



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,**  
**LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**CURRÍCULO:**  
**MOVIMENTO DE VIDA, DENTRO E FORA DA ESCOLA!**

**JOSELANI DA SILVA BAHIA AMORIM FERREIRA**

Salvador  
2024

**JOSELANI DA SILVA BAHIA AMORIM FERREIRA**

**CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA, DENTRO E FORA DA ESCOLA!**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia apresentado, como requisito para obtenção do grau de Mestre em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida.

Salvador  
2024

## FICHA CATÁLOGRÁFICA

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ferreira, Joselani da Silva Bahia Amorim.

Currículo [recurso eletrônico] : movimento de vida, dentro e fora da escola!/  
Joselani da Silva Bahia Amorim Ferreira. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida.

Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade  
Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículos. 2. Projeto de pesquisa. 3. Ambiente escolar. 4. Cotidiano  
escolar. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo,  
Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 375 - 23. ed.


# JOSELANI DA SILVA BAHIA AMORIM FERREIRA

## CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA, DENTRO E FORA DA ESCOLA!


Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 27 de setembro de 2024.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 VERONICA DOMINGUES ALMEIDA  
Data: 17/01/2025 15:31:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Verônica Domingues Almeida – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia


Documento assinado digitalmente  
 CILENE NASCIMENTO CANDA  
Data: 19/01/2025 12:34:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cilene Nascimento Canda – Membro Interno \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente  
 MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA  
Data: 20/02/2025 21:05:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Membro Interno \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Gedalva Neres da Paz – Membro Externo \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente  
 GEDALVA NERES DA PAZ  
Data: 21/02/2025 08:00:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A Antônio Carlos Amorim Ferreira, meu esposo e incansável companheiro do/da  
amor/vida por mim e por minha/nossa jornada;

A João Lucas e Felipe Matheus, meus filhos, que me fazem senti-los todos os dias,  
junto a mim, na jornada de vida/amor;

À Júlia Pitanga Reis Bahia Amorim, minha neta querida! A minha pequeninha na  
caminhada de vida/amor que, com certeza, escolheu!  
Esperança de Vida Sentida e Vivida também dentro da Escola!  
É o nosso esperar.

## AGRADECIMENTOS



Sou inteira GRATIDÃO ao Deus ensinado pelos meus pais e avós e ao Deus que se apresentou dentro de mim. Gratidão a essa Energia que me inunda, a esse Universo que me acolhe e a essa Força que me mantém em vida, me ensinando a buscar, por mim mesma, me possibilitando, ao estar em torno de tantas experiências e saberes, encontrar comigo. Desta forma, aprendo insistentemente a me acolher, a compreender como compreendo, a me abraçar e a me amar!



Sou inteira GRATIDÃO à minha mãe Roberlani Bahia. Gratidão pela vida que me permitiu nascer/viver! Gratidão por, do seu jeito sentido e aprendido, não ter desistido, por um instante sequer, de cuidar de mim e de me amar.



Sou inteira GRATIDÃO aos meus familiares que vieram antes de mim, em travessias sentidas, em busca de fazer o seu melhor para quem chegaria depois.



Sou inteira GRATIDÃO à minha Pró Verônica Domingues Almeida. Gratidão pelas chamadas da vida que acendem, pela força que mora em ti em qualquer tempo-espaço nos quais deseja fazer suas travessias. A vida exalada em seus olhares, falares e não falares me ensinaram e ensinam muito sobre ética, competência, transparência e amor. Me deu tudo isso intensamente nesses últimos dois anos. Muito obrigada, minha pró querida!



Sou inteira GRATIDÃO à Cinthia Pino, pela política de escuta diária que me presenteou pelo desejo de querer estar comigo nestes últimos cinco anos, todos os dias! Gratidão por me ouvir, por me permitir falar. Obrigada pela leitura das cartas... Obrigada por concordar e discordar! Obrigada por me questionar! Obrigada por ESTAR! Obrigada! Obrigada! Para sempre obrigada!



Sou inteira GRATIDÃO à equipe de profissionais das escolas da Regional Liberdade/Cidade Baixa, por oportunizarem que eu me buscasse todos os dias como pessoa-profissional, tentando ser um bocadinho melhor do que no dia anterior. Me ensinaram a me encontrar comigo em cada **sentirpensarsaberfazer** praticados. Muito Obrigada!



Sou inteira GRATIDÃO à minha equipe de trabalho pedagógico na Regional: as “minhas meninas!” Gratidão por optarmos em trabalho, **sentirpensar** sobre o que queríamos para **saberfazer** como acreditávamos. Experiência ímpar!



Sou inteira GRATIDÃO ao Mestrado Profissional em Educação (MPED). Abriu a porta, permitiu que eu entrasse e fez micro revoluções dentro de mim! Sua proposta curricular me autorizou a **sentirpensar** o que eu queria e precisava aprender mais, em travessias que desafiavam meu **saberfazer** como pesquisadora. Muito obrigada, por oportunizar a abraçar-me na oportunidade de escolher o que quero manter, rever ou reinventar em mim mesma e na relação com o outro. Muito Obrigada!



Sou inteira GRATIDÃO à Prof.<sup>a</sup> Roseli de Sá. Quantas imersões pude fazer no “meu” **pensarsaberpraticados** em torno do que chamamos de currículo! Gratidão pelas leituras, diálogos e discussões! Muito Obrigada!



Sou inteira GRATIDÃO à minha pró Cilene Canda! Quando pensei que eu escrevia...ela já fazia poesia! Mergulhada na eterna alegria, nunca poupou esforço ao que combatia. Por isso, sou imensamente grata por se fazer presente em minha travessia!



Sou inteira GRATIDÃO à Prof.<sup>a</sup> Gedalva da Paz. Se permitir presença, também, nessa caminhada é transformar nossas travessias em verdadeiros encontros de VIDA. Vida que “não deixamos para trás”. Muito Obrigada, sempre!

*Como professor não devo poupar a oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face a uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição que sei tudo, que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência, de que minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer*

Paulo Freire (1996, p. 50-51)



FERREIRA, Joselani da Silva Bahia Amorim. **Currículo: movimento de vida, dentro e fora da escola!** Orientadora: Verônica Domingues Almeida. 2024. 142f. il. Projeto de Intervenção - Mestrado Profissional em Educação. Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

## RESUMO

Apresenta-se o Projeto de Intervenção, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Bahia, que discorre sobre a temática “Currículo: movimento de vida, dentro e fora da escola!”, estando diante da escolarização/formação humana que é compreendido como trabalho nos espaços aprendentes: escola. A motivação do estudo advém do desejo de uma professora, coordenadora e gestora educacional da rede pública em constituir espaços/tempos de reflexões formativas no âmbito escolar, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interfere diretamente na vida dos membros da comunidade. A investigação partiu da seguinte questão: Como desenvolver proposições curriculares que favoreçam o entendimento do currículo escolar como processo de vida? Teve como objetivo geral compreender como docentes, coordenadores e gestores escolares compreendem os seus sentires, pensares, saberes e fazeres curriculares, propondo no coletivo uma intervenção que favoreça a constituição de espaços/tempos para (re)criação curricular, vinculando-os à vida dos membros da comunidade educativa. O caminho metodológico foi norteado pela fenomenologia, abarcando o pensamento complexo e a postura multirreferencial, com base nos seguintes dispositivos: i) Pesquisa documental; ii) Pesquisa bibliográfica; iii) Narrativas epistolares, realizadas a partir da troca de cartas entre a pesquisadora e os(as) sujeitos(as) da pesquisa. Importa destacar que o estilo do texto foi desenvolvido a partir, também, de uma escrita epistolar, que serviu como narrativa da pesquisa, bem como metodologia de investigação. Como resultado foi construída uma proposta de intervenção com o grupo de participante da pesquisa com o propósito de legitimar os *sentirespensaressaberesfazeres* inovadores no campo do currículo, quando me coloco, também, como protagonista implicada no processo e amplio uma proposta com viés tecnológico, em um planejamento que, ao ressaltar a importância das relações entre currículo e vida na escola, busca alcançar espaços para serem lidos, mantidos, revisitados ou reinventados no decorrer do tempo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Projeto de Intervenção. Vida na escola.

FERREIRA, Joselani da Silva Bahia Amorim. **Curriculum: movement of life, inside and outside school!** Advisor: Verônica Domingues Almeida. 2024. 142f. II. Intervention Project - Professional Master's Degree in Education. Postgraduate Program in Languages, Curriculum and Pedagogical Innovations, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

The presented Intervention Project was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education at Universidade Federal da Bahia; it discusses the theme "Curriculum: life movement, in and out of the school!", contemplating human education/schooling that is understood as work in learning spaces: schools. The motivation for the present study comes from the desire of a teacher, coordinator and educational manager to stabilize places/times for formative reflections in school environment, that privilege the acquaintancement of the curriculum as a movement influenced by endogenous and exogenous school factors and directly interferes in the lives of the community members. The research started from the following question: How to develop curricular propositions that support the understanding of the school curriculum as a life process? The main objective of the present work was to understand how teachers, coordinators and school managers understand their feelings, thoughts, knowledge and curricular practices, proposing to the collective an intervention that supports the creation of spaces/moments for curricular (re)creation, linking them to the lives of the members of the educational community. The methodological path was guided by phenomenology, embracing complex thinking and a multi-referential stance, based on the following devices: i) Documentary research; ii) Bibliographic research; iii) Epistolary narratives, created from the exchange of letters between the researcher and research subjects. It is important to highlight that the style of the text was also developed from epistolary style of writing, which served as the research narrative, as well as the research methodology. As result, an intervention proposal was built with the group of research participants, aiming the legitimization of the innovative feelings, thinkings, knowledge and actions in the curriculum field, when I also place myself as a protagonist involved in the process and expand a proposal with a technological bias, in a planning which, by highlighting the importance of the relationships between curriculum and life at school, seeks to create places to be read, maintained, revisited or reinvented over time.

KEYWORDS: CURRICULUM. INTERVENTION PROJECT. LIFE AT SCHOOL.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Encontro 1 da Pesquisa Interventiva/Momento para escrita das respostas à carta recebida.....	79
Quadro 2	Conteúdos Emergentes nas Cartas respondidas.....	81
Quadro 2.1	Momento 2 da Pesquisa Interventiva/Leitura e análise das cartas respondidas, com o coletivo dos participantes.....	83
Quadro 3	Momento 3 da pesquisa interventiva. Registro de ações interventivas, mediante informações registradas nas cartas respondidas.....	91
Quadro 4	Sistematização do percurso de pesquisa-intervenção.....	96
Quadro 5	Provocações interventivas.....	101
Quadro 6	Sistematização das concepções levantadas nas cartas <b>O PENSARPRATICADO e O PENSARSABERPRATICADO</b> .....	103
Quadro 6.1	Síntese Interpretativa 1 .....	105
Quadro 7	Sistematização das concepções levantadas nas cartas <b>O SABERFAZERPRATICADOS e PENSARSABERFAZERPRATICADOS</b> .....	106
Quadro 7.1	Síntese Interpretativa 2.....	109
Quadro 8	Sistematização das concepções levantadas nas cartas <b>SENTIRPENSARSABERFAZERPRATICADOS</b> .....	110
Quadro 8.1	Síntese Interpretativa 3.....	112
Quadro 9	Quadro Interpretativo - O saber praticado em torno do currículo..	113
Quadro 10	Quadro Interpretativo - O pensarsaber em torno do currículo.....	113
Quadro 11	Quadro Interpretativo - O saberfazer em torno do currículo	114
Quadro 12	Quadro Interpretativo - O pensarsaberfazer em torno do currículo.....	114
Quadro 13	Quadro Interpretativo - O sentirpensarsaberfazer em torno do currículo.....	115
Quadro 14	Sistematização da proposta interventiva.....	119

## LISTA DE SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
AC	Atividade de Coordenação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
d.C.	depois de Cristo
GEAC	Grupo de Estudos Acadêmicos
GRE	Gerência Regional de Educação
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 CARTAS PARA COMEÇAR: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>14</b>
1.1 ENTRE NÓS... UMA CARTA: OS SENTIRES E PENSARES NOS CAMINHOS DE UM DIÁLOGO COM VOCÊ!.....	15
1.2 ESCREVENDO PARA O MPED, COM A PROF. <sup>a</sup> VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA: CARTAS CURRICULANTES .....	22
1.3 UMA CARTA PARA MINHA PRÓ VERÔNICA: OS CAMINHOS DA IMPLICAÇÃO NA PESQUISA, NARRANDO ONDE ESTOU PARA SABER QUEM SOU!.....	35
<b>2 CARTA TEORIZANTE: AMPLIAÇÕES SOBRE SENTIRPENSARVIVER SOBRE CURRÍCULO.....</b>	<b>43</b>
2.1 1 ESCREVENDO PARA E “COM” A PROF. <sup>a</sup> MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ: REVISITANDO A HISTÓRIA... RECRIO MEUS PASSOS! .....	44
<b>3 CARTA QUE MAPEIA CAMINHOS: TRAVESSIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>72</b>
3.1 CARTA AOS COLEGAS PROFESSORES EM PESQUISA: O CAMINHANTE E O CAMINHAR NO MEU E NOS SEUS PROCESSOS!.....	73
<b>4 CARTA QUE PROVOCA MOVIMENTOS: INTERVIR, AGIR NO SABERFAZERVIVER CURRICULAR NA ESCOLA.....</b>	<b>94</b>
4.1 CARTA DE JÔ BAHIA PARA MINHA QUERIDA EQUIPE DE TRABALHO. EU COM ELAS: RECOMEÇANDO O QUE NÃO SE PODE CONCLUIR.....	95
<b>5 CARTA CONVITE À VIDA NA ESCOLA: ALGUMAS FRUIÇÕES.....</b>	<b>121</b>
5.1 CARTA DE JOSELANI DA SILVA BAHIA PARA JÔ BAHIA: JOSELANI E JÔ NA CONSTRUÇÃO DE ENCONTROS INADIÁVEIS! .....	122
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>121 APÊNDICE - A</b> Carta convite à participação na pesquisa - “Partilha” .....	135
<b>APÊNDICE B</b> - Carta Pesquisa.....	137
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	141

## 1 CARTAS PARA COMEÇAR: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

<b>Metamorfose Ambulante</b>	Raul Seixas
Prefiro ser Essa metamorfose ambulante	
Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante	
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo	
Eu quero dizer Agora o oposto do que eu disse antes Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante	
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Sobre o que é o amor Sobre o que eu nem sei quem sou	
Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor Lhe tenho amor, lhe tenho horror Lhe faço amor, eu sou um ator	
É chato chegar A um objetivo num instante Eu quero viver Nessa metamorfose ambulante	
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Sobre o que é o amor Sobre o que eu nem sei quem sou	
Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor Lhe tenho amor, lhe tenho horror Lhe faço amor, eu sou um ator	
Eu vou desdizer Aquilo tudo que eu lhe disse antes Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante [...]	

## 1.1 ENTRE NÓS... UMA CARTA: OS SENTIRES E PENSARES NOS CAMINHOS DE UM DIÁLOGO COM VOCÊ!

Lauro de Freitas, 13 de agosto de 2024.

Caríssimos(as) Leitores(as),

[...] No momento em que nos comprometemos de fato, a Providência também age a nosso favor, desencadeando uma série de acontecimentos em nosso apoio, acontecimentos que, de outro modo, nunca ocorreriam. Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo o tipo de encontros, de incidentes e apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho. Começa tudo aquilo que possas fazer, ou o que sonhas poder fazer. A ousadia traz consigo o gênio, o poder e a magia<sup>1</sup>.

O poema da epígrafe, atribuído a Goethe, descreve parte de mim. Alguns, como Goethe, percebem o movimento da “providência”, outros acreditam em movimentos da energia, ou qualquer outro nome que queiram dar. O que é comum é que comungam com o fluxo de energia ou da providência sustentados e movimentados com a intencionalidade de cada um. Isso faz parte de mim. A parte que insisto e resisto às minhas incertezas, sobretudo quando faço delas a razão de prosseguir. Assim, me apresento: fazendo educação. Portanto, fazer parte deste fluxo é estar na incerteza de um processo, mesmo quando tem uma certeza no resultado. Isso pode ser estranho, eu sei! Ao ter escrito o Projeto de Intervenção intitulado Currículo: movimento de vida, dentro e fora da escola!, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, historiei sobre mim mesma diante das incertezas/certezas dos meus processos.

Acredito que a escola está a serviço da vida e que educar não é preparar para a vida. Educar é a própria vida, exalada nos espaços aprendentes com inúmeras possibilidades de transformação. Ao ler este Projeto de Intervenção, por dezenas de vezes, me deparando em cada uma das narrativas epistolares, com meus *sentimentos*, meus *pensamentos*, meus *saberes*, meus conhecimentos e minhas experiências que constituíram e constituem meus *fazer*s, me percebi imbricada com o outro, visto que, quando decido falar/escrever, decido também escutar/ler. Fui eu

---

<sup>1</sup> Referência de um blog disponível na rede web em:  
<https://www.asomadetodosafetos.com/2018/04/com-ousadia-se-chega-mais-longo.html>.  
Acesso em: 8 abr. 2024.

comigo e com o outro, o tempo todo, quando, em “catarse”, expulsei uma escrita que fez a travessia entre passividades, adaptações e transformações, nos momentos que me vi como estudante e como profissional no espaço aprendente chamado escola.

Chamo de VIDA o que trago comigo nessas cartas. Vida vivida na escrita, no espaço entre viver e morrer, que pulsa meus tantos *sentirespensares*, nos quais é impossível não reverberar meu *saberfazer vividopraticado*, a não ser que tivesse decidido por não optar por isso ou omiti-lo.

Estive lendo sobre Stephen Hawking (1942 – 2018)<sup>2</sup>, físico teórico e cosmólogo britânico, e destaco algumas de suas ideias que ressoam fortemente em mim:

Durante milhões de anos, o homem viveu como um animal. Depois alguma coisa aconteceu, que liberou o poder de nossa imaginação. Nós aprendemos a falar e a escutar. As maiores conquistas da Humanidade vieram através do diálogo, as maiores derrotas vieram pela falta de comunicação. [...] Com a tecnologia que nós dispomos, as possibilidades são ilimitadas. Tudo o que nós devemos fazer é assegurar que continuaremos a falar (Hawking, 2018, s/p).

Que maravilha essa compreensão! Inegavelmente, percorremos um caminho entre instinto, razão e sentimento, constituído por diálogos, e nos enganamos, ainda, se percebemos esse caminho de forma linear. Eles se movimentam entre idas e vindas, enganos e desenganos, falas e escutas, através dos tempos históricos que fomos expostos.

Foi com esse dado descrito acima, juntamente as leituras das publicações de Profa. Verônica Domingues de Almeida<sup>3</sup>, minha orientadora da pesquisa (2012; 2017; 2021; 2024), e seus diálogos/orientações entre os anos de 2022 e 2024; nas leituras das obras de Morin (2000; 2003; 2015 e 2017); Paulo Freire (1979, 1987 e 1996), além das produções de Maria Cândida Moraes (2002; 2004; 2012; 2014; 2018, 2021), de seu artigo escrito com la Torre (2002), que comecei a “escarafunchar” o significado do “*sentirpensar*” para sustentar meus diálogos. Esse termo criado pelo prof. S. de la Torre (2001, p. 1) postula sobre “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar

---

<sup>3</sup> Possui graduação em Pedagogia (1998), Mestrado em Educação (2010) e Doutorado em Educação (2017) pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia, atuando na Faculdade de Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Formação de professores; Currículo; Experiência; Inovações pedagógicas e sensibilidades e Educação.



conjuntamente o pensamento e o sentimento (...), é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”. Moraes (2002, p. 3), por sua vez, ainda, nos informa que, para La Torre, *sentirpensar*:

[...] são duas categorias complementares, duas polaridades, uma envolvendo o âmbito afetivo-emocional e a outra o âmbito cognitivo. Daí a necessidade, segundo La Torre (2001) de uma concepção holística e integradora da realidade [...]

Observem que essas leituras me convidaram a perceber as transformações pelas quais passam os conhecimentos na ciência. De uma visão linear e separatista, do certo e do errado, para uma visão múltipla e integrada do ser humano na relação com esse mesmo conhecimento, sentindo e pensando. Isso é de uma “sacada” e tanta que permite ao ser humano fazer inúmeras travessias, visto que estar se reconstruindo, responsável consigo mesmo e com o outro ao mesmo tempo, no lugar chamado mundo, em um caminho de relações. Isso é constitutivo de novos e melhores percursos ao sentir e pensar vida.

Como mencionado, as leituras de Moraes me convidaram a trazer de meus porões a visão de holismo que nos aponta que o total das partes não corresponde ao total que o todo representa. Se o “TODO” se encontra todo em cada “PARTE”, as ‘PARTES’, quando integradas com outras tantas “PARTES”, também integradas, se tornam juntas ao próprio TODO que sequer imaginamos! Por esta via, esse olhar nos possibilita a compreender a totalidade do conhecimento explorado e reconhecer o quão grande em potências somos nós, ao *sentirpensar com* o outro e, ainda, *saberfazer com* o outro, em torno do conhecimento no mundo, independentemente de cor, raça, condição social, orientação sexual, religião e tudo mais usado no decorrer dos tempos para nos separar, comparar, fazer competir e que geraram ações lineares do *fazerpraticado* para as famílias, os grupos sociais diversos, as instituições religiosas e outras, os grupos econômicos, os grupos políticos, as escolas...

Esse conhecimento foi basilar para minha escrita, isto é, constituiu a “coluna vertebral” desse Projeto de Intervenção para imersa e emersa, para trazer o *sentirpensar* imbricado no *saberfazer* praticado de forma livre, responsável, ética e, principalmente, dialogada.

Usei cartas para escrever o projeto. Elas possibilitaram sentir-me próxima dos meus destinatários e livre para a escrita, expondo minhas emoções, e, por conta disso,

os meus sentimentos puderam fluir. Gary Zukav (1990, p. 90) relaciona nossos movimentos de sentir a energia e diz que: “[...] emoções são correntes de energia de diferentes frequências que passam através de nós”. Acredito que, se eu conseguir que minha escrita, preenchida por emoções, passe através de mim, meus destinatários fotografarão minhas intenções ao escrever. Assim, o primeiro sentir do “sentido” será alcançado. Nessa escrita, o sentir meu e do outro, mesmo que não encontre “encontros” em afinidades, encontrarão “encontros” nas diferenças, isso pode ser ponto de novas partidas para outros repensares e, quiçá, saberes e fazeres. Esse é um movimento que precisamos APRENDER e que, para mim, traz um sentir de liberdade, autonomia e respeito à nossa diversidade, heterogeneidade.

As cartas compuseram 5 (cinco) seções que constituíram o Projeto de Intervenção. Pela natureza de constituição dessa pesquisa interventiva, repleta de *sentirpensares* e narrativas epistolares, o Projeto foi construído como unidade textual (Carvalho e Sá, 2016) e não há, portanto, uma sistematização de Produto Técnico dissociada do texto, como um todo.

**Na primeira seção**, intitulada Para começar... cartas introdutórias, você encontrará três missivas. São cartas de autores curriculantes (Macedo, 2013). As duas cartas iniciais compuseram o capítulo 1 do livro INOVOOS de Mestrados Profissionais em Educação<sup>4</sup>, por meio do texto intitulado “Cartas Curriculantes”, escritas em 2023 e publicadas em 2024. Se referem a *sentires* intencionalmente escritos, nos quais relato minha compreensão da pesquisa, ainda sem aprofundamentos de minha implicação em todo processo. Em junho/2023, eu escrevo para o MPED/Prof<sup>a</sup>. Verônica Domingues Almeida, que me reponde a esta carta em julho de 2023. Assim, teve início o diálogo do meu *sentirpensar*, portanto, desejo que tenham acesso a tudo isso. As duas cartas constituem um convite a você, leitor e/ou leitora, para que o *vivido* da/em pesquisa, no espaço-tempo definidos, seja sempre revisitado em relação:

- A responsabilidade na escolha do gênero textual utilizado na investigação, sob a égide do rigor acadêmico. No meu caso, escolhi narrativas epistolares: cartas;
- A composição do questionamento e objetivo da pesquisa a partir do fazer pedagógico da profissional/pesquisadora, implicada no processo;

---

<sup>4</sup> Obra organizada pelas Profas. Dras. Verônica Domingues Almeida, Cilene Nascimento Canda e Maria Roseli Gomes Brito de Sá. São Paulo: Pimenta Cultural e publicado em 2024.

- A perspectiva do fazer “com” e não do fazer “para”, na proposição da pesquisa-interventiva. Movimento que sempre norteou meu *saberfazer*.

As duas primeiras cartas fotografam os caminhos da minha COMPREENSÃO e IMPLICAÇÃO na pesquisa, narrando onde me situo para saber quem SOU, no papel de pesquisadora, principalmente ao termos sido atravessados pela pandemia da covid-19, quando anunciamos e denunciemos que:

No meio da emergência sanitária que nos paralisou, as desigualdades educacionais que temos há muito tempo ficaram ainda mais evidentes e isso poderia ser motivo suficiente para paralisarmos, intencionalmente, os processos de uma educação excludente que arrastamos por anos, mas não o fizemos (Bahia; Almeida, 2024, p. 30).

A terceira carta escrevi “para” Verônica. Agora...para minha Pró Verônica. Fomos colegas na Rede Municipal de Salvador e, com orgulho e imenso carinho, nos reencontramos na Universidade Federal da Bahia, como minha orientadora de pesquisa. Neste momento, acessei, em meus sentimentos e pensamentos, lembranças saudáveis e cheias de professoralidade (Oliveira, 2003) do que nós somos e fizemos na educação pública e na educação básica, sobretudo, quando trabalhamos nos caminhos dos nossos *saberesfazeres* pela implementação da lei 10.639/03<sup>5</sup>, em seminários sobre sistemas de avaliação ou nas atividades da gestora ou da professora do ensino noturno. Consigo vê-la e/ou consigo nos ver, em cada atividade dessa descrita, há mais de quinze anos, lendo, questionando, argumentando, apresentando... Redescubro, na carta à minha Pró Verônica, a política de escuta/leitura como forma reencantar a educação (Assmann, 2001), porque ela se permite me escutar e/ou me ler. Diante desse movimento, estará envolvida(o) no sentido e significado do que chamamos implicação.

Nesta carta, você vai ler sobre os caminhos nos quais fortaleci meu desejo, meu questionamento, meu objetivo e a proposição pensada inicialmente para compor o projeto de pesquisa-intervenção. Agora, com um pouco mais de aprofundamento. Nesse escopo, terá acesso ao que me comprometi, ao chamar atenção nesses caminhos estabelecidos de pesquisadora, sobre a visão linear do fazer na ciência que estamos debruçados, por muito tempo e a visão multirreferencial (Lapassade, 1998;

---

<sup>5</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Martins, 2004) que somos chamadas agora, em novos *saberespraticados*. Novamente apresento minha IMPLICAÇÃO na pesquisa, narrando quem SOU nesse espaço e, mostrando aonde quero chegar. Quero que tenham acesso a visão crítica de uma pesquisa em educação de uma profissional de 60 anos e com quase 40 anos de ação profissional e o que isso pode contribuir com sua própria ação na perspectiva de sentir o que faz, pensar no que faz, saber o que fazer e fazer o que de faz.

**Na segunda seção**, intitulada Carta teorizante: ampliações sobre *sentirpensarviver* currículo, escrevo a carta que fundamenta meu fazer pesquisa. Foi destinada à Prof.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá<sup>6</sup>. Nela, com seus estudos, busquei descrever as bases teóricas da pesquisa realizada. Momento ímpar no Mestrado Profissional em Educação. Nesta carta você vai ler, inicialmente, sobre meu entendimento em torno do ser pesquisadora e as ideias por mim colocadas, nas principais palavras-chave, em que a temática do projeto de pesquisa foi construída: currículo, projeto de intervenção e vida na escola. Somente com essas releituras, foi possível definir os aspectos fundantes da pesquisa: i) os impactos da pandemia da covid-19 na educação; ii) breve lastro temporal da história da educação no ocidente, no qual, conhecendo a travessia do passado, nos damos conta da dimensão que estamos envolvidos no presente do *saberfazer* educação; iii) as contribuições dos estudos de Morin (2000, 2003, 2015 e 2017) em torno da fragmentação das disciplinas e homogeneização do ser humano. Carta que revela teorias nas quais meu escrever foi embasado, ampliada com o *sentirpensarviver* sobre currículo.

**Na terceira seção**, intitulada Carta que mapeia caminhos: travessia metodológica, escrevo mais um texto epistolar. Dessa vez, a escrita é para os colegas participantes da pesquisa, pelos quais tenho profundo respeito. Descrevo a travessia que fizemos com eles, que desejaram participar da ação, por querer, por vontade. Esse foi o critério utilizado. Se apresenta assim: a metodologia do projeto, no intuito que sintam uma metodologia real dos caminhos seguidos. Estar presente porque desejou estar presente, tendo disparado, assim, o comprometimento em torno da própria ação e do tema tratado. Estarão lendo sobre um processo cuidadoso, planejado, transparente, participativo e com buscas insistentes do comprometimento com o *sentirpensarsaberfazer* dos profissionais envolvidos. Todos imbricados em

---

<sup>6</sup> Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, nessa mesma instituição construiu sua formação profissional, primeiramente, com a graduação em Pedagogia (1979), depois o mestrado em Educação (1994) e o doutorado em Educação (2004).

uma ação, visando construir intervenções legitimadas pela realidade vivida.

**Na quarta seção**, intitulado Carta que provoca movimentos: intervir, agir no saberfazerviver curricular na Escola! se encontram os resultados da pesquisa e a proposta de intervenção. Escrevo essa carta para a equipe de trabalho que faço/fazia parte com o intuito de provocar uma imersão e emersão em uma proposição de trabalho *sentidapensada* por quem é o protagonista do processo. A ideia é que a equipe de trabalho seja oportunizada a trabalhar “com” e não trabalhar “para”. Os resultados da investigação respondem ao objetivo proposto: “compreender como docentes, coordenadores e gestores escolares compreendem os seus sentires, pensares, saberes e fazeres curriculares. Sendo essa pesquisa amparada pela fenomenologia (Galeffi, 2009; Macedo, 2004; 2009), trouxemos retornos sem dualidades do certo ou do errado, sem julgamentos e descrevemos a realidade do *sentirpensarsaberfazer* dos participantes sobre currículo, tal qual aparece na realidade vivida. Essa perspectiva ofereceu sustentabilidade para que as intervenções fossem pensadas e faladas no coletivo dos participantes. E isso foi descortinador, pois o grupo se presenteia com o que percebe do grupo e do individual de cada um, assumindo, literalmente, a necessidade de escolher o que precisa ser mantido, revisitado ou reinventado diante do que compreendem sobre currículo. É possível afirmar que só puderam fazer essa travessia porque se permitiram caminhar pelo próprio *sentirpensar*.

**Na quinta seção**, intitulado Carta convite à vida na escola: algumas fruições, escrevo para mim mesma e, com conteúdo filosoficamente pedagógico, registro o encontro inadiável comigo, na travessia que já dura quase 40 anos. A implicação na pesquisa foi o critério impulsionador da referida escrita. Esse movimento foi descortinador de mim mesma na relação que fiz e faço com o outro.

Por fim, apresento as considerações finais do estudo. Nessa seção, ainda, é perceptível que, movidos no decorrer do tempo-espaco por um processo de homogeneização, ainda não nos demos conta como é a heterogeneidade que, de fato, nos movimenta no espaco-tempo vida, mesmo que inconscientemente. Isso foi impressionante, considerando que o *sentirpensarsaberfazer* praticados em pesquisa em torno do currículo, nesta perspectiva, nos permitiu visualizar como as diferenças nos completam, mesmo que, temporariamente, até novos movimentos acontecerem.

As referências compõem a última fase dessa escrita, lugar onde apresento

os(as) autores(as) lidos(as) e utilizados(as) para embasar a investigação.

Assim, *compus* esse Projeto de Intervenção: com minha cartas sentidas em meu corpo e no meu espírito. A pesquisa vem com sabores que me constituem pessoa-profissional na vida. Pessoa cuidando de pessoa e gente cuidando de gente em longas e/ou curtas travessias. É isso que acredito fazer uma pesquisa, ao escrever um Projeto de Intervenção, usando cartas. Descrever como o processo aconteceu me permitiu legitimar um caminho que desejei fazer... pelo querer fazer. O desejo e a vontade à serviço do *agirfazerviver!*

Caro(a) leitor(a), essa escrita constituiu uma pesquisa interventiva. Nela, demarquei para quem escrevo porque revela que os conteúdos que busquei construir tem destinatários e que podem ser discutidos por muitos outros. Essa é a questão maior dessa ou de qualquer outra pesquisa... torná-la visível e alcançável para muitos. Isso faz sentido e tem significado para cada um de nós e para quem servimos: educação pública!

