

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

REGIANE APARECIDA CRUZ PEREIRA

**CURRÍCULO, PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA E
JOGOS EM GRUPO: uma possibilidade de (re)politização da Esfera
Pública**

Ilha Solteira
2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS
FORMATIVOS

REGIANE APARECIDA CRUZ PEREIRA

**CURRÍCULO, PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA E
JOGOS EM GRUPO: uma possibilidade de (re)politização da Esfera
Pública**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Engenharia de Ilha Solteira – Unesp como
parte dos requisitos para obtenção do título
de Mestre em Ensino e Processos
Formativos, Linha de Pesquisa em Educação
Matemática

Profa Dra Deise Aparecida Peralta
Orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA

Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

P436c Pereira, Regiane Aparecida Cruz.
Currículo, professoras que ensinam matemática e jogos em grupo: uma
possibilidade de (re)politização da esfera pública / Regiane Aparecida Cruz
Pereira. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2022
118 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos
Formativos, 2022

Orientador: Deise Aparecida Peralta
Inclui bibliografia

1. Associação livre. 2. Currículo. 3. Habermas. 4. Matemática.


Raiane da Silva Santos

Supervisora Técnica de Seção
Serviço Técnico de Referência, Atendimento ao usuário e Documentação
Unidade Técnica de Biblioteca e Documentação
CDD2 - 0999

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CURRÍCULO, PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA E JOGOS EM GRUPO: UMA POSSIBILIDADE DE (RE)POLITIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA

AUTORA: REGIANE APARECIDA CRUZ PEREIRA

ORIENTADORA: DEISE APARECIDA PERALTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual)
Matemática / Faculdade de Engenharia/UNESP campus Ilha Solteira

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Ensino de matemática e Diversidade cultural / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Prof. Dr. KLINGER TEODORO CIRÍACO (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos

Ilha Solteira, 02 de setembro de 2022

DEDICATÓRIA

*Théo,
meu querido Filho,
fonte de inspiração e
amor incondicional!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me conceder a Graça da concretização de mais um sonho;
A meu pai e minha mãe - amores da minha vida -, que nunca mediram esforços para me ver feliz e realizada. Tenho muito orgulho de vocês!

A meu filho Théo e meu marido Ismael, que muitas vezes tiveram que se “acostumar” com minha ausência nos momentos em que me dedicava aos estudos na busca por novas aprendizagens e na tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Amo Vocês!

A minha orientadora Prof^a Deise, uma pessoa incrível, que me inspira a cada contato com seu olhar humanizado, empático e encorajador. Observando sua forma de ser e agir em suas relações sociais pude vivenciar mais de perto o que seria a Racionalidade Comunicativa e ter a esperança de um mundo melhor!

A meu irmão Reginaldo, minha cunhada Paula, minha sobrinha Daphiny e meu afilhado João Victor, sei que estão sempre torcendo por mim e por minhas conquistas!

À minha Família, especialmente às minhas tias - Dirce e Shirley - e aos meus primos Érik, Claudeir e Léo, que sempre estão presentes, fazendo parte de momentos especiais. Agradeço muito por fazerem parte da minha trajetória!

A minha Amiga Gizele, que mesmo com todas as suas tarefas diárias sempre esteve ao meu lado me incentivando, me apoiando e nos momentos de fraqueza, me lembrava que sou uma pessoa forte e batalhadora. Sua presença, carinho e incentivo me ajudaram a chegar à conclusão de mais esta etapa!

Aos meus amigos/as e meus/minhas colegas do Programa de Pós-Graduação, agradeço pelos momentos de aprendizagens e de profundas reflexões. Agradeço especialmente a você, Natália, por sempre me apoiar nos momentos que “batia” o medo e as dúvidas. Ah, minha Querida Amiga Natália, não posso deixar de mencionar aqui como foi bom comemorar juntas nossas conquistas a cada etapa concluída desta caminhada rumo a Defesa das Dissertações e inclusive, foram realizadas no mesmo dia, apenas em períodos distintos!

Ao Prof. Harryson, que desde as minhas primeiras aulas no curso de Mestrado – ainda como aluna especial – me cativou e me incentivou na busca por mais conhecimentos. Sou muito grata por ter aceitado meu convite para contribuir com este trabalho e fazer parte da minha trajetória!

Ao Prof. Klinger, que aceitou os convites para participar de momentos importantes nesta minha trajetória - nas bancas de exames de qualificação e defesa deste trabalho - contribuindo com várias sugestões para enriquecer ainda mais este trabalho.

Ao Prof. Dr. Ricardo Scucuglia que, antes do meu ingresso como aluna regular, me escutou e apontou possibilidades na busca pela concretização deste sonho!

Ao GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação), pelos momentos de enriquecimento teórico, mas principalmente pela presença de pessoas marcantes que me inspiram e me apoiam em minha caminhada diária. Novamente agradeço aos queridos professores Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Deise Aparecida Peralta, idealizadores deste grupo!

Ao Grupo de Trabalho *Teoria Crítica da Sociedade* (GT 1), vinculado ao GEPAC, que também por meio de discussões sobre Teoria Crítica, despertaram o desejo na busca por mais e mais conhecimentos. Vê-los aos sábados de manhã me fortaleceu para que concluísse mais esta etapa. Vocês fazem parte desta minha conquista!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, por proporcionar a oportunidade do curso de Mestrado. Aos docentes, por me apontar caminhos possíveis para contribuir para uma sociedade mais justa!

A todos meus professores e minhas professoras da Educação Básica, saibam que vocês contribuíram muito para a minha formação, indo além da minha formação escolar!

As professoras que se propuseram a participar do Grupo para ComVersar, agradeço pelos momentos de aprendizagens!

A todos e todas que me ajudaram a construir este trabalho, Muito Obrigada!

