagogia e psicopedagogia
03	Tempo de Magistério: 35 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 23 anos
05	Cargo atual na PMSP: Professora de ensino fundamental II e médio português
06	Função atual na PMSP: professora
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: professora
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?

	<p>as discussões iniciaram-se nos horários coletivos de Jeif e de formações realizadas pela DRE</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Em reunião de Jeif (jornada especial integral de formação) fazíamos a leitura do documento, discutíamos, mudávamos e revisávamos o texto (documento) tanto na estrutura coesão coerência quanto na parte semântica gramatical etc., sempre embasados nas legislações vigentes</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Sim. A construção do documento foi bem sucedida, houve adequações importantes em relação ao documento anterior (antigo), o qual facilitou e viabilizou a melhoria no processo ensino aprendizagem.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Acredito que o maior desafio ao longo do processo era a insegurança de construirmos um documento feito por educadores e este ser aceito pelas autoridades relacionadas à educação, já que toda a discussão dentro do processo nos leva a reflexões, encaminhamentos e busca, que nem sempre são aceitas e consideradas pela Secretaria de Educação.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Participação e envolvimento efetivo da Comunidade escolar e de todos os funcionários das unidades escolares, já que todos que atuam nas escolas são educadores e fazem parte do processo além, é claro, da constatação de que o que foi construído esteja de fato acontecendo nas salas de aula</p>

13	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>posso dizer que acrescentou- me como um facilitador no sentido de desenvolver discussões e reflexões em grupo e colocar em prática o que foi elaborado.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Vejo no dia-a- dia em sala de aula e na viabilização de adaptação curricular para uma criança com deficiência e me sinto segura a ponto de estabelecer possibilidades de aprendizagem incluindo a todos.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Dentro de uma rotina escolar enquanto, professora da rede, para avanços na necessidade de estudos conhecimentos da legislação, reflexões que nos garantam a apropriação da construção do conhecimento</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Sim, porque é uma forma de garantir o conhecimento e da aprendizagem para os estudantes.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

XCVII. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

XCVIII. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andrea.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

XCIX. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

C. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

CI. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

CII. os riscos envolvidos *na aplicação do questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

CIII. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

CIV. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

CV. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

CVI. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

CVII. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

CVIII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de ____ de 20__

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Fátima
02	Formação: Mestra em Educação
03	Tempo de Magistério: 33 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 15 anos
05	Cargo atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
06	Função atual na PMSP: Coordenadora Pedagógica
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Assistente Técnico de Educação
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? Pertencia ao quadro de formadores da DRE São Mateus e como era professora de Língua Portuguesa fui convidada a participar da elaboração do Currículo.
09	Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou;

	<p>mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Atuei na elaboração do currículo desde o princípio em 2014 quando a Coordenadoria Pedagógica e a Divisão do Ensino Fundamental e Médio formaram um grupo de trabalho para esboçar os princípios do novo currículo da PMSP, em um documento introdutório, no final de 2014 foram realizados Seminários em outubro e novembro para discutir os princípios do currículo com coordenadores, diretores e supervisores escolares e colher sugestões. Em 2015 veio a público o documento “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”. Esse documento deveria ser discutido em grupos de trabalho por disciplina, para ser a base de documentos por componente curricular, cuja construção aconteceu ao longo de 2015 e primeiro semestre de 2016 com a participação dos professores em cursos com dispensa de ponto. No segundo semestre de 2016 o currículo foi apresentado aos professores pelos assessores de cada área do conhecimento, contratados para auxiliar na elaboração dos documentos curriculares. Atuei como formadora e elaboradora dos documentos em todas as etapas. Escrevi textos, revisei e organizei capítulos.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Sim, porque na Diretoria Regional de Educação de São Mateus garantimos a efetiva participação de todos os professores na elaboração do documento em horário de trabalho, com dispensa de ponto, colhendo sugestões e depois acatando-as ou descartando-as em um seminário. Além disso subsidiamos os docentes em cursos que versaram sobre gestão democrática, educação para as relações étnico-raciais, avaliação, etc.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Como tirávamos os professores da escola em horário de trabalho, recebíamos muitas reclamações. Outro desafio era fazer a formação dos formadores para</p>