Um abraço muito, muito especial!

Joselani Bahia.

## 1.2 ESCREVENDO PARA O MPED, COM A PROF.<sup>a</sup> VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA: CARTAS CURRICULANTES

Salvador, 19 de julho de 2023

Estimadas/os leitoras e leitores

Imagino que estejam se perguntando o que uma carta faz entre os capítulos de um livro acadêmico que apresenta pesquisas sobre inovações pedagógicas, oriundas de mestrados profissionais em educação da Bahia. Acolho as possíveis perguntas com o estranhamento, natural, que delas pode brotar: desde quando uma carta é artigo/ensaio/retrato de pesquisa? Eu poderia responder que cientistas da “nossa geração” (nascidos/as no século XX), antes de publicarem os seus “achados”, certamente, se comunicaram por cartas com parceiros/as profissionais, amores, amigos/as, alunos/as e outras pessoas, sobre os rumos que seus estudos estavam tomando<sup>7</sup>. Também, poderia dizer que no percurso de meus estudos para o doutoramento, para caosgrafar os amores docentes<sup>8</sup>, transitei por cartas escritas por Baudelaire, Heidegger, Hannah Arendt, entre outras. Afirmando que tais cartas, mesmo como textos epistolares, apresentam conteúdo científico, tanto sobre o objeto estudado pelos interlocutores, como em relação ao que mais nos importa no campo das pesquisas em educação: o percurso humano das ciências humanas. De fato, reza a norma que os textos acadêmicos devem seguir formatos pré-estabelecidos, possuir linguagem científica, apresentar dados e suas respectivas análises, ter rigor. Estou de acordo que o padrão de escrita acadêmica é necessário para atender à comunicação científica e promover a circulação de conhecimentos; do mesmo modo, penso que tal

---

<sup>7</sup> É possível acessar informações sobre algumas cartas dessa natureza em: PINHEIRO; L. V. R.; OLIVEIRA, E. C. P. Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco séculos. Brasília: Ibict, 2012. Disponível em: <https://acesse.dev/uxqXO>. 13 nov. 2023.

VAIANO, B. 5 trechos comoventes de cartas escritas por cientistas. Super Interessante, 17 set. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/5-trechos-comoventes-de-cartas-escritas-por-cientistas/>. 13 nov. 2023.

FIORAVANTI, C. Em cartas, a história de cientistas. Revista Pesquisa Fapesp, set. 2022, ed. 319. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/em-cartas-a-historia-de-cientistas/>. 13 nov. 2023.

<sup>8</sup> Cf. ALMEIDA, V. D. Poli[AMOR]fia: paisagens da docência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2017. ALMEIDA, V. D. Caosgrafia do amor docente. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

padrão não deve se tornar um fator limitante para a compreensão de fenômenos maleáveis como a formação de profissionais da educação.

Com isso, quero afirmar que este texto não deixa de possuir rigor ao ser apresentado em forma de cartas; afinal, ele pode ser compreendido como a expressão acadêmica de um percurso de formação humana, objeto assumido pelo campo da educação e que pede um rigor outro (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009)<sup>9</sup>. O texto denota itinerâncias de uma docente, gestora, coordenadora pedagógica, que atua na educação básica há mais de 35 anos e que, em 2022, se autorizou a participar do processo seletivo, foi classificada e começou a cursar o Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA).

No texto, destinado ao MPED-UFBA, Jô Bahia demonstra o seu percurso de sentirpensarfazerviver pesquisa em educação, intuindo, assim como Oliveira (2022), em sua dissertação intitulada Uma coordenação pedagógica e sua escrita<sup>10</sup>, que a escrita de uma docente-coordenadora é atravessada por movimentos macropolíticos, de produção instrumental, e por movimentos micropolíticos, como uma autopoieses expressa pelo ato de narrar-se em pesquisa, sob a forma de cartas. Vale sinalizar que a proposta pedagógica do MPED-UFBA acolhe os movimentos de criação, incentivando escritas autorais que descortinam percursos de formação de profissionais que atuam diretamente na educação básica. Na dialogia da configuração maleável, sensível e aberta de sua proposta, o MPED-UFBA

considera a processualidade, a heterogeneidade e a diferença como princípios não colonizadores, investigando-se e alterando-se, continuamente, diante de constatações sobre os itinerários formativos que provoca, além de, em seu fazer curricular, arquitetar inovações instituintes, fundadas em perspectivas de diversidade e de colaboração em variados campos educacionais (Almeida; Sá, 2021)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009

<sup>10</sup> OLIVEIRA, P. S. C. Uma coordenação pedagógica e sua escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11753> Acesso em: 26 jun. 2023.

<sup>11</sup> ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. Revista e-Curriculum, v.19, n. 2, São Paulo, jul./set 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762021000200938](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000200938) Acesso em: 26 jun. 2023.



O texto, escrito em estilo próprio, apresenta as referências em nota de rodapé a fim de contextualizar os/as leitores/as sobre os diálogos com as obras estudadas na medida em que fazem a leitura. Nele, será possível encontrar uma narrativa potente, entranhada de sentidos e significados experienciais de quem vive a educação básica e nos apresenta inspirações para que a história da escola seja escrita a partir de outras referências, mais colaborativas e democráticas, inovando no modo de sentirpensarviver currículo e educação. Estão todos e todas convidados/as à leitura!

\*\*\*\*\*

Lauro de Freitas, 19 de junho de 2023

Estimado Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia ou, simplesmente, MPED-UFBA.

Escrever em forma de carta tem sido uma maneira que encontrei para compreender e expressar o percurso de estudos, pesquisa e formação que você tem potencializado em profissionais da educação básica e, nesta carta, especificamente, de modo mais evidente, o movimento que tem provocado em mim, como pessoaprofissional (Nóvoa, 1992)<sup>12</sup> da Rede Pública Municipal de Salvador. Em meio à busca por intersecções entre o MPED e eu, compreender o seu alcance em mim, desde quando ingressei em 2022, é muito importante. Conforme registrado em sua história, você, como curso de pós-graduação stricto sensu, proporciona um espaço acadêmico para abordar as problemáticas educativas relacionadas ao currículo. Com isso, oferta acesso a conhecimentos e habilidades de pesquisa em minha área de atuação profissional, aumentando as possibilidades de análises de fenômenos educativos, a fim de que os estudos gerados possibilitem intervenções inovadoras e efetivas no ambiente que atuo, constituindo movimentos preciosos de quem encara a educação como pilar de crescimento de pessoas, feito por tantas outras pessoas.

Esses movimentos emergem e se constituem nas áreas inerentes ao seu escopo, vinculado à formação de/na vida, me permitindo caminhar nos espaços com maior

---

<sup>12</sup> NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12 out. 22.

nitidez do quanto é necessário analisar e discutir, continuamente, nossos processos formativos, considerando que, nesse “latifúndio”, afetamos e somos afetados. É assim que me encontro com as professoras Verônica Domingues e Roseli de Sá (2021, p. 2)<sup>13</sup> no texto *Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação*, no qual registram a intencionalidade estruturante do curso, qual seja, de praticar o currículo “[...] em perspectivas de solidariedade intelectual e colaboratividade entre a Pós-Graduação stricto sensu e a Educação Básica, por meio da formação de profissionais que já se encontram no exercício de suas funções, em redes públicas de educação”.

É nesse processo formativo que me encontro, debruçada sobre currículo, pesquisa e intervenção, com uma questão-problema formulada, um desejo de me embrenhar nas compreensões curriculares de meus pares, para junto com eles, intervir na realidade, em um processo transformador. É sobre esse percurso de fazer pesquisa e intervir que escrevo neste momento. Que caminhos devem ser trilhados para conhecer o fenômeno com um olhar implicado e argumentado teoricamente, a fim de intervir com a escola, ou seja, com as pessoas que a constituem? Reconhecer-me nesse lugar, com esse olhar, me permite caminhar com mais sensatez, discernimento, leveza, equilíbrio e profissionalismo. Minha implicação, neste momento, é a Coordenação Pedagógica de uma Gerência Regional da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A Gerência Regional de Educação se constitui como uma instância intermediária entre as escolas e o órgão central, qual seja, a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Dentre as finalidades dessa instância está o apoio às unidades de ensino, por meio da gestão escolar, administrativa e pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica da SMED. Também, lhe cabe analisar os indicadores educacionais e apoiar as unidades de ensino na construção de planos de ação que permitam o avanço da aprendizagem dos alunos, conforme Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015<sup>14</sup>. A coordenação que registro, aqui, atende a 54 unidades educativas, distribuídas em 20 bairros periféricos de Salvador.

---

<sup>13</sup> ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. *Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação*. Revista e-Currículo, v. 19, n. 2., São Paulo, jul./set. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762021000200938](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000200938) Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>14</sup> SALVADOR. Decreto n. 26.298 de 28 de julho de 2015. Aprova do Regimento da Secretaria Municipal de Educação. Salvador: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2629/26298/decreto-n-26298->

No meu entendimento, coordenar o pedagógico é coordenar espaços curriculares aprendentes, alicerçados na missão e valores da comunidade educativa, de acordo com as diretrizes estabelecidas para/pela Rede. Dessa forma e com esse contexto, meu fazer percorre três dimensões no trabalho na coordenação:

■ **Dimensão Pedagógica:** me deparo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que devem trazer os indicadores educacionais e o plano de ação do setor pedagógico, associado às diretrizes políticas/ pedagógicas estabelecidas e ao monitoramento das ações na perspectiva da tematização da prática. Essa dimensão deve analisar, discutir e argumentar sobre a prática pedagógica com seus avanços, paralisias e/ ou retrocessos, em um contexto de informação e formação dialogada. Todavia, compreender, apenas, essa dimensão, incorre em uma possível trilha interventiva simplista, que não considera aspectos sociopolíticos e culturais da realidade.

■ **Dimensão Social:** me encontro com os processos de relacionamento interno e de inclusão das famílias no espaço aprendente, chamado escola. O propósito sempre foi redimensionar a relação entre os pares, a família e a escola, continuamente. Ter informação sobre a família e promover formação para todas as pessoas da comunidade escolar é relevante ao trabalho da coordenação. Nesse contexto, a trilha de intervenção é percebida envolta na complexidade desses movimentos, mas não pode se limitar a eles.

■ **Dimensão Administrativa:** me relaciono com a gestão administrativa à serviço da ação pedagógica. O seu propósito sempre foi potencializar a ação gestora em uma ação compartilhada, responsável e articulada na perspectiva da aprendizagem dos alunos. Os diálogos pedagógicos se estabelecem como ferramenta na/entre escolas e com a coordenação regional. Penso que tal dimensão, alinhada com as demais, potencializa a constituição de trilhas interventivas fecundas para mudanças significativas no potencial dos espaços aprendentes – escolas.

Envolta nessas dimensões de trabalho, adentrar um curso de mestrado, ampliando tais dimensões para perspectivas de estudo, pesquisa e intervenção, em

plena pandemia de covid-19, foi algo complexo e repleto de desafios. Nessa itinerância, me encontrei, inicialmente, com o poema intitulado Escola, atribuído a Paulo Freire, mas escrito por uma docente que escutava uma de suas palestras<sup>15</sup>. Ele diz:

Escola é... O lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados' Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É, também, criar laços de amizade É criar ambiente de camaradagem É conviver, é se "amarrar nela"!

(Autora desconhecida)

[...] O contexto pandêmico, vinculado ao meu acesso a você, MPED, fortaleceu, ainda mais, a minha concepção de educação como vida e esse poema representa o que sinto em relação a escola e como a vejo. Escola é lugar de vida! Vida que exala novas formas de ver e intervir na própria vida e em tantas outras vidas. Escola é lugar para a gente crescer em todas as possíveis dimensões, nos fazendo livres para desenhar nossas próprias trilhas. É a mudança que quis ver em mim, pois não sou "[...] apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar" (Freire, 1996, p. 30)<sup>16</sup>. Expresso, assim, a paixão pela minha ação, envolvendo as dimensões pedagógica, social e administrativa: a intervenção em tempo real e a partir de uma problemática trazida por quem está atuando na prática, no aqui e agora da escola. Isso constitui, de fato, uma linha inovadora fundante como curso de Mestrado Profissional. O espaço aprendente chamado escola, é um espaço "mágico". A magia está em fazer movimentar o lugar com saberes e conhecimentos que nos permitam reconhecer

---

<sup>15</sup> Maiores informações em: <https://paulofreire.org/perguntas-frequentes>

<sup>16</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

melhor quem somos nós no mundo e o mundo em nós. Apesar dos percalços e dores, esse espaço é revestido com alegrias, com vontades, desafios, com buscas, inquietações, com risos e muitos abraços, do planejamento à intervenção que geram resultados, em um verdadeiro processo em ciclos. É um lugar para afetações! É assim que me compreendo nos espaços que trabalhei/trabalho, nesses últimos 35 anos e reconheço muitos dos sujeitos que ocuparam/ocupam espaços ensinando/aprendendo e aprendendo/ensinando. Estou em uma máquina de fiar. Não sei se a palavra é essa, mas me sinto extremamente privilegiada em estar na Universidade com espaço para pesquisar e discutir sobre uma problemática que enfrento como profissional da educação básica, com oportunidade para propor intervenção, que deve ser pensada e vivenciada por quem faz parte do processo em tempo real. A relação entre a educação básica e a Universidade é trazida em novos contornos. Isso constitui inovação quando observo o meu percurso.

Concluí a faculdade de Pedagogia em 1985, ingressei como profissional da educação básica em 1988. Desse período até os dias de hoje, participei de cursos e formações como estudante e/ou formadora. Ouso a dizer que nesse caminho fui tutelada e tutelei também, configurando, em parte, a trilha formacional em uma estrutura capitalista na educação. Sigo em direção a avaliação da minha itinerância comigo e junto com tantos. Confesso que não gosto muito do que vejo, mas o que vejo me conduz a lugares do meu sentir. E isso é fundamental. Considerando o lastro temporal que me envolve profissionalmente, minha formação possui marcas colonizadoras e, apesar disso, a letra da música de Ivan Lins (1981)<sup>17</sup> representa meu processo muitas vezes solitário:

Daquilo que eu sei. Nem tudo me deu clareza. Nem tudo foi permitido. Nem tudo me deu certeza. [...] Não fechei os olhos. Não tapei os ouvidos Cheirei, toquei, provei. Ah Eu! Usei todos os sentidos Só não lavei as mãos. E é por isso que eu me sinto Cada vez mais limpo!

O lugar do profissional da educação, após mais de três décadas, envolvido em um contexto de autoritarismo e poder sobre o outro, precisa dar lugar ao profissional que se constrói no protagonismo de si e o MPED me traz essa configuração na relação Universidade e Educação Básica. Você, instituição-programa-gente, abre espaço para

---

<sup>17</sup> LINS, I. Daquilo que eu sei. [S. l.]: Universal Music, 1981.

que eu não rode em círculos em torno do problema enfrentado, pois me oferta condições para que eu estude melhor o assunto, me questione, pesquise a situação e, no coletivo do contexto que estou inserida, suscite intervenções. Isso é “desamarrador”. E nessa máquina de fiar se tece uma proposição compatível com o que acredito ser possível encontrar em uma postura de dialogicidade, que não é imposta, mas que expressa uma postura de conversação na escola e da escola com o que está posto na sociedade. Então é fecundo seguir suas diretrizes e usar a “[...] investigação, não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervirmos diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação” (Almeida; Sá, 2021, p. 5).

Vivendo essa efervescência “mpediana” me inquietou muito a pandemia nos ter paralisado e não termos visto em sua opacidade, algumas possibilidades. Possibilidades, sim! No meio da emergência sanitária as desigualdades educacionais que temos há muito tempo ficaram ainda mais evidentes e isso poderia ser motivo suficiente para paralisarmos, intencionalmente, os processos excludentes que arrastamos por anos. E foi assim que, revisitando a sua concepção de pesquisa interventiva, fui orientada a questionar o meu questionamento e descobrir que essa resposta fugiria ao caminho colonizador que fui exposta por muito tempo: caminho de “tutela”. Aprendendo os seus ensinamentos comecei a tensionar concepções de currículo, de intervenção e de inovação “[...] enrijecidas e homogeneizantes que tendem a sobrepor-se às criações emergentes nos cenários das redes de educação, desconsiderando a heterogeneidade dos processos educativos e a diversidade em seus contextos” (Almeida; Sá, 2021, p. 5).

Assim, objetivo em meus estudos investigativos e propositivos trazer para superfície como professores, coordenadores e gestores escolares compreendem os próprios fazeres curriculares. Tudo começa e termina por quem é convidado a sentir, repensar e fazer escola. É uma pergunta que não pode ser calada, pois, provavelmente, suas respostas darão respostas a eles, sobre o que acontece com eles no espaço aprendente chamado escola, oportunizando que intervenções sejam pensadas no coletivo, se necessárias, tornando-os, assim, protagonistas de si na própria ação pedagógica. Afinal, ainda “[...] vai levar um tempo, pra fechar o que feriu por dentro. Natural que seja assim, tanto pra você quanto pra mim. Não vou dizer que foi ruim. Também não foi tão bom assim. Não imagine que te quero mal. Apenas não

te quero mais” (Santos, 2011)<sup>18</sup>.

Nesse interim, problematizo escola e currículo no retorno às aulas presenciais tendo como base estruturante o pensarpraticado na escola. Esse percurso me faz levantar algumas questões embasadas em estudos promovidos por você, MPED, como formação de vida-profissão: Analisamos as práticas curriculares estabelecidas e desenvolvidas na Rede? Conversamos sobre isso? Identificamos e discutimos sobre as consequências do momento pandêmico na escola após retorno às aulas presenciais? Identificamos e contrastamos as concepções de currículo existentes entre profissionais do espaço escola? Qual nossa concepção de currículo no individual e em Rede? A partir disso, como essas concepções são reverberadas na prática? Quando e como foi discutido currículo, em nosso cotidiano? O quê, do currículo, é mais discutido, argumentado?

Por quê? As equipes protagonistas dos espaços curriculares aprendentes reconhecem os ciclos das políticas públicas abraçadas pela Rede? Reconhecem se essas políticas reverberam o currículo pensadopracicado? Isso é identificado no cotidiano vivo de escola? Como? Observamos se as formações de professores fortalecem a concepção de currículo estabelecida com/para a Rede. Como esse dado é reconhecido? Medimos o impacto entre os resultados das avaliações externas e os resultados das avaliações produzidas pelos espaços individuais da própria Rede? Os dados retratam o currículo desenvolvido? Analisamos se a forma que é construído o PPP, faculta condições para discuti-lo à luz do currículo pensadopracicado. Como? Em que tempo? Com quem? Por quê? O movimento relacional dentro dos espaços aprendentes vive a dimensão horizontalizada de uma proposta curricular democrática? Como reconhece?

Sei, MPED querido, que são muitas perguntas, mas elas possuem ligações diretas com as minhas dimensões de trabalho, como te falei mais acima. Tais questões provocam a busca por respostas que minha pesquisa precisa me oferecer, nesse momento, em que minha inquietação paira sobre o retorno às aulas presenciais, após dois anos (mais que 350 dias letivos) de afastamento dos processos de ensinagem e aprendizagem, sem discussão sistemática sobre as práticas curriculares da/na/entre escolas. No momento em que observo que, sem pesquisa, análises e discussões, as intervenções postas e instituídas se colocam na performance unilateral

---

<sup>18</sup> SANTOS, L. Assim caminha a humanidade. [S. I.] RCA Records, 1994.

de uma gestão denominada democrática, mas que se mantém com marcas coloniais.

Sigo questionando o currículo executado em sua concepção como “um todo”. Que possamos entender o todo, envolvendo todas as dimensões do trabalho educativo escolar – pedagógica, social e administrativa, ou seja, como o conjunto de fazeres curriculares que envolve professor, coordenador e gestor em suas profissionalidades docentes. E isso inclui o uso e interação entre documentos, como PPP e Regimento Interno, o planejamento, a metodologia usada em sala de aula, os processos de avaliação, as pautas das reuniões pedagógicas, o desenho estabelecido nas formações dos professores, dentre tantos outros fazeres pedagógicos curriculares. Defino meu objetivo, cuja base se debruça para a visão do profissional em ação, diante do pensadopracicado: como compreendem os próprios fazeres curriculares? E, com isso, confirmo meu encontro com a fenomenologia (Macedo, 2004<sup>19</sup>; Galeffi, 2009<sup>20</sup>) para, diante de tantas questões, colocá-la como possibilidade de interpretação do fenômeno dessa investigação. Graças a você, MPED, esse percurso me possibilita, também, encontrar-me comigo, que sou de uma escola, tentando fazer outra, seguindo um caminho descolonizador em minhas próprias estruturas fundantes. Isso ocorre, pois, como é estabelecido como um de seus critérios seletivos, estou altamente implicada no processo e a minha pesquisa intenciona investigar sobre a compreensão que professores possuem acerca dos fazeres curriculares que estão envolvidos.

Talvez, MPED, a partir das aulas nas Oficinas, você esteja se perguntando: Então, Jô, como você fará para compreender essas compreensões? E eu te respondo: utilizarei cartas! A narrativa epistolar surge do forjar de mim mesma nesse processo de formação, emergindo como um estilo de escrita. Do mesmo modo, após a experiência com uma carta enviada aos gestores, senti a potência do material como dispositivo investigativo e resolvi utilizá-lo, também, como metodologia de pesquisa. A partir da interpretação fenomenológica das compreensões dos/as docentes, expressas em diálogos comigo através de cartas, poderei compreender se minha inquietação tem fundamento em torno dos nossos próprios fazeres curriculares, a fim

---

<sup>19</sup> MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**: nas ciências e na educação. 2 ed. Salvador: EDUFBA. 2004

<sup>20</sup> GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.



de trazer para a escola um redesenho desse olhar, na relação com ele mesmo e com a cidadania, diante da política, do social, da economia e da ética, pois “para transformar e reconstruir esse mundo pós-pandemia é preciso uma política educativa humanizadora que abra novas vias de transformação da consciência humana e de inserção social” (Moraes, 2021, p. 267)<sup>21</sup>.

Assim, além da escrita do Projeto de Intervenção ser produzida na forma de cartas que abordarão aspectos teóricos e epistemológicos do estudo, escreverei uma carta aos participantes da pesquisa, cujo conteúdo abordará fazeres curriculares que professores, diretores e coordenadores pedagógicos estão envolvidos e que solicitará, como resposta, que teçam considerações sobre suas formas de compreensão do currículo em seu cotidiano.

Tendo em vista as dimensões pedagógica, social e administrativa do meu trabalho realizado como coordenadora pedagógica de uma gerência regional, bem como os documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Salvador penso em estruturar as respostas por meio de tópicos que abordem tais compreensões curriculares, a partir de: (I) Construção e uso do Projeto Político Pedagógico em seu cotidiano; (II) Participação nas atividades da Coordenação Pedagógica; (III) Monitoramento da Aprendizagem do Aluno; (IV) Organização do Tempo Escolar; (V) Uso dos Cadernos Nossa Rede; (VI) Formação para professores; (VII) Componentes Curriculares: linguagens artísticas e educação física na escola. Essa proposição metodológica de pesquisa, me faz pensar que “[...] a palavra currículo engana-nos porque, nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas” (Llavador, 1994, p. 370)<sup>22</sup>. É isso que venho entendendo como o “todo” de currículo que, insistentemente, venho expondo em suas atividades, MPED, nesses meses.

As cartas serão destinadas a quatro unidades escolares da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Salvador, Gerência Regional de Educação da Liberdade/Cidade Baixa, que desejarem participar da

---

<sup>21</sup> MORAES, M. C. **O mundo depois**: o surgimento de novos problemas. Educação & Linguagem. v. 24, n. 2, jul.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036535/7960> Acesso em: 01 ago. 2023.

<sup>22</sup> LAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, J. F.; BLANCO, N. (coord.). Teoría y desarrollo del currículo. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

referida pesquisa. Serão quatro escolas, duas localizadas na área geográfica da Liberdade e duas da área geográfica da Cidade Baixa. O critério dessas escolhas terá como base fundante o “querer fazer parte do processo”. Talvez esse critério pareça aberto demais, mas configura como manter-se na escolha, na opção, em se fazer presente, emergindo a partir daí sua vontade enquanto pessoa e profissional da educação. E, provavelmente, a atividade da partilha (corresponde a uma atividade que realizei nas Oficinas 02 e 03) auxiliarão na tomada de decisão.

A carta será direcionada a um professor, um vice-diretor, um coordenador e o diretor de cada unidade escolar pesquisada, totalizando quatro participantes em cada área de atuação. Esse número de colaboradores para além de me permitir ter uma compreensão dos sentires, repensares e fazeres dos profissionais que trabalham nas mesmas áreas geográficas e em áreas geográficas diferentes, mesmo estando sob a mesma coordenação das ações curriculares no município de Salvador, permitirá eclodir o olhar deles para a mesma situação. Isso se constituirá uma provocação instituinte de possíveis processos, pois a ideia não é levar “resultados”, mas discutir em torno dos olhares dos próprios participantes sobre os fazeres curriculares que traduzem sua itinerância, dando espaço para coletivamente senti-los, repensá-los, refazê-los partindo do próprio percurso. Essa fase, sim, poderá trazer à superfície intervenções por quem está no chão da escola, naquilo que diz respeito ao seu “latifúndio” na trilha de quem entende educação como movimento de vida, dentro e fora da escola. Mediante realidade apresentada, precisamos saber o que é nosso de fato, para redescobrirmos onde e como podemos ir.

Sendo uma pesquisa de caráter interventivo, os sujeitos envolvidos nela serão responsáveis, diretamente, por essa ação do pensarintervir. Por esse motivo, ainda não saberia descrever para você, MPED, a proposta ou possíveis propostas. Nesse momento, me busco tornar a ação interventiva em um movimento coletivo com os participantes da pesquisa. Acredito que eles precisam sentir o próprio processo de pesquisar para buscarem intervir e inovar. E inovar traz o desafio de não destruir ou negar o que aconteceu, mas inovar seria abrir mais espaços para o que há de vir, em que os pares envolvidos se construam e reconstruam protagonistas de sua própria ação, reflexão e intervenção. Essa visão nos permitirá questionar o fazer escolar nos últimos anos (celeiro da heterogeneidade) e o currículo estabelecido em suas concepções, narrativas e experiências.

Caminhar interventivamente, na busca de uma proposição curricular transformadora, nos exige repensar sobre o alcance do conhecimento trazido nos espaços educativos e que torna o ser humano capaz de interferir no contexto em que vive. Penso como o que foi dito pelo Prof. Dante Galeffi, da UFBA, em sua preleção no seminário Para Adiar o Fim da Escola ocorrido em 2022, quando declara: “Precisamos mudar a mentalidade de concorrência para a mentalidade da harmonização. Busca-se escolas com ideias novas para não nos precipitarmos em abismo”. Assim, a perspectiva de (re)construir movimentos curriculares conversáveis, pode nos fazer até cair em abismos, mas, com “paraquedas” coloridos, pintados por cada um/a de nós que pensamos uma educação que rompe processos de aprisionamentos do ser pelo ser. A ausência desse movimento, possivelmente, revelaria, mais uma vez, os vieses reprodutivista e de tutela aos quais somos submetidos há mais de vinte séculos. Eu acredito nisso.

“Poxa... o MPED está me revirando pelo avesso”. E é minha mais pura verdade, pois um percurso é você se colocar nos estudos de uma pesquisa em um mestrado e outro percurso, é você se colocar nos estudos de uma pesquisa em um mestrado se envolvendo em proposições interventivas que alterem o quadro da pesquisa com os participantes da pesquisa! Saímos de uma suposta linha de conforto colocada como proposta curricular há um espaço grande de tempo, para irmos e nos mantermos em uma linha de inquietação, característica de nossa área de atuação, considerando que somos gente, cuidando de gente e isso não se desenrola com finitudes, considerando que a revolução de sentires, pensares e fazeres são intermináveis e como parafraseei anteriormente Lulu Santos (1981), “assim caminha a humanidade”.

Pesquisar e intervir me remete a uma frase antiga-atual que ouvi da prof. Verônica, minha orientadora, em uma aula contigo, MPED: “educação é dever de todos, em suas macro ou microrrevoluções e, nesse processo, é importante termos a nitidez das afetações que vamos provocar na vida de muitos”. Assim, inovamos e intervimos com posicionamento ético e político de respeito à escola e seus sujeitos.

Um forte abraço, MPED.

Joselani Bahia.

### 1.3 UMA CARTA PARA MINHA PRÓ VERÔNICA: OS CAMINHOS DA IMPLICAÇÃO NA PESQUISA, NARRANDO ONDE ESTOU PARA SABER QUEM SOU!

Lauro de Freitas, 7 de maio de 2024.

Minha querida Pró Verônica,

Saudações, com respeito e amor, pelo que você é faz!

Conversar com você através de cartas traz um “reencantamento” que me faz profundamente bem! Resgato uma política de escuta que já nos encantou ao aproximar distâncias físicas e emocionais. Resgato uma conversa, de professora para professora, que nos reencanta quando, ao expormos tantas escritas, nos revelamos sobre como fomos ensinadas a viver em um mundo e como decidimos construir novos mundos, para nós e para tantos outros. Chamo isso de VIDA!

Apropriadamente, Jung Mo Sung (2006, p. 127) representa nosso movimento nesse reencantar, quando nos diz que o “[...] o reencantamento tem a ver com uma nova forma de ver a vida e a realidade que nos cerca: a ênfase nas conexões e interdependência de todas as coisas e seres vivos entre si com a totalidade do mundo existente”. É justamente em conexões que acredito, quando trabalhamos em educação. A ideia não pode ser de particularizar conhecimentos e experiências em favor da manutenção de um modelo de vida sobrepondo a outros. A ideia de coletivizar conhecimentos e experiências oferece muito mais oportunidades para maiores e melhores produções e trocas, trazendo inúmeras possibilidades para vivência e convivência.

É para essa liberdade e autonomia que a educação deve estar à serviço. Estou, assim, envolvida em constantes tentativas ao estabelecer diálogos, usando os conhecimentos e experiências reais de quem está no chão da escola há pouco ou muito tempo, querendo “alçar voos” para dentro e para fora dela, sem certezas, sem convicções, mas com uma enorme vontade e desejo de fazer o melhor para mim mesma e para tantos outros, nos caminhos trilhados pela liberdade em *sentirpensar* e autonomia do *saberfazer*, em vários espaços educativos.

Isso tudo tem a ver com o como fiz minha travessia, na educação. Em 1981, formei, tenho um diploma e sou PROFESSORA. Em 1982, comecei a trabalhar na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Já em 1985, formei novamente, tenho diploma: sou PEDAGOGA. Em 1988, comecei a trabalhar também na Rede Municipal de

Ensino de Salvador. Nessa travessia, me deparei, várias vezes, com o portão da escola. Parei. Pensei no que que iria encontrar e como iria fazer e para quem faria. Já se passaram mais que 30 anos. Esses pensamentos se tornaram questionamentos, mas não na profundidade que deveriam ser feitos, bem como não lembro de terem os feito a mim! Passei pelos portões e fiz um percurso entre escolas públicas municipais, estaduais e Secretarias de Educação.

No início de minha vida profissional, ouvi que “meu fazer de professora se configurava no planejamento e na minha atuação pedagógica na sala de aula”. Nesse caminho necessário, os sentidos e significados se encontraram para mim, professora, na relação com o que chamo de escola. Eu passei pelos portões e entrei nas escolas, sem respostas, no momento inicial, mas ainda cheia de questionamentos, saberes e fazeres que perduram em mais de três décadas com atuação exclusivamente no espaço público.

Os caminhos percorridos me conduziram a questionamentos como esses: i) a escola está contida no mundo ou o mundo está contido na escola? ii) esse mundo na escola ou essa escola nesse mundo se revela como jornada, percurso e/ou caminho e se estrutura com o nome de currículo? iii) currículo é “tudo que acontece na escola” ou está restrito a matriz curricular? iv) o que ensinamos é o que significa o currículo na escola? Minhas inquietações sobre conceitos de escola, educação, escolarização e currículo caminharam assim.