“[...] não existe mundo que não seja exprimível pela linguagem”. MÜLH

RESUMO

Esta pesquisa se pauta nos princípios habermasianos do Agir Comunicativo como referencial teórico e metodológico. Faz-se um traçado sobre a questão dos jogos em grupo como metodologia de ensino, que inspira participação coletiva e tomadas de decisões deliberativas que, envolvendo os estudantes em exercício democrático que se aproxime de constituição (e/ou (re)politização) de esfera pública via associação livre; bem como vislumbra-se professoras que ensinam Matemática unidas por vontade ontológica de entendimento, também em associação livre, discutindo questões da docência relacionadas à implantação do Currículo do Estado de São Paulo. Nesse sentido, o objetivo geral da investigação é analisar a constituição de um grupo de professoras no local de trabalho (escola); sustentando a proximidade com características de associação livre e seu potencial de (re)politização de Esfera Pública na perspectiva habermasiana, tendo como pano de fundo a discussão sobre jogos como metodologia de ensino de Matemática e suas implicações curriculares. O cenário da pesquisa contou com a participação de uma escola, e suas professoras que ensinam Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal do Estado de São Paulo, Brasil. O processo metodológico, de natureza qualitativa, inclui a participação ativa da pesquisadora em reuniões periódicas com as professoras, e os esforços para criar um lugar que se aproxime da esfera pública habermasiana (Grupo para ComVersar), orientado pelo Agir Comunicativo, e que sustente o envolvimento das participantes por associação livre. O processo analítico, tendo como referencial a Ética Discursiva de Habermas, enfocando, especificamente, os atos de fala, focaliza as interações discursivas entre as participantes do Grupo, bem como a narração da pesquisadora sobre o processo de constituição e manutenção desse. Mesmo diante de desafios e alguns limites, em virtude de cenários sistêmicos que impõe políticas de centralização curricular, o espaço constituído pelo Grupo apresentou características de Esfera Pública habermasiana e as interações intersubjetivas ocorreram com vistas a entendimentos e construção de consensos.

Palavras-chave: Associação livre; Currículo; Habermas; Matemática.

ABSTRACT

This research is guided in the principles habermasians of the Communicative Act as a theoretical and methodological reference. An outline is made on the issue of group games as a teaching methodology, that inspires collective participation and sockets of deliberative decisions that, involving students in democratic exercise to approach of constitution (and/or (re) politicization) public sphere via free association; as well as glimpse teachers who teach Mathematics united by ontological will to understanding, also in free association, discussing teaching issues related to implantation of Curriculum of the State of São Paulo. In that regard, the general objective of the investigation is to analyze the constitution from a group of teachers at work (school); sustaining closeness with characteristics of free association and its potential for (re)politicization of the public sphere in the habermasian perspective, against the background the discussion about games as a methodology of teaching Mathematics and its curriculum implications. The research scenario had the participation from a school, and their teachers who teach Mathematics, in the early years of Elementary School from a municipal network from the State of São Paulo, Brazil. The methodological process, qualitative in nature, includes active participation from the researcher in regular meetings with the teachers, and efforts to create a place that approaches the habermasian public sphere (Group to ComVersar), guided by Communicative Act, and that sustains the involvement of the participants by free association. The analytical process, having as a reference the Discursive Ethics of Habermas, focusing, specifically, the speech actos, focuses on discursive interactions between Group participants, as well as researcher's narration of the processa of constitution and maintenance of this. Even in front of challenges and some limits, due to systemic scenarios that imposes policies of curriculum centralization, the space constituted by the Group showed characteristics of habermasian Public Sphere and intersubjective interactions took place with a view to understandings and consensus building.

Keywords: Free association; Curriculum; Habermas; Mathematics.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1	- Distribuição dos trabalhos acadêmicos por tipo de instituição.....	49
Gráfico 2	- Relação da quantidade de pesquisa por ano de defesa.....	49
Figura 1	- Agrupamento das pesquisas analisadas por temática.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Relação de Teses e Dissertações encontrados na BDTD em uma perspectiva cronológica.....	47
Quadro 2	- Participantes da Pesquisa.....	57
Quadro 3	- Pautas semiestruturadas do Grupo para ComVersar.....	59
Quadro 4	- Datas, períodos e participantes dos encontros.....	60
Quadro 5	- 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise I...	68
Quadro 6	- 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise II..	76
Quadro 7	- 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise III.	81
Quadro 8	- 3º Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise IV.....	90
Quadro 9	- Quadro 9 – 3º Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise V.....	95
Quadro 10	- Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise VI....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAD	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
GTs	Grupos de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEB II	Professor da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: MEMORIAL ACADÊMICO E PROFISSIONAL.....	14
2	INTRODUÇÃO.....	22
2.1	Das intenções e justificativas da pesquisa ao enunciado do problema.....	24
2.2	Referencial Teórico.....	26
2.2.1	<i>Quem é Habermas?</i>.....	26
2.2.2	<i>Sistema e o Mundo da Vida</i>.....	28
2.2.3	<i>Esfera Pública e sua (Re)Politização</i>.....	31
2.2.4	<i>Associação livre com vistas à Repolitização da Esfera Pública</i>.....	33
2.2.5	<i>Ética Discursiva Habermasiana</i>.....	34
2.2.6	<i>Situando nossa questão na teoria habermasiana</i>.....	36
3	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	39
3.1	Do Currículo sob uma Perspectiva Crítica.....	40
3.2	Da utilização de Jogos em Educação Matemática.....	43
3.3	Sobre um olhar na literatura sobre o tema de pesquisa.....	45
3.3.1	<i>Sobre como o olhar fora lançado</i>.....	45
3.3.2	<i>Sobre o quê o olhar alcançou</i>.....	46
3.3.3	<i>Do olhar na literatura ao olhar para esta pesquisa</i>.....	52
4	INVESTIGAÇÃO.....	54
4.1	Objetivos.....	54
4.1.1	<i>Objetivo geral</i>.....	54
4.1.2	<i>Objetivos específicos</i>.....	55
4.2	Como o Grupo para ComVersar se delineou.....	55
4.2.1	<i>O conceito de Grupo para ComVersar</i>.....	55
4.2.2	<i>As pessoas que compõe o Grupo para ComVersar</i>.....	56
4.2.3	<i>A constituição do Grupo para ComVersar</i>.....	58
4.3	O olhar da Ética Discursiva sobre o Grupo para ComVersar: os percursos metodológicos e a análise dos Atos de Fala.....	61
4.3.1	<i>A constituição dos episódios de análise</i>.....	62