	<p>garantir a coerência e manutenção dos princípios do currículo que para nós tinha de ser crítico, descolonizador e emancipatório.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Nesse processo democrático de consulta, o documento só veio a público em 2016, sem tempo para implementação. Gostaria de vê-lo sendo usados pelos docentes.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Aprendi muito atuando como formadora e vi minhas concepções de educação materializadas e ouvidas por muitos educadores. Foi revolucionário para minha carreira, a partir dessa experiência tornei-me formadora voluntária em educação étnico racial, acessei o cargo de coordenadora pedagógica e fiz mestrado em educação na USP.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Quanto ao currículo, pude perceber o quanto os professores são excluídos da participação democrática na elaboração de currículos e o quanto abraçam a oportunidade de terem suas vozes ouvidas. Quanto ao ensino e aprendizagem, pude constatar que o currículo de língua portuguesa precisava ser mesmo descolonizado para que os sujeitos pudessem usar o conhecimento para questionar as desigualdades, participar de uma mudança de paradigma que diminuísse a distância entre as classes sociais, permitisse condições dignas de existência para todos. Na minha experiência profissional passei a propor um ensino de língua descolonizador.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede</p>

	<p>de educação em que leciona?</p> <p>É fundamental porque ele deixa de ser visto como implementador de prescrições de instâncias superiores e passa a ser visto como um intelectual, alguém que pensa a educação, tem algo a dizer e tem que ser ouvido.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Sim, porque é um aprendizado revolucionário em todos os aspectos.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>O investimento contínuo na formação dos professores é essencial para revolucionar a educação.</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou ciente de que:

CIX. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

CX. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

CXI. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

CXII. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção

Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

CXIII. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

CXIV. os riscos envolvidos na aplicação do questionário são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

CXV. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

CXVI. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

CXVII. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

CXVIII. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

CXIX. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

CXX. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___de ____de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA
CURRICULAR

01	Nome: Lourdes
02	Formação: Letras - português/ inglês
03	Tempo de Magistério: 31 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 31 anos
05	Cargo atual na PMSP: aposentada
06	Função atual na PMSP: aposentada
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: professora de sala de leitura
08	<p>Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?</p> <p>à época eu estava em tratamento médico e preferi não participar das formações, pois temia que os horários de formação prejudicassem o tratamento</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Se não me engano, primeiro recebemos um questionário para responder on-line. Depois disso, recebemos o convite para fazermos formações oferecidas pela diretoria de ensino no horário de trabalho, mas que sempre aconteciam em algum CEU ou no prédio da própria DRE. Cheguei a participar de alguns encontros, mas decidi que o percurso para realizá-los seria um entrave no meu tratamento médico, então me informava com as colegas da escola sobre os acontecimentos nas formações que eu não participava.</p>

10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Eu sentia uma empolgação que só tinha visto antes quando tivemos a Luiza Erundina prefeita. Lembro que também tivemos algumas formações fora da escola e eu gostei bastante. Então eu acredito sim que o processo de escrita curricular foi bem sucedido, porque quando se retira o professor do seu estado de acomodação e faz com que ele participe desses eventos, os professores se sentem mais úteis e que o seu trabalho está sendo valorizado.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Eu vejo como desafio o deslocamento para os encontros, pois foi o principal motivo de eu não ter participado. Eu não sentia resistência dos professores quando voltavam dos encontros, mas sinceramente eu não via a mudança necessária na sala de aula. Sabe aquela máxima: “fecho minha porta de dou minha aula do jeito que eu quiser”? Acho que o maior desafio mesmo será mudar a mentalidade dos professores, que participam de eventos diferentes mas não mudam sua postura antiquada na hora de lecionar.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>acho que o melhor mesmo teria sido o Dória manter o currículo que já estava escrito e não fazer um novo currículo. Se bem que eu vi muito do currículo que foi escrito no próprio currículo da cidade, que foi o documento que o Dória implementou.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Vi muitos professores ficando muito empolgados como o processo. Professoras como a Andreia, que tem um trabalho lindo, mas que nunca foi visto além da escola, teve a oportunidade de mostrar seus conhecimentos quando foi</p>