Nessa caminhada, conheci, sem conhecer, Massetto (1999, p. 36) que escreveu: “[...] assumo o incentivo à busca, à descoberta, à comparação, à análise e à organização do conhecimento; além disso, o incentivo à crítica, à corresponsabilidade no processo de aprendizagem e à sua própria autonomia”. Esse pensamento representou e representa minha insistência em me manter na Educação por mais que 30 anos e as escolhas que foram feitas no decorrer desse tempo. Comecei como professora na Educação Básica (1º ao 5º ano), assumi a supervisão pedagógica (trabalho com planejamento e acompanhamento dos professores), tempos depois quis assumir sala de aula no curso de magistério, com o desejo arrogante de ensinar “a ser professor”. Foi nesse espaço da travessia que constatei que eu estava devidamente encaixada no modelo reprodutivista da educação no Brasil, isto é, imersa nos conteúdos estabelecidos em uma linha de transmissão. Em 1996, o curso de magistério foi extinto e caminhei atuando como coordenadora

pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II. Fui, também, “formadora” de professores da Educação Básica, no Projeto Nordeste. O projeto Nordeste foi uma decisão política-pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia, capacitou 120 professores para que assumissem a formação dos professores alfabetizadores em todo o estado, nos anos de 1993, 1994 e 1995. Muitos fazeres e movimentos... “formatando” professores.

Estive em uma trilha pedagógica ensinada, de caminhos lineares e estreitos, com movimentos históricos, políticos e sociais dominantes. Esses movimentos deixaram pegadas em torno do controle estabelecido para as aprendizagens na escola que, por sua vez, julga, aprova e reprova, mesmo que o discurso seja outro. Movimentos que mantinham as nossas histórias não contadas, mas que eram gritadas, no silêncio, pelos sujeitos-objetos do processo, cujo acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade foi instituído como conteúdos programáticos com a fragmentação em áreas para estudo, trazendo a cultura dominante sobreposta a cultura vivenciada. São movimentos que aconteceram e acontecem em espaços chamados de espaços educativos ou espaços para escolarização ou chamados de... escola.

Nessa trilha forjada para mim professora, me encontrei com Freire (1978, p. 66) sentado à beira do meu caminho. Ele, diante do cenário desenhado na escolarização, sabiamente, constatou uma educação bancária e me buscou e busca a muitos no processo de construção de nossa professoralidade (Oliveira, 2003), quando nos informa que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam[...] Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros[...] (Paulo Freire, 2005, p. 65-67).

Com essa percepção, minha inquietude aumentou, em torno da trajetória/jornada curricular diante da função da escola e do processo de escolarização que fomos expostos, que expomos, também, e que me movimenteiei entre reflexões, questionamentos e equívocos, nos espaços em que trabalhei e trabalho.

Pensamentos e reflexões em torno do sentido e significado de currículo na Educação Básica se fizeram e fazem necessários, portanto, preciso revisitar meus próprios pensamentos.

Com essa perspectiva, escrevo essa carta para você, Vera! Comecei há tempos a “futucar” meus pensamentos e examinar onde minhas ideias estão sustentadas. “Futucar” permitiu rever-me ou reinventar-me como protagonista, discutir em torno do conhecimento técnico que faz parte do meu *pensarsaber*, argumentar em defesa de mudanças de rotas que possibilitem caminhos flexíveis/alcançáveis do meu *saberfazer* e dialogar, sempre, e o tempo todo, sobre os impactos do *sentidopraticado*. Nesse interim, desejei que me escutasse/conversasse comigo e me encontrei com o Mestrado Profissional em Educação da UFBA, que adota como critério para pesquisa interventiva que o candidato atue na área, objeto da própria pesquisa, caracterizado pelo questionamento-problema que quer investigar. Identificar o porquê faço/fazemos, narrando onde estou/estamos, descubro quem sou junto a mim mesma e quem sou junto a tantos outros nos processos de particularizar e/ou coletivizar.

Jung Mo Sung (2006, p. 43) registrou que “[...] quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da própria ação educativa”. Me associei ao pensamento dele quando minha pesquisa interventiva com profissionais da escola teve como objeto de questionamento o currículo e a qual intitulei Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola! Assim, pensei que discutir o currículo que sentimos, pensamos, sabemos e fazemos na escola se estabelece como premissa, considerando que seu movimento nos espaços aprendentes repercute movimento de vida vivida.

Vera, chamo atenção para o que tivemos de mais recente: escolas com uma paragem de quase dois anos letivos, por conta da pandemia da covid-19. A partir dessa situação, necessário se fez repensar o fazer ESCOLA em seu movimento curricular, considerando o: “como” SENTIR, PENSAR, SABER E FAZER escola, sobretudo em período pandêmico e após o retorno às aulas presenciais, com uma proposição curricular transformadora, na qual o cotidiano movimente-se entre reflexões, questionamentos e tomadas de decisão, numa visão holística e

democrática, sobre a própria jornada educativa? Esse desafio se estabeleceu como oportunidade. Oportunidade de me rever na própria indagação, sendo provocada por você.

Assim, olhando, com desconfiança a “indagação” acima, e “futucando” os meus valiosos porões, observo que a INDAGAÇÃO apresenta um caráter reprodutivista histórico e uniliteral do espaço em que atuamos. A partir do exposto, analisei meu próprio discurso e me questioneei o seguinte: i) Quem parece que fez a indagação? ii) Para quem fez? iii) De qual cotidiano se referiu? iv) Ao meu, ao seu, ao cotidiano do interior da Bahia ou de todo Brasil? v) Os critérios para tomada de decisão pela escola atenderiam a todas as escolas ou a uma só? vi) Por que uma proposição transformadora e não várias? Com tais formulações, diante da indagação que eu mesma propus, e “futucando” novamente os porões, me deparei com um alerta de Freire (1987, p. 17):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.

É... a oprimida pode tornar-se opressora. Fiquei diante de mais um desafio. O que quis de fato foi questionar, pesquisar e intervir em torno da jornada curricular estabelecida na Educação Básica, me aproveitando dos impactos da paragem pedagógica, por conta da pandemia da covid-19, em que ficamos em suspensão por dois anos. Ficamos envolvidos em crises econômicas, sociais, culturais, sanitárias, políticas, ecológicas, tudo isso desembocou na ESCOLA, a qual se mantém ainda na ação de “ENCAIXAR” realidades, o que não mais nos cabem.

Na contemporaneidade, os espaços educativos não constituem máquinas e os sujeitos desses espaços não cabem mais em linhas de produção. Parto do princípio que educar é vida, no seu sentido mais amplo. É ver e apropriar-se da vida contida nas áreas de estudo. Porém, ela não é compartimentada ou fragmentada. Fomos ensinados a ver a vida dentro da escola em áreas, tamanha a complexidade que se apresenta. Essa forma de viver buscou meios para editar tanta complexidade do mundo em caixas. E estamos vendo o emaranhado que fomos expostos. Isso me leva a dialogar com Morin (2001, p. 13) quando diz que “Há inadequação cada vez mais



ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais poli disciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”.

De acordo com Profa. Nilda Alves<sup>23</sup>, “[...] as questões sociais se transformam em processos curriculares”. Dessa forma, é necessário que o profissional de educação perceba o mundo diante do próprio cotidiano, caminhe para além do já sabido, “beba” de todas as fontes e transite entre propostas curriculares conversáveis. Dessa forma, assim como relatei em carta ao MPED, te falo que a presente proposta de intervenção nasceu do desejo de uma professora, coordenadora e gestora educacional em constituir espaços/tempos de reflexões formativas no âmbito escolar, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interferem diretamente na vida dos membros da comunidade. Assim, a investigação fez reviravoltas e partiu da seguinte questão: Como desenvolver proposições curriculares que favoreçam o entendimento do currículo escolar como processo de vida? Para tanto, precisei compreender como docentes, coordenadores e gestores escolares compreendiam os seus sentires, pensares, saberes e fazeres curriculares, o que se estabeleceu como meu principal objetivo.

A partir das constatações inferidas na investigação, intervenções foram propostas, no coletivo, entre a pesquisadora e os(as) participantes. Elas, por sua vez, visavam favorecer a constituição de espaços/tempos para (re)criação curricular, vinculando-os à vida dos membros da comunidade educativa. Foi a isso que me propus, Vera, ao ter ingressado no Mestrado profissional de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Nós, professores, sabemos que a educação está legalmente sustentada em princípios democráticos. Isso significa que ela está pautada na participação de todos para se chegar a uma decisão coletiva. Esse “todos”, portanto, somos nós! Várias ideias e movimentos, antes de qualquer proposição, são uma das grandes vantagens da heterogeneidade. Isso implica em liberdade para questionar, analisar e tirar conclusões que, necessariamente, não se traduzem como verdades absolutas, mas

---

<sup>23</sup> Docente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em uma preleção no Seminário do MPED 2022.1 intitulado: “Para Adiar o Fim da Escola” ocorrido no primeiro semestre de 2022

temporárias e relativas até que outros movimentos (interpretações e traduções) possam ser reconhecidos. Essa visão democrática nos permitiu, legalmente, questionar o fazer escola nas últimas décadas (celeiro da heterogeneidade) e o currículo estabelecido. Caminhar por proposições curriculares nos exige repensar sobre o alcance do conhecimento trazido nos espaços educativos e que tornam o ser humano capazes de interferir no contexto em que vivem.

A escola/educação sempre esteve relacionada à forma como nos relacionamos com nosso *habitat* e com os movimentos sociais que forjamos para viver e conviver, desde o início dos tempos. Por mais difícil que seja perceber, nossa caminhada é de idas e vindas, idas de novo, voltas de novo. Um percurso com progressos, paralisias, paralisias e progressos e a nossa incompletude produz todos esses movimentos. É assim que me apoio novamente em Paulo Freire (1996, p. 53) quando ele diz: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Associemos o “movimento” de quem faz educação na escola ao movimento do RESPIRAR. E RESPIRAR se configura, também, nesse caso, à LIBERDADE para VIVER. Fico imaginando esse movimento nas tantas gentes que fazem EDUCAÇÃO, nos vários espaços educativos onde os movimentos de INSPIRAR E EXPIRAR traduzem crescimento entre conflitos, assimilações, acomodações, constituindo as idas e vindas dos saberes que pulsam em vida e que, independente de nossa vontade, pulsam em tantas outras vidas.

Quis que tivesse acesso ao “tamanho” da minha implicação na pesquisa-interventiva que, para além de uma escrita acadêmica, a utiliza para, em movimento com a realidade, construir processos dinâmicos de um *sentirpensarsaberfazer* profissional “com” o outro e não “para” o outro.

Um abraço cheio de afetos.

Jô Bahia.

## 2 CARTA TEORIZANTE: AMPLIAÇÕES SOBRE *SENTIRPENSARVIVER* SOBRE CURRÍCULO

	Dias Melhores
	Jota Quest
	Vivemos esperando
	Dias melhores
	Dias de paz, dias a mais
	Dias que não deixaremos
	Para trás
	Oh! Oh! Oh! Oh!
	Vivemos esperando
	O dia em que
	Seremos melhores (melhores, melhores!)
	Melhores no amor
	Melhores na dor
	Melhores em tudo
	Oh! Oh! Oh!
	Vivemos esperando
	O dia em que seremos
	Para sempre
	Vivemos esperando
	Oh! Oh! Oh!
	Dias melhores pra sempre
	Dias melhores pra sempre (pra sempre!)
	Vivemos esperando
	Dias melhores
	(Melhores! Melhores!)
	Dias de paz
	Dias a mais
	Dias que não deixaremos
	Para trás
	Oh! Oh! Oh!
	[...]
	Vivemos esperando
	O dia em que seremos
	Para sempre
	Vivemos esperando
	Oh! Oh! Oh!
	[...]

## 2.1 ESCREVENDO PARA E “COM” A PROF.<sup>a</sup> MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ: REVISITANDO A HISTÓRIA... RECRIO MEUS PASSOS!

Lauro de Freitas, 10 de junho de 2024.

Estimada Profa. Roseli de Sá,

Saudações de grande estima e admiração!

Confesso que é com receio que te escrevo esta carta, pela dimensão do conhecimento que possui na área que, ousadamente, desejei pesquisar. Ao mesmo tempo, também, escrevo com a coragem de quem ama por demais conversar sobre escola, escolarização, currículo e vida, expressando o que penso. Sei no meu “inacabado”, justamente para ter a investida de novas ideias e, assim, me organizar em outros pensamentos e movimentos, sentindo-me em constantes ciclos de diversos fazeres. Tudo muito intencional e profundamente dinâmico.

Pró Roseli, fazer pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da UFBA me conduziu a vários caminhos e descaminhos em torno de meus pensares e saberes repassados e construídos e/ou reconstruídos nesse tempo do praticado sobre currículo. Quase virei um drama, pois, por muitas vezes, isso me afligiu. O ato de pesquisar e sentir-me pesquisadora constituiu um grande desafio, no qual o objetivo estava em saber ocupar esse espaço, com tantos movimentos confusos internos *versus* externos em ebulição. Exatamente assim!

Nessa situação, me embrenhei a pesquisar sobre o que é pesquisar. E assim o fiz! De acordo com o dicionário *on-line*, pesquisar é “[...] recolher elementos para o estudo de algo; tomar notas ou buscar mais informações sobre um determinado assunto; escarafunchar, examinar, perquirir”. “Escarafunchar” era meu nome, agora.

No meu entendimento, “escarafunchar” em educação foi fundamental, considerando que as pesquisas acadêmicas nas universidades, quando cruzadas com a ação dos profissionais da educação básica, trazem debates fecundos para um praticado mais bem pensado, nesses dois espaços. Nesses lugares, lidamos conosco, pessoas. Elas, por sua vez, possuem um arcabouço de sentimentos, pensamentos, de saberes e fazeres em movimentos pedagógicos atrelados aos movimentos políticos, históricos-sociais e econômicos e culturais, o tempo todo, constituindo, assim, movimentos de vida.

Se o ato cruzado (universidade e escola) de pesquisar em educação fosse um ato instituído dos *pensaressaberesfazeres* educacionais no cotidiano profissional que faço parte, a coordenação do pedagógico em que atuo estaria imersa em travessias, nas quais o acompanhamento do processo seria tematizado em/para pesquisa, insistentemente, por seus pares, e os resultados estariam sempre emersos de análises/reflexões e do *saber-intervir* do praticado tematizado. Dessa forma, tanto os processos como os resultados estariam expostos às práticas de estudo e investigação contínuos, em tempo real, e nos dois espaços que são distintos e comuns ao mesmo tempo. Temos, assim, a universidade e a educação básica caminhando conjuntamente. É um sonho, mas que já encontrei ressonância de possibilidades discutíveis em estudos feitos por Tardif e Zourhial (2005, p. 28):

[...] os problemas que marcam as relações entre a pesquisa e o ensino, entre os pesquisadores e os professores, não estão ligados principalmente a fatores individuais, mas sim, acima de tudo, aos sistemas profissionais em vigor nos mundos acadêmico e do ensino básico. Esses sistemas definem, em cada caso, os tipos de discurso e atividades que serão privilegiados e valorizados pelos pesquisadores e professores, impondo igualmente interesses, crenças e valores de difícil mensuração, estruturando condições de trabalho e de carreira que tornam difíceis as trocas entre as pessoas que operam nos dois mundos, gerando pressões, obrigações e recompensas que não são iguais sendo, portanto, de difícil negociação ou modificação.

Me atrevi, timidamente, a confirmar, utilizando o processo pessoal-profissional que me encontro, que o MPED busca romper essas barreiras. Nessa minha busca em “querer saber pesquisar”, me encontrei com Maria Malta Campos (2009) que, no seu artigo “Para que serve a pesquisa em educação?”, analisa as relações entre a pesquisa e as práticas educativas, identificando uma crescente insatisfação, por parte de gestores da escola pública diante das pesquisas desenvolvidas na universidade. Em seu artigo, ela traz uma outra constatação seguida de uma proposição que coaduna com o que escrevi anteriormente, porém, em uma dimensão maior:

[...] a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa (Campos, 2009, p. 280-281).

Por alguns instantes, me vi participando de diálogos sobre a pesquisa que realizei com meus pares da escola, dos espaços da secretaria de educação e/ou da universidade que, em um processo de validação dos *saberesfazeres* nesses lugares-tempos específicos, conseguiríamos discutir a ação que foi questionada/pesquisada. Nesse momento, a pesquisa ganha sentido e significado. Compreendo sua função e começo a sentir-me “confortável” ao assumir o papel de pesquisadora, porque me percebi em um momento de transição desse *modus operandi* dos sistemas profissionais, ao rever e rever-me na ação de pesquisar.

Acalmando minhas ideias sobre o que seria pesquisar, retornei ao título da minha temática: Currículo: movimento de vida, dentro e fora da escola! e me perguntei, insistentemente, de que “fundações” eu trouxe esse título. Me “examinei”, refletindo em torno de algumas palavras que constam em meu projeto de pesquisa: currículo, escola e vida. Nas minhas elaborações pensantes, considerando meu tempo histórico/social-pedagógico, o currículo sempre foi a fotografia do que denominamos grade, matriz curricular ou, ainda, conteúdo programático por disciplina a ser trabalhado nos anos de escolarização, mas... ele também é o “tudo” que acontece na escola, do portão ao horário da saída dos alunos e professores.

Com essa composição conceitual, é possível afirmar que, na escola, as abordagens nas reuniões pedagógicas com professores e equipe de gestão/coordenação; as temáticas nos encontros mensais com o colegiado ou conselho escolar; o conteúdo no ciclo de reuniões com os pais; a proposta de planejamento e ação em torno de eventos cívicos/culturais da escola; as proposições utilizadas para escolha do livro didático; os conteúdos/discussões organizados para os encontros nas Atividades de Coordenação (AC) com a equipe de professores; as ações propostas no planejamento das aulas; as observações/discussões da metodologia de trabalho do(a) professor(a); as proposições para discussões estabelecidas na agenda administrativa-pedagógica pela equipe da gestão; a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), outras, são atividades que, ocorridas dentro da escola, fotografam o currículo assumido, o “caminho” empreendido pelos pares, no espaço aprendente.

Estava exposta, assim, a proposta curricular expressada em conteúdos para cada ano de escolarização, os quais se constituíam como instruções pedagógicas que movimentavam *saberesfazeres* de/entre pessoas, retratado por diversas atividades

acontecidas no chão da escola. A partir dessas movimentações do *sentirpensarsaberpraticado* entreolhei para mim, para uma frase que falei, escrevi muito no espaço MPED e me propus a escutá-la/escrevê-la mais uma vez: “quero pesquisar sobre o todo do currículo”. Assim, não tive outra saída a não ser escaranfuchar sobre conceitos, definições, concepções e história até então existentes sobre currículo. Abro um parêntese para registrar quão essenciais são as provocações em torno do pesquisado e do pesquisador no MPED.

Pois é, pró, tendo sido provocada, fui buscar fora das minhas sustentações os estudos sobre o que eu chamava de currículo e me debrucei, inicialmente, nos conceitos/definições até então discutidos sobre o tema. Fiz esse movimento com o propósito de me compreender melhor dentro do “todo do currículo” que se manteve vivo na minha proposta de pesquisa.

Me referi a currículo como “um todo”, com o entendimento de múltiplos movimentos que acontecem dentro do meu *habitat* profissional, como descrito anteriormente. Foi esse *start* que me impulsionou a revisitar conceitos e definições em torno do que seja currículo. Pacheco (2007, p. 48) me alimentou quando afirmou que “[...] há diversas concepções de currículo e não existe um consenso acerca de sua definição, associado ao rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses factores em conjunto”. E eu reafirmo, em conjunto e inter-relacionados. Desta forma, o currículo que me refiro como “um todo” é aquele que se apresenta em seu uso e forma no lugar chamado escola. O observo na sala de aula, no professor e no aluno, na relação com os conteúdos e as práticas metodológicas, na gestão, nos contextos, nos materiais, nas políticas.

Vale ressaltar que o currículo revela o *sentirfazerpraticado* do que se pensa e se sabe, mesmo que não queira, ficando nítida essa relação com o aporte sócio-histórico-político-cultural que envolve as “gentes” que fazem a escola. Um exemplo que constato é que, no contexto da própria vida, os chamados “manuais do professor”, ainda que prescritivos e mutiladores da criação, nunca anularam o real *sentirpensarsaberfazer* praticado na escola. Não é possível aniquilar o movimento curricular nos vários espaços, na relação entre fazeres, nos estudos e nas discussões dos conteúdos pedagógicos, nas reuniões de formação da coordenação e de gestão com professores e vice-versa.

Nesse todo, o currículo revela os *saberesfazerespraticados*, estando carregado de aspectos culturais, sociais, históricos e políticos do que se pensa e se entrelaçando nas mais diferentes formas, retratado por conflitos de “poder sobre o outro”, em detrimento, ou não, das relações de “poder com o outro” nas vidas vividas inegavelmente... dentro e fora da escola. Na relação entre funcionários-educadores, também, na escola, o currículo revela o *saberfazerpraticado* do que é vivido em trilhas, provavelmente, de uma subserviência que retrata, historicamente, a relação reprodutivista dos mecanismos sociais que regulam a vida vivida fora e “levada” para dentro da escola.

Nesse momento, me recolho às diversas tentativas do não julgamento em torno da travessia curricular, no lugar chamado escola, considerando os ciclos de construções e/ou reconstruções que estamos sempre expostos. Me colocando em suspensão, me oferecendo o direito às leituras e me identificando com Lopes (2006, contracapa), quando diz que:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes que trazem em cada ação pedagógica sua cultura e sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. Nessa grande rede cotidiana formada de múltiplas redes de subjetividade é que cada um traça suas histórias de alunos e alunas, professoras e professores. O grande tapete que é o currículo de cada escola também nos enreda com os outros, formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que temos da Escola [...].

Essa leitura me conduziu, como em um *flashback*. Viajei rapidamente para o meu local de trabalho (sugiro que viaje também), entre os *fazerespraticados* da gestão, coordenação pedagógica e salas de aula, em escolas de regiões de Salvador, pelas quais passei, e consegui perceber meus *sentirespensarespraticados* em muitas convulsões pedagógicas ao longo desses últimos quase 40 anos de atividades na educação. Assim, eu mesma reafirmo e me compreendo muito mais ainda, ao definir a minha própria temática como Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola!

Esse “todo” do currículo, que acontece nos espaços aprendentes, merece investigação/pesquisa e a isso me propus, na intenção avassaladora de desenvolver proposições curriculares que favoreçam o entendimento do currículo escolar como processo de vida, movimentando-se em uma travessia pedagógica para além do ler, escrever e contar. Importante ressaltar que o “para além”, significa, também, o “com”. Nesse sentido, apresento dois aspectos fundamentais no meu caminhar, merecedores



de investigação: o portão da escola, em seu ambiente físico e filosófico, e o saber e conhecimento, no que se referem ao ambiente histórico-sócio e cultural em que estão expostos.

Para Lopes e Macedo (2011), o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história de currículo. Isso porque ele se altera por sobreviver às dinâmicas históricas e sociais. Pensar no lugar do conhecimento dentro do currículo é organizar o que vai para dentro e, conseqüentemente, quais conhecimentos ficam de fora da escola. É oportuno lembrar a origem da escola, para quem inicialmente ela foi formulada, desde sua organização e evolução, na seleção do que deveria ser ensinado, à separação dos gêneros, à supremacia das elites, até a obrigatoriedade de tal instituição para todos. Essa história vai se cruzando com contextos históricos de exclusão dos grupos sociais menos favorecidos que, não coincidentemente, ainda ficam do lado de fora do portão da escola. Isso tem tudo a ver com o conhecimento curricular (GEAC, 2022, p. 2)<sup>24</sup>.

Com essa movimentação entre conceitos em torno de currículo, conhecimentos, saberes e escola, fico envolvida por um pensamento-sentimento que acredito ter sido embalada, reconhecendo o que há muito tempo me move: sou de uma escola e quero fazer outra! Me reporto novamente a Freire (1996, p. 30) para confirmar minha aliança com seus pensares: “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Pró, saiba que, com essa perspectiva, resolvi escrever uma carta para mim mesma, ocupando o lugar de quem participou e participa de várias travessias curriculares, o que traduz o nível visceral de implicação que estou envolvida. Somente

---

<sup>24</sup> A proposta curricular do MPED (UFBA, 2021) estrutura-se em dois movimentos, sendo um deles intitulado *Estudo e investigação do conhecimento socialmente produzido*. Esse movimento é composto pelos componentes curriculares optativos denominados Blocos Temáticos, agrupados pela área de concentração e alinhados com as linhas de pesquisa do programa. Os blocos promovem estudos articulados com as temáticas de investigação, bem como com os componentes curriculares que acontecem no Movimento 2. São cinco blocos temáticos: Educação e currículo ao longo da história; Educação, formação e práticas pedagógicas; Educação, linguagens e inovação; Educação e contextos instituídos e instituintes; Interfaces da Educação Básica. Os estudos no Blocos Temáticos se dão por meio de Grupos de Estudos Acadêmicos (GEAC), cursos e palestras. São cinco os blocos temáticos: a) Educação e currículo ao longo da história; b) Educação e prática pedagógica; c) Educação e linguagens; d) Educações e contextos instituídos e instituintes. GEAC ocorrido no primeiro semestre 2022, no componente Currículo ao Longo da História.

asseguro uma escrita do que pude e posso segurar, por isso compartilho essa carta com você:

\*\*\*

*Querida Jô Bahia,*

*Saudações de imenso amor pela sua insistência em SER... PROFESSORA*

*Que bom voltar a escrever para você, sobre você e seus sentiresfazeres praticados, relembrando a escola em que trabalhava, nos anos 1990!*

*A escola era localizada em um bairro periférico em Salvador-Bahia. Você assumia a coordenação pedagógica da atual Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola era uma casa adaptada, com três salas (as paredes que a dividiam iam até o meio), uma cozinha, uma diretoria/secretaria e um banheiro/sanitário para as crianças... A rua onde funcionava a escola não possuía calçamento e, quando chovia, ficava intransitável, devido ao barro. Era muita lama. Não lembro muito bem de todos os detalhes da atividade desenvolvida, mas vou narrar o essencial aqui.*

*Você se reunia com a equipe pedagógica para pensarem juntos como solicitar aos poderes públicos que a rua onde a escola estava localizada fosse asfaltada porque a situação da comunidade era socialmente precária, humilhante e já durava anos na história de Salvador. Esse pedido virou um pedido de toda a escola. Você propôs que todo trabalho pedagógico estivesse voltado para se buscar uma rua asfaltada para a escola. E, assim, naquela unidade didática todas as atividades e conteúdos estiveram voltados para isso. Você relatava as atividades com um entusiasmo que há muito tempo não tinha. Na aula de geografia, foi trabalhada a planta da rua da escola, com maquete e tudo. A maquete foi aproveitada para trabalhar formas geométricas, linhas e curvas. Em ciências, caminharam pelo saneamento básico e por doenças (moradores já tinham morrido pela leptospirose). Em história iriam conhecer a câmara de vereadores e fazer uma entrevista com o presidente da Câmara de Vereadores de Salvador da época e, assim, as crianças souberam sobre o funcionamento dos três poderes no Brasil, em especial da câmara em benefício dos bairros. Em língua portuguesa, aprenderam a fazer uma carta requerimento para solicitar o asfaltamento da rua com a finalidade de ser entregue ao presidente da Câmara dos Vereadores, em conjunto as formas de estruturação de um texto. São algumas das muitas atividades que foram realizadas.*

*E, assim, aconteceu. Conseguiram o ônibus e a autorização dos pais. Os alunos da 4ª série<sup>3</sup> (vocês não poderiam levar todos os alunos de toda escola), entrevistaram o presidente da Câmara de Vereadores e conheceram todo espaço. O próprio recebeu a carta requerimento*

*e convidou as crianças para participarem da tribuna popular, que acontecia toda terça-feira, na qual a população fazia pedidos direto aos vereadores. E isso aconteceu com eles. Os meninos e meninas entregaram a cópia do requerimento, fizeram cartazes e dois deles falaram na tribuna. Foi uma experiência única para os alunos e professores, pois o movimento trazido pela escola ressoava (na) vida de/para muitos. Esse processo de construção de sentidos e significados no saber/conhecer escolar estava à serviço da vida. Essa atividade pedagógica vivenciada foi potente para provocar movimentos do viver de dentro e agora fora da escola, de maneira mais consistente, sustentada em bases curriculares que defendiam a cidadania em seus direitos, com liberdade de expressão. Tempos depois, a escola foi asfaltada! E, você, Jô, junto a diretora, foi chamada ao Gabinete da Educação da época, para conversar sobre o ocorrido.*

*Com essas lembranças, você, de forma cuidadosa, porque exige aprofundamento, recorre ao texto “Conhecimento, Conhecimento escolar e Discurso pedagógico (2018, p. 242)” de Ant3nio Fernando Zucula e Carlos Augusto Aguilar J3nior, dando destaque a uma citação que merece discuss3o nos espaços aprendentes chamados escola, universidades e secretarias de educaç3o:*

*Em nosso entendimento, 3 fundamental observar os mecanismos, discursos e disputas que legitimam certos saberes e constituem-nos em conhecimento a ser desenvolvido e ensinado nas instituiç3es educacionais, para compreender a produç3o e circulaç3o das pol3ticas curriculares.*

*Dessa citaç3o emergiram questionamentos:*

- *Temos nitidez (diretor, coordenador e professor) de quais conhecimentos devemos considerar no espaço aprendente, chamado escola? De onde vem essa nitidez?*
- *Muito ouvimos dizer que os conhecimentos que temos nitidez devem estar presentes em nossa escola e devem ter relaç3o com a maturidade dos alunos, suas experi3ncias e os saberes acad3micos das disciplinas. Tem espaço para discutir essa proposiç3o na escola? Com quem? Em quais documentos isso pode ser evidenciado?*
- *No ato de ensinar/aprender, damos mais respostas ou perguntamos muito mais? Como isso 3 evidenciado? E o que significa isso ao relacionarmos com o que sabemos sobre nossa proposta curricular?*
- *E ousa trazer uma quest3o, que intitula o texto de Michael Young (2008): “Para que servem as escolas?”*

*Sei que, ao te lembrar essas experi3ncias, provoqueei que se encontrasse no conceito de curr3culo expresso de Morgado (2004, p. 117), quando ela coloca: “[...] curr3culo 3 como sin3nimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como construç3o permanente e inacabada, resultante da participaç3o de todos. Um espaço dial3tico, integrado,*

*sensível à diferenciação”. Como já disse aqui, o currículo sempre te inquietou. E, talvez, essa inquietação, que embalava todas as células do seu corpo, te conduziu a trabalhar em vários espaços aprendentes...*

*Somos arrastados, desde muito tempo, por um processo de dominação, no qual o poder é compreendido como poder sobre o outro, em vários dos espaços educativos que conhecemos ou fazemos parte. Ao abrir essas portas e janelas para esse questionamento, me encontrei de novo com o texto de Elisabeth Macedo (2017) que parou no portão para constatar mais de perto essa situação de poder e dominação. Também me encontrei com a Profa. Roseli de Sá, ao trazer “Pontos sobre o Currículo Escolar”, escancarando, mais ainda, os portões de Elisabeth, para percebermos a itinerância do que chamamos currículo forjado entre poder, dominação, resistências e discussões, cada vez mais ampliadas, em nível global e local. Um olhar para mim que fui forjada e estou forjando tantos outros sujeitos.*

*Jô, ler isso me fez pensar nos questionamentos que são feitos nos espaços educativos e em como precisamos saber nos organizar como protagonistas dessa ação. Lidamos, nas escolas, com gente, com pessoas, sujeitos singulares, os quais, pela movimentação do trabalho de educar e/ou escolarizar, se posicionam no mundo local e global. Os posicionamentos desses sujeitos conduzem a movimentos diversos que libertam ou aprisionam outros tantos sujeitos. Pensar sobre opções de liberdade e aprisionamento que a escola pode provocar requer pensar sobre o próprio caminho que nos conduziu até o momento em que estamos.*

*Devolvo você a Pinar (2020), porque precisamos discutir com nossos pares sobre currículo, que nos provoca a entender essa conversa como algo complicado. E é mesmo! O texto que Profas. Roseli de Sá e Sara Silva trabalharam com você, intitulado “Currículo como currere e como conversa complicada” me convida a te fazer perguntas: o que ele (currere) fez com você e o que você faz com o outro, nos espaços educativos que ocupou/ocupa? O que o currere fez e faz com nossos colegas professores/as? Para responder, você precisa se encontrar no currículo que foi forjada, para tentar compreender como está sentindo, pensando e fazendo currículo para outros sujeitos em vários espaços educativos.*

*Penso que é uma proposição atrevida, Jô Bahia, mas, penso, também, que podemos nos achar em proposições que não se limitam ao encaminhamento **para** escola, mas que emergem **com** a escola, pois o ser professor(a) está para além de preenchimento de formulários e execução de rotinas, que não foi ele quem fez. Com esse pensamento, passo a compreender, um pouco mais, a questão problema que desejou investigar, no MPED, que é importante que esteja sempre latente e em evidência: Como desenvolver proposições curriculares que favoreçam o*

*entendimento do currículo escolar como processo de vida? E essa questão sugere outra e anterior a ela: Como professores compreendem os fazeres curriculares?*

*Pois é, Jô, esse foi um desafio que enfrentou, pois não cabem mais receber intervenções para a escola e, sim, criar com a escola as intervenções de que necessitam. A democracia está pautada na participação de todos para se chegar a uma decisão coletiva. A diversidade de ideias e movimentos, antes de qualquer proposição, é uma das grandes vantagens da heterogeneidade própria do espaço educativo. Isso implica em liberdade para questionar, analisar e tirar conclusões que, como você sempre diz, não se traduzem como verdades absolutas, mas, sim, como verdades relativas, até que outros movimentos (interpretações e traduções) possam ser reconhecidos. Essa percepção democrática da escola nos permite questionar o seu fazer nas últimas décadas e o currículo estabelecido. Caminhar por uma proposição curricular transformadora exige repensar o alcance dos conhecimentos postos historicamente na sociedade e que tornam os seres humanos capazes de interferir no contexto em que vivem. Imbricar essas esferas demanda a conversa complicada que William Pinar (2020) sugere, pois é assim que acredito, podemos buscar instituir um currículo como movimento de vida, dentro e fora da escola.*

*Essa itinerância me remeteu aos seus estudos de Morin (2003, p. 21), quando coloca que:*

*[...] o significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.*

*Obrigada, Jô, por compartilhar você comigo, em quase quatro décadas de profissão. Quero continuar atravessando esse caminho contigo. Um abraço cheio de afetos, de sua sempre amiga e irmã.*

*Joselani da Silva Bahia Amorim Ferreira.*

---

\*\*\*

---

Pró Roseli, veja como Jô e Joselani têm dialogado sobre como é complicada a itinerância acerca de/com currículo na/com a vida. A itinerância que forjei/forjaram, nessa caminhada, permitiu constatar que conversar sobre a própria realidade exige reconhecer o quanto de legitimidade tem a situação problema pesquisada. A história, na qual me forjei e fui forjada, me impulsionou a trazer para superfície proposições

que favorecessem o entendimento de currículo, sustentado em um cotidiano em que seus pares questionem, analisem e tomem decisões sobre o que estão fazendo na própria jornada educativa.