4.3.2	<i>Organização dos resultados alcançados pelo Grupo para ComVersar</i>	62
4.3.3	<i>A análise dos dados que compuseram os episódios</i>	63
5	DISCUSSÃO	65
5.1	Resultados: descrição e análises	66
5.2	Encontro I: Apresentação da pesquisa e estreitamento de laços	67
5.2.1	<i>Episódio de análise 1: Convite à intersubjetividade</i>	68
5.2.2	<i>Episódio de análise 2: Currículo e experiências marcantes</i>	76
5.2.3	<i>Episódio de análise 03: Currículo e as implicações docentes</i>	81
5.3	Encontro II: Currículo e jogos em uma perspectiva crítica	89
5.3.1	<i>Episódio de análise 4: O despertar para a criticidade</i>	89
5.3.2	<i>Episódio de análise 5: Imperativos sistêmicos e seus impactos no ensino</i>	94
5.3.3	<i>Episódio de análise 6: Percepções sobre o Grupo para ComVersar</i>	102
6	CONCLUSÃO	105
	REFERÊNCIAS	112

1 APRESENTAÇÃO: MEMORIAL ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Tempo Feliz

Feliz o tempo que passou, passou
Tempo tão cheio de recordações
Tantas canções ele deixou, deixou
Trazendo paz a tantos corações

Que sons mais lindos tinha pelo ar
Que alegria de viver
Ah, meu amor, que tristeza me dá
Vendo o dia querendo amanhecer
E ninguém cantar

Mas, meu bem
Deixa estar, tempo vai
Tempo vem
E quando um dia esse tempo voltar
Eu nem quero pensar no que vai ser
Até o sol raiar

-Vinicius de Moraes¹

Como se dá a origem de aprendizagens de aspectos sociológicos, que fundamenta nossa visão de mundo? Quando nossa criticidade é despertada dentro e fora do ambiente escolar? Quais mudanças podem ser provocadas quando o Currículo é visto sob a ótica da Teoria Crítica? Em busca de respostas para tais questionamentos, recorri a lembranças afetivas e educativas vivenciadas em minha trajetória.

Nasci em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em julho de 1984. Ali, na década de 80, o pouco acesso às tecnologias proporcionava às crianças uma infância mais simples, com poucos recursos e com poucos brinquedos industrializados. O uso da criatividade no ato de brincar era constante e necessário entre as crianças. Bastava encontrar algumas sementes de árvore, gravetos e um pouco de imaginação, que ali já estava pronta uma linda e exclusiva fazendinha. Fazia-se bastante presente a transmissão de brincadeiras antigas e cantigas por pessoas mais próximas, como pais, avós, tios e amigos. Os meios de comunicação presentes para entretenimento naquela época eram representados apenas pela televisão aberta e pelo rádio. Para assistir a desenhos animados infantis ou outro

¹ Vinicius de Moraes e Baden Powell, Compositores da música “Tempo Feliz”. A música teve como intérprete Ciro Monteiro e foi lançada pela gravadora Elenco no ano de 1965.

programa, era necessário esperar até seu horário de exibição. Celulares e computadores ainda não estavam acessíveis para a grande maioria das pessoas.

Mesmo ciente das vantagens das tecnologias atuais, fico feliz em fazer parte dessa geração nascida na década de 80! Minha infância foi repleta de brincadeiras ao ar livre, das quais guardo muitas lembranças. Na casa onde morei, nos meus primeiros 10 anos, havia um extenso quintal, o qual contava com uma enorme jabuticabeira. Além disso, meus avós maternos moravam em um pequeno sítio a 12 quilômetros da cidade.

Durante o período letivo, ainda nos primeiros anos da Educação Básica, de manhã ficava em aula, enquanto no período vespertino ficava com minha avó paterna (in memoriam), que morava na cidade, em uma casa com um quintal bem grande, bastante convidativo para ricas brincadeiras. Lembro-me dos inúmeros momentos de diversão e aprendizado, das várias receitas de bolos e roupinhas para minhas bonecas feitas com folha de chuchu que minha querida avó paterna fazia comigo. Ah, quanta lembrança boa que tenho daquele tempo!

Enquanto isso, meus pais tinham que se dedicar ao trabalho. Minha mãe estudou até o início do 4º ano, do que seria hoje o Ensino Fundamental, enquanto meu pai completou o 3º ano desse mesmo ciclo.

Minha mãe, com apenas 8 anos, já era responsável por cuidar dos afazeres domésticos e dos irmãos mais novos, enquanto minha avó materna trabalhava no campo. Além de tais responsabilidades, também precisava colher café para ajudar no sustento da família. Inúmeras vezes minha mãe me falou da vontade que sempre teve de continuar estudando e concluir o magistério, mas foi impedida por meu avô de continuar seus estudos.

Meu pai, vindo de uma família de dez irmãos, também teve que trabalhar desde muito pequeno. Havia inúmeras dificuldades que enfrentava para estudar, começando pelo difícil acesso aos materiais escolares básicos, como caderno e lápis, e também em relação às vestimentas. Os irmãos tinham que se dividir em dois grupos para ir para escola, enquanto uns estavam voltando da escola, outros estavam indo e, ao longo do percurso, se encontravam para entregar os materiais escolares e os calçados para os irmãos que estudavam caminhando em direção à escola, matriculados no período vespertino. Ainda estão guardados em suas lembranças os momentos bons da escola e também as difíceis experiências, como sentir a areia quente em seus pés.

Após o casamento, meus pais foram para Itajobi, uma cidade pequena do interior paulista. Foi lá que, depois de onze anos trabalhando em empresas, meu pai, em uma loja de material de construção, e minha mãe, em fábricas de confecções de roupas, conseguiram construir uma panificadora. Desde muito pequena, com apenas dez anos, comecei a ajudar no atendimento dentro desse estabelecimento, como também a entregar os pãezinhos durante a madrugada nas casas dos clientes. Já adolescente, cheguei a aprender algumas receitas de pãezinhos doces e salgados, além de me arriscar um pouco na confeitaria. O mais marcante dessa experiência, entretanto, foi dar igual tratamento a todas e todos que lá entravam. Aprendi a respeitar as pessoas, possuísem elas maior ou menor poder aquisitivo.

Estudei até o 2º ano do Ensino Médio em escola pública. Tive ótimos professores, com os quais aprendi muito e serei eternamente grata! Dentre eles, marcou-me bastante um professor, que mesmo sendo muito “enérgico”, ajudou a despertar meu interesse pela Matemática. Salve o eterno e querido Prof. Toninho, *in memoriam!*

Meu 3º ano do Ensino Médio foi cursado em um colégio particular, também de Itajobi. Meu ingresso nele foi devido à conquista de uma bolsa de estudos oferecida pela referida instituição, bastando apenas realizar o pagamento do material didático. Foi uma experiência bem diferente, em um ambiente novo, tendo a missão de fazer novos amigos, além de estudar bastante para avaliações externas, no caso específico, os vestibulares de ingresso em universidades. Ali percebi que minha vocação estava atrelada à educação. Meus estudos, os professores que me inspiraram durante toda minha formação básica e as lembranças de “brincadeiras de escolinha” ainda na infância, nas quais sempre estava na posição de professora, ajudaram-me a optar pela Licenciatura em Matemática.

Meu sonho era ingressar no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Na segunda tentativa, no início de 2004, consegui realizá-lo: passei no vestibular para cursar Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Campus Presidente Prudente. Tinha a meta de ficar um ano neste *campus* e depois solicitar transferência para o de São José do Rio Preto, cidade mais próxima da minha família. Fiquei um ano em Presidente Prudente, e conforme planejado, consegui minha transferência para São José do Rio Preto. Percebi que o curso de licenciatura estava voltado para o estudo de uma Matemática bastante restritiva a

“cálculos”. Estávamos aprendendo na graduação a provar e demonstrar (Matemática Pura e Aplicada), com pouquíssimas disciplinas sendo oferecidas no currículo voltadas para Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Psicologia. Confesso que, no momento, não fui crítica suficiente para perceber que os currículos em licenciaturas tinham que ter mais espaços para disciplinas voltadas às humanidades, pois ser professora seria, antes de tudo, interagir com gente.

No início do 3º ano de graduação, fui contemplada com uma bolsa oferecida pelo Núcleo de Extensão, sendo orientanda das brilhantes professoras Profa. Dra. Aparecida Francisco da Silva e Profa. Ms. Hélia Matiko Kodama, com o projeto “Utilização de Jogos no Ensino da Matemática”. Participei do projeto durante os anos de 2006 e 2007. Apreendi muito junto ao grupo de estudos, formado pelas orientadoras, demais bolsistas e duas professoras de uma escola pública de São José do Rio Preto. Além dos estudos semanais, havia um dia na semana em que estávamos presentes na escola, apoiando as professoras durante a realização de suas aulas. Nesses momentos, levávamos jogos com o intuito de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e despertar o interesse pela Matemática. Minha paixão por jogos como recurso didático em processos de ensino e aprendizagem se deu a partir dessa rica e gratificante experiência.

Em 2010, comecei a trabalhar em uma empresa multinacional que tem, como principal produto, um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, sendo os pilares da sua metodologia os jogos para “desenvolver raciocínio”, amparado nos paradigmas de professor mediador e de métodos metacognitivos. Iniciei atuando como supervisora pedagógica no trabalho voltado à formação de professores e, posteriormente, passei para a gestão pedagógica. Além do trabalho de formação, também mantinha relação com a Equipe Gestora na implantação e continuidade do programa em escolas públicas e privadas. Tive a oportunidade de conhecer e compartilhar experiências com muitos educadores, sendo a maior parte deles pedagogos.

Essa experiência profissional, unida à minha vivência como bolsista no projeto de extensão, fez-me perceber que podemos aliar o uso de jogos, como os que objetivam o desenvolvimento de raciocínio lógico, à aprendizagem da Matemática. Hoje, com um olhar mais crítico, proporcionado pelas várias experiências e estudos devido ao mestrado, percebo que meu trabalho nesta empresa estava mais voltado a treinamento e não diretamente relacionado à formação de professores. Isso não fez

com que diminuísse meu interesse por jogos, mas despertou uma preocupação em relação a eles e a forma como se articulam ao trabalho pedagógico.

Em agosto de 2014, iniciei um novo ciclo. Comecei a trabalhar em um colégio particular. Atuei junto a crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental com aulas de informática. Novamente, procurei ter o meu trabalho atrelado às respectivas pedagogias de cada uma das minhas turmas. O intuito era proporcionar conteúdos e jogos no computador de forma contextualizada e relacionada com as demais disciplinas oferecidas pela professora regente. Fiquei com tais aulas até o final de 2015, que - devido à corte de despesas - foram retiradas do currículo. Nesse mesmo colégio, continuei com aulas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano). E ainda hoje continuo ensinando e aprendendo com minhas queridas crianças. Amo o que faço!

Com o passar dos anos e com a vontade de ver minha família aumentar, em 2016 nasceu meu pequeno Théo. Quando ele tinha apenas oito meses, fui convocada para o cargo de PEB II² da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, referente a um concurso prestado em 2014. Atuei por dois anos no Ensino Médio em uma escola estadual, também situada em São José do Rio Preto. Fiquei frustrada ao ver aquilo que, ao meu entender à época, tratava-se de “desmotivação” dos alunos relacionada aos estudos. Poucos deles pensavam em cursar uma universidade ou um curso técnico. Ao relatar tal preocupação para a coordenação, a mesma dizia que meu foco, enquanto professora, tinha que estar voltado à preparação para o mercado de trabalho. Eu queria mais do que isso para minhas alunas e para meus alunos! Este período foi suficiente para perceber que o Estado não se preocupa em cumprir aquilo, que a meu ver naquele momento, seria seu papel: subsidiar as escolas para que fosse oferecido um “ensino de qualidade”.

Foi um período um pouco conturbado, devido a trabalhar em duas escolas, cuidar da casa e também do filho. E como precisamos fazer algumas escolhas na vida, com o intuito de ficar mais tempo junto a meu filho, optei em exonerar meu cargo na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seguir como professora somente no colégio particular.

No final de 2018, a vontade de buscar mais conhecimento e ingressar no

² PEB II: Docente que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

mestrado, levou-me até uma conversa com o querido Prof. Dr. Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva. Prontamente, explicou-me sobre o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos e a linha de pesquisa em que ele atuava. Conversamos sobre o meu pré-projeto e quais os professores que, possivelmente, poderiam orientar um trabalho sobre jogos de raciocínio voltados para o ensino e aprendizagem. Marcou-me bastante quando me apresentou a opção de inscrição como aluna especial neste mesmo Programa.

No início de 2019, inscrevi-me como aluna especial para cursar a disciplina Pesquisa em Ensino. Minha inscrição foi aprovada e, por meio dessa disciplina, tive meu primeiro contato com a pessoa que esteve sempre ao meu lado nesta minha trajetória de mestrado, minha tão admirada orientadora Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta. Foi um contato muito breve, de apenas uma aula, porém muito marcante e que fez-me interessar pela disciplina Organização e Desenvolvimento Curricular em Matemática, oferecida no 2º semestre de 2019, sendo ela a professora responsável por tais aulas.

Durante suas aulas, na disciplina Organização e Desenvolvimento Curricular em Matemática, as reflexões sobre currículos fizeram-me voltar à minha infância, adolescência e, principalmente, à minha graduação, ao meu trabalho desenvolvido como bolsista do Núcleo de Extensão, ao meu trabalho junto à empresa multinacional e também à minha atuação como professora da Educação Básica.

Participei do processo seletivo para o ingresso em 2020 e conquistei uma vaga como mestranda. Junto com minha orientadora, atrelamos nossos interesses e construímos o projeto de trabalhar com um grupo de professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola da rede municipal do interior do Estado de São Paulo. Com o intuito de trazer a discussão sobre currículo junto aos professores, tendo como pano de fundo os jogos. Identifiquei-me bastante com o referencial teórico, Jürgen Habermas, apresentado pela minha orientadora.

De lá para cá, uma imensidão de questionamentos se apresentaram e somaram-se aos meus interesses de pesquisar sobre jogos e ensino de Matemática para crianças. Como pensar currículo de Matemática em meio a tantas tecnologias oferecidas hoje? Há espaço nos currículos de Matemática para as crianças serem crianças e viverem a infância na escola? Será que as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são estimuladas a criarem seus próprios

brinquedos dentro das instituições? O que é um currículo de Matemática para crianças?

Arelado a tais questionamentos, que acabaram por não serem o foco central deste trabalho, surgem também inquietações sobre formação iniciada e continuada dos professores e das professoras, principalmente àquelas relacionadas a Currículo em todos os âmbitos escolares. Por que provar e demonstrar tem espaços tão privilegiados na graduação de Licenciatura em Matemática, em detrimento às disciplinas voltadas às Ciências Humanas e Sociais, já que precisamos nos preparar para atender às necessidades de pessoas, ajudando-as em sua formação integral e não somente deixando-as aptas a resolver problemas que podem ser modelados matematicamente?

Analizando minha experiência profissional, passei a agir com mais criticidade em relação à abordagem sobre formação inicial e continuada de professores. Foi um pouco frustrante perceber que, no meu trabalho naquela multinacional, enquanto eu acreditava ser formação de professores, era — de fato — um treinar determinadas habilidades de contribuintes para os processos de uma sociedade capitalista-excludente, marcada pelos princípios mercadológicos e da competitividade. No entanto, em relação ao ensino de Matemática, continuo acreditando serem os jogos recursos potentes.

Ao pensar em currículo, me vinha o ideário de currículo centralizado (Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista, sistema apostilado do colégio particular). E nesse sentido, mais questionamentos foram surgindo: de que forma é possível fazer ecoar as vozes dos professores e das professoras nesses processos de implantação de currículos orientados por diretrizes oficiais? Como ter espaços para dialogar sobre anseios, angústias e frustrações? O que é currículo de Matemática para os educadores matemáticos, que se comprometem com seus/suas estudantes para além do ensino de Matemática, nas escolas de Ensino Fundamental?

Por meio do convite da Profa. Deise e de alguns colegas de Programa, em 2020, tornei-me integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC). Esse grupo de pesquisa de natureza colaborativa nasceu em 2013, fruto de iniciativas da Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta e do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa. Por meio desse grupo, foi possível vivenciar diversas experiências a partir da exposição de trabalhos de seus integrantes, havendo também desenvolvimento de estudos, projetos e programas na área de currículo nos seus mais

diversos níveis, modalidades e especificidades. Há seis Grupos de Trabalho pertencentes ao GEPAC, dentre os quais sou integrante do GT1: Teoria Crítica da Sociedade, sob a coordenação da Doutoranda Profa. Joana Inês Novaes e do Mestrando Flavio Augusto Leite Taveira.

Diante de todo o histórico relatado, delineeii junto a minha orientadora essa pesquisa envolta pela seguinte questão: Como a constituição de um grupo de professoras e professores no local de trabalho (escola) manifesta potencial para problematizar e se contrapor à força hegemônica das políticas de centralização curricular, tendo como pano de fundo os jogos no ensino de matemática, pelo desvelamento da realidade concreta, pela instauração de situações de argumentação e pela compreensão ampla da problemática acerca de ensino de matemática e a inspiração para participação coletiva e tomadas de decisões deliberativa?