	<p>professora parceira. Muitos professores, assim como ela, puderam mostrar seu potencial durante os encontros e a produção do currículo.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Acredito sim. Como eu disse antes, não é possível atingir 100% das pessoas, mas eu senti muitos professores com vontade de mudar sua metodologia de ensino depois que começaram a participar dos encontros na DRE</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Acredito que os professores são muito desvalorizados como profissionais. E acredito que quando os professores fazem parte de um processo como esse eles percebem seu verdadeiro valor. É muito importante que, para que os professores possam ensinar os alunos a terem autoestima, eles mesmos tenham essa autoestima.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Queria muito ter tido a oportunidade de participar, mas agora estou aposentada</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>parabéns pelo doutorado, Andreia. Espero que eu possa lê-lo.</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

CXXI. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

CXXII. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

CXXIII. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

CXXIV. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

CXXV. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

CXXVI. os riscos envolvidos na aplicação do *questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

CXXVII. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

CXXVIII. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

CXXIX. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

CXXX. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

CXXXI. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

CXXXII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___de ____de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA CURRICULAR

01	Nome: Selma
02	Formação: Letras: Português/ Inglês/ Literaturas
03	Tempo de Magistério: 35 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 33 anos
05	Cargo atual na PMSP: aposentada
06	Função atual na PMSP: aposentada
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: professora de Língua Portuguesa
08	Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP? Não participei desse processo. Não quis deixar a sala de aula para ir aos encontros. Até fui nos primeiros, mas não acreditei naquilo que estava

	<p>presenciando e não quis compactuar com nada daquilo.</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Eu participei dos primeiros encontros, mas me decepcionei com tudo aquilo. Deixava a sala de aula e meus alunos para poder ir aos encontros. Eles ficavam sozinhos e desamparados e sem professora que me substituísse e desse minhas aulas. Não considero correto fazer isso. Era paga para dar minhas aulas, ensinar e fazer com que meus alunos evoluíssem. Era um bate boca, um muda isso, coloca aquilo. Achei de uma perda de tempo tão grande! Uma inutilidade. Não vi vantagem nenhuma em fazer todo aquele movimento de tirar professor das escolas. Deixei de participar. Preferia ir para a escola lecionar.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Eu não acredito, porque nem entrou em uso. Tanto tempo perdido, tantas vezes deixaram os alunos sozinhos, para que depois não fosse nem usado. Perda de tempo e dinheiro público.</p>
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Os professores saíam para fazerem esse curso e não tinha professor para substituir as aulas. Os alunos ficavam sem aula de português naquele dia. Se fosse com filho meu eu não gostaria que isso acontecesse.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Deveria haver professores substitutos para que as aulas não fossem perdidas</p>

	e as crianças não fossem prejudicadas.
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Não acredito nesse tipo de formação.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Acho que é querer enganar os professores dizer que sua participação mudará alguma coisa. No final, permanece o que os governantes querem e os professores ficam a ver navios com relação a essa participação.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>Acho que se querem que o professor participe de escrita curricular, que paguem por isso. Na época fiz esse questionamento e a resposta que tive é que eu recebia uma vez que realizava as formações fora do horário de trabalho. Besta eu não sou. Sei o quanto é caro escrever livros e apostilas. Onde já se viu quererem uma mão de obra tão barata para os currículos da Rede Municipal. Isso é duvidar da inteligência dos professores.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos Diálogos? Por quê?</p> <p>Eu não participei e não participaria dessa escrita de currículo porque sou uma intelectual e minha sabedoria vale muito para dar de graça à prefeitura de São Paulo</p>

17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>Acho tudo isso de uma politicagem tão grande. Entra prefeito, coloca um método, sai prefeito, entra outro, muda tudo. E as crianças? Quem pensa nelas de verdade? Não acredito em nada disso que foi feito para escrever currículo que nem usado foi. Pediram minha opinião eu dei.</p>
----	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou
ciente de que:

CXXXIII. a pesquisa intitulada Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa - Documento Construído pelos Educadores do Município de São Paulo, tem como responsável Andreia Cristina Marin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nível de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Emerson de Pietri.

CXXXIV. Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (11) 98226-8782, ou pelo e-mail andreia.marin@usp.br, bem como com o orientador pelo e-mail pietri@usp.br.

CXXXV. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em participar de *questionário* em horário e local previamente acordados entre mim e a pesquisadora.

CXXXVI. a referida pesquisa tem como objetivo principal a investigação sobre trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante o processo de produção dos documentos curriculares Direitos de Aprendizagem, Língua Portuguesa, da Coleção Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, realizado entre os anos de 2014 e 2016, observando os sujeitos e os papéis sociais que esses professores exercem nessa construção, identificando, analisando e interpretando o discurso dos professores, de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin.