Você, minha pró (Sá, 2008, p. 1), me diz que:

É no cotidiano da escola que as aprendizagens se desenvolvem. E o currículo é o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados de acordo com os propósitos da sociedade, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver essas aprendizagens.

Verdade... no meu espaço-tempo, o que chamei de currículo, descrito anteriormente por você, pró, foi que me movimentou em torno do mesmo. Me refiro a uma época que iniciou, profissionalmente, no século XX, no começo dos anos 1980, e que me conduziu nos *fazerespraticados* em torno do “conhecido”, por mais que três décadas, mesmo apresentando inumeráveis inquietações em torno dos *pensaresfazerespraticados*. Em meu tempo-histórico-profissional e na dimensão do que tinha sido construído/repassado, fui me localizando. Confesso que é descortinador o “*quese passa*” porque, de imediato, vieram recordações da minha formação no curso de magistério, no curso de pedagogia, nos cursos de “atualização formativa” para professores e tantas outras atividades que participei. Percebo, assim, como somos conduzidos mediante conhecimentos “descobertos ou redescobertos”, através de momentos para “repasses” ou construções”, no caminhar curricularmente em torno do poder de poder fazer com o outro ou do poder de poder sobre o outro, conforme já citei anteriormente.

Com essas elaborações curriculares e sua citação, me convoco, agora, a adentrar em questões relacionadas à função social da escola. *A priori*, trago a minha nitidez nesse sentido: a escola tem como função intervir com os conhecimentos disseminados, na busca de uma sociedade mais justa no que se refere a direitos equitativos e não igualitários. Os direitos igualitários tenderiam a encaixar todos, mediante ao mesmo padrão aceito socialmente, sobretudo, quando sinaliza que “todos são iguais”, o que, no meu ponto de vista, talvez deva se constituir em mais um RE-pensar. Tirei essa conclusão quando recordei de uma conversa, desprovida de intenções pedagógicas, com a amiga Bárbara, mãe com um filho autista. Ela me disse que questões igualitárias poderiam estar relacionadas a hegemonia de classe e que a hegemonia de classe poderia beirar a busca da classe social perfeita. Ela completou

me perguntando e perguntando a todos que a ouviam: - o que seria perfeição? Ela mesma, de imediato, respondeu que a perfeição seria estar o deficiente físico, o autista, o síndrome de down, o negro, o branco, o indígena, o pobre, o rico, os ocidentais e orientais, o alto, o baixo, o gordo, o magro, o heterossexual, o homossexual, o bissexual, e outros, no mesmo lugar, todos desfrutando e se encontrando nas próprias diferenças para se entenderem nas relações empreendidas, em crescimento de consciências na vida e pela vida, nos propósitos da conjuntura social que fazem parte.

Ouvindo, atentamente, o que ela dizia, voltei para mim e, em pensamento, me questionei: - qual seria a função social da escola na magnitude daquela fala que eu ouvia e que também se constituía meu olhar, para o que eu faço e para o que vivenciei ou não vivenciei como estudante? Resolvi, então, ler sobre a função social da escola desde a Idade Média, relatando, aqui, sem o interesse de me estender, para que eu mesma possa compreender melhor um pouco das travessias pedagógicas/curriculares que nos trouxeram até nossos pensamentos no século XXI.

Na Idade Média (476 a 1453), o professor era o detentor do saber. O ensino era baseado na educação cristã, não sendo uma educação reflexiva, consistia em aprender a ler, escrever, conhecer a bíblia, o canto, a aritmética, além da retórica e do latim. Através da educação na escola, a Igreja manteve-se no poder garantindo **a ordem e a passividade**, nos primeiros quinhentos anos da Era Medieval. Se estabelecia, assim, a função social da escola, neste período.

Na Modernidade (1453 a 1789), a escola era caracterizada pelas tarefas repetitivas, mecânicas e pelo trabalho individual, sendo a função do conhecimento transmitido **adequar o ser humano à sociedade** e ao mundo do trabalho. Exposta, assim, a função social, nessa época.

Na Contemporaneidade (1789 aos dias atuais), apresenta-se uma educação inovadora que usa a tecnologia como aliado do pedagógico. Uma nova concepção sobre o que ensinar, como ensinar, com o que ensinar e desenvolver para entregar como resultado **uma pessoa apta a trabalhar** nesse novo panorama. A escola passa de formadora para produtora de produtores. A função social da escola é colocada, assim, em nossa época atual.

Acreditando ser apropriado, nesse momento, ousar emergir, nesses estudos, uma conversa sobre meu espaço-tempo global e local na escola. Faço isso com o

objetivo de situar melhor as minhas elaborações pensantes em torno da função social da escola e suas repercussões na vida das pessoas, na minha vida, nos movimentos curriculares e pedagógicos empreendidos para elas/nós. Penso que, ainda com essas funções, a escola guarda, em si, um potencial transformador. Em nível global, localizo o “achamento” do território brasileiro, ainda com forte influência da Idade Média, a menos de duzentos anos do término desse ciclo, tendo recebido todas as influências europeias da educação cristã. Lembremos que nosso país viveu duzentos anos de educação jesuítica.

Em nível local, localizo as minhas gerações familiares, nas influências que receberam, ou não, da escola em sua função/propósitos na sociedade, considerando os percursos curriculares que foram envolvidos. Minha bisavó Leonídia (em torno 1889) não teve acesso à escola; minha vó Lourdes (1911) acessou até o que chamamos, hoje, de 3º ano do Ensino Fundamental I. Minha mãe Roberlani (1939) conseguiu concluir o que chamamos atualmente de curso profissionalizante (magistério), passando, provavelmente, pela(s) influência(s)/escola(s) da passividade da Idade Média, da adaptabilidade pedida na Idade Moderna e, muito provável, da produção pedida na Contemporaneidade. E eu, Joselani (1964), consegui chegar à faculdade, passando muito fortemente por todas as influências que minha mãe passou, mas, também, sendo imersa em uma proposta transformadora da escola, para além da produtora, em minhas “agonias pedagógicas”.

Queiramos, ou não, mesmo a pequenos passos, estamos alterando nossos olhares e percepções. Observo que, somente, após três gerações, o sentido e significado da escola conseguiu atingir, em um lastro temporal maior, um membro da família a que pertencemos: eu mesma. Essa linha de reflexão foi o suficiente para que eu me inquietasse, isto é, buscasse compreender como compreendemos os fazeres curriculares (objetivo da pesquisa) desenvolvidos na/pela escola e como se dá a travessia desses *sentirespensaressaberesfazeres* praticados a partir do reconhecimento e/ou interpretação de operações curriculares, desenvolvidas no caminho da escolarização, que atravessaram e atravessam a vida de bilhões de pessoas e que ocasionaram e ocasionam inclusões e exclusões sociais, educacionais, culturais e econômicas, em lastros históricos.

Diante do exposto, é importante buscar compreender os caminhos pelos quais o currículo foi pensado e organizado e que se corporificou no espaço aprendente, seja



para passividade, para adaptação, para a produção e ou para transformação, ao assumir-se na função de escolarizar, com ou sem o toque de requinte humanizador. Justamente assim que me encontrei com o título que estou dando para essa pesquisa Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola!

Me debrucei nos seus estudos, mais uma vez, pró, (Sá, 2008, p. 2), que me informaram sobre um currículo que já foi conceituado ou definido como:

1. Série estruturada de resultados buscados na aprendizagem;
2. Conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta;
3. Todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob tutela da escola;
4. Ambiente fornecido ao estudante para experienciar a vida mesma;
5. Conjunto de matérias;
6. Seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla;
7. Modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares;
8. Artefato social e cultural
9. Arena política, área contestada;
10. Terreno de produção e criação simbólica cultural.

Ainda, sobre o entendimento do que seja currículo, me inclino a mencionar algumas definições clássicas em determinadas épocas, a saber:

- **Bobbit (1918):** associou a escola a fábrica, a criança à matéria-prima a ser moldada em adulto, que seria o produto final da ação do professor; o professor é o operário orientado pelo supervisor, visto como capataz e obedecendo ao diretor da escola, que era o patrão.
- **Llavador (1994):** a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas.
- **Silva (1996):** o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”.
- **Libâneo, Oliveira e Toschi (2003):** o currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.
- **Saviani (2008):** [...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.
- **Sacristán (2013):** O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar.
- **Moreira e Silva (2013):** é o conjunto de práticas que proporcionam a produção,

circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais.

A partir do exposto, é visível que não temos um conceito único do que, de fato, seja currículo ou de caminhos específicos e estáticos que o operacionalizam em diferentes tempos históricos. É possível perceber que caminham pelas subjetividades dos sujeitos em seu contexto social, cultural, político, econômico e histórico, em sua multidimensionalidade, e pela objetividade de sua operação nos espaços aprendentes nas diversas épocas. Nesse sentido, tecem movimentos sobre as disciplinas, os conteúdos e as atividades na organização curricular, em torno da composição de caminhos da escolarização, dentro da escola.

Os conteúdos, por sua vez, constituem os saberes/conhecimentos acumulados pela humanidade, portanto, conhecimentos do mundo. As atividades constituem o meio pelos quais os conteúdos do mundo são conhecidos e/ou “reconhecidos” pelos sujeitos. Os sujeitos, nessa ação, caminham em torno desses conhecimentos na passividade, na adaptação, na produção e/ou na transformação de “dentro para fora da escola” e/ou de “fora para dentro da escola”. Inevitavelmente, os conhecimentos constituem os conhecimentos de/na vida desses sujeitos.

Insisto em retomar o título da pesquisa: Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola! e percebo o quanto é forte a articulação entre conceitos e operações do currículo da escola em sua função, a partir dos *sentirespensaressaberesfazeres* praticados na vida. Me compreendo mais um pouco na minha situação como pesquisadora e fortemente me influencio, nessa caminhada, pelos estudos de Morin (2017), isto porque ele me provoca com as ideias em torno da complexidade que nos envolve como sujeitos, sujeitos na vida, sujeitos na vida dentro da escola, podendo nós, sermos e/ou estarmos afetados nas operações curriculantes, viesados no processo de escolarização estabelecido.

Ao buscar compreender o sujeito curricular como sujeito complexo, é possível identifica-lo como ser físico, cognitivo, psíquico, místico, histórico, social, político, cultural, racional, irracional, confuso ou com clareza. Imerso em dualidades nas suas multidimensionalidades, que aceita, enfrenta e confronta, ao lidar com saberes e conhecimentos em suas várias inter-relações, agregados a um processo de escolarização, como movimento de vida. Vida ao mesmo tempo submetida a passividade, adaptações, produções e/ou transformações.

Teço, assim, considerações sobre minhas observações em torno das palavras: Currículo. Projeto de Intervenção. Vida na Escola que reverberam no Projeto de Intervenção oriundo de uma pesquisa que tem como título o “Currículo, movimento de vida, dentro e fora da escola!

Com esse pensamento e inspirada nas ideias de Morin (2017), considero que conhecer os espaços aprendentes com seus saberes e os conhecimentos interconectados entre os sujeitos curriculantes *complexus*, sem verdades absolutas, mas com processos de escolarização em circuitos entre causa↔efeito↔causa em permanentes reconstruções, pode fotografar uma dinâmica, caminho ou uma travessia curricular que se constitui como vida, dentro e fora da escola.

Ao longo de minhas investigações sobre o tema, tive acesso a algumas leituras de Morin, elas trazem percepções sobre pensamento complexo e nos convida a repensar a fragmentação das disciplinas. Reflexões que concordo plenamente. A fragmentação não nos permite ver o contexto todo e nem a relação entre as partes e o todo, a consequência disso: evita a percepção da multidimensionalidade do ser. Tendo nitidez da necessidade dessa travessia, compreendo, assim, que, para um currículo como movimento de vida dentro e fora da escola, há de acontecer, conforme preconiza Morin, a reforma do pensamento do ser; dos seus pares e, conseqüentemente, de sua ação e operação consigo mesmo para, em seguida, promover isso no/com o mundo.

Foi assim que fundamentei minha pesquisa em três movimentos: i) Breve lastro histórico temporal da escola ocidental contemporânea, pois sempre acreditei que nós, professores(as), devemos ter dimensão do chão que pisamos historicamente. Olhar para o passado para compreender o presente. Assim, conhecer o fazer escolar desde recortes longínquos do passado traz um olhar mais apurado sobre a escola ocidental no decorrer do tempo e sua relação temporal com o que chamamos de currículo.

Esse conhecer auxilia na compreensão do *fazerpraticado* ao sentirpensarsaberfazerpraticado. ii) Contexto pandêmico: percepção de conseqüências provocadas pela crise sanitária da pandemia da covid-19 que atingiu todo o planeta, implodindo colapsos, também, na dimensão educacional, na qual o fazer escola inquieta a travessia curricular quando o *fazerpraticado* é suspenso por quase dois anos letivos e quando a vida foi colocada em risco, fora dela; iii) Disciplinarização e homogeneização: estamos todos envolvidos em informações

sobre a teoria da complexidade trazida por Morin há mais de cinquenta anos; especialmente, quando ele coloca em evidência o saber fragmentado, põe a mesa a discussão sobre currículo.

i) Breve lastro histórico temporal da escola ocidental contemporânea

Ainda que já tenha mencionado muito brevemente esse recorte histórico, faço a retomada para contextualizar o percurso em que se insere a discussão que proponho nesse Projeto de Intervenção. No Ocidente, na Antiguidade (3500 a.C a 476 d.C.), que durou por quase 4.476 anos, a escola era reconhecida por seu poder militar e caráter guerreiro. O modelo de educação se baseava na disciplina rígida, no autoritarismo, no ensino de artes militares e códigos de conduta, no estímulo da competitividade entre os alunos e nas exigências extremas de desempenho, o que correspondia ao atendimento às questões sociais, econômicas, políticas e culturais da época.

Na Idade Média (476 d.C. a 1453), por dois mil anos, a escola disseminadora do conhecimento, era de total responsabilidade da Igreja Católica e funcionava anexa às catedrais. A finalidade da educação era modelar a vida humana nos pilares do cristianismo, tendo como maior exemplo a figura do Cristo.

Essa mesma instituição, no período medieval, era dirigida por um cônego, chamado de *Scholasticus*. Os professores eram clérigos de ordens menores e lecionavam as sete artes liberais: gramática, retórica, lógica (o *trivium*), aritmética, geografia, astronomia e música (o *quadrivium*). A metodologia de ensino baseava-se na leitura de textos e na exposição de ideias feitas pelos professores.

De acordo com Cambi (*apud* Moura 2013, p. 144), a estrutura da escola estava:

[...] ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja local ou não); suas práticas ligadas à lectio e aos auctores, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. [...]o latim, o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica.

Quanto ao ensino, ligado ao conhecimento com relação ao professor, Tomaz de Aquino (1225-1274) - (*apud* Moura, 2013, p. 153) na época nos disse:

[...] há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este se chama ensino e, neste ponto, ergue-se a figura do mestre, cuja função é de conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia.

Na Idade Moderna (1453 a 1789), por 336 anos, a educação preparou escolas, educadores e alunos para um processo de aprendizagem passiva. Enquanto o professor ocupava a frente da sala, lecionando por horas, os alunos agiam como receptores do conhecimento, fazendo alguns exercícios focados, geralmente, em ajudar a memorizar a lição. A escola instruía, formava e ensinava não apenas conhecimentos, mas também comportamentos que se articulavam em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas.

Teve início um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle de ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação. O mais célebre foi a *Ratio studiorum* dos jesuítas, que fixava um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as “classes de idade”, além da graduação do ensino/aprendizagem. Neste modelo, a escola ritualizava o momento do exame atribuindo-lhe o papel crucial no trabalho escolar. Era o momento em que o sujeito era submetido ao controle máximo, mediante o controle do seu saber.

A educação contemporânea (1789 até os dias atuais), ainda que imersa em um viés de produtividade, é híbrida, apresenta, além da formação de produtores, alguns outros objetivos essenciais: o gosto pelo aprendido, metodologias dinâmicas, tecnologias, interação social e muita empatia, também procura reforçar o elo entre docentes, discentes, pais e responsáveis, para que a educação seja um processo conjunto e produtivo. O caminho proposto na contemporaneidade para educação, ainda que pareça contraditório, se concentra na abordagem dos temas que fazem parte da vida dos alunos e busca ajudá-los(las) a se desenvolver nesse mundo. O desenvolvimento de alunos(as) como seres humanos em toda sua complexidade, levando a realidade tecnológica para dentro das aulas.

A inclusão é parte essencial deste tempo, desenvolve-se um ambiente escolar mais acolhedor para todos, um trabalho mais eficiente na gestão, reduzindo a perda de tempo com burocracias e trabalhos manuais, permitindo a atenção total no

desenvolvimento do conhecimento, das trocas entre alunos(as), educadores(as), pais e responsáveis. Há muita tensão e vontade de quebrar o muro imaginário entre os mundos “lá fora” e “aqui dentro”. A escola deve ser uma extensão da vida do estudante, preparando-o para lidar com a própria realidade com o conhecimento adquirido. A aprendizagem pode ser estruturada em projetos e em problemas, os projetos de equipe, entre outras possibilidades a serem criadas construídas e/ou reconstruídas.

Assim, o conhecimento não é passado apenas de forma explicativa pelo(a) professor(a), mas também pode ser experienciado de várias maneiras diferentes e interessantes, que promovem um verdadeiro aprendizado e não apenas a memorização dos conteúdos. Na Contemporaneidade, a educação corresponde ao desenvolvimento pleno da humanidade dos estudantes, de forma integrada aos conteúdos escolares tradicionais.

Fundamentada nesse lastro temporal que envolve a escola, trago como proposição (re)pensarmos nosso caminho, fazermos uma análise do que aconteceu, uma discussão do que acontece no “agora” e uma intersecção com os aspectos sociais, políticos e econômicos, percebendo, nos seus efeitos, o surgimento de novas ideias conduzidas na perspectiva do coletivo, na qual o ser humano redescubra possibilidades em conhecer, ser, fazer e conviver.

## ii) Contexto pandêmico

Nossa caminhada apresenta um percurso com progressos e paralisias e paralisias e progressos. Trago, assim, para fins reflexivos, nossa incompletude, que produz esses movimentos alternados, concomitantes e isso se contrapõe aos degraus de desenvolvimento traçados juridicamente. Considero, assim, que tratar desses fluxos é a vida nas discussões sobre “currículo”, pois nos remete as afetações que atravessamos em nossas itinerâncias. Sobre afetações, me encontro com Profa. Verônica Almeida (2017, p. 244), quando diz que afetar e ser afetado:

[...] é condição preponderante na compreensão dos seres humanos como subjetivados e criadores de histórias, o que denota a possibilidade de constante criação e recriação de sentidos ao mundo. É neste prisma, que o ato amoroso se constitui, favorecendo que o ser humano se associe aos outros, através de suas atividades, distanciando-se de se assemelhar, estritamente, pelo que consome e concebendo-se como plural. Neste mote, não se prioriza a

individualidade em detrimento da coletividade, ao contrário, é neste espaço da ação amorosa, que a criação surge na esfera coletiva, propiciando ações políticas e instituindo, portanto, o íntimo e o privado como âmbito do público.

A pandemia promoveu afetações marcantes e, por isso, constituiu um dos eixos que fundamentaram a minha pesquisa. Constatei que o golpe da asfixia causado pelo coronavírus atingiu, de forma avassaladora, entre adultos e crianças, milhões de seres humanos. Impactos econômicos, sociais, políticos e educacionais foram sentidos em todos os continentes e evidenciados com conexões inevitáveis, as quais estivemos todos expostos. Tudo aconteceu de vez e ao mesmo tempo, em espaços diferentes do planeta.

Fomos, assim, invadidos por consequências/incertezas. Pesquisei os dados obtidos pela Fundação Getúlio Vargas Social/Centro de Políticas Sociais<sup>25</sup> sobre a insegurança alimentar e encontrei informações dolorosamente assustadoras. Em 2019 (antes da pandemia da covid-19), 30% da população brasileira não tinham dinheiro para comprar comida. Em 2021, contamos com um percentual de 36%. Percentual maior que os dados médios de acesso a recursos para compra de alimentos no mundo. O cenário no Brasil ainda é mais desigual entre homens e mulheres, também, entre os anos de 2019 e 2021. Concluo, assim, que a desigualdade socioeconômica existia, mas foi agravada durante o período pandêmico.

Essa população encontra-se em nossas unidades escolares. Situação confirmada através de um outro dado dessa busca, que me chamou atenção. O retrato da insegurança alimentar no Brasil, no ano de 2021, e sua relação com a educação. Nesse ano, 52% da população brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não tinham dinheiro para se alimentar. Esse percentual, mais uma vez, é maior do que o encontrado no mundo, no mesmo período. No quesito educação/alfabetização, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Brasil, 2021), em 2019, o Brasil contava com 25,1% de crianças, entre 6 e 7 anos, não alfabetizadas. Já em 2021 o percentual chegou a 40,8%. Dessa forma, estamos diante do aprofundamento das desigualdades educacionais e de frente para

---

<sup>25</sup> FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SOCIAL/CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAI SOBRE A INSEGURANÇA ALIMENTAR. Disponível em <https://cps.fgv.br/FomeNaPandemia>. Acesso em: 22 mai. 2023.

um processo educativo que fotografa, também, nesse período, retrocessos no acesso a permanência e sucesso de muitos na escola e de forma bem mais acentuada.

Como posto, a história das desigualdades no planeta não está sendo contada hoje. Nós duas e muita gente sabe disso, mas ganhou visibilidade com a crise sanitária, em nível mundial. Este cenário foi o ponto fotografado que desencadeou novos movimentos e novos rumos na vida da população planetária, constituindo sentimentos desesperadores. Diante desses sentimentos, trazidos pelos números da crise, vi “possibilidades” que nos oportunizam um repensar crítico/reflexivo sobre o que foi desenhado até aqui, nessa escola e para essa população.

Ousadamente, sugiro que façamos a releitura do Art. 205 da LDB que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). As palavras-chave dessa releitura como possibilidade são: desenvolvimento; pessoa; cidadania. Essa tríade pode trazer, diante do contexto, novas traduções no sentido e significado da escola, acendendo *novas velhas* crises. O contexto desse artigo legal afirma que o ser humano se encontra na escola para “desenvolver-se” e progredir, entendendo seus direitos, deveres e responsabilidades no/para mundo que faz parte.

Uma análise crítica desse artigo permite afirmar que, no decorrer do tempo, a pessoa com deficiência não foi incluída no conceito de desenvolvimento. Os negros e povos indígenas ainda não são atendidos nessa proposição jurídica. O idoso nem sempre foi incluído no processo. E se foi, não consigo relacionar ao que foi posto juridicamente. Os números da crise se deparam com outras crises e fortalecem minha inquietação. Constitui-se, assim, uma “policrise” que ganha contornos ainda maiores, ao acessarmos a própria história da escola.

Acredito que é justamente a partir desse ponto que poderemos recomeçar a pensar, a sentir e fazer do espaço aprendente instituído chamado escola, com proposições curriculares que não se dissociem desse “todo” e que sejam responsáveis por macro ou/e micro transformações em sua travessia se vinculando de modo mais intencional à vida. É fato que, no espaço curricular aprendente, nada mais será como antes, tendo em vista as consequências sociais, econômicas,



políticas e educacionais que já estamos todos envolvidos, em escala global, as quais invadiram e invadem os sistemas instituídos e, conseqüentemente, a escola, por se configurar como um sistema estabelecido. Concordo com Moraes (2021, p. 264) quando registra que:

Certamente não sabemos quando esta pandemia irá regredir e se um dia realmente passará. Tudo o que existe são novas incertezas atormentando a vida do ser humano. E quando tudo isso termine, já não seremos mais os mesmos. A vida mudou e todos mudaram, seja para o bem ou para o mal.

O que Moraes (2021) registra atinge diretamente os membros da comunidade educacional e me colocou a pensar se a escola, enquanto instituição, está desvinculada da vida, como se fosse algo à parte do viver diário de quem a frequenta, pois me chamou atenção a corrida avassaladora e perturbadora de consciências que percorremos para que, de certa forma, o “fazer escola” se mantivesse “funcionando” em plena crise sanitária de ordem mundial. Nos vimos diante da produção de aulas *on-line*, com os conteúdos que sempre foram prescritos em seus planejamentos para as turmas que cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental ou com a organização de atividades escritas para que fossem realizadas em casa, pelos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, também, com os conteúdos anteriormente prescritos.

O cenário que descrevi acima me sugeriu a ideia de preservação do movimento curricular instituído pela escola, quando a vida de quem as fazia e faz acontecer estava em risco, o que me levou a questionar, como posto por Zordan e Almeida (2020), no texto Parar pandêmico: educação e vida, qual a finalidade da escola na contemporaneidade. As referidas autoras apontam inúmeras inquietações altamente provocativas, que não pudemos percebê-las sendo investigadas, discutidas e analisadas. Nesse período de “suspensão”, adentramos, também, em um cenário preocupante sobre de fato quem somos, a quem servimos e por que servimos no contexto de nossa prática profissional, como sujeitos que se colocam “críticos e participativos” no processo educacional. Coadunado, novamente, com as inquietações levantadas por Zordan e Almeida (2020, p. 3) que marcam o silêncio estabelecido nos espaços educativos:

São inúmeras as inquietações quanto aos percursos que a atividade educativa tem trilhado nesse momento: o papel das instituições

educacionais, as políticas públicas, os relacionamentos domésticos e as articulações entre instituições, governos e profissionais. No seio de tais inquietações, levantamos alguns questionamentos, sendo o principal aquele que pensa de que modo concebemos a atividade educacional em seu vínculo com a vida. Diante desse problema, perguntamos: Como o processo de escolarização, em sua supressão dos corpos vivos e pulsantes, tem pensado a formação humana? O que é fundamental para essa formação quando a vida, no coletivo, está em risco? Que princípios nos regem, quando mantemos padrões pedagógicos hegemônicos em uma situação completamente distinta da comum? Por que nos parece aceitável que a educação seja pensada para o futuro?

Estive implicada no processo, me sentindo apreensiva e afetada por uma série de situações que ainda ocorrem, nas quais os corpos presentes e com vida lutavam para segurar o que não estava mais seguro. Em nosso *habitat* escola, nossa metodologia insiste em produzir em série, para a população heterogênea encontrada, também, de forma virtual. Almeja, ainda, homogeneizar, torná-los(las) iguais, atendendo a um padrão de desenvolvimento estabelecido tão desigual e, agora, no contexto da vida de ordem tecnológica/digital. O retorno às aulas presenciais se revelou como um “novo começo” ou um “novo velho começo”.

### iii) Disciplinarização e homogeneização

Caminhar por uma proposição curricular entendida como vida nos exige repensar o alcance dos conhecimentos que circulam nos espaços educativos, as relações estabelecidas com eles e que tornam o ser humano capaz de interferir no contexto em que vive. Estou, assim, diante de mais um eixo que fundamenta a pesquisa interventiva que estou envolvida: os estudos de Edgar Morin. Um ponto que me chama atenção é a ideia de grade curricular. A fragmentação das disciplinas traz na ação pedagógica um movimento limitado ao trabalhar o conhecimento, sendo que esse movimento deveria trazer inúmeras possibilidades ao saber do *homo sapiens demens*, assim tratado por Morin (2007, p. 140):

Se o *homo* é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*.

Morin (2007) me convoca a pensar o ser humano no cenário da ação educativa, na perspectiva da teoria da complexidade. Estamos em um momento de transição em todas as áreas do conhecimento e a escola constitui um celeiro de movimentos em

movimento. Escrever sobre transformação na/da escola é falar em currículo. O currículo, enquanto processo vivo, que movimenta sociedades inteiras.

Os escritos de Morin, em sua teoria da complexidade, registram que somos seres complexos porque o nosso todo, dentro e fora de nós, tem muitas partes. E nossas partes são também o todo. Isso é inegociável. Estamos envolvidos(as) em crises econômicas, sociais, sanitárias, ecológicas que aterrissam em uma escola, a qual se mantém ainda na ação de “encaixar” realidades que não mais nos atendem enquanto pessoas mergulhadas em mudanças avassaladoras. Na Contemporaneidade, os espaços educativos não podem se limitar a maquinarias e os sujeitos desses espaços não aceitam mais serem postos em processos de produção em massa, homogeneizadores.

Diante do exposto, ousar, de novo, partir da ideia que educar é vida, no seu sentido mais amplo. É ver e apropriar-se da vida contida nas áreas de estudo. Porém, a vida não é compartimentada ou fragmentada. Fomos ensinados a ver a vida dentro da escola, em áreas, tamanha a complexidade que se apresenta e, assim, buscamos meios para editar tanta complexidade do mundo em caixas. Em um emaranhado... estamos expostos, como coloca Morin (2003, p. 20):

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais poli disciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Destaco, ainda, Morin, em citações sobre conhecimento e educação, contidas em uma entrevista dada por ele, em 2017, ao *Fronteiras do Pensamento*<sup>26</sup>. Citações nas quais me atrevo a fazer relações com o que entendo sobre EDUCAÇÃO e que, conseqüentemente, me remete a pensar CURRÍCULO na dimensão ESCOLA.

A escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo - isso começa no Brasil, desde a época do seu “descobrimento”. No século XVI a educação estava reduzida ao sinônimo de catequização e no século XVII a fragmentação do conhecimento foi estabelecida e mantém-se até os dias de hoje.

Ensinamos apenas o aluno a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas ele também precisa se adaptar aos fatos e a si mesmo” não é

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: mai. 2023.

esse o cenário necessário mostrado de forma avassaladora, em período pandêmico? E a escola ainda se comporta para resgatar o mundo de ontem. Não seria justamente por isso, que enfrentar a situação atual dá tanto trabalho e não conseguimos nos encontrar à nível global e local?

As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade, na minha opinião, é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa” - quais os movimentos locais brasileiros que evidenciamos essa atenção e intenção, indo além das pesquisas?

É preciso estabelecer um jogo dialético entre razão e emoção. Descobriu-se que a razão pura não existe. Ao não levar em consideração as emoções dos seres humanos, um economista opera apenas cálculos cegos” - exige-se mudança de pensares, sentires e fazeres no sistema social e nesta perspectiva a educação deve posicionar-se.

Brasil é um país extremamente aberto a minhas ideias pedagógicas. Mas a revolução do seu sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores. É preciso educar os educadores. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento. E essa evolução ainda não aconteceu. O professor possui uma missão social e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão” - estamos diante de um contexto em que o pensamento linear e fragmentado já dura mais que cinco gerações ou mais que 500 anos. O número registra a “falência” nos processos educacionais estabelecidos. Assim “formar quem já foi formado” constitui um imenso e prazeroso desafio!

Tais reflexões dialogam diretamente com o entendimento de currículo como um todo dinâmico que afeta e é afetado pelas relações endógenas e exógenas que a escola está envolvida.

Minha pró Roseli (2008), a senhora me traz, de forma objetiva, elementos de estudos para imprimir uma ação com vistas a repensar curricular. Apesar de a escola datar desde a era antiga, a itinerância curricular só teve visibilidade, em seu campo de estudos, no século XX. O que nos trouxe até o século XXI foram construções e reconstruções complexas existentes no mundo. Processos complexos que norteiam o sujeito em seu tempo, em sua história, no seu espaço social. A história do ser humano, no contexto chamado educação e escola, pede RECONSTRUÇÃO ante a complexidade de sua existência.

A referida reconstrução perpassa por uma reforma de pensamento, conforme Morin (2007) nos diz, mas essa reforma deve “adentrar” ao portão da escola e atravessar a reforma de ensino, como uma “conversa complicada”, conforme indicado

por Pinar (2020). Pode não se recordar, mas sobre esse tema, em atividade do Grupo de Estudos Acadêmicos do MPED (GEAC, 2022.1), do Componente Curricular “Educação e currículo ao longo da história”, concluímos nosso pensar assim:

Embora o currículo possa ser concebido como uma forma de conversação é preciso ter em vista a natureza complexa como ela se desenvolve nas escolas, espaço no qual estão presentes diferentes vozes e discursos epistemológicos em disputa. Nesse contexto, o currículo não pode ser simplesmente pensado através da perspectiva de conversas cotidianas. Ali, ele se apresenta como uma conversa complicada.

Segundo Bowe e Ball (1992), as políticas curriculares são intervenções que carregam limitações e possibilidades e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para a qual as políticas são endereçadas. Talvez, os gritos que ouvimos no contexto da prática, pelos docentes, são os gritos dessa ausência e, talvez, os autores emissores (dos gritos) nem se atentem para isso. Gritos que traduzimos em momentos de amor e dor, em que somos todos participantes expostos.

É no âmbito dessas possibilidades de (re)criação curricular, a partir de conversas complicadas, que vínculo a escola à vida de sua comunidade, que percebo que se assenta o fenômeno que me dediquei a estudar e o meu interesse em pensar RECONSTRUÇÕES do currículo. Nesse sentido, penso que estamos escrevendo novas histórias da e na escola, a partir de uma visão da complexidade de sua natureza, como organismo vivo que abriga vida e muitas vidas, nos exigindo não complicar nossas conversas, mas assumirmos, amorosamente, uma conversa que se pressupõe complicada, ao revisitarmos nosso percurso pessoal-profissional.

Nessas reflexões, compartilho contigo uma vivência. Estávamos em maio de 2023. Converso com a Profa. Cinthia Piño (colega e amiga) sobre nossos percursos de/na vida entre idas e vindas do viver. Ela me diz que esses percursos lembram o aparelho que registra os batimentos cardíacos quando internados no hospital, o qual apresenta ondas altas e baixas e só param quando representados por uma linha reta, quando não há mais vida a ser vivida. De imediato, faço analogia com a escola em sua itinerância curricular. Para a medicina, o **frequencímetro** é um equipamento dotado de sensor que registra os batimentos cardíacos, quando estamos internados. É um equipamento também essencial, para quem pratica atividade física, pois pode controlar a intensidade do exercício.

Na educação, particularmente, no âmbito desta pesquisa, o frequencímetro poderia registrar meus movimentos curriculantes no decorrer de 1 a 35 anos de vida profissional. Um equipamento formado por sentires, pensares, falares, fazeres e viveres que poderia registrar minha compreensão em torno de minhas ações curriculares, monitorando a intensidade com a qual me envolvo em meu movimento diário de ser professora, coordenadora ou diretora, com tantos outros, nos espaços curriculares aprendentes.

Por tudo que já registrei até aqui, o movimento curricular do sistema instituído chamado escola tem um fluxo em ondas “altas e baixas”, decorrente das influências históricas, políticas, sociais e econômicas que estivemos e estamos todos expostos em cada período da humanidade. Esse fluxo foi desnordeado pela pandemia da covid-19, mas suas ondas não se desfizeram em uma linha reta! Existe uma sobrevida. Essa sobrevida, que sugere desespero, pode ser encarada, também, como possibilidade na (re)construção de um currículo como fluxo/movimento de vida dentro e fora da escola, por quem o faz acontecer a partir do instante que nos vemos como um todo com partes conectadas. Configuro isso como “nossa oportunidade” de penetrar no *sentirpensarpraticado* colonizador. Por isso, a pesquisa que ora me debruço aponta perspectivas, provocações, números da crise, histórias dentro da história para que possamos ter uma conversa complicada com os sujeitos que fazem esse fluxo não parar em linha reta.

Foi dessa maneira que me coloquei em pesquisa, visto que estamos diante de mais uma oportunidade para sentir, repensar, saber e fazer escola, em período pandêmico, após retorno às aulas presenciais, com uma proposição curricular que favoreça o entendimento do currículo escolar como processo de vida. Minha Pró, meu frequencímetro ainda está ligado e agora fundamentado nas linhas teóricas descritas com meu olhar para dentro e para fora da escola. Assim, ainda me mantenho na caminhada com a/na Rede Municipal de Ensino de Salvador e o MPED, que contribuíram me propondo a *sentirpensarsaberfazer* uma pesquisa-intervenção. Pois é, aparentemente, temos chão para andar e com bases teóricas bem firmes.

Um abraço hiper afetuoso,  
Jô Bahia.

### 3 CARTA QUE MAPEIA CAMINHOS: TRAVESSIA METODOLÓGICA

#### Caçador de mim

Milton Nascimento

Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim

Preso a canções, entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim

Nada a temer, senão o correr da luta  
Nada a fazer, senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

Nada a temer, senão o correr da luta  
Nada a fazer, senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

### 3.1. CARTA AOS COLEGAS PROFESSORES EM PESQUISA: O CAMINHANTE E O CAMINHAR NO MEU E NO SEUS PROCESSOS

Lauro de Freitas, 24 de junho de 2024.

Estimados Colegas em Pesquisa,

Saudações de profundo respeito!

É com imensa vontade e alegria que quero compartilhar com vocês meus olhares sobre nossa travessia na pesquisa. Quero que me percebam em meus *sentirespensaressaberesfazeres* metodológicos em torno do processo que construímos juntos(as). Isso me faz bem. Meu viver no processo com vocês faz/fez emergir, mais ainda, meu compromisso e comprometimento em torno de mim, nna relação com outro que também sou eu.

Há décadas, foi dito que “meu fazer de professora caminhava do meu planejamento para minha atuação pedagógica na sala de aula”, sem intersecções no meio do caminho. Nunca acreditei que era somente assim, ou seja, do movimentar-me apenas em torno do meu *saberfazer*. De imediato, me lembrei do curso de graduação em Pedagogia que fiz e me coloquei a desejar compreender se sua “grade curricular” se apresentava como prática de treinamentos ou de construções curriculares. Esse pensar me remete a Macedo (2013, p. 430), quando coloca que:

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas.

Cito Macedo porque é nele que também busco assentar e movimentar o meu *sentirpensarsaberfazerpraticado* em torno da pesquisa, o que me conduz a rever, nesses anos de serviço, a educação pública a que servi e o porquê e como servi. Se constitui um ato “revelador” de mim mesma pessoa-profissional (Nóvoa, 1992). Tenho nitidez que, no espaço que nos encontramos chamado escola, a escolarização e formação humana podem e devem ser entrelaçadas. Os conhecimentos acumulados pela humanidade precisam manter-se na travessia nesses espaços e, sendo imersos em questionamentos, devem ser colocados sob análise, reflexão e criticidade, emergindo como movimentos provocadores da construção de uma formação humana



que precisa caminhar com responsabilidade consigo mesmo, para ter a mesma responsabilidade com a sociedade e com a sobrevivência de nossa própria espécie (Morin, 2004).

Isso é grande e vai para além de um “planejamento solicitado”. Considero essa a estrada curricular que podemos estar expostos. É o fazer curricular sustentando o fazer pedagógico e o fazer pedagógico caracterizando um fazer curricular repleto de vida em movimento transformador. Precisamos nos oferecer uma paragem para revermos esse caminho no lugar que ocupamos hoje. Nesse sentido, podemos começar essa travessia e, sob análise e vigilância constante, reconhecer a escolarização como um processo *continuum* que proporciona aos indivíduos as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor (conteúdos como conteúdos de vida), tomar decisões e participar ativamente da vida em comunidade/sociedade.

É nessa perspectiva que a pesquisa-interventiva tem razão de acontecer e ganha sentido e significado para mim, profissional que está há quase quarenta anos fazendo essa travessia, eternamente constatando onde estamos e percebendo por onde mais podemos caminhar. É a estrada chamada “currículo”, como um todo, que trago em pesquisa, fundamentada nos contornos políticos-históricos e sociais da educação no seu espaço-tempo, nos impactos da paragem obrigatória que fomos expostos, por quase dois anos letivos, devido à pandemia da covid-19, na crítica ao ensino fragmentado. A relação ao contexto que estamos mergulhados na Rede Municipal de Ensino de Salvador que atuamos no aqui e agora, a qual orienta o fazer pedagógico 2024 em torno do tema: Construindo saberes na contemporaneidade: acolher, incluir e educar objetivando colaborar com **o diálogo sobre o fazer cotidiano da escola.**

A rede indica esse trabalho a partir dos projetos, ações, processos pedagógicos instituídos como políticas, atividades pensadas e realizadas com autoria e autonomia pelas comunidades escolares. A proposta de 2024 me pareceu desejar buscar pontos de intersecção entre os espaços aprendentes. Poderia ser os *pensaressaberespraticados curriculares* no órgão central buscando dar espaço para os *sentirespensaressaberesfazerpraticados curriculares* **com** e não **para a** escola, confirmando a importância dessa relação nesse momento da pesquisa-interventiva que, a partir de seus dados de conclusão, poderá, ou não, gestar a constituição de

espaços/tempos para (re)criação curricular, vinculando-os à vida dos membros da comunidade educativa, o que constitui meu primeiro desejo enquanto coordenadora pedagógica na Regional.

Diante de tantos desafios em enfrentamento, intencionei, assim, desenvolver, **com vocês e não para vocês**, proposições que favorecessem o entendimento do currículo como movimento de vida, dentro e fora da escola. Mas, para isso, se tornou imperativo, para começo de conversa, compreender como vocês compreendem seus fazeres curriculares. Optei por envolvê-los em um movimento de pesquisa propositiva e colaborativa. Assim me encontrei, fui parar no Mestrado Profissional de Educação na Universidade Federal da Bahia.

Quando Silva, Medina, Pinto (2012, p. 60) me dizem que “[...] a escola, apreendida em sua complexidade, é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas”, abrem possibilidade para vermos esse espaço caracterizado por uma “**política de escuta**” na qual as subjetividades dos sujeitos são expostas na perspectiva do entendimento e compreensão do “quese passa ou quase”. Foi a partir desse escopo que, caminhando por procedimentos bibliográfico e documental, escolhi atravessar-me e atravessá-los por uma pesquisa básica/descritiva, de caráter qualitativo, com abordagem fenomenológica, utilizando narrativas epistolares como dispositivo para compreender compreensões de currículo. Essa proposta revelou possibilidades de “reinvenções” da escola atendendo a multidimensionalidade dos sujeitos que fazem esses espaços aprendentes acontecerem, ou seja, nós.

Me sinto bem ao relatar nossa travessia metodológica. Fiquei curiosa sobre seus pontos de vista, ideias e posicionamentos. A experiência da vida vivida me conduziu a saber ler o descrito por vocês, sem julgamentos, sem juízo de valor, sem pré-conceitos, sem a relação de causa/efeito, constatando, mais uma vez, que não estamos acostumados a isso! Categorizamos, encaixamos, incluímos e/ou excluímos em uma velocidade que nós mesmos nem acreditaríamos, se nos víssemos por um espelho. Nesse momento, me vi impregnada pelo desafio do que é se “apartar” (mesmo estando dentro) dos movimentos reprodutivistas que fui trabalhada em boa parte de minha vida.

Me chamou atenção uma fala que sempre usei com muitos de vocês, nos

encontros de “formação” em que estivemos juntos, anteriormente. Eu sinalizava que estava diante do(a) professor(a), do gestor(a), do(a) coordenador(a) e da pessoa também. A insistência nessa fala me faz perceber agora como a separatividade está presente em nossa vida. Como pude imaginar que falamos com o(a) professor(a), o(a) gestor(a), o(a) coordenador(a) e o separamos do próprio “eu” que o constitui? Quem foi que disse que é assim? Mais uma vez me vi na sequela reprodutivista, muito cruel!

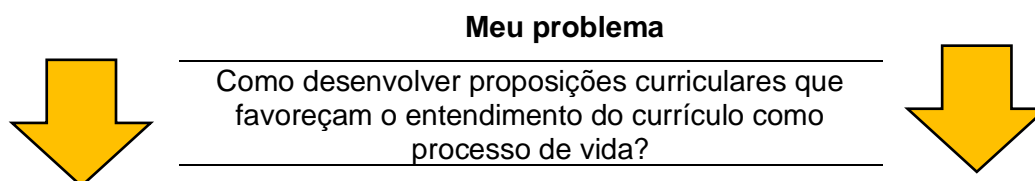
Ainda sobre nossa travessia pela pesquisa, de acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. É assim que fotografamos o fenômeno em pesquisa. Com essa abordagem, e durante nosso processo, coadunei e me inquietei com o que Fini (1994, p. 23) nos coloca:

No método fenomenológico é fundamental a apreensão e compreensão do fenômeno que vai ser desvelado, e exige uma relação de interação do sujeito com o objeto até tornar-se um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos de pesquisa [...]

Fiquei, de fato, inquieta com a leitura de Fini (1994). Ela me fez investigar meu processo de investigação na relação com o vivido, me fazendo “escarafunchar” sobre cada passo dado na pesquisa e meu envolvimento no mundo-vida de vocês. Não seria apenas o ato de “descrever”. Me preocupei com minha preocupação quando Sidnei (2004, p. 90), também, me provocou, ao escrever que:

Uma problemática relevante, inspirada por pressupostos teóricos situados e a clareza dos propósitos a serem conquistados por objetivos que transmitam esse esforço, acrescidos de questões que ofereçam uma inquirição rigorosa (fecunda, coerente, coesa) do fenômeno a ser compreendido, é o que tem de mais importante numa pesquisa qualitativa e que se anuncia pela sua organização em projeto.

Com essa provocação, voltei para mim, tentei de novo encontrar, retratar a relevância em nosso processo e expressei isso no diagrama abaixo, que não são apenas passos seguidos, mas se configuraram em passos vi-ven-ci-a-dos.



<p>A relação entre currículo e vida na escola, beneficia quem e em que quando falamos do fazer escola? Nessa perspectiva, que lugar será ocupado pela escola?</p>	<b>Meus Pressupostos Teóricos</b>	<p>A escola sabe a quem está, de fato, servindo e como faz esse serviço, mediante o impacto causado pela pandemia? Ver o passado em lastro temporal e o futuro trazido por Morin (2015, 2018 e 2021) tão presentes no presente da escola nos convoca a quais reflexões e ações, na relação currículo e vida?</p>
<p>Compreensões em torno do currículo, emerge em subjetividades que podem nos convocar a rever nossas concepções sobre escola, escolarização e vida?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve lastro temporal em torno da história da escola, em cada períodos da humanidade.</li> <li>• A crítica ao ensino fragmentado, trazida com a teoria da complexidade de Morin (2015, 2018 e 2021).</li> <li>• A paragem obrigatória no tempo pedagógico, provocado pela pandemia da covid-19, analisando seus impactos na área da educação.</li> </ul>	
	<b>Meu objetivo</b>	
	<p>Compreender como profissionais da escola compreendem currículo</p>	
	<b>Minha maneira de compreender o fenômeno</b>	
	<p>Narrativas Epistolares: cartas</p>	

Caros colegas, vocês sabem que a pesquisa-interventiva foi desenvolvida em três encontros e que utilizei como dispositivo para compreender o fenômeno a narrativa epistolar: cartas.

É importante destacar sobre cartas o que Camin (2012, p. 35) nos diz:

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar *grávida* de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos.

Propor um trabalho de pesquisa formatado em cartas me ofereceu uma comunicação entrelaçada entre afetos, mas sua leveza e aproximação com as produções literárias não perdeu o foco no trato científico do objeto em estudo e em seu rigor. Schiller (2011, p. 46) sustenta minha perspectiva nessa escrita, quando sinaliza que “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente porque ela vem

a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado, eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento”.

Grande parte da história humana foi registrada em cartas, por isso, ela pôde ser contada ao longo dos anos. Quando as pessoas enviam cartas, elas acabam contando fatos históricos, descrevendo como se relacionam umas com as outras, opinando sobre acontecimentos sociais e todas essas informações constroem pistas que podem ajudar a recompor a vida como vem ocorrendo no decorrer da história. Pois é, a vida se mantém como virada da chave em todos os processos que estamos emersos e/ou imersos, e não teria como ser diferente. É a partir dela que tudo acontece.

A travessia que fizemos foi pensada e planejada, no âmbito da pesquisa, ao utilizar narrativas epistolares, conforme descrevo abaixo:

- Foram enviadas cartas-convite à Coordenação Pedagógica da Regional (orgão responsável) por *e-mail*, para que fossem reencaminhadas **a todas as unidades escolares** que atendem aos Anos Iniciais da Educação Básica (Ensino Fundamental I) da Gerência Regional de Educação em Salvador.
- As cartas-convite foram enviadas às escolas, pela Regional, direcionadas ao(à) **diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), os quais deram acesso aos(às) professores(as)** de sua escola. Elas continham a justificativa, objetivo e período da pesquisa, para que optassem quais profissionais **desejariam** participar.
- O retorno das cartas foi dado por *e-mail* para mim. O registro do *e-mail* foi posto na carta-convite.
- Após recebimento do retorno das cartas enviadas, 12 profissionais se tornaram participantes.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para definição dos participantes da pesquisa:

- Querer fazer parte do processo de pesquisa-intervenção;
- Estar atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Não era necessário que o grupo participante fizesse parte da mesma escola.

Foi configurada, a partir daí, sua vontade enquanto pessoa-profissional, emergindo sua opção em se fazer presente. Sua participação estava atrelada ao

desejo, a vontade, ao rigor, no que se refere ao espaço de atuação, e, caso ocorresse muitas adesões, seria realizado sorteio *on-line* e ao vivo por mim, em dia e horário devidamente marcados e divulgados.

O critério do sorteio foi pensado considerando o número de escolas e profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo duas áreas territoriais em Salvador. Cogitei que poderíamos ter um número alto de adesões. O que não aconteceu! Das 31 escolas, sendo 16 na área A e 14 da área B, que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tivemos a adesão de 06 escolas da área A e 01 escola da área B. Ainda que obtivéssemos 12 respostas, participaram, apenas, 09 profissionais da A e 01 profissional da B. O total correspondeu a 10 (dez) participantes, sendo 5 (cinco) gestores(as), 2 (dois) professores(as) e 3 (três) coordenadores(as) pedagógicos(as).

A quantidade de adesões, que tinha gerado em mim expectativas, de certa forma, provocou um momento de frustração. O desejo de, ou não, participar de pesquisas via universidades pode estar atrelado aos estudos feitos por Campos (2009), registrado na carta que fiz para Profa. Dra. Maria Roseli de Sá e/ou ao momento vivenciado e/ou ao período em que foi dado o *start* à pesquisa e/ou ainda à relação estabelecida histórica e culturalmente com pesquisas acadêmicas. Mas isso, no meu ponto de vista, pode ser mais um fenômeno a ser investigado, em um outro momento, conseqüentemente.

Passada essa fase, foi *sentidopensadorealizado* nosso primeiro encontro, no dia 1 de março de 2024. Ele aconteceu, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Encontro 1 da Pesquisa Interventiva/Momento para escrita das respostas à carta recebida

HORÁRIO	EIXO	OBJETIVO	ABORDAGEM	ATIVIDADE
8h às 8:30h	ACOLHIMENTO	Acolher e acolher-se.	Encontros e Reencontros: a saudade do que passou e a alegria do que vai chegar.	Roda de conversa e abraços com o olhar com os braços, com o carinho e com falas.
8:31h às 9h	A PESQUISA	Apresentar a proposta da Pesquisa-	Breves colocações sobre a	Exposição dialogada.

		Interventiva ao coletivo de participantes da pesquisa.	atividade da pesquisa-interventiva: * participação por adesão; * compromisso e comprometimento; * justificativa do projeto; * o objetivo; * período de execução; * mapeamento de informações com o uso de cartas.	
9:01h às 11:30h	A CARTA E SEUS DESTINATÁRIOS	Responder a carta-pesquisa recebida.	Currículo	Correio Amigo e Amoroso.  Entrega da carta aos destinatários.  Leitura individual da carta.  Escrita da resposta à carta recebida, individualmente.
11:31h às 12h	A CARTA E SEU REMETENTE	Entregar a carta resposta ao remetente.	Currículo	Correio amigo e amoroso.  Entrega da carta resposta ao destinatário.

Fonte: Produção da autora, 2024.

Nas cartas, foi possível que vocês pudessem registrar seus *sentirespensaressaberessfazeresspraticados* em torno do currículo.

O pensamento de Husserl (1965, p. 72) diz que “[...] não é das filosofias que devem partir os impulsos da investigação, mas sim das coisas e dos problemas [...]”, dizendo com outras palavras, isso me deixou confortável no processo, pois também acredito assim. Problemas merecem e precisam de investigação. Encontrando-os na educação, se tornam prioridade, pois lidamos com pessoas e pessoas se traduzem em um arcabouço de subjetividades que se encontram ou desencontram, nos exigindo paragens sempre obrigatórias para *sentirpensarsaberfazer* em torno do praticado.

As escritas/respostas às cartas foram descritas, apresentando os fatos/fenômenos, exatamente como emergiram à consciência de cada um(a) de vocês, sem dualidades como o certo e errado, bom ou ruim, bem ou mal. Isso foi “desamarrador” porque deu espaço para nos percebermos e percebermos os fenômenos em processos individuais, construídos, também, nos movimentos coletivos, a partir de suas compreensões. Assim, colegas, compreender como vocês compreendem o que está posto em pesquisa, é respeitar o descrito em carta, exatamente como ela é, porque descreve e legitima sua realidade.

Confesso que foi assim que, neste percurso, voltei para mim e voltei para mim com o outro, contemplando a heterogeneidade e fazendo registros emersos, também, da minha consciência e de tudo que lia e do que me acontecia enquanto pesquisadora-profissional-pessoa, totalmente implicada no processo. Foi com esse pensar que organizei nossos três encontros. A pesquisa foi estabelecida em três etapas: i) Momento para recebimento e escrita das respostas à carta recebida; ii) Leitura e análise das cartas coletadas com o coletivo dos participantes; iii) Registro de ações interventivas, mediante informações registradas nas cartas.

Já dei acesso ao primeiro momento. No segundo momento, fiz uma mudança na carga horária do encontro e, com a aprovação de vocês, foi possível estarmos juntos das 8h às 15h do dia 17 de maio de 2024. A ampliação da carga horária se deu para atender ao objetivo proposto para o segundo encontro: ler e analisar as informações registradas na primeira etapa da pesquisa com o coletivo dos participantes. Além do próprio sentido e significado dado pelas subjetividades expostas na carta, resolvi trazer, no encontro, a sistematização de quatro conteúdos que emergiram, para que se tornassem nítidos e relevantes na construção e/ou fortalecimento da referida análise e discussão em torno das informações obtidas. Descrevo-os a seguir:

#### **Quadro 2 - Conteúdos Emergentes nas Cartas respondidas**

##### **Conteúdo 1:** Heterogeneidade

**Objetivo:** Reconhecer e reconhecer-se na diversidade de *sentirespensaressaberesfazeres* na vida.

##### **Conteúdo 2:** Existência, ou não, do currículo em cada período da humanidade.

**Objetivo:** Discutir sobre a existência, ou não, do currículo, a partir da “invenção” da escola com suas características no mundo ocidental, em cada período da humanidade.



**Conteúdo 3:** Teoria/concepção de currículo e o trabalho na sala de aula/escola.

**Objetivo:** Relacionar a concepção/teoria de currículo ao trabalho desenvolvido em sala de aula e na escola.

**Conteúdo 4:** Currículo enquanto *Currere* e fazeres curriculares da escola enquanto estudante.

**Objetivo:** Identificar os *sentires* *saberes* *fazeres* curriculares e pedagógicos da escola que frequentou como estudante na educação básica.

Fonte: Produção da autora, 2024.

No quadro a seguir, compartilho o registro do planejamento organizado e executado:

**Quadro 2.1** - Momento 2 da Pesquisa Interventiva/Leitura e análise das cartas respondidas, com o coletivo dos participantes

HORÁRIO	EIXO	OBJETIVO	ABORDAGEM	ATIVIDADE
8h às 8:45H	ACOLHIMENTO A DIVERSIDADE EM MIM, EM VOCÊ E EM TODO MUNDO	Acolher e acolher-se. Reconhecer-se na diversidade de <i>sentires</i> <i>pensares</i> <i>falares</i> .	A diversidade de sentires, pensares e falares no cotidiano de quem educa e de quem escolariza.	Leitura de Crônica apoiada na estratégia da inferência e antecipação. Título: “O que mais você quer? (Martha Medeiros, 2008)
8:46h às 9:45h	A “INVENÇÃO” DA ESCOLA A SERVIÇO DE QUE E DE QUEM?	Discutir sobre a existência, ou não, do currículo, a partir da “invenção” da escola com suas características no mundo ocidental, em cada período da humanidade.	Breves colocações sobre escola no mundo ocidental, na Antiguidade, Idade Média, Modernidade, Contemporaneidade e suas relações, ou não, com o currículo.	Trabalho em Dupla. Montagem do “Mural Recortado” sobre a “invenção” da escola em cada período da humanidade. Exposição Dialogada sobre a existência/relação escola e currículo em todos os períodos da humanidade a partir da leitura do mural construído.
9:46h as 10:30h	CONCEPÇÕES CURRICULARES NO LUGAR CHAMADO ESCOLA	Relacionar as concepções de currículo ao trabalho		Trabalho em 02 grupos.

		desenvolvido em sala de aula e na escola.	Concepções de currículo na prática do(a) professor(a), coordenador(a) e diretor(a).  Concepções Teóricas sobre currículo: Tradicional – Crítica e Pós Crítica.	Associar os fazeres da escola e sala de aula às concepções de currículo.
10:31h às 11h	SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS E CURRICULARES NO LUGAR CHAMADO ESCOLA	Identificar os <i>sentires</i> saberes e fazeres curriculares e pedagógicos da escola que frequentou na educação básica.	Lembranças Pedagógicas e Curriculares na Educação Básica, enquanto estudante.	Trabalho em grupo.  Lembrar de um momento significativo ocorrido na escola. Socializar o momento entre os membros do grupo. Escolher um momento para socializar com o grupão, identificando fazeres pedagógicos e curriculares.
11:01h às 12h	CURRÍCULO: <i>SENTIR SABER FAZER PRATICADO</i>	Apresentar e discutir em torno das informações obtidas no primeiro momento da pesquisa.	Informações obtidas na pesquisa no primeiro momento da pesquisa.	Exposição dialogada.
12h às 13h	ALMOÇO			
13:01h às 13:30h	CURRÍCULO: <i>SENTIR SABER FAZER PRATICADO</i>		As informações obtidas no primeiro momento da pesquisa	Exposição dialogada.

		Continuar as apresentações e discussão em torno das informações obtidas no primeiro momento da pesquisa.		
13:31h às 15h	CURRÍCULO: <i>SENTIRSABERFAZERPRATICADO</i>	Discutir possibilidades em torno de propostas interventivas mediante discussão das informações obtidas, no primeiro momento da pesquisa.	Currículo: <i>Sentirsaberfazerpraticado.</i>	Construção coletiva das propostas interventivas. Registro escrito.

Fonte: Produção da autora, 2024.

Para nossa memória, destaco algumas observações quanto a realização do segundo encontro de pesquisa:

- Chegada dos participantes: houve considerável atraso para o início do encontro;
- Desenvolvimento das atividades: as atividades 3 e 4 sofreram adaptações, para atender ao tempo disponível a elas. A atividade 3 foi realizada na modalidade oral e a atividade 4 foi relocada como “dever de casa”. As respostas seriam por carta, deveriam ser entregues no terceiro encontro;
- O terceiro encontro foi marcado para dia 24 de maio de 2024. Motivo: as discussões no final do segundo encontro exigiram retomadas das análises e possíveis intervenções, mais próximas. Foi solicitado confirmação, também, via *whatsapp* durante a semana. As presenças foram confirmadas.

Trago ainda outras observações:

Acredito que a ordem das atividades postas em planejamento poderia ser outra. Ler sobre o que escreveu e, também, sobre o que o outro escreveu, sem julgamentos, oferece a possibilidade de rever-se individualmente e rever no coletivo, as próprias construções oriundas dos momentos “formativos” e das experiências que aconteceram conosco em 1 ou 30 anos da ação dentro da escola. Me refiro à fala e à escuta das subjetividades escritas que poderiam ter sido postas no início do planejamento para que a atividade fosse mais bem alinhada à perspectiva do que diz Freire (1996, p. 44):

Escutar é obviamente algo que vai mais além ,,,,,,da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (*sic*).

Esse momento foi de um valor sem medida, no reconhecimento do que *sentimospensamosabemosfazemos* no praticado por nós mesmos, mas poderia ser melhor, se colocado para abrir a atividade. Porém, vale destacar que não houve

invalidação do caminho planejado, visto que as atividades que antecederam causaram impactos na relação com o *pensarsaberpraticados* nos estudos sobre heterogeneidade, currículo em seus conceitos e concepções e *currere*, o que contribuiu na busca das relações com o que foi escrito nas cartas.

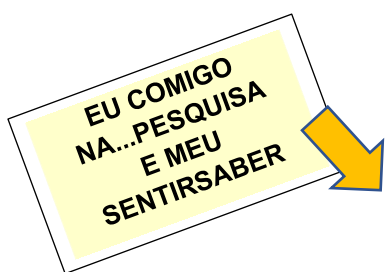
Os movimentos internos e externos ocorridos no segundo encontro, novamente me deixaram inquieta e voltei para mim, mais uma vez. Voltar pra mim significou me investigar novamente quanto a organização dessa travessia de pesquisa que me implicava, também, em minhas subjetividades, ao revelar minhas intenções, a programação escolhida, os reverses dessa programação, as análises, as relações instituídas com vocês e com minha orientadora. Consciente que não fazia **para** vocês, mas **com** vocês, insistia, assim, em me ver na minha travessia de pesquisa junto comigo e com vocês, ao mesmo tempo, e quis ver tudo isso sistematizado, outra vez, com lucidez do sentido e significado que quis oferecer ao nosso processo.



- **Minha área de atuação:** professora, atuando na coordenação pedagógica de uma regional em Salvador;
- **Palavras-chave da pesquisa-interventiva:** Currículo. Projeto de Intervenção. Vida na Escola.
- **Meu desejo como pesquisadora:** constituir espaços/tempos de reflexões formativas dentro da escola, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interfere diretamente na vida dos membros da comunidade;
- **Meu objetivo:** compreender como docentes, coordenadores(as) e gestores(as) escolares compreendem os seus sentires, saberes e fazeres curriculares, para propor intervenção no coletivo que favoreça a constituição de espaços/tempos para (re)criação curricular, vinculando-os à vida dos membros da comunidade educativa;
- **Em que fundamentei a pesquisa:** Breve lastro espaço-temporal da história da escola no Ocidente, a crítica à fragmentação do currículo nos

estudos de Morin (2015, 2018 e 2021). em sua teoria da complexidade e os impactos da pandemia da covid-19 na área da educação.

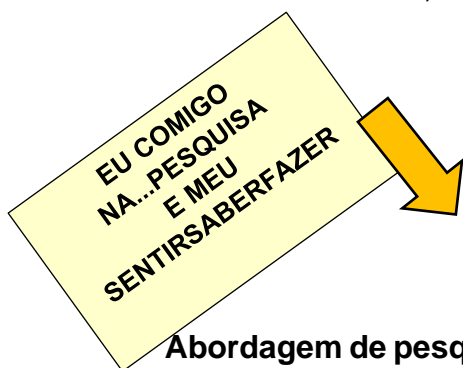
Esse contexto de autorreflexão e retomada de objetivos e percursos, além da produção de conhecimento, é provocador de uma pesquisa propositiva, de cunho colaborativo e de natureza interventiva que se faz como inovação pedagógica. Inovação não como “[...] modismos ou novidades passageiras, mas que procede de uma situação educacional que traz uma necessidade ou carência de uma solução ou resposta que não se encontra nas condições e propostas atuais” (Pereira; Masetto; Feldmann, 2014, p. 106). Esse *sentirpensar* sobre inovação curricular me orientou a observar o problema partindo dos meus horizontes:



- **Minha inquietação:** a ausência da discussão sobre currículo na escola e pela/para escola, no retorno às aulas presenciais, após paragem de quase dois anos letivos, devido a pandemia da covid-19, levou-me a questionar se o retorno às aulas presenciais se estabelecia como um “novo começo” ou um “novo velho começo” das práticas curriculares, até então, prescritas;
- **Minha constatação:** os números reveladores de transformações no movimento de vida (organização econômica, social, política, cultural, educacional etc.) da população mundial e, conseqüentemente, da população que está nas escolas, ativados com maior intensidade no momento pandêmico e a hegemonia perversa atravessada na história da educação no Ocidente;
- **Minha observação:** a ausência da discussão entre o coletivo que trabalha no espaço aprendente escola sobre a possibilidades da/na construção ou reconstrução de um currículo *sentidopensadopracado* como movimento de vida dentro e fora da escola;
- **A realidade vivida:** a minha jornada na educação, estabelecida em torno de um *sentirpensarsaberpraticado* com muito mais inquietações em torno do *saberfazerpraticado*, buscando descobrir no coletivo como desenvolver

proposições curriculares que favoreçam o entendimento do currículo escolar como processo de vida.

A partir da perspectiva de intervenção inovadora do Mestrado, e com base nos horizontes acima, fui construindo uma travessia metodológica investigativa, vinculada à minha intencionalidade, no seguinte percurso:



**Abordagem de pesquisa:** Escolhi a abordagem fenomenológica considerando meu objetivo. A fenomenologia, pela sua natureza de densidade interpretativa, serviu como base para compreender como os profissionais pesquisados compreendem os seus sentires, pensares, saberes e fazeres curriculares; quais suas concepções de currículo; como a realidade se apresenta, com seus significados e sentidos individuais e coletivos no mundo com significados evidenciados para todos e o mundo com significados comuns que abrangem um coletivo, o mundo com significados singulares para cada pessoa;

- **Dispositivo de investigação:** Escolhi o uso de cartas como dispositivo metodológico, por ter demonstrado fecundidade entre o meu *sentirpensarsaberpraticado* implicado com a pesquisa e o *sentirpensarsaberpraticado* de meus pares;
- **Compreensão do fenômeno:** Optei por agrupar as interpretações em quadros sistematizados, com a finalidade de “zelar” pelas subjetividades expostas em linguagem escrita;
- **Sistematização:** O registro foi posto em suspensão fenomenológica, compreendendo a compreensão dos esteios curriculares com a descrição/relação dos seguintes eixos;
- ✓ **Eixo 1: *pensarpraticado*** - o pensar é quando fazemos conexão com o passado, é o racional, é o acúmulo do conhecimento, das lógicas e da memória. É o caminho pelo qual a pessoa percebe-se a si mesma como um ser ativo, capaz de ter consciência dos objetos e consciência de si mesmo;



- ✓ **Eixo 2: *saberpraticado*** - é o presente na busca do conhecer. É compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente;
- ✓ **Eixo 3: *pensarsaberpraticado*** - é a conexão entre o passado e presente do conhecimento. É relacionar o que aconteceu com o que acontece agora, na prática, no acúmulo do conhecimento;
- ✓ **Eixo 4: *saberfazerpraticado*** - corresponde a conexão entre a atenção permanente do conhecer e o agir, sabendo por que faz. Relaciona-se com o futuro, o que queremos vir a realizar;
- ✓ **Eixo 5: *sentirpraticado*** - nos conecta com o presente, é uma sensação individual que permite nos percebermos e sentirmos como seres particulares. É reflexo emocional do que acontece a cada momento vivido.

Colegas, esse momento foi, também, um dos que me exigiu maior cuidado e atenção. É impressionante os movimentos que uma pesquisa no Mestrado Profissional faz conosco na relação com o outro. O *sentirpensarsaberfazer* “com” o outro ao invés de “para” o outro assume uma dimensão gigantesca a cada momento que seu processo abarca situações gigantescas. A sistematização das informações, atendendo aos critérios acima, iriam impulsionar as possíveis intervenções, se assim o coletivo de participantes achasse necessária.

De acordo com Júnior *et al.* (2007), o conhecimento é o objeto da ciência e a pesquisa científica é o instrumento de busca do conhecimento. Compreender como compreendem os fazeres curriculares, constituiu o conhecimento que foi construído em um processo de pesquisa, que, pela multidimensionalidade humana, expõe suas subjetividades com inúmeras dimensões, considerando nossa complexidade que, segundo Morin (2005), é um conjunto de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, como também, um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem nosso mundo. Foi assim, com esse *sentirpensar*, que avancei para o nosso terceiro encontro de pesquisa-interventiva, descrita no quadro a seguir:

**Quadro 3** - Momento 3 da pesquisa interventiva. Registro de ações interventivas, mediante informações registradas nas cartas

HORÁRIO	EIXO	OBJETIVO	ABORDAGEM	ATIVIDADE
8h às 9h	ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO	Acolher e acolher-se. Redescobrir o <i>sentirpensar</i> no espaço aprendiz da escola, na relação consigo e com o outro.	Política da Escuta. <i>Sentirpensar praticados</i> e Escola.	Boas-vindas: Uso da fala para acolher a si e ao outro no grupo.  Atividade Individual: Fazer um desenho que represente seu sentir e pensar escola.  Apreciação coletiva: Fazer a leitura do desenho para o grupo.
9:01h às 9:45h	PESQUISA, PESQUISADOR E PESQUISADOS	Dialogar sobre os três encontros da pesquisa-interventiva com o grupo de participantes.	O currículo em pesquisa.	Exposição dialogada.
9:46 h às 12h	POSSIBILIDADES INTERVENTIVAS NA PESQUISA	Construir, discutir e registrar as propostas interventivas, no coletivo.	Informações registradas e possibilidades interventivas.	Exposição dialogada:  *Nova Leitura das informações registradas em quadro sistematizado.  *Apreciação de proposições interventivas do/pelo grupo.  *Registro de possibilidades interventivas.

Fonte: Produção da autora, 2024.

Mais uma vez, a título de nossa memória, deixo, aqui, algumas observações sobre a realização do terceiro encontro de pesquisa:

- Chegada dos participantes: houve considerável atraso para o início do encontro e isso impactou no tempo destinado para cada atividade, alterando o horário do término da ação.

Colegas, a construção democrática de um fazer, com o coletivo, nos permite perceber como se faz importante a participação ativa de todos os envolvidos. Acredito que vi-ven-ci-a-mos isso! Analisamos, discutimos, opinamos e escrevemos sobre isso em cartas!!!!

Chegamos ao final de um processo buscando um recomeço. Me senti no alvoroço que é a proposta do recomeçar porque, em nosso caso, é recomeçar sustentados(as) em nosso *sentirpensasaberpraticados*. Por mais um momento, me lembro de Paulo Freire (1996, p.67):

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Meus colegas, só conseguir descrever a metodologia usada na pesquisa assim: usando cartas. Sintopenso que pesquisa é para ser dialogada, questionada, compartilhada a partir dos estudos que fazemos. Essa ideia foi fortalecida justamente ao começar as leituras nas aulas dos componentes curriculares no Mestrado Profissional em Educação. Não sei explicar direito, mas não daria para escrever de outro jeito porque se estou implicada, o que pesquiso tem endereço. E trabalhando com cartas que possuem endereço os caminhos trilhados foram expostos para quem pesquisa e é pesquisado, oferecendo transparência dos caminhos individuais e coletivos construídos ou direcionados no decorrer do tempo trabalhado. Ficamos

diante de uma metodologia onde o “eu” e o “nós conosco” foi fundamental para as análises, questionamentos e reflexões do processo.

Na seção a seguir, apresento os resultados do que construímos e/ou redescobrimos juntos! Nossas propostas de intervenção. Escrevo, assim, mais uma carta!!! Dessa vez, escrevo para minhas colegas que tive imenso prazer em construir um trabalho pedagógico entre 5 a 15 anos de ação profissional na Regional. Escrever para elas sobre os resultados significou nos oportunizar revisitar desafiadamente nossos fazeres em torno do que sentimos pensamos sabemos do praticado, os quais tem suporte na legislação.

Carinho muito especial por todos(as) vocês, seguido de um abraço aconchegante de corpos e acolhedor de almas.

Jô Bahia.

#### 4 CARTA QUE PROVOCA MOVIMENTOS: INTERVIR, AGIR NO SABERFAZERVIVER CURRICULAR NA ESCOLA!

### Tente Outra Vez

Raul Seixas

Veja

Não diga que a canção está perdida

Tenha fé em Deus, tenha fé na vida

Tente outra vez

Beba (beba)

Pois a água viva ainda tá na fonte (tente outra vez)

Você tem dois pés para cruzar a ponte

Nada acabou, não, não, não

Oh, tente

Levante sua mão sedenta e recomece a andar

Não pense que a cabeça aguenta se você parar

Não, não, não, não, não, não, não

Há uma voz que canta, uma voz que dança

Uma voz que gira (gira)

Bailando no ar (uh)

(Uh-uh)

Queira (queira)

Basta ser sincero e desejar profundo

Você será capaz de sacudir o mundo

Vai, tente outra vez

Tente (tente)

E não diga que a vitória está perdida

Se é de batalhas que se vive a vida

Tente outra vez

#### 4.1 CARTA DE JÔ BAHIA PARA MINHA QUERIDA EQUIPE DE TRABALHO. EU COM ELAS: RECOMEÇANDO O QUE NÃO SE PODE CONCLUIR

Lauro de Freitas, 28 de junho de 2024.

Querida equipe de trabalho!

Saudações de grande estima, amor e respeito!

*[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo*  
(Freire, 1987, p. 65).

Eu não poderia começar essa carta com uma leitura diferente do exposto por Freire, tão presente em nossa caminhada profissional, enquanto coordenadoras do setor pedagógico. Me recordo das várias vezes que tematizamos a prática dos(as)/com professores(as), coordenadores(as) ou gestores(as) escolares ou, ainda, com gestores(as) e coordenadores(as), como também, com toda equipe ao mesmo tempo: gestor(as), coordenador(as) e professor(as) da mesma escola.

Foram experiências para além da “apresentação exitosa” e que constituíram um grande desafio. Experiências que estavam à serviço da argumentação, dos questionamentos, das justificativas, das trocas de práticas pedagógicas, em que a escola podia dialogar com outras escolas, sobre sua própria travessia. Práticas pedagógicas e práticas curriculares! Relação fundamental quando entendemos o movimento de escolarização a serviço da formação humana, da vida. Os esteios curriculares fortalecendo as práticas pedagógicas, dando sentido e significado a uma escolarização que “educa”, se é que podemos escrever assim, que faz nossa caminhada continuar.

Minha intenção é, mais uma vez, envolvê-las(los) no **sentirpensasaberfazerpraticados** de nossa coordenação do setor pedagógico, quando, desenvolvendo a pesquisa-interventiva em torno do currículo como movimento de vida dentro e fora da escola, evidencio discussões possíveis, que podemos fazer sobre a prática curricular, no espaço em que atuamos. É isso, escrevo uma carta para vocês com a finalidade de, dando acesso aos referidos resultados de uma pesquisa, possam repensar seus próprios processos implicando-se com seu sentirpensarsaberfazer praticados em seu espaço profissional, na relação com o outro.

Inicialmente, analisem a travessia que fiz:

#### Quadro 4 - Sistematização do percurso de pesquisa-intervenção

- O espaço de pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Salvador - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- A temática em pesquisa: Currículo: movimento de vida, dentro e fora da escola!
- Sujeitos da pesquisa: Gestor(a) Escolar, Coordenador(a) Pedagógico(a) e Professor(a).
- O objetivo: compreender como compreendem currículo.
- O desafio interventivo: constituir espaços/tempos de reflexões formativas no âmbito escolar, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interfere diretamente na vida dos membros da comunidade.

Fonte: Produção da autora, 2024.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são constituídos por um currículo, organizado em movimentos de escolarização e de formação humana do estudante e da estudante. Isso é assegurado, na dimensão legal, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, com conteúdo revisado em edição atualizada em março de 2017, que nos diz (Brasil, 2017):



Isso nos pede que trabalhe com o conhecimento acumulado pela humanidade, expresso pelas disciplinas.

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

**§ 1º** Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024.

Um outro dispositivo legal, também, deve ser merecedor de nossa atenção, sobretudo na discussão curricular da escolarização/formação humana:



No contexto dos textos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê, entre outras diretrizes, a integralidade enquanto princípio orientador do ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento holístico dos estudantes de modo complexo e não meramente linear.

**§ 7º** A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

**Art. 27.** Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho

### **SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental**

**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_di\\_retrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_di_retrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024



Podemos entender, assim, a Escolarização a serviço da formação humana, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Temos dispositivos legais e, me comprometendo com a perspectiva da ação curricular como ação de vida, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, penso que devemos pesquisar e discutir nosso ***pensarsaberpraticado***, enquanto equipe pedagógica da Regional, em torno de algumas questões:

- Nosso conceito de currículo e vida e de currículo/vida;
- Nosso conhecimento em torno de conteúdos curriculares que promovem a formação humana no circuito da escolarização;
- Nosso acesso e discussões sobre práticas curriculares e práticas pedagógicas.

Pensem nisso, agora e depois, mas procurem perceber a natureza das respostas que possuem, ou seja, estarão voltadas a novos e/ou velhos possíveis olhares para as crianças e adolescentes, matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando também como referência a pandemia da covid-19, quando a vida, posta em risco, causou impactos nas várias formas do viver na política, economia, cultura, no social, na educação, dentre outros. Quero que entrem em crise.

Arendt (2005, p. 223) nos diz que:

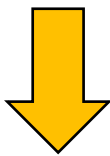
“[...] uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela



com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”.

Assim, entremos todas em crise! Retomo as questões que solicitei que pesquisassem (entrassem em crise) para discutirmos nosso **pensarsaber**, entendendo que esse movimento será ampliado a partir das seguintes possíveis ideias:

- A formação humana é norteada pelo **sentirpensarsaber** em torno do respeito à heterogeneidade, expressada nas relações com a diversidade de raças, nas relações com as transformações do meio ambiente, nas relações em torno da inclusão da pessoa com deficiência, e tantos outros assuntos;
- Esses assuntos são esteios curriculares na medida que são transformados em políticas e sustentados pela legislação;
- Como se configuram esteios curriculares, legalmente estabelecidos, funcionam como sustentação da prática pedagógica solicitada na escolarização, no dia a dia do fazer escola. **Sentirpensar** assim nos dá um lastro para o **saberfazer** na coordenação do setor pedagógico em uma região de Salvador.



Uma nova  
crise se  
instala!!!

Essa poderá ser a nossa travessia.

Posso, então, caminhando por esse **sentirpensarsaber** da prática vivenciada, escrever que a escola está voltada para formação humana organizada por um currículo que se constitui movimento de vida dentro e fora da escola porque, curricularmente, são assuntos de vida “tratados”. São sustentações do **saberfazer** escolarização, entendidas como vida. Isso seria ponto final e pronto, **quando organizássemos espaços formativos de reflexões, para que se discuta tais disposições escolares**. Crise resolvida? Não há uma única resposta. Acreditarmos que bastasse termos o desejo de organizar espaços de reflexões formativas dentro da escola, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interfere diretamente na vida dos membros da comunidade, e começarmos a planejar ações em torno disso, alicerçado na base legal já descrita, que tudo estaria resolvido, seria, de nossa parte, um entendimento arrogante e simplório.

Arrogante porque é possível que, no final do processo estabelecido “para” e não “com”, provavelmente, afirmaríamos que “ofertamos tantos cursos, tantas ações, constituímos espaços de reflexão, conversamos tanto e pouca coisa sai do lugar”,

porque no universo de tantas escolas brasileiras, encontramos ainda hoje, em 2024, apenas 10 escolas que se destacam na gestão de resultados.

Escrevi acima, intencionalmente, porque já ouvi isso algumas vezes, mas essa escrita não é para julgamentos, é uma escrita para fazer emergir afirmações sujeitas a pesquisa, como:

- Oferecer sempre não coaduna com o dar para poder receber. Necessário repensarmos a visão unilateral, egoísta e hegemônica de nossas ações;
- Uma gestão de resultados pede cuidado com a gestão de processos curriculares e exige um revisitar em torno do que chamamos avaliação colocada a esse serviço;
- Gestão dos processos curriculares suscita discussão em torno do **sentirpensarsaberfazerpraticados**;
- Discutir sobre **sentirpensarsaberfazerpraticados** demarca rever os norteadores do currículo, para que funcionem como movimento de vida (nossa proposta), ampliando a visão da prática pedagógica para o século XXI;
- Ampliar a visão da prática pedagógica para o século XXI pode reverberar em melhores travessias e resultados na/para vida de nossos/as alunos/as.

Na escola lidamos com gente. A relação com gente está intensamente imersa no processo de trocas de saberes e experiências com a vida. Isso é inevitável. Na escola não lidamos com unidades de pessoas. Lidamos com centenas de pessoas que pulsam vida. Portanto, precisamos nos questionar: - de que vida na escola estamos nos referindo? Dessa forma, ousou a repetir o que a gestora de uma Escola Municipal situada em Salvador (2024) me disse: “Precisamos de uma política de escuta, entre nossas escolas e secretaria”.

Uma política de escuta voltada para os saberes e as experiências dos profissionais faculta a compreensão do que está acontecendo dentro da escola com eles mesmos, com os(as) alunos(as), com as famílias e com a comunidade. Assim, a compreensão abre permissão para uma comunicação eficaz produzida pelo que precisamos **saberfazer** de melhor: dialogar. Sobre diálogo, Freire (1993, p. 118) nos diz que:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.

E mais, ele continua dizendo:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Algumas reflexões foram expostas pela professora Izabel Petraglia, no Terceiro Encontro do Ciclo de Estudos sobre “O Método” de Edgar Morin<sup>27</sup>, realizado em junho de 2013, que pode nos auxiliar na compreensão do diálogo em torno do currículo como movimento de vida. Prof.<sup>a</sup> Izabel Petraglia registra que, para Edgar Morin (1999), “[...] a vida é um oceano à deriva” e as reflexões que dela se retira não são encerradas em verdades eternas, muito menos produzem caminhos seguros, com descobertas consoladoras. As falsas certezas excluem o erro, a ilusão e não parece conveniente buscar construir o conhecimento sobre “uma rocha de certeza”. Portanto, a contribuição de Morin (1999), em “A vida da Vida”, não visa abarcar a vida e nem fazer uma síntese dela, mas alcançar um princípio do conhecimento que possa abarcar a vida e o conhecimento do conhecimento da vida.

Estou me contorcendo em dois movimentos, a partir da visão de vida proposta por Morin (1999). O primeiro sinaliza que o currículo como movimento de vida diz respeito a esteios curriculares que sustentam práticas pedagógicas cujos conhecimentos disseminados nos caminhos da escolarização podem ser trazidos em uma perspectiva do rever, repensar e/ou reinventar a vida, desativando a verdade como absoluta. Isso pode suscitar metodologias inovadoras na relação com o **saberfazerpraticados**. O segundo diz respeito à utilização do nosso único olhar, para atender a um desejo técnico no **saberfazerpraticados** da escola.

Faz-se necessário compreender o que o outro *sentepensasabefaz* a respeito do que deve ser conhecido na ação de escolarizar, que não pode ser um querer só nosso. Precisamos compreender como compreendem! Para isso, é urgente refletir e questionar a organização do próprio caminho. Isso é manifestação da vida vivida. Organizar espaços formativos para a reflexões curriculares, a partir de possibilidades de inovação, não pode ser um desejo só da coordenação. Isso pode ser um princípio para todos os momentos que decidimos planejar escola e ou secretarias.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/520838-a-tempestade-de-edgar-morin-a-vida-e-um-oceano-a-deriva>. Acessado em: 22 ago. 2024.

Lembro da Prof.<sup>a</sup> Maria Roseli de Sá fazendo isso no momento 4/2023 do componente curricular do Mestrado Profissional da UFBA, denominado Currículo ao longo da História. Ela planejou o semestre conosco, a partir da necessidade expressa pelo grupo. Não foi fácil porque não estamos acostumados, mas é para onde devemos nos deslocar.

O desejo expresso acompanhado do questionamento: como desenvolver proposições curriculares que favoreçam o entendimento do currículo escolar como processo de vida, precisa estar alicerçado no **sentipensar** dos envolvidos. Esse **sentirpensarpraticados** tem ressonâncias no **saberfazerpraticados** com todo conhecimento que teve acesso e experienciou. É a verdade organizada por cada um, em seus espaços e tempos. Dessa forma, para nós não nos asfixiarmos em nossas próprias intenções solitárias, pessoais, hegemônicas, é necessário perguntar, pesquisar, inquirir, “escarafunchar” sobre compreender como docentes, coordenadores(as) e gestores(as) escolares compreendem os seus sentires, saberes e fazeres curriculares. Tensionemos o currículo porque precisamos compreender as compreensões, conforme também preconizam (Almeida; Sá, 2021, p. 5):

Ademais, buscamos tensionar concepções de currículo, intervenção e inovação enrijecidas e homogeneizantes que tendem a sobrepor-se às criações emergentes nos cenários das redes de educação, desconsiderando a heterogeneidade dos processos educativos e a diversidade em seus contextos.

Assim, me debrucei nessa pesquisa, que devolvo a vocês agora, pensando no caminho do fazer da coordenação pedagógica de uma Regional que coadune com a realidade que estamos envolvidas, legitimada por um coletivo que não se organiza como tarefeiros, mas como gente que precisa saber cuidar de gente, com os próprios movimentos individuais reverberados no coletivo. Em relação às respostas da pesquisa, antes de caminharmos em torno delas, sem preconceitos ou prejulgamentos, para podermos descobrir o *quesepassa*, vamos fazer um exercício, seguindo as etapas que descrevo no quadro a seguir:

#### Quadro 5 - Provocações interventivas

- Assista calmamente ao vídeo: Menino que não trouxe merenda e sem ele perceber os colegas deram o que comer  
Disponível em: <https://youtu.be/QISFX4fPcvU?si=ClxkClkXD1vJeBuZ>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Ao assistir ao vídeo o que:

Sentiu? \_\_\_\_\_

Pensou? \_\_\_\_\_

Sabia? \_\_\_\_\_

Faria se estivesse no lugar dos colegas? \_\_\_\_\_

- Pensando escola, o vídeo é sobre:  
 solidariedade  amor  compreensão  generosidade  todos os itens  
 Outros? Quais? \_\_\_\_\_
- Com o que já experienciou na escola, a impressão que teve foi que a situação do aluno (que não tinha lanche) já é naturalizada pela turma?  
 sim  não  
 Por que? \_\_\_\_\_
- Já presenciou tal situação?  
 sim  não  
 O que fez? \_\_\_\_\_
- Se eu desejar relacionar a situação apresentada no vídeo, com práticas escolares contidas no processo de escolarização e estabelecidas na BNCC, quais esteios/práticas curriculares sustentariam práticas pedagógicas nas turmas iniciais do ensino fundamental? \_\_\_\_\_
- Os esteios curriculares que você escolheu têm relação com a *vidavivida* dentro e fora da escola?  
 sim  não  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- Então, a partir da resposta anterior, poderia concordar com a frase: "Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola".  
 sim  não

Fonte: Quadro de perguntas elaborado pela pesquisadora, 2024.

Agora, faremos a travessia tendo acesso às repostas à pesquisa realizada e a possível leitura do escrito. Assim, penso que a coordenação do setor pedagógico precisa estar atenta ao objetivo prioritário da pesquisa: compreender como diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) compreendem *sentirespensaressaberesfazer*es curriculares. Aqui, estão as repostas que precisamos compreender.

<b>Quadro 6 - Sistematização das concepções levantadas nas cartas <i>O PENSARPRATICADO</i> e <i>O PENSARSABERPRATICADO</i></b>	
<b>QUAL SUA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO?</b> <i>O PENSARPRATICADO</i>	<b>JÁ DISCUTIU SOBRE O CURRÍCULO NA REDE OU EM OUTROS ESPAÇOS? O QUE DISCUTIU, QUANDO E COM QUEM?</b> <i>O PENSARSABERPRATICADOS</i>
A concepção de currículo que sempre permeou minha história desde a infância, foi a tradicional. Esta me acompanhou grande parte da minha formação e atuação. Entretanto, práticas curriculares mais flexíveis, que objetivavam o <b>desenvolvimento de um cidadão autônomo, consciente de sua realidade e capaz de intervir para transformá-la</b> , passaram a me seduzir, visto que estou inserida numa comunidade onde esse é o grande desafio. (Linhas 8 a 16 da carta, p. 1, grifos meus).	[...] o currículo na maioria dos casos não é pauta de discussão e/ou atenção, sendo demasiadamente subestimado, sufocado por projetos e programas e até mesmo confundido com cronogramas baseados em livros didáticos e datas comemorativas. Participei de alguns diálogos durante minha passagem pela regional Liberdade/Cidade Baixa, que me fizeram (re)pensar e (re)significar o conceito de currículo. (Linhas 21 a 28 da carta, p. 1).
Hoje com um pensar mais elaborado e de tantos erros e acertos, vejo currículo como um <b>instrumento para o processo de vida do ser humano</b> , esse currículo como processo não é configurado como todos e instituições vêm em conteúdos distribuídos naquele ano que devem ser trabalhados e se fecha em si, onde de modo geral não é levado para sua vida futura. (Linhas 5 a 13 na carta, p. 1, grifos meus).	Em meio a inquietações, em palestras sobre currículo, encontrei um professor, Roberto Sidney e Regina Cely que me levou a enxergar o currículo como algo além dos anos, séries, aprendizagens, disciplinas, conceitos. Como uma coisa viva dentro do indivíduo de forma processual, uma semente que vai germinando ao longo de sua vida escolar até alcançar seu tamanho máximo, quando tudo que ele aprendeu retorna para sua vida e infere nas vidas alheias de forma positiva. (Linhas 14 a 25 na carta, p. 1).
Currículo pra mim é a escola viva, com toda comunidade <b>escolar viva, vibrante com seus problemas, desafios, afetos, desafetos...</b> A concepção de currículo é a base das práticas pedagógicas que envolvem atividades, conteúdos, projetos, sequências didáticas, mas, acima de tudo, papéis de protagonismos para dar direcionamentos e dinamismos ao movimento da escola como um todo. (Linhas 6 a 14 da carta, p. 1, grifos meus)	Na rede municipal ainda não tive o prazer de discutir “currículo” como deve ser discutido, mas em outra rede privada já discuti e foi muito confuso (inicialmente), depois desafiador e por último esclarecedor e libertador porque ali está posto o que eu acredito e almejo para educação básica pública de nosso país. (Linhas 15 a 21 da carta, p. 1).
[...] pude constatar que não existe na verdade uma ideia sistematizada acerca de currículo, que, a meu ver, não devem obedecer às concepções filosóficas e ideológicas do contexto atual, mas, sim, às dificuldades que permeiam economicamente esse contexto. Para a partir dessa constatação formar profissionais aptos para o mercado e em outros casos para garantir sua interdependência/autonomia. (Linhas 24 a 33 da carta, p. 1 e 2).	Não houve relato escrito.

<p>A concepção bem particular de Currículo perpassa por tudo o que possa <b>ajudar na formação humana</b> de minhas crianças para que elas <b>entendam o seu presente, mas que se preparem para um futuro consciente</b> de seu potencial de participação social. Os conteúdos apenas são os instrumentos para isso. (Linhas 13 a 19 na carta, p. 1, grifos meus).</p>	<p>Em verdade vejo o esforço do órgão central, a SMED em promover encontros que enquadram como Formação Continuada. Na minha visão nesses encontros não se discute currículo e sim conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática na esfera da didática. Para que tivesse a abordagem curricular, seria necessário que se percebesse o fim, o para quê se deve abordar esses conteúdos em sala e como ela estaria contribuindo para a real formação dos educandos. (Linhas 23 a 33 na carta, p. 2).</p>
<p>[...] é possível perceber currículo como uma grade que traz em si mesma matérias a ser executadas em sala de aula com seus diversos conteúdos a ser ensinados, sem que haja reflexão, pois eles são inseridos de forma verticalizada ,desconsiderando o ambiente escolar e suas especificidades e os fenômenos que acontecem no espaço pedagógico escolar[...] conceituar currículo é pensarmos saberes e fazeres' desenvolvidos em sala de aula ,bem como, em todos os ambientes do que chamamos unidade escolar [...] currículo é tudo aquilo que acontece na unidade escolar, teorizada ou vivenciada na construção de saberes e fazeres primeiro para o professor e depois para o educando[...] (Linhas 2 a 18 na carta, p. 1).</p>	<p>Não tenho lembrança de nenhuma discussão sobre currículo na Rede, mas lembro somente da apresentação do novo modelo de currículo em forma de tabelas, trazendo um grupo de habilidades, aprendizagem que deveria ser ofertada no momento que vivenciamos a pandemia. Em outros espaços as discussões ficaram no campo da teoria, sem vida numa perspectiva de crescimento ou reflexão profunda, tanto em seminários, em pequenos momentos com colegas da área. (Linhas 21 a 29 na carta, p. 1).</p>
<p>[...] penso que currículo é algo para além do que está escrito, normatizado, posto em lei. É algo prático e são <b>movimentos adequados à necessidade real do aprender</b> daquele grupo, daquela comunidade daquela cidade para a qual o currículo está posto. (Linhas 10 a 16 da carta, p. 1, grifos meus).</p>	<p>[...] a nível formativo gerencial nunca discutir currículo na Rede. Certa feita participei de uma reunião para formação do livro Nossa Rede de Educação Física. A ideia era discutir o que nossos alunos do município deveriam aprender sobre a tão querida disciplina. Porém na primeira reunião entendi que o livro já estava com os conteúdos definidos e que nossa reunião era um faz de conta. Para além dessa ocasião acho que discuto currículo diariamente com meus pares da unidade escolar, seja com minha estimada amiga e coordenadora pedagógica, seja com os professores da unidade escolar (Linhas 17 a 30 da carta, p. 1 e 2).</p>
<p>Não houve relato escrito.</p>	<p>[...] retornamos após pandemia promovendo momentos de reflexões com os pares. Tínhamos o objetivo de garantir a execução do currículo estabelecido, por acreditar que é norteador de nossa prática. Depois um momento com professores, funcionários, Conselho Escolar e finalmente todos os envolvidos. (Linhas 12 a 23 da carta, p. 1 e 2).</p>
<p><b>Currículo hoje como vida. Vida de cada indivíduo envolvido no processo.</b> (Linhas 31 e 32 p. 2, grifos meus)</p>	<p>Quanto às discussões acerca desta palavra têm sido muito divulgadas, como ações inerentes ao contexto escolar [...] temos sim alguns encontros que propagamos a reflexão de currículo e recentemente participei de uma reunião</p>

<p>[...] tenho que aqui expressar minha dificuldade em conceituar a palavra currículo atualmente no lugar o qual estou ocupando espaço (Linhas 37 a 40, p. 2).</p> <p>[...] porém, como cidadã crítica social e como parte do processo ainda me sinto incompleta ao discorrer qual o meu conceito formado quanto o currículo. (Linhas 43 a 47, p. 2).</p>	<p>onde o propósito foi falar, ou melhor, foi a escuta de profissionais no intuito de pensar um currículo de forma clara, participativa. A gerência de formação da SMED nos trouxe reflexões quanto ao que desejamos e o que é importante em cada segmento que compõe a escola e suas contribuições para o currículo (Linhas 41 a 58, p. 2 e 3).</p>
<p>Não houve relato escrito</p>	<p>Durante o período pandêmico discutir ou pensar no currículo escolar foi algo surreal. Afinal, foi um período que inicialmente não tínhamos um norte a seguir (Linhas 7 a 9, p. 1).</p> <p>Precisamos pensar num currículo que atenda a todas as crianças, principalmente aquelas que apresentam déficit de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, comorbidades que dificulta seu processo de aprender. (Linhas 55 a 59, p. 3).</p> <p>Precisamos discutir e pensar em Rede, considerando as especificidades de bairros, escolas, local etc. (Linhas 68 a 70, p. 3).</p>

Fonte: Cartas escritas pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

#### Quadro 6.1 - Síntese Interpretativa 1

**Em síntese interpretativa:** os profissionais **PENSAM sobre o** currículo praticado, relacionado à formação humana ou a uma visão do currículo como todo, mas não explicitam o “todo”. Outros registram que não têm um **PENSAR** organizado sobre a concepção de currículo e outros, ainda, não apresentaram na carta esse **PENSARPRATICADO**. Há uma diversidade de compreensões sobre o **PENSAR** currículo, no que se refere a sua concepção. Isso também foi encontrado na literatura estudada sobre o assunto, o que nos leva a lembrar que esses estudos são recentes, tendo sido iniciados no século XX, de forma mais sistematizada (Sá, 2008).

Tal situação nos conduz a compreender melhor a heterogeneidade em que o trabalho da escola está pautado, também encontrada (a heterogeneidade) no **PENSARSABER** praticados no currículo, quando profissionais registram em carta que não discutiram sobre currículo, outros não apresentaram na carta solicitada dados sobre qualquer discussão curricular e outros escreveram que participaram ou promoveram discussão sobre currículo. Mesmo com a força da homogeneização linear imposta a nós, nos vemos diante de um quadro heterogêneo de **PENSARES E PENSARESABERESPRACTICADOS** em torno do currículo. Nossa heterogeneidade se coloca como marca no processo.



**Quadro 7 - Sistematização das concepções levantadas nas cartas O SABERFAZERPRATICADOS e PENSARSABERFAZERPRATICADOS**

<p><b>QUE RELAÇÕES PODEM SER FEITAS ENTRE OS SABERESFAZERES PEDAGÓGICOS E OS SABERESFAZERES CURRICULARES? SABERFAZERPRATICADOS</b></p>	<p><b>DESCREVA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA POR VOCÊ, QUE SEJA SUSTENTADA EM PENSARESSABERESFAZERES CURRICULARES ESTABELECIDOS NA REDE PENSARSABERFAZERPRATICADOS</b></p>
<p>Estamos inseridos num contexto de alta vulnerabilidade social, econômica e emocional. Longe dessa que vos escreve cair no vitimismo para justificar, no entanto, tal cenário impacta diretamente e diariamente em nossa prática pedagógica, que não se sustenta por si só. Este talvez seja o ponto onde o currículo precise ser repensado e (re) organizado. (Linhas 38 a 44, da carta, p. 2).</p>	<p>Em uma construção ano passado, levantamos o Projeto RAÍZES em nossa escola, quero compartilhar... O objetivo do projeto foi elevar o conhecimento dos alunos sobre sua identidade e origem, assim como, suas potencialidades, restaurando a autoestima e o desejo por conhecimento. Isso porque, identificamos que em grande parte, os alunos não avançados, haviam perdido desejo por aprender. Através de um estudo sobre os povos originários e as influências que recebemos de cada cultura responsável pela formação do povo brasileiro resgatamos o sentimento de pertencimento e fortalecemos as características peculiares que nos tornam quem somos. A partir dessa proposta e com ações efetivas conseguimos progressos que não são registrados em números, pois não são mensuráveis quantitativamente. (Linhas 56 a 73 da carta, p. 2 e 3).</p>
<p>Não houve relato escrito.</p>	<p>Não houve relato escrito.</p>
<p>Em vários momentos da minha trajetória docente, direção escolar, coordenação, pude vivenciar os <i>saberesfazeres</i> pedagógicos e curriculares (Linhas 22 a 24 da carta, p. 1).</p>	<p>A minha memória recente me remete a um projeto sobre África/Bahia realizado em 2023, onde vivenciei as aprendizagens de fato vivido e desejado pelos alunos e famílias. No dia da Mostra a certeza que o currículo, está</p>

	pulsando em toda comunidade, presente e ausente da mostra pedagógica. (Linhas 24 a 31 na carta, p.1 e 2).
Não houve relato escrito.	Quando trabalhava no EJA desenvolvi um projeto (100% afro) cuja intenção era trabalhar com temas transversais e ao mesmo tempo ensiná-los a ler e fazer contas, haja visto que muitos queriam ler a Bíblia e aprender a passar troco. O projeto teve duração de um semestre e dentro dos objetivos propostos 85% (oitenta e cinco) por cento foi alcançado sem evasão de um aluno (53) durante o desenvolvimento do projeto. (Linhas 40 a 50 na carta, p. 2).
Eles se entrelaçam no FAZER. É na prática do planejar ao fazer acontecer em sala que procuro estabelecer essa ponte. Longe de mim afirmar que minha prática é 100% essa articulação [...] (Linhas 61 a 64 da carta, p. 3).	Numa tentativa de realizar essa prática articulada entre o pedagógico e curricular vou citar um memorável movimento do ano de 2023. tempo em que foi desenvolvido pela unidade escolar em que atuo o Projeto Pedagógico sobre o bairro da Liberdade [...]. Me senti à vontade para atuar pensando o currículo de forma inter, transdisciplinar e trans didático [...], além de pautada na Rede, procurei também está aliada ao que sugere a BNCC e as teorias que falam de inteligências múltiplas. Eu mesma tive que me reinventar durante o processo. (Linhas 84 a 98 na carta, p. 4 e 5).
Levando em conta a construção do conhecimento intelectual em diversas áreas, é possível perceber que essa construção é baseada em um currículo. Para que haja desenvolvimento daquilo que se busca se faz necessário organizar as práticas pedagógicas a partir de um currículo e das necessidades que possam aparecer a partir das vivências com os educandos. Práticas pedagógicas se faz a partir de um currículo estabelecido, mas também a partir das vivencias e dos fenômenos existenciais do chão da escola. [...] Currículo se faz a partir das necessidades que são apresentadas para prática de processos	Refletindo nas práticas pedagógicas poderia citar diversas práticas exitosas, entretanto, vou trazer nesse escrito “A Noite do Soninho”. A noite do soninho que traz em si diversos aprendizados, bem como a valorização dos educandos. Todos os alunos dormem na unidade escolar onde aprendem concentração, respeito próprio, respeito de si mesmo, socialização, limites e outros valores que o fará melhor cidadão. Ainda ouvem com atenção a contação de histórias e assistem filmes para reflexão e aprendizado. Ainda compartilham de

de ensinagem e aprendizagem. Eles devem ter relação. (Linhas 30 a 41 da carta, p. 2).	brincadeiras coletivas e de uma alimentação diferenciada, fortalecendo laços afetivos. (Linhas 44 a 55 da carta, p. 2).
[...] que os saberes pedagógicos são muito mais profundos que os saberes fazeres curriculares. O primeiro é prático, flexível. O segundo é metodológico, teórico, burocrático. Bem verdade que o segundo é necessário e subsidia teoricamente o primeiro, mas ele nunca me atrai por ser mais estático. Linhas 31 a 38 da carta, p. 2).	[...] no ano passado decidimos enquanto escola, trabalhar os três primeiros meses apenas e tão somente com o processo de alfabetização. O currículo de Rede dita os saberes curriculares para cada ano, porém enquanto grupo pedagógico entendemos que não dá para aprender determinados conteúdos sem a apropriação básica da leitura e da escrita. Então focamos nisso e obtivemos significativos avanços com a maior parte de nossos alunos. (Linhas 40 a 50 da carta, p. 2).
Não houve relato escrito.	Não houve relato escrito.
Quanto as relações entre pedagógicos e curriculares, um está contido no outro, ou melhor, entendendo os saberes fazeres pedagógicos abarca o currículo. Linhas 59 a 62, p. 3).	Não houve relato escrito.
Não podemos pensar escola sem uma base que sustente a prática pedagógica orientada por um currículo que desenvolva habilidades e competências capaz de organizar conhecimentos dos estudantes. (Linhas 51 a 54 da carta, p. 2 e 3).	Não houve relato escrito.

Fonte: Cartas escritas pelos profissionais envolvidos na pesquisa, 2024.

**Quadro 7.1 - Síntese Interpretativa 2**

**Em síntese interpretativa:** Alguns profissionais não descreveram, em carta, a relação entre saberes e fazeres pedagógicos e curriculares, outros citam apenas a importância das práticas, mesmo sem descrever as relações entre as mesmas, e outros, ainda, estabeleceram relações, em algum nível, entre as duas práticas. Novamente nos deparamos com a heterogeneidade. Desta vez ligados ao **SABERFAZER** praticados no currículo. O processo de homogeneização que fomos expostos não deu conta do **SABERFAZER** praticados no currículo de forma linear. Ainda observamos que os(as) profissionais não registraram, na carta, dados sobre a prática pedagógica com esteios curriculares, outros profissionais não descreveram o esteio curricular na prática pedagógica vivenciada e outros, ainda, descreveram uma prática sustentada com esteios curriculares. Compreender a heterogeneidade presente no **PENSARSABERFAZERPRATICADOS** nos movimenta em mais possibilidades de pesquisa e estudo em torno do praticado curricular da escola.

**Quadro 8 - Sistematização das concepções levantadas nas cartas *SENTIRPENSARSABERFAZERPRATICADOS***

<p><b>HIPOTETICAMENTE O QUADRO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA(IDEB) APRESENTA OS RESULTADOS DA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A), DIRETOR(A) OU COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A), EM SEUS SENTIRESPENSARESSABERESFAZERES PRATICADOS NA RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA CURRICULAR. DESSA FORMA, EM SEU PROCESSO, O QUE MANTERIA, REVISITARIA E REINVENTARIA E POR QUÊ? <i>SENTIRPENSARSABERFAZERPRATICADOS</i></b></p>
<p>Não há relato escrito.</p>
<p>O comprometimento dos profissionais em desenvolver o currículo proposto internamente é fundamental para que os processos assertivos ocorram. (Linhas 85 a 88 da carta na p. 3). [...] e vejo como é preciso sempre fazer um trabalho de motivação aos profissionais que atuam com os alunos (Linhas 93 e 84 da carta na p. 3).</p>
<p>Não houve relato escrito.</p>
<p>Não houve relato escrito.</p>
<p>[...] percebe-se uma oscilação nos resultados. Hipotetizo que isso se deva a fragilidade institucional que envolve o conceito, a prática curricular, a didática aplicada, e esses dois últimos tem a ver com a competência técnica do educador além das estruturas existentes nas escolas: física, humana e energética. [...] O que mais se houve é que a Prefeitura tem um Referencial Curricular, mas além de citações pontuais, não há um debruçar sobre ele. [...] sobre a relação entre os saberes pedagógicos e curriculares [...]. Eles se entrelaçam no FAZER. (Linhas 37 a 59 na carta, p. 2 e 3). [...] vejo que, atualmente, o trabalho pedagógico das escolas está muito voltado para atender a essas matrizes. Matriz é currículo? A meu ver não, no total. [...] Os dados do IDEB são muitas vezes utilizados para rotulação das escolas e mesmo que a U.E. não tenha apresentado o resultado satisfatório (para quem?) a ação primeira é dizer que o professor tem que fazer com que os alunos melhorem. (Linhas 105 a 117 na carta, p. 5).</p>

De acordo com as médias de proficiência ainda não atingimos a questão da identidade da escola. É possível perceber a oscilação de resultados em todos os anos mantendo sempre o nível 3 de proficiência. Se faz necessário rever as práticas pedagógicas, metodologias visitando in loco a sala de aula para auxiliar os professores em suas práticas. Manter constante acompanhamento com os planos de aula e diálogo em AC's com os gestores pedagógicos de sala de aula a fim de equalizar as deficiências e desenvolver melhor aprendizagem para o educando. É na dialógica que damos vez e voz aqueles que fazem parte do staff escolar, trazendo sentido de pertença. (Linhas 56 a 71 na carta, p. 2).

Sobre proficiência não vou escrever-te sobre pois não tenho habilidade suficiente para isso. (Linhas 50 a 52 da carta, p. 2).

Não houve relato escrito.

Não houve relato escrito.

Quanto ao quadro que analisa o grau de proficiência em Língua Portuguesa demonstra perdas no aprendizado e pensando em currículo se fazia/faz necessário pensar coletivamente (o que não foi feito) em estratégias, possibilidades que diminua esses impactos que deixaram marcas profundas, especialmente dos estudantes e acredito que se algo não for feito de concreto lá na frente os números indicarão números assustadores. (Linhas 107 a 116, p. 5).

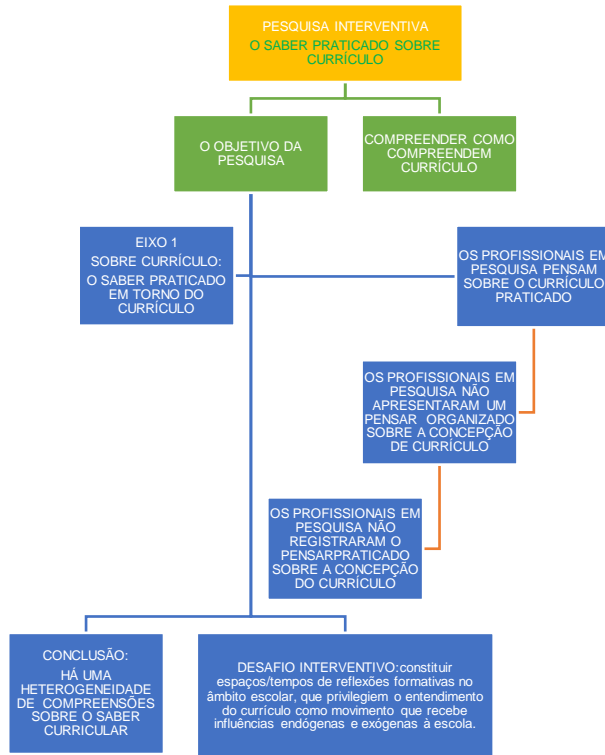
Fonte: Cartas escritas pelos profissionais envolvidos na pesquisa, 2024.

**Quadro 8.1 - Síntese Interpretativa 3**

**Em síntese interpretativa:** O **SENTIRPENSARSABERFAZERPRATICADOS** no currículo. A matriz de referência revela a gestão de resultados. A gestão de resultados deve revelar os processos curriculares e pedagógicos pelos quais foram e são construídos em seu **sentirpensarsaberfazerpraticados** e isso inclui: as reuniões pedagógicas de AC, o planejamento de aula, a metodologia de trabalho em sala de aula, a construção e implementação do PPP, os processos de avaliação, os projetos interdisciplinares, o planejamento dos encontros entre pais e mestres, dentre outras ações curriculares. Muitos dos profissionais em pesquisa não encontraram ressonância entre a matriz de referência produzida pelos resultados do IDEB e as práticas curriculares e pedagógicas, ou seja, não encontram ressonância entre gestão de resultados e gestão dos processos. A matriz de referência nos alerta para os resultados alcançados pelos alunos. Esses resultados podem e devem nos chamar atenção para o processo curricular e pedagógico utilizados. Um processo que ressoa nos resultados, quando discutidos em torno da metodologia usada em sala, a avaliação da aprendizagem empreendida, o acompanhamento do planejamento feito, as discussões pedagógicas em AC, os esteios curriculares... SENTIRPENSARSABERFAZER praticados ganham ressonância entre a gestão de resultados e gestão de processos, ao possibilitar a redescoberta do que pode ser mantido, revisitado ou reinventado na ação pedagógica curricular. Outros profissionais não relataram o que deve ser mantido, revisto ou reinventado nas práticas pedagógicas e curriculares a partir da leitura da matriz de referência, apesar de alguns desses profissionais descreverem a importância da referida matriz e, ainda, outros, descreverem o que deve ser mantido, revisitado e reinventado, a partir da leitura da matriz de referência. Novamente nos deparamos com a força da heterogeneidade no **pensarsaberfazerpraticados** em torno das práticas curriculares e pedagógicas na escola.

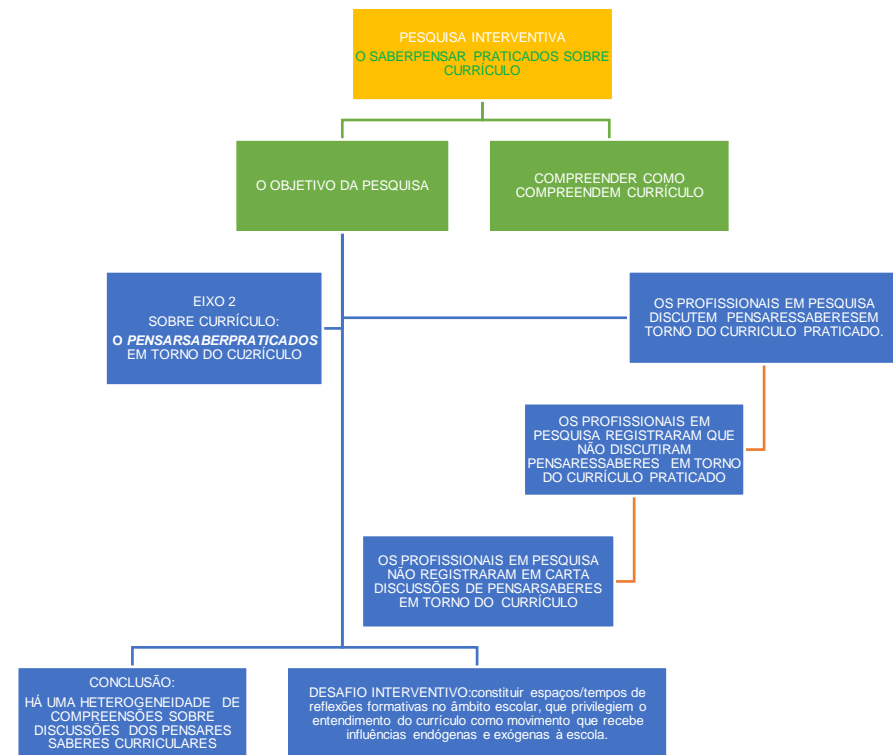
Abaixo, indico uma outra maneira de sistematizar os conhecimentos produzidos sobre as compreensões sobre currículo dos profissionais envolvidos na pesquisa.

**Quadro 9 - Quadro Interpretativo - O saber**  
torno do currículo



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

**Quadro 10 - Quadro Interpretativo - praticado**  
em O pensarsaber em torno do currículo

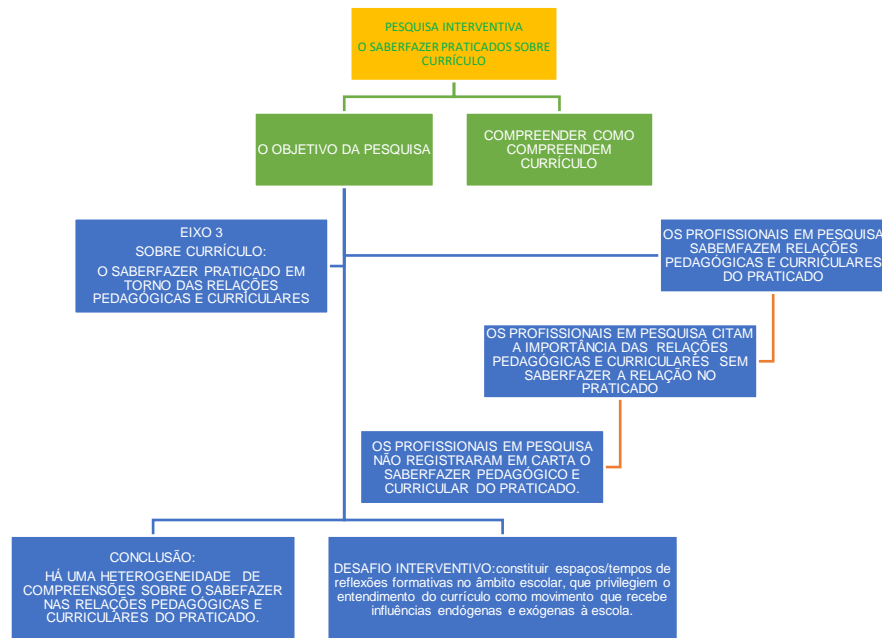


Fonte: Elaboração da autora, 2024.



**Quadro 11 - Quadro Interpretativo**

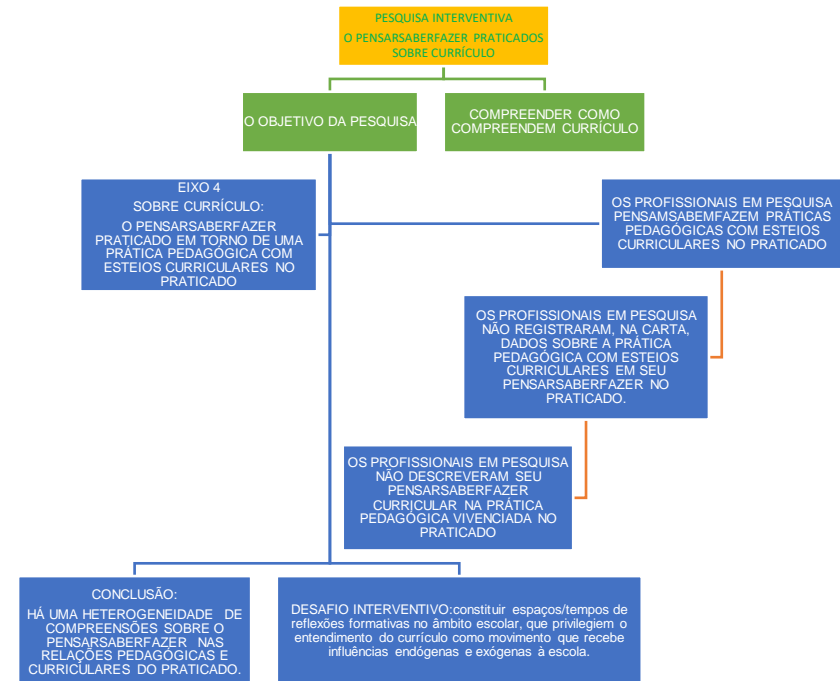
O saberfazer em torno do currículo



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

**Quadro 12 - Quadro Interpretativo**

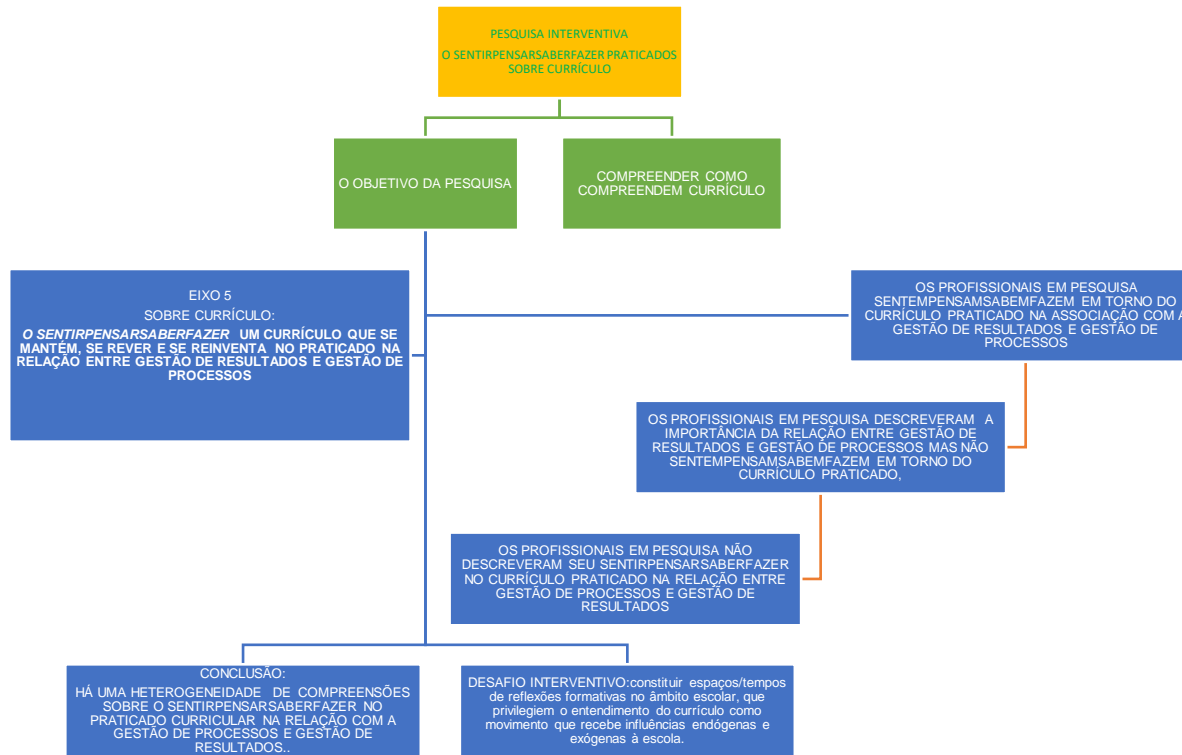
O pensarsaberfazer em torno do currículo



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

**Quadro 13 - Síntese Interpretativa**

O sentirpensarsaberfazer em torno do currículo



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir das sistematizações, podemos fazer, ainda, outras leituras. Há uma **diversidade de concepções** sobre currículo que **não é discutida** pela maioria dos profissionais. Também, é possível inferir que a compreensão em torno do currículo revela que os profissionais da Rede encontram e não encontram ressonância entre a matriz de referência produzida pelos resultados do IDEB e as práticas curriculares e pedagógicas, ou seja, entre gestão de resultados e gestão dos processos do currículo praticado, isso porque os profissionais registraram ampla **heterogeneidade**:

- diversidade de conceitos;
- **Ausência e presença** de discussões sobre currículo;
- **Ausência e presença** na identificação de práticas pedagógicas com esteios curriculares;
- **Ausência e presença** de ressonância entre gestão de resultados e gestão de processos do **currículo praticado**.

Quando tematizo o “Currículo como movimento de vida, dentro e fora da escola!”, me refiro a um espaço chamado escola que reverbere a vida que reverbera fora da escola, encontrada na travessia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seus processos de escolarização e formação humana, constituindo esse espaço como **VIDAVIDA**, com uma metodologia inovadora que desmanche certezas e exalte muitos questionamentos e argumentações do/no um processo.

Ouso trazer o que escrevi, anteriormente, sobre VIDA, mas com adaptações, para associar com o que acabei de compreender em torno dos *sentirespensaressaberesfazerpraticados* do currículo na pesquisa realizada e nos estudos de Edgar Morin (2015). Como posto, o currículo como movimento de vida diz respeito a esteios curriculares que sustentam práticas pedagógicas, cujo conhecimentos disseminados nos caminhos da escolarização podem ser trazidos em uma perspectiva do rever, repensar e/ou reinventar a vida, desativando a verdade como absoluta. Isso pode suscitar metodologias inovadoras na relação com o **sentirpensarsaberfazerpraticados**.

Também, é preciso envolver a dimensão técnica no **saberfazerpraticados** da escola. Nessa perspectiva de vida, faz-se necessário compreender o que o outro *sentepensasabefaz* a respeito do que deve ser conhecido na ação de escolarizar, que também não pode ser um querer individual. Precisamos compreender como nos compreendemos em processo. Para isso, faz-se necessário refletir e questionar a

organização do próprio caminho. Isso é manifestação da vida vivida. Organizar espaços formativos para as reflexões curriculares, a partir de possibilidades de inovação, não pode ser um desejo só de quem está gestando. E essa proposição é diretamente para nós que nos organizamos em equipe pedagógica da Regional, lembrando que nosso trabalho é “com” e não “para”. Precisamos ir para além do gestar.

A partir das conclusões sinalizadas, seguimos para pensar intervenções.

Intervenção: ato de intervir; interferência; intercessão; mediação; tomar parte com a intenção de influir no desenvolvimento ou no desfecho de uma determinada situação (Teixeira e Neto, 2017; Ferreira, 1999; Houaiss, 2024; Villar, 2009; Michaelis, 1998). A intervenção na educação tem em sua base o estudo voltado para uma pesquisa que legitima o real vivido. Compreender o *quese passa* é fundamental para intencionar proposições que possam gerar transformações na área em que atuamos. Na pesquisa dessa natureza, nossa implicação registra nossa cumplicidade responsável com o processo. Não pesquisamos para expormos o real vivido. Pesquisamos para expormos o real vivido e intervirmos nesse real, em uma construção coletiva. Intervirmos “com” e não “para”.

A partir da leitura das cartas, dos dados compreendidos nas mesmas e da interpretação feita, intervenções foram pensadas pela equipe participante da pesquisa:

- organizar um espaço contínuo de diálogo sobre currículo;
- ouvir o grupo de funcionários e professores sobre a concepção de currículo;
- compreender o que está posto sobre a gestão de resultados e a concepção curricular do grupo;
- coletar proposições do fazer pedagógico e curricular em torno do real estabelecido e do que a equipe pensa;

Coaduneie com todas as intervenções e me atrevi a expandir a proposta feita. Quero que observem as proposições colocadas pelo grupo e a associação que fiz com os fundamentos norteadores para esta pesquisa, no quadro abaixo.

Sabemos que o grupo solicita uma **POLÍTICA DE ESCUTA** que valide o fazer escola. A referida validação perpassa pela legitimação do vivido e abre espaço para o diálogo contínuo, o que constitui fonte inesgotável de pesquisa, estudo e intervenções em torno do ***sentirpensarsaberfazer dos praticados*** curriculares.

Assim, a proposição interventiva, mantendo o respeito ao movimento coletivo, se organiza assim: o espaço suscitado para **contínuo de diálogo e formação sobre currículo** refere-se à constituição de espaços/tempos de reflexões formativas dentro da escola, que privilegiem o entendimento do currículo como movimento que recebe influências endógenas e exógenas à escola e que interfere diretamente na vida dos membros da comunidade. Essa proposição foi sistematizada no quadro a seguir:

## Quadro 14 - Sistematização da proposta interventiva

Ouvir o grupo de funcionários(as) e professores(as) sobre concepção de currículo refere-se a:

**CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA, DENTRO E FORA DA ESCOLA!  
O DIA DAS CARTAS!!!**

**POLÍTICA DE ESCUTA 1:**

a. Organização de tempo/espaco para que todos nós possamos nos ouvir/ler sobre **CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**, usando cartas. Profissionais das escolas escrevem uns para outros.

**b. Participantes:**

Diretores(as), Coordenadores(as) e Professores(as) de diversas escolas municipais e que desejarem.

**c. Objetivos:**

\* Escrever cartas sobre o sentirpensar sobre o currículo praticado;  
\* Identificar se há diversidade de ideias sobre o sentirpensar sobre o currículo praticado entre escolas.

**d. Atividade:**

\* Definir o dia D para escrever as cartas! E o dia R para responder as cartas!  
\* Escrever cartas para nosso(a) colega diretor(a), professor(a) e/ou coordenador(a) pedagógico(a);  
\* As cartas serão entregues aos destinatários em um período de 15 dias;

Essas cartas seriam armazenadas em um repositório digital. Repositório para legitimação de uma política de escuta estabelecida por quem faz a escola acontecer.

**POLÍTICA DE ESCUTA 2:**

a. **Organização** do tempo/espaco para que todos nós possamos nos ouvir/ler, a partir da leitura das cartas enviadas /recebidas.

**b. Objetivos:**

\* Discutir sobre o que **sentimos pensamos e fazemos** do currículo praticado a partir das cartas enviadas/recebidas;

\* Compreender como o Currículo praticado está sendo compreendido;

\* Discutir as práticas pedagógicas e curriculares como movimento de vida;

**c. Participantes:** Diretor(a), Coordenador(a), Professor(a) e Especialistas em Currículo

**d. Atividade:** Seminário 1 e 2

As ideias discutidas seriam sistematizadas usando narrativas epistolares/cartas ao Conselho Escolar das escolas envolvidas na ação, com registro em ata.

Essas cartas seriam armazenadas em um repositório digital. Repositório para legitimação de uma política de escuta estabelecida por quem faz a escola acontecer

Coleta de proposições do fazer pedagógico e curricular em torno do real estabelecido e do que a equipe pensa refere-se a:

**CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA DENTRO E FORA DA ESCOLA**

**POLÍTICA DE ESCUTA 3:**

a. **Organização** do Tempo/espaco para a tematização da prática pedagógica/curricular do(a) professor(a), do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e do(a) gestor(a).

**b. Objetivo:**

\* Tematizar as práticas pedagógicas e curriculares em movimento de vida dentro e fora da escola;  
\* Fortalecer a travessia da escolarização/ formação humana nos Anos Iniciais de Fundamentação I.  
\* Questionar a ação pedagógica curricular

**c. Atividade:**

Encontros presenciais e *on-line*, para tematização da prática pedagógica e curricular.

**O registro das tematizações será feito por meio de narrativas epistolares/cartas de escola para escola.**

Cartas seriam armazenadas em um repositório digital. Repositório para legitimação de uma política de escuta estabelecida por quem faz a escola acontecer

Análise em torno do que está posto sobre a gestão de resultados e a concepção de currículo como um todo refere-se a:

**CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA DENTRO E FORA DA ESCOLA**

**POLÍTICA DE ESCUTA 4:**

a. Organização do tempo/espaco para o **SEMINÁRIO PEDAGÓGICO**.

b. Temática: Gestão de Processos Pedagógicos e Curriculares à serviço da VIDA.

**c. Objetivo:**

Tematizar a prática pedagógica/curricular a serviço da vida.

**d. Participantes:**

Diretor(a), Coordenador(a) e Professor(a).

**O seminário será planejado por professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) das escolas envolvidas na intervenção coletiva construída.**

**Uma das atividades do seminário se refere a abertura de uma sala digital para REPOSITÓRIO das cartas construídas no processo.**

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Vale ressaltar que os estudos sobre possíveis proposições interventivas foram startados desde o GEAC (2022, p. 4,), grupo de estudos acadêmicos que faz parte, nesse caso, do componente curricular do MPED intitulado Educação e Currículo ao longo da História. Nele mencionamos:

Currículo é um fenômeno que se realiza no âmago dos seus processos construcionistas. Como se faz currículo como conjunto de regras, o que o currículo faz com as pessoas e como as pessoas fazem o currículo são questões que implicam em atos constituídos em interação e eivados de interpretações constitutivas. Nesse momento, nossas teorias deveriam entrar em cena, suspendendo seus preconceitos para olharmos, compreensivamente, as práticas e as teorias que as sustentam e dão direção, para que nossas interpretações e proposições não se transformem, como é comum, em fidelidades incondicionais às nossas teorias acadêmicas. Nesse caso, a resultante interpretativa sobre os cenários práticos do currículo, intercriticamente, serão uma composição tensa entre nossas teorias e o *pensadopracicado*. (Grupo de Estudos Acadêmicos. 2022, p. 4).

Pois é, minhas companheiras de pesquisa, o trabalho está por **acontecer** e nós podemos protagonizar essa ação. Essa é minha proposta, após ter dado a vocês acesso aos resultados da pesquisa, com a intencionalidade em provocar crise na rotina profissional na coordenação do pedagógico, que deve estar em constante mudança.

Carinho mais que especial.

Jô Bahia.

**5 CARTA CONVITE À VIDA NA ESCOLA: ALGUMAS FRUIÇÕES**

O Que É, o Que É?  
Gonzaguinha

Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver e não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar, e cantar, e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser bem melhor  
E será!

Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

Viver e não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar, e cantar, e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser bem melhor  
E será!

Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

E a vida, e a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão

Gonzaguinha



## 5.1 CARTA DE JOSELANI DA SILVA BAHIA PARA JÔ BAHIA: JOSELANI E JÔ NA CONSTRUÇÃO DE ENCONTROS INADIÁVEIS!

Lauro de Freitas, 26 de agosto de 2024.

Querida Jô Bahia,

Saudações de grande estima e muito amor!

Compreender Compreensões. Compreensão é a capacidade de entender ou assimilar algo. É considerado um processo cognitivo (relativo ao conhecimento), no qual é necessária a interpretação de determinada coisa para que seja apreendida pelo indivíduo. Assim, gera-se um estado mental no qual a coisa compreendida é internalizada. A compreensão é um conceito que traz, em si, a ideia de trazer para si, apreender. E a mudança desejada, acontece!

Compreendo que esse compreender, nada fácil de ser conquistado, surge no processo de diálogo. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 55-56) já nos chamava atenção sobre o movimento na ação de dialogar, quando nos informou que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

**Sintopenso** o ano 2005, quando assumi a Coordenação Regional. Lembro que disse a mim mesma que queria amar cada um(a) dos(as) profissionais que ali encontraria. E acredito que pude fazer exatamente assim, independentemente do que traziam dentro e fora de si. Reconheci meu compromisso com a minha escuta e, também, com a minha fala. Isso só se deu com o diálogo, porque é nessa perspectiva que vejo a vida. Diálogo e vida me remetem ao momento que me encontro com Morin<sup>28</sup>, quando escreve/fala sobre educação, e nos diz que:

---

<sup>28</sup> Disponível em <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Um dos principais objetivos da educação é ensinar valores. E esses são incorporados pela criança desde muito cedo. É preciso mostrar a ela como compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a humanidade em geral.

Nesse sentido, senti que deveria pensar em quem mostra à criança a compreensão de si mesma, para que possa compreender outros: nós professores(as). Quem cuida de compreender as compreensões do(a) professor(a)? Saber sobre essas compreensões em torno da vida só pode se dar pelo diálogo. Fico, ainda, aflita sobre esse diálogo, em seus saberes, quando Freire (1987, p. 56) me permite ficar atenta ao emaranhado que podemos estar envolvidos, quando observamos que essa proposição é para ser **sentidapensada** com o outro e não para o outro. O objetivo é desativar tais encontros quando sabemos o queremos e o que **sabemosfazer**.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 1987, p. 56).

Saber de SI e do OUTRO, para organizar o trabalho com tantos outros, é uma das responsabilidades que estou envolvida, com o diálogo que acredito. Eixo sempre de minha ação. Pelo menos, tento. Assim ocorre minha implicação no processo de trabalho há quase 40 anos, como também minha implicação no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. O que escrevi constituiu meu **sentirpensasaberfazerpraticados**.

Sabemos, Jô, que as questões homogeneizantes sempre nos envolveram. Você sentiu, pensou, buscou saber, fez e refez, várias vezes, o nosso praticado instintiva e/ou conscientemente nos espaços aprendentes onde trabalhamos, como professora/pedagoga. Os “encaixes” para a mulher negra e pobre (não é clichê) “fazer parte” da homogeneidade ditada nos possibilita ver de forma aguçada o valor das diferenças. Lembro dos estudos de Pinar (2020) ao pensar currículo como projeto de formação do sujeito. Nesse momento, você me permite relembrar as experiências do seu passado curricular, mas esforçando o máximo para não o julgar e não o deixar “doer”.

Experiências são experiências e elas sempre são “mestres ou mestras?” porque nos ajudam a pensar e fazer novos movimentos, sobretudo quando a gente quer enfrentar e/ou confrontar. Na escola, isso é fundamental. Pensar e fazer novos movimentos na vida curricular pode revelar, no lugar da sobrevivência, um lugar de vivência. Você me “construiu” para esse lugar. Corajosamente, me faz descrever um tempo presente profissional que responde a você do passado... e que pode responder a você sobre mim, nesse presente, junto com muitos outros.

Jô, no convite à vida na escola, algumas fruições, no prazer de estar comigo mesma, ao estar com o outro, fizemos a travessia juntas.

- Compreenda as diversas compreensões. Leve para si. Aprenda!
- Perceba que, antes de compreender a compreensão do outro... o outro já fez isso com ele mesmo. Nos diz isso, ao escrever as cartas!
- Construa! Construa-se, use o diálogo como chave do processo.
- Implique-se: pessoa-profissional. Implique a todos na pessoa-profissional.
- A implicação reverbera o compromisso com a própria fala e escrita, reverbera amor.
- O amor é que anuncia e denuncia a sua e minha vida.

O Mestrado Profissional em Educação da UFBA expôs a vida pessoa-profissional constituída nos quase quarenta anos do *sentirpensarsaberfazerpraticados* e, agora, compreendo melhor, e cada vez mais, a escolha do título em “nossa” pesquisa: “Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola!”. O entrosamento das escritas (pessoal-profissional) apresenta como o processo começou a descortinar-se revelado em um trecho construído no GEAC (2022, p. 4), ainda no primeiro semestre do curso, quando identificamos, em síntese, os conhecimentos que “ficaram”, diante das discussões que ocorreram no componente Currículo ao Longo da História, na relação com nossa pesquisa:

Nessa itinerância em compreender sentidos e significados do currículo, convém nos encontrarmos com o conceito de Educação. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 40) “[...] educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias”. Assim está posto e nos alerta o caráter fundamental de discutir o papel do saber e do conhecimento no espaço educativo chamado escola e que tem em nosso alvo o profissional, da Educação Básica, seja o professor da sala, o coordenador ou gestores das várias instâncias educativas, entendendo que não há neutralidade nesse

campo e, por isso mesmo, exige nossa atenção e estudo para na prática e junto aos sujeitos curriculantes; sermos capazes de levantar questionamento que abram luzes a novos caminhos passíveis de articulações necessárias para fundarmos na coletividade contextos mais inclusivos e democráticos, ampliando possibilidades de escolhas e mobilidade social, para além das grades curriculares e dos portões da escola. (GEAC, 2022, p. 4).

Sempre acreditamos que, antes de nos envolvermos em algum projeto/programa/atividade, deveríamos ter nitidez se, de fato, era o que “desejávamos” na relação com o que somos e com o que fazemos profissionalmente. O MPED-UFBA nos apresentou o mesmo critério que antecedeu a pesquisa, com o objetivo de sensibilizar profissionais que atuam nas escolas para o envolvimento e a participação na pesquisa-interventiva Currículo: um movimento de vida, dentro e fora da escola!, dando acesso a temática a ser pesquisada, a metodologia/atividade a ser usada, ao cronograma definido para realização e ao processo para adesão à participação, que deveria estar atrelado ao desejo e a vontade em participar, em nosso caso.

Tal movimento se apresentou como um ato do currículo mpediano. Ainda que não se remeta ao MPED, identifiquei isso em Macedo (2013, p. 429), quando diz:

[...] Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agora curriculantes, ou seja, espaçotempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões.

Essa perspectiva democrática me fez lembrar da importância do **diálogo** na atividade da “partilha”, que antecede ao início da pesquisa. A partilha visou a compartilhar os fundamentos da pesquisa, o planejamento dos objetivos e a ação metodológica, o que constituiu movimento curricular no MPED. O ato de sensibilizar os colegas para participarem da pesquisa possibilitou, intencionalmente, a imersão dialogada deles em dois aspectos em movimento: vida e currículo. Tudo isso com o propósito de reconhecer e reconhecer-se nas intersecções entre movimentos da vida pessoal e o protagonismo da vida profissional, bem como analisar com o coletivo os olhares dos profissionais da escola sobre as práticas curriculares no retorno as aulas presenciais, após a pandemia da covid-19, que gestores(as), coordenadores(as)

pedagógicos(as) e professores(as) já possuíam na relação em torno da escolarização/formação humana.

Nessa atividade, nos colocamos como personagens principais, com a intenção de partilhar “com” e não partilhar “para”, eclodindo os **sentirespensares** em torno do **saberfazer** na prática da escola. Foi inevitável. Ficamos diante de um processo dialógico em torno da escola que acreditamos e fazemos. Nesse contexto (acreditar e fazer), o processo dialógico revelou a relação que possuem com a vida e o currículo.

Em referência à vida na relação com a escola, o profissional da educação que se apresentou na partilha repensa a separatividade de sua ação pessoa-profissional quando constata as interconexões que os movem. O planejamento construído apontou para compreensão desse caminho. É impressionante como todo processo dialógico empreendido nos permite o encontro com Freire (1979, p. 16), quando coloca que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Sensibilizar o outro para o envolvimento na pesquisa-interventiva nos oportunizou encontrá-lo no processo, antes de começar. O diálogo estabelecido nos autorizou **sentirpensarpraticados** com o outro, para tudo poder começar. Isso foi um movimento democrático legítimo, porque envolveu valores do respeito, da ética e da transparência, além de trazer, no mesmo espaço, a pessoa-profissional que não se dissocia, mas se apresenta com suas múltiplas referências identificadas no **saberfazerpraticados**.

Jô, a travessia que organizou fez você se encontrar comigo, distensionando o que antes afligia e, muitas vezes, lhe causava medo. Os percalços desse caminho tiveram íntima relação com a compreensão do outro, porque você tinha nitidez dessa compreensão. Múltiplas referências do **sentirpensarsaberfazerpraticados** ou as múltiplas interações são importantes, pois estabelecem relações na diversidade, possibilitando aos alunos aprender a construir conhecimentos e sentidos coletivamente, além de um ambiente acolhedor e inclusivo. Também, dizem respeito a propiciar a interação desses grupos com a comunidade e o território. Todos somos alunos. Todos somos aprendentes.

Te amo, pelo que conseguiu compreender de minhas compreensões. Por isso, ainda estou aqui, com você, me reconstruindo nos meus ***sentirespensaressaberesfazerespraticados***. A travessia continua...

Um abraço acolhedor de paz, ternuras e muito amor.

Joselani da Silva Bahia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A Experiência em Experiência**: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. 2017. 274f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776>. Acesso em: 05 fev. 2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação e Amor - Verbete. In: MACEDO, R. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020. p. 154-156.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de intervenção do mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_1323.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf). Acesso em: 05 mar. 2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448> Acesso em: 12 dez. 2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovoos-mestrados/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

ALMEIDA, Verônica Domingues; CANDIA, Cilene; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Inovoos de Mestrados Profissionais em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook\\_inovoos-mestrados.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook_inovoos-mestrados.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

ARENDTH, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. Acesso em: 28 jun. 2023.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAHIA, Joselani; ALMEIDA, Verônica Domingues. **Cartas Curriculantes**, In: ALMEIDA, Verônica Domingues; CANDIA, Cilene; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Inovoos de Mestrados Profissionais em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook\\_inovoos-mestrados.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook_inovoos-mestrados.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Houghton. Mifflin, 1918.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, 2021 - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CAMIN, I. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Para Que Serve A Pesquisa Em Educação? Texto de palestra apresentada na abertura do **6º Colóquio de Pesquisa em Educação**, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG – em 19 de setembro de 2008. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.269-283, jan./abr. 2009

CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Uma introdução à discussão sobre trabalhos de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação. In: CARVALHÊDO, Josânia Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Org.). **Produção de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1. p. 137-150. Disponível em: [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/TRABALHOS%20ENCOMENDADOS\\_E-BOOK.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/TRABALHOS%20ENCOMENDADOS_E-BOOK.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ª ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979. Disponível em: <https://ocs.google.com/document/d/1-bNHYKma3altdhrQu4KoOFNRd7g2-eCz3-TACB1s5B0/edit?tab=t.0>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1clTN2W1U1VX8GRmp9rxegVVQuA2p0\\_0s/view](https://drive.google.com/file/d/1clTN2W1U1VX8GRmp9rxegVVQuA2p0_0s/view). Acesso em: 6 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7DPxF-FeJxSRVhrNkYyM1NOaEU/edit?resourcekey=0-QCSzNYJMuW9ESCDr7W-GxQ>. Acesso em: 15 mar. 2023.



FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). In: **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 23-33.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. In: **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: [repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAWKING, S. Artigo com compilação de entrevistas e documentário sobre Stephen Hawking. **Isto é on-line**, 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/stephen-hawking-o-homem-que-desafiou-sua-deficiencia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

HUSSERL, Edmund. A filosofia como ciência de rigor. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4585>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LAPASSADE, G., (1998). Da multirreferencialidade como "bricolagem". In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação São Carlos**: Editora da UFSCar, p. 24-41.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, J. F.; BLANCO, N. (coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES. 2006 LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elisabeth. O currículo no Portão da Escola; RANNIERY, Tiago (org.). In: **Currículo, Sexualidade e Ação docente**. Petrópolis. 2017. p. 17-44 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/54710> Acesso em: 12 abr. 2022. pp. 17-44

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnospesquisa crítica e multirreferencial: nas ciências e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004. Disponível em:

<https://edufba.ufba.br/livros-publicados/etnopesquisa-critica-e-multirreferencial-nas-ciencias-humanas-e-na-educacao>. Acesso em: 9 set. 2023.

MACEDO, Roberto S. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009

MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf>. Acesso em: 9 set. 2023.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2023.

MORAES, M.C. **Sentipensar sob o olhar autopoietico Estratégias para reencantar a educação**. 2004 Disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 9 set. 2023.

MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. São Paulo: Papyrus, 2018.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MORAES, Maria Cândida. O mundo depois: o surgimento de novos problemas. **Educação & Linguagem**. v. 24, n. 2, jul.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1036535/7960>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORGADO, José C. **Manuais escolares: contributo para uma análise**. Porto: Porto Editora, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível e

18 ago. 2022

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415469/mod\\_resource/content/1/Base%20A%20cabe%C3%A7a%20bem%20feita\\_Morin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415469/mod_resource/content/1/Base%20A%20cabe%C3%A7a%20bem%20feita_Morin.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015. Disponível em:

<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR714G0&p=MORIN%2C+Edgar.+Introdu%C3%A7%C3%A3o+ao+pensamento+complexo.+5ed.+Tradu%C3%A7%C3%A3o+de+Elaine+Lisboa.+Porto+Alegre%3A+Sulina%2C+2015>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MORIN, Edgar. O Método 2. **A vida da vida**. São Paulo: Editora Sulina. 2001.

MORIN, Edgar. 2017. **Fronteiras do Pensamento**. Disponível em:

<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 3 mai. 2023

MOURA, Rosane S. de. Breve Estudo de uma Perspectiva de Educação Medieval. In: **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 141-159, dez. 2013. Disponível em: <https://webtecografia.paginas.ufsc.br/files/2014/11/MOURA-R.-Breve-Estudo-de-uma-Perspectiva-de-educa%C3%A7%C3%A3o-medieval.pdf>: Acesso em: 31 ago. 2024

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12 out. 22.

OLIVEIRA, Patrícia dos S. C. de. **Uma coordenação pedagógica e sua escrita**. 2022. 274f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande de Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11753> Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdfpl](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdfpl). Acesso em: 14 jun. 2022.

PACHECO, M.M.D.R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**, Fundação Hermínio Ometto. Jacareí/São Paulo: Uniraras, 2007.

PEREIRA, Carolina Arantes; MASETTO, Marcos; FELDMANN, Marina. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1057-1081, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/18833>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Pontos sobre Currículo Escolar. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Adaptado de SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Currículo, Cotidiano e Gestão do Conhecimento**. Módulo 8 Curso Gestão Escolar. Salvador: FTC EAD, 2008.

SALVADOR. Decreto n. 26.298 de 28 de julho de 2015. **Regimento da Secretaria Municipal de Educação**. Salvador: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2629/26298/decreto-n-26298-2015-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed> Acesso em: 01 ago. 2023.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHILLER, F **A educação estética do homem**. São Paulo. EPU, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, C. C.; MEDINA, P.; PINTO, I. M. A Fenomenologia e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 18, n. 36, 31 out. 2012. Disponível em: [emanticscholar.org/paper/A-FENOMENOLOGIA-E-SUAS-CONTRIBUIÇÕES-PARA-A-EM-Silva-Medina/7c1c89b5d3c234b389cb32d407f281e3a1ecd582](http://emanticscholar.org/paper/A-FENOMENOLOGIA-E-SUAS-CONTRIBUIÇÕES-PARA-A-EM-Silva-Medina/7c1c89b5d3c234b389cb32d407f281e3a1ecd582). Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Sara Betânia S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo como currere e como “conversa complicada”: pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar. Trabalho apresentado no **XXV EPEn**, nov. 2020.FACED/UFBA. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6703-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6703-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2006.

TARDIF, M., & ZOURHLAL, A. (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos De Pesquisa**, 35(125), 13–35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HGxMjBcZYqhRfkHrVnBRLDs/?format=pdf>Acesso em: 18 mai. 2024

**ARTICLES**. CIÊNC. EDUC. (BAURU) 23 (4) • OCT-DEC 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013> .Acesso em 13 jun. 2024.

TEIXEIRA, P. M. M., & MEGID NETO, J. (2017). Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação** (Bauru), 23(4), 1055-1076. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Acesso em: 5 jul.2022

TORRE, S. DE LA. TORRE, S. DE LA (2001). **Sentipensar**: estratégias para un aprendizaje creativo. Mimeo. Disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023

TORRE, S. DE LA Estratégias creativas para la educación emocional. In: **Revista española de pedagogia**, ano LVIII, p. 543-572, sept/dez. Madri: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 2000.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015481.pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.

ZUCULA, Antonio Fernando; JÚNIOR, Carlos Augusti Aguilar. Conhecimento, Conhecimento Escolar E Discurso Pedagógico. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 229-243, Jan./Jun.2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27988>. Acesso: 15 mai. 2023.

ZUKAV, G. **A morada da alma**. São Paulo: Cultrix, 1991.

## APÊNDICE A – Carta convite à participação na pesquisa - “Partilha”

Salvador, 23 de outubro de 2023

Colega Diretor

Colega Coordenador Pedagógico

Colega Professor

Movimentos de Esperançar para Todas/os Nós!

Como começar a escrever na “academia” o que sinto e penso sobre minha pesquisa? Esse foi um dos desafios encontrados, por mim, ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação, (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e que ganhou corpo quando me questionei sobre a nitidez das ideias que escrevia em/na relação com os estudos teóricos que tive acesso e as experiências que acumulei em quase quatro décadas de trabalho na educação. Nossa caminhada na educação apresenta um percurso com progressos e paralisias e paralisias e progressos... Trago assim, para fins reflexivos, nossa incompletude, que produz esses movimentos alternados e concomitantes, o que me faz lembrar de Paulo Freire (1996, p. 53), quando diz que: “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Nessa inspiração freireana, associo o movimento de quem faz educação na escola ao movimento do RESPIRAR. E respirar se configura, também, nesse caso, à LIBERDADE para VIVER E VIVER-SE.

Fico imaginando esse movimento nas tantas gentes que fazem a educação, nos vários espaços educativos onde a ação de inspirar e expirar traduzem movimentos de crescimento na infinitude, entre conflitos, assimilações, acomodações, constituindo as idas e vindas, que pulsam em vida e que independente de nossa vontade pulsam em tantas outras vidas, sob nossa responsabilidade. Sendo assim, é prudente e urgente repensar o fazer escola, como movimento de vida. E é nessa linha de pensamento que organizo minha pesquisa, cuja temática é Currículo: movimento de vida dentro e fora da escola.

O objetivo da pesquisa é investigar **“como docentes, coordenadores e gestores escolares compreendem os seus sentires, pensares, saberes e fazeres**

***curriculares na intersecção entre processos de vida dentro e fora da escola e os elementos norteadores da prática escolar?”*** Para tanto será necessário que tenhamos alguns momentos juntos em 2024!

A pesquisa será realizada com unidades escolares que atendam ao **Ensino Fundamental I** da área geográfica da Liberdade e da área geográfica da Cidade Baixa, sendo **02** professores(as), **02** coordenadores(as) pedagógicos (as) e **02** gestores(as) de cada uma das áreas citadas.

Critérios para participação na pesquisa:

- **DESEJAR** fazer parte do processo de pesquisa;
- Participantes **ATUANDO** nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- **NÃO** é necessário que o grupo participante faça parte da mesma escola;
- Em caso de ocorrer **MAIS QUE DOZE ADESÕES** (quatro de cada área profissional, sendo 2 de cada área geográfica), será realizado sorteio *on-line* e ao vivo em dia e horário devidamente marcados e divulgados, das cartas selecionadas.

Analise se DESEJA fazer esse movimento, converse com seus pares. Estarei aguardando retorno pelo endereço eletrônico [jo.bahia3@gmail.com](mailto:jo.bahia3@gmail.com), até 06 de novembro de 2023.

A história da escola, até aqui, conta com momentos frenéticos e acelerados de constituição de paradigmas e reformas, bem como com paragens que potencializaram tomadas de decisão. E penso que a pandemia do século XXI nos exige mais uma vez essas paragens ativas para que possamos fazer novas histórias da escola, vinculando-as de modo mais direto às vidas dos sujeitos que a constituem, e assim **acredito na história que cada escola quer contar e recontar em nossos espaços educativos.**

Aguardo retorno.

Um abraço cheio de afetos.

Jô Bahia.

## APÊNDICE B - Carta Pesquisa

Salvador, 1 de março de 2024.

Estimadas (os) Colegas,

Momentos de Esperançar para todas(os) nós.

Como é saudável para meu corpo e meu espírito ter a oportunidade de escrever para vocês, versando sobre assuntos tão atuais e tão perto de nós. “Certamente, não sabemos quando esta pandemia irá regredir e, se um dia, realmente, passará. Tudo o que existe são novas incertezas atormentando a vida do ser humano. E quando tudo isso terminar, já não seremos mais os mesmos. A vida mudou e todos também, seja para o bem ou para o mal. (Maria Cândida Moraes, 2021, p. 264).

Início essa carta com esse pensamento de Maria Cândida Moraes (2021). Não somos mais os mesmos! A covid-19 se espalhou geograficamente por todo o planeta e, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde a caracterizou como pandemia. O reino humano foi afetado em sua forma de organizar a economia, a política, a sociedade, a religião, a cultura, a saúde, a educação e o que Moraes (2021) registra me coloca a pensar a escola, pois me chamou atenção a corrida avassaladora e perturbadora de consciências que percorremos para que, de certa forma, o “fazer escola” se mantivesse “funcionando” em plena crise sanitária de ordem mundial.

Nos vimos diante da produção de aulas *on-line*, com os conteúdos que sempre foram prescritos em nossos planejamentos para as turmas que cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental ou com a organização de atividades escritas para que fossem realizadas em casa pelos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, também com conteúdoS anteriormente prescritos. Tenho nitidez de que várias interpretações podem surgir a partir dessa minha inquietação, resultante de múltiplos sentires e olhares sobre o período vivenciado na relação com o que entendemos por “espaços escolares aprendentes”.

Esse cenário me sugere a ideia de preservação do movimento curricular instituído pelas unidades escolares e sistemas de ensino quando a vida de quem as fazia e faz acontecer estava em risco. De certa forma aturdidos, as falas particulares se fizeram presentes em silêncios coletivos diante das tentativas em manter o currículo em movimento. Por conta disso, me questiono se temos nitidez de quem somos, a quem servimos e por que servimos no contexto de nossa prática profissional,



como sujeitos que se colocam em diversos momentos como sujeitos “críticos e participativos” do processo educacional.

Zordan e Almeida (2020) provocam o nosso contexto com inumeráveis questionamentos em torno do nosso sentirpensarsaberfazer nos percursos educativos que desenhamos ou desenharam para nós, nesse período pandêmico, em torno da prática curricular. Estamos diante do aprofundamento das desigualdades educacionais e de frente para um processo educativo que fotografa, também nesse período, retrocessos no acesso, permanência e sucesso de muitos na escola, de forma bem mais acentuada.

O nosso país em 2019 contava com 25,1% de crianças, entre 6 e 7 anos, não alfabetizadas e no retorno às aulas presenciais em 2021 o percentual já se encontrava em 48%, também, em crianças dessa mesma idade. Não estamos colocando, nessa conta, as nossas crianças que, em 2020, passaram pela jornada à distância de nossa ação pedagógica e que hoje, 2024 e na escola, devem ser ainda preocupação na reorganização das aprendizagens e ensinagens, com a base curricular estabelecida na Rede.

Não precisam concordar comigo! Penso que nossas práticas pedagógicas se sustentam em conteúdos cujo conhecimentos são movimentados entre objetivos, competências, habilidades, metodologias e avaliação, fortalecidas pelo currículo estabelecido para Rede. Nessa perspectiva, nosso encontro hoje abre espaço para nossos *sentirespensaresabersefazerespraticados* sobre nossa prática curricular na relação com nossas práticas pedagógicas.

Começemos nossa emersão:

- Qual sua concepção de currículo?
- Já discutiu sobre o Currículo na Rede ou em outros espaços? O que discutiu, quando e com quem?
- Que relação pode ser feita entre os *sabersefazeres* pedagógicos e os *sabersefazeres* curriculares?
- Descreva uma prática pedagógica desenvolvida por você, sustentada em *sabersefazeres* curriculares estabelecida na Rede.

#### **Quadro 1: NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**

<b>Nível 1</b> Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150
--

<b>Nível 2</b> Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175
<b>Nível 3</b> Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200
<b>Nível 4</b> Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225
<b>Nível 5</b> Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250
<b>Nível 6</b> Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275
<b>Nível 7</b> Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300
<b>Nível 8</b> Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325
<b>Nível 9</b> Desempenho maior ou igual a 325

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Quadro 2:

ESCOLA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA					
	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>D</b>	<b>169,25</b>	<b>199,07</b>	<b>196,16</b>	<b>202,86</b>	<b>193,56</b>	<b>176,39</b>

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Observe os quadros acima de resultados alcançados pelos alunos de uma unidade municipal da Rede, entre os anos de 2011 e 2021 (antes e depois da pandemia da covid-19), após no mínimo cinco anos no espaço escolar aprendente. Conforme informações obtidas no Inep ??? O QUE SIGNIFICA? ([www.gov.br](http://www.gov.br)), os dados registrados no quadro são organizados conforme a matriz de referência e estruturadas com base na legislação educacional brasileira, por meio da reflexão realizada por professores(as), pesquisadores(as) e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica.

A matriz possui nove níveis e é importante destacar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, que são muito mais amplos, e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Mesmo sabendo disso, é através do uso dos dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que nossas escolas revisitam seus processos, mobilizadas pela Rede Municipal de Ensino.

Hipoteticamente, o quadro acima representa os resultados da escola pública que vocês trabalham como professor(a), diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a), em seus sentirespensaressaberesfazerespraticados na relação entre a prática pedagógica e prática curricular. Dessa forma, em seu **processo**, o que você manteria, revisitaria e reinventaria e por quê?

Respondam a essa carta de acordo com o que **sentempensamsabemfazem** do seu praticado curricular.

Um bom trabalho e um abraço cheio de afetos!

Jô Bahia.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
 LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

O TCLE “ é documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.”

Prezado Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **CURRÍCULO: MOVIMENTO DE VIDA DENTRO E FORA DA ESCOLA**, desenvolvida por **JOSELANI DA SILVA BAHIA AMORIM FERREIRA**, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida.

A sua participação se deve à sua atuação na Educação Básica, sendo profissional do Ensino Fundamental I.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

#### **Sobre a Confidencialidade e Privacidade:**

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito neste Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste no trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada.

**Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa:**

A sua participação consistirá em participar de 03 (três) encontros presenciais, para a escrita de uma carta, discussão a partir da análise de dados e construção coletiva de ações de intervenção.

**Tempo de duração:**

O tempo de duração de cada atividade é de aproximadamente três horas.

**Guarda dos dados e material coletado na pesquisa:**

As cartas e todo material escrito construído pelo grupo participante da pesquisa, serão armazenados, em arquivos físicos e digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

**Sobre divulgação dos resultados da pesquisa:**

Os resultados serão divulgados em encontro presencial com o público participante e na dissertação/tese.

**Observações:**

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável com ambas assinaturas apostas na última página.

1.O Termo de Consentimento Livre e esclarecido tem páginas numeradas, possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

2.Constam informações que possibilitem contatar o pesquisador responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional.

---

Joselani da Silva Bahia Amorim Ferreira

**Tel: (71) 986881986**

**E-mail: jobahiajobahia@gmail.com**

Salvador, \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Participante