2 INTRODUÇÃO

Transformação

Eu não sou mais quem você conheceu
 Não existe mais em mim os velhos tempos
 Não diga nada pois tudo é assim
 Todo caminho tem um mesmo fim
 Transformação prá poder existir
 Não estranhe

Sinto meu bem, não consigo mentir
 Foi muito bom mas deixou
 completamente de existir
 Pegue uma foto de tempos atrás
 E veja bem como tudo mudou
 É minha amiga esse tempo passou
 Não estranhe

Nada em comum, somos dois navegantes
 E cada um decidiu livremente o seu rumo
 Em minha vida outras vidas vivi
 E guardo bem as lições que aprendi
 Nada é eterno só porque é bom
 Não estranhe

-Renato Teixeira¹

Transformação, música de Teixeira (1999), faz-nos refletir sobre as mudanças vivenciadas pelo ser humano ao longo de sua trajetória pessoal e social. Por meio do conhecimento e da relação do eu com o outro, do subjetivo com o intersubjetivo, o ser humano é capaz de modificar seu modo de pensar e agir no mundo. As transformações ocorridas por meio das interações sociais e do conhecimento é um caminho sem volta à ignorância.

Entretanto, tal transformação pode gerar perseguições e discriminações em uma sociedade capitalista, na qual o interesse maior gira em torno do capital – em especial o relacionado ao lucro - e não das pessoas. Em contramão a essa realidade, a formação de grupos que se associam livremente de forma colaborativa pode ser um diferencial para se garantir espaços para pensar e agir no mundo atual a contrapelo

¹ Renato Teixeira, Compositor da música “Transformação”, a qual foi lançada em 1999 no CD “Alvorada Brasileira” pela Gravadora Kuarup Discos. Natan Marques é arranjador e um dos músicos junto com Cleber Almeida.

do ideário capitalista com viés reformista² que adentra os espaços educacionais.

Convido você, leitor(a) - generosamente - a partir deste trabalho, a pensar e discutir as temáticas Currículo, Professoras³ que Ensinam Matemática e Jogos, considerando a pertinência de fazê-lo em diálogo com uma teoria que defende o cultivo da coletividade, da construção intersubjetiva, e da participação argumentativa livre de assimetrias e coercitividades; se contrapondo ao alheamento do indivíduo para com a sociedade, ao culto à individualidade na interação com as questões sociais e políticas, e à alienação das pessoas que torna a liberdade cada vez mais abstrata.

Para tanto, apresento este presente trabalho estruturado em seis momentos (capítulos). O primeiro deles, *Apresentação: Memorial Acadêmico e Profissional*, retrata as lembranças e principais vivências, desde meu nascimento até os dias atuais, especialmente aquelas no tocante ao entrelaçamento de interesses junto a orientadora, o que remeteu a construção e realização dessa pesquisa. No segundo, *Introdução*, apresento as intenções e justificativa desta pesquisa, assim como o Referencial Teórico, retratando parte da trajetória de Habermas e alguns dos principais constructos que embasam sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC) que fundamentam teórica e metodologicamente esta pesquisa. Já no terceiro, *Contextualização*, trata-se de um olhar crítico para as temáticas Currículo e jogos em Educação Matemática, além de um olhar na literatura sobre os trabalhos relacionados a essas mesmas temáticas. Na sequência, *Investigação*, o quarto capítulo descreve os objetivos – geral e específicos, a constituição do Grupo para ComVersar com as professoras que ensinam Matemática, os caminhos metodológicos, a escolha dos

²Aqui me refiro ao ideário defendido por Luis Carlos de Freitas, pesquisador e docente aposentado da Universidade de Campinas, ao criticar as reformas educacionais, em especial, no tratamento que essas dispensam a professores e professoras. Os reformadores, segundo Freitas (2012), colocam profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas, levando à diminuição da possibilidade de colaboração entre eles. Ainda, segundo o mesmo autor, a educação “tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola”, onde, nem “mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. “Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato.” (FREITAS, 2012, p. 390).

³Uso professora, substantivo feminino, ao longo do texto, pois as participantes do nosso Grupo para ComVersar se declararam todas como mulheres professoras.

encontros e episódios para a análise dos dados, e a forma de análise dos dados. A sessão de resultados, capítulo *Discussão*, ilustra como o Grupo constituído se aproximou das características de Esfera Pública habermasiana a partir da análise de seis episódios de interação selecionados e analisados. Finalmente, na *Conclusão*, sintetizo a pesquisa e apresento possíveis suas contribuições no âmbito de constituição de grupos na tentativa de repolitização da Esfera Pública.

2.1 Das intenções e justificativas da pesquisa ao enunciado do problema

A sociedade civil está perdendo, progressivamente, seu espaço de participação e representatividade, especialmente aquele que se refere à classe docente. Aquelas pessoas que seriam os principais autores, agentes de mudanças e realizações, ficam à mercê do sistema (FREITAS, 2012).

Imposições legais tem sido postas no intuito de colonização e opressão da maioria da sociedade, atendendo aos interesses políticos e econômicos de manutenção do poder de uma minoria que detém os aparatos estatais e os de produção. No campo educacional, é notório como professores e professoras não conseguem fazer ecoar suas vozes em ações decisórias na elaboração de leis e currículos. Na maioria das vezes, são tomados como incapazes até mesmo de produzir seus próprios materiais didáticos, ainda que os discursos oficiais “marqueteiam” o protagonismo dos profissionais da educação em políticas curriculares. Entretanto, não parece difícil de aceitar que docentes ficam alheios às decisões pertinentes ao processo educacional que conduzem em sala de aula (FREITAS, 2012; PERALTA, 2019; PINTO, 2021).

Também não parece difícil perceber os esforços que vêm sendo depreendidos para que professoras e professores não tenham tempo e espaço para pensarem, debaterem e formularem diretrizes curriculares, visto que todos os tempos nas escolas são preenchidos por ações reguladas. Diante da inexpressividade política que os tempos atuais tentam imprimir na classe docente, tendo em decorrência um quadro de exclusão de participação e cerceamento de liberdade de prática, especialmente no que concerne às decisões curriculares; a constituição de grupos de professores com finalidade de discussão e argumentação tende se relacionar a uma cultura de luta por mais espaços em decisões de colegiados, participação coletiva e tomadas de decisões deliberativas. E nesse sentido, esta pesquisa de mestrado se inscreve em

uma tentativa de se contrapor “[...] a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado [...]”, concordando que esse sintoma de privilegiar a técnica produtivista em detrimento do diálogo reflexivo “[...] é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais [...]” (GIROUX, 1987, p. 9).

A intenção é fazer pesquisa com professoras e professores, constituindo espaços para discutir, com liberdade de argumentação, sobre as políticas de centralização curricular vigentes no Estado de São Paulo e em âmbito nacional. Dessa forma, grupos formados por pessoas que possam colaborar entre si e unidas livremente, ressaltando a importância da dialogicidade na educação como prática libertadora. E nesse sentido, Freire (2005) nos remete para importantes reflexões acerca dos caminhos emancipatórios, tomando como central a prática comunicativa.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo **pronunciar** (FREIRE, 2005, p. 44, **destaques do autor**).

Proporcionar espaços que promovam a dialogicidade, com vistas ao Entendimento, se faz necessário em todos os ambientes sociais, principalmente no meio educacional. Desta forma, entendo que a constituição de grupos de professoras e professores deve ser entendido dentro de um paradigma que considere que a “[...] vivência de ação dialógica e comunicativa no âmbito da formação de professores implica viabilizar a proposição e a manutenção de **contextos dialógicos, comunicativos**, que permita abrir e manter o diálogo” (SUTIL, 2011, p. 212, **destaques autora**).

A escolha do referencial da Teoria do Agir Comunicativo, proposta por Jürgen Habermas, está fundada na tentativa de proporcionar espaços para que professoras e professores constituam grupos livres de assimetrias e com buscas constantes por Entendimento, dentro daquilo que o Jürgen Habermas chama de (re)politização da Esfera Pública, como ressaltado por Peralta e Gonçalves (2018, p. 49-50),

A proposta habermasiana mais otimista e promissora é a de que podemos agir no mundo em processos formativos que visem à emancipação pelo que ele chama de “repolitização da Esfera Pública”. A Esfera Pública é a intermediária entre sistema e mundo da vida, se constituindo espaço de

igualdade de participação, de racionalidade na busca de entendimentos, de universalidade de publicidade crítica. Entretanto, com a dominação capitalista, ela se “despolitizou”.

Entendo, desta forma, que proporcionar experiências voltadas à constituição de grupos, de professoras e professores que ensinam Matemática, contribui para a emancipação de sujeitos, a partir do desenvolvimento de criticidade e de autonomia das pessoas no ambiente escolar.

2.2 Referencial Teórico

Nesta seção, tenho a intenção de apresentar algumas marcas teóricas de Jürgen Habermas, no campo da Teoria Crítica, mais especificamente sobre os princípios do Agir Comunicativo.

Ao final da seção, descrevo a forma como relacionados esta pesquisa à sua teoria. Para tanto, apresentamos esse capítulo em duas subseções, sendo a primeira intitulada “Quem é Habermas?”, tem início com a apresentação de fatos de sua vida e de alguns de seus constructos, dentre eles: Esfera Pública, Sistema, Mundo da Vida, e Associação Livre; na segunda trato sobre Atos de Fala e Ética Discursiva habermasiana; e na terceira, retrato a relação desta pesquisa com o aporte teórico habermasiano”.

2.2.1 Quem é Habermas?

Filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, na cidade de Düsseldorf, Alemanha. Durante sua adolescência iniciou seu contato com as leituras marxistas, vivenciou a II Guerra Mundial e, como muitos jovens alemães à época, participou da juventude hitlerista. Entretanto, sua visão política começa a ganhar forças a partir do desvelamento do ideário do movimento hitlerista e das influências das obras de Marx (ANDRADE NETO, 2017).

Ainda que Habermas tenha sido assistente de Theodor Adorno, acaba por divergir deste, diferenciando-se da chamada Primeira Geração da Teoria Crítica, ao defender a razão como uma abertura para o Consenso e não como uma verdade imposta pelos falantes.

Como representante da Segunda Geração dos intelectuais da Teoria Crítica,

tradição de pensamento que por vezes é chamada de Escola de Frankfurt⁴, Jürgen Habermas, tendo a linguagem fonte importante de interação entre as pessoas, se empreendeu no desenvolvimento da Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

Em sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas traz vários constructos, dentre eles está o Discurso que “[...] compreende a suspensão do caráter contínuo e a colocação em argumentação de pretensões de validade, representa a necessidade de renegociação” (SUTIL; ORQUIZA DE CARVALHO, 2012). Habermas define a Ação no sentido do Agir, e faz dois tipos de distinção: Ação Estratégica – orientada pelo produto - e Ação Comunicativa - orientada pelo Entendimento (LONGHI, 2005). Para Habermas, quando uma ação estratégica é usada exclusivamente com finalidades de ser um “[...] meio de transmissão de informação [...]” (HABERMAS, 1996, p. 110) temos a Racionalidade Instrumental, se contrapondo a Racionalidade Comunicativa que é uma ação “[...] como fonte de integração social [...], força consensual dos processos linguísticos de se obter entendimento [...]”. (IBIDEM, 1996, p. 110).

Em Habermas, a Razão Comunicativa é entendida como sendo a “[...] necessidade da mudança do paradigma da consciência (subjetivo) para o da linguagem (intersubjetivo)” (CHAPANI, 2010, p. 23). O Entendimento é a comunicação na busca por um acordo válido (DALBOSCO, 1996). Já o Consenso é quando são asseguradas e aceitas como válidas as normas que atendem o desejo de todos os participantes,

Entendimento” (Verständigung) significa a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização; ao passo que “acordo” ou “consenso” (Einverständnis) tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização (HABERMAS, 2012b, p. 221).

Para Habermas, a Ação Comunicativa se contrapõe a Ação Instrumental na busca por Entendimento, sendo a racionalidade que subjaz das condições de intersubjetividades esforços por obter – Democrática e Deliberadamente – Consensos.

A acção comunicativa pode assim ser distinguida da acção estratégica nos seguintes aspectos: a bem sucedida coordenação da acção não assenta na

⁴ Atualmente, muitos estudiosos têm evitado falar “Escola de Frankfurt” por entenderem que não há convergência suficiente para que se designem por escola, e nem Frankfurt foi a sede mais longínqua para que lhe seja feita tal referência. (NOBRE, 2004).

racionalidade propositada dos respectivos planos de acção específicos, mas sim no poder racionalmente motivante do cumprimento dos efeitos de se obter entendimento [...] (HABERMAS, 1996, p. 111).

Com duras críticas ao racionalismo instrumental, ao positivismo, à indústria cultural e ao sistema capitalista, Habermas (1989; 2003; 2012a; 2012b) preconiza a Racionalidade Comunicativa e a Ética Social como forma de encontrar o equilíbrio entre o que é subjetivo e o está proposto pelo mundo objetivo das coisas, conceituando Esfera Pública como espaço dominado pelo Discurso e pela Argumentação com vista ao Entendimento; Mundo da Vida é pano de fundo para as discussões intersubjetivas; Sistema, controle de ações por meios como poder (próprio Estado) e dinheiro (Mercado).

Mesmo deixando um legado de conhecimento, a partir de suas importantes contribuições sociais e filosóficas, sempre esteve aberto a críticas referentes às suas obras e teorias. Araújo (2004) relata que Habermas com humildade e a seriedade de um intelectual/pesquisador, que tem seu interesse voltado aos processos sociais e políticos, e no intuito de vivenciar sua teoria como premissa do Entendimento por meio da Racionalidade Comunicativa, quando necessário se justifica, muda sua fundamentação a respeito do tema e retrata-se, de acordo com as críticas quando consideradas adequadas, a partes específicas de sua obra.

2.2.2 Sistema e o Mundo da Vida

Jürgen Habermas juntou-se a outros filósofos e sociólogos da Primeira Geração – Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, dentre outros, nas críticas à Teoria Tradicional (HORKHEIMER, 1980). O diferencial de sua teoria em comparação aos constructos teóricos dessa Primeira Geração de pensadores é a possibilidade de uma via alternativa, a Razão Comunicativa, em oposição à Razão Instrumental.

Habermas (1994, 2003, 2012a, 2012b) faz duras críticas à Razão Instrumental, o que se deve em boa parte ao contexto vivenciado por ele permeado pelo ideário do capitalismo tardio, do consumo em massa e das barbáries que devastaram nações. Para o autor, é por meio Razão Comunicativa que o debate deve apresentar argumentos que sejam, de fato, característicos de uma busca pelo Entendimento e Consenso, opondo-se à Razão Instrumental, regida pelo poder, lucro e com foco na eficácia, respectivamente, fazendo menção ao poder, à economia e à ciência.

Chapani e Orquiza de Carvalho (2010, p. 190) reforça que, partidários dos ideais iluministas, os intelectuais da Teoria Crítica acreditavam em uma possível razão com vistas à emancipação. Para as autoras, com a Modernidade, no entanto, ocorreu “[...] um processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem” (Idem, p.190). A razão iluminista, mesmo com potencialidade para a emancipação, permitiu que o instrumentalismo se colocasse acima das finalidades emancipatórias, e desta forma, “[...] na sociedade burguesa a razão emancipatória foi sendo reprimida” (Idem, p.190).

Habermas (1996, 2003, 2012a, 2012b), percebendo o predomínio desse tipo de racionalidade, e verificando a descrença dos demais, continuou reforçando a importância da Teoria Crítica em relação à Teoria Tradicional. Porém, concentrou suas energias no sentido de reformulação da “[...] mudança do paradigma da consciência para o da linguagem [...]” (CHAPANI; ORQUIZA DE CARVALHO, 2010, p.190), sendo esse um grande diferencial proposto em sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC). Para Habermas, a Racionalidade Comunicativa deve ser efetivada a partir da junção de três condições presentes na discussão intersubjetiva, residindo

[...] assim na ligação interna entre (a) as condições que tornam um acto de fala válido, (b) a pretensão apresentada pelo falante de que estas condições estão satisfeitas e (c) a credibilidade da garantia emitida pelo falante para o facto do poder, se necessário, justificar discursivamente a pretensão de validade (HABERMAS, 1996, p. 194).

Como forma de proporcionar espaços discursivos em busca do Entendimento e Consenso, Habermas propõe a inserção de pano de fundo, os quais tem potencial para o desenvolvimento de uma Ação Comunicativa. Com profundas reflexões sobre a sociedade moderna, trouxe um conceito importante que, teorizado por ele como Mundo da Vida, descreve

[...] de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso (HABERMAS, 2012b, p. 231).

Na tentativa de retomar o conceito de Mundo da Vida na perspectiva habermasiana, Neves da Silva (2014, p. 79) relata que no “[...] mundo da vida a racionalidade comunicativa é a sustentação primordial das ações [...]”, corroborando

com Sutil (2011, p. 37) que defende o Mundo da Vida como “[...] pano de fundo que possibilita o desenvolvimento da ação comunicativa, comporta interpretações e definições estabelecidas das práticas comunicativas cotidianas”.

Além do Mundo da Vida, Sylla (2020) retrata que há outro mundo formal categorizados por Habermas como mundo subjetivo, mundo social e mundo objetivo, os quais se contrastam com o Mundo da Vida. Durante uma Ação Comunicativa, o participante do Discurso ao proferir Atos de Fala, obrigatoriamente levanta pretensões de validades. Dentre os tipos de pretensão de validade elencados por Habermas, três deles tem ligação direta com o mundo formal, onde “[...] a pretensão de verdade relacionada com o mundo objetivo, a pretensão de correção relacionada com o mundo social e a pretensão de sinceridade relacionada com o mundo subjetivo” (IBIDEM, 2020, p. 89-90).

Evidenciado em sua teoria, temos também o constructo habermasiano denominado de Sistema. Em torno desse conceito proposto por Habermas, Sutil (2011, p. 38) relata que “O sistema se constitui na coordenação da ação por meios como dinheiro e poder, compreendendo Mercado e Estado [...]”. Já Neves da Silva (2014, p. 79) complementa o discurso ao descrever que “[...] no mundo sistêmico, elas são regidas pela Racionalidade Instrumental”. Desta forma, o Sistema

[...] adota a perspectiva do observador, externo à sociedade. Trata-se de um conceito que não se opõe ao de “mundo vivido”, mas o complementa. Com auxílio desse conceito é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado. Trata-se, neste