CXXXVII. os possíveis benefícios da pesquisa são serão a contribuição para os estudos relacionados à produção curricular na cidade de São Paulo e a participação dos professores no processo de escrita curricular.

CXXXVIII. os riscos envolvidos na aplicação do *questionário* são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, alterações de visão de mundo, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Caso alguma situação de risco ocorra, a pesquisadora interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou

constrangimento.

CXXXIX. com relação à captação dos dados da pesquisa:

() autorizo-a de forma integral

() autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos à pesquisadora

() autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações da pesquisadora.

CXL. os dados coletados, protegidos e preservados pela pesquisadora, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

CXLI. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

CXLII. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

CXLIII. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato.

CXLIV. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

São Paulo, ___ de _____ de 20___

Assinatura do/a participante
pesquisadora responsável

Assinatura da

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ESCRITA CURRICULAR

01	Nome: Marlene
02	Formação: Pós graduação (Lato Sensu)
03	Tempo de Magistério: 17 anos
04	Tempo de Magistério na PMSP: 11 anos
05	Cargo atual na PMSP: Professora Ens. Fund II e Médio – Língua Portuguesa e

	Língua Inglesa
06	Função atual na PMSP: Professora Ens. Fund II e Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa
07	Cargo/função na PMSP em 2014-2016: Professora Ens. Fund II e Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa
08	<p>Em que circunstância começou a trabalhar na construção dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da PMSP?</p> <p>Este projeto aconteceu na Gestão do Haddad. Participamos de algumas reuniões no horário de trabalho. Foram alguns encontros presenciais fora da Unidade Escolar, e outros dentro da Unidade, para discutirmos sobre o trabalho pedagógico realizado na escola.</p>
09	<p>Conte detalhadamente como foi essa experiência (função que exerceu no processo de elaboração do documento; momentos em que atuou nesse processo; locais em que realizou as atividades; pessoas com quem trabalhou; mudanças que ocorreram ao longo do processo; etc).</p> <p>Particpei de encontros presenciais na EMEF Aclamado para a elaboração do documento, junto com os formadores e professores de outras U. E., onde cada um deu sua contribuição.</p> <p>O documento pronto foi encaminhado às escolas, onde pudemos revisá-lo e sugerirmos algumas modificações no texto inicial para a finalização do documento.</p>
10	<p>Você acredita que esse processo de escrita curricular foi bem-sucedido? Por quê?</p> <p>Este processo foi bem-sucedido, porque foi elaborado pelos professores regentes, que estão na escola e conhece seus estudantes, que tiveram seus</p>

	direitos de aprendizagem garantidos.
11	<p>Quais foram os desafios enfrentados ao longo do processo?</p> <p>Atender às necessidades dos estudantes, pois cada escola tem suas especificidades e suas dificuldades.</p>
12	<p>O que poderia ter sido melhor nesse processo de construção curricular?</p> <p>Esse processo foi enriquecedor.</p>
13	<p>Quais foram as potencialidades dessa participação para sua formação pessoal e profissional?</p> <p>Este documento foi construído pelos professores, portanto estava dentro da realidade da sala de aula.</p>
14	<p>Você acredita que houve influência ou mudança em suas concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de língua durante e depois de sua participação no processo de escrita do documento?</p> <p>Sim, pois o estudante transformou-se no protagonista de sua aprendizagem, tornando-a significativa.</p>
15	<p>Qual é a importância de um professor participar do processo de construção escrita de um documento de referência curricular que orienta as ações na rede de educação em que leciona?</p> <p>O professor é quem planeja e acompanha o estudante, e ter a oportunidade de participar da construção do Currículo da Cidade foi de grande valia, pois ele que estará junto do alunos diariamente, ajudando-o a construir seu conhecimento.</p>
16	<p>Você participaria novamente de um processo de produção escrita de um documento de referência curricular como ocorreu com a produção dos</p>

	<p>Diálogos? Por quê?</p> <p>Com certeza, porque os envolvidos no processo ensino-aprendizagem podem trazer ótimas contribuições para que a aprendizagem seja mais efetiva.</p>
17	<p>Outras considerações que julgar necessárias:</p> <p>Sem mais considerações.</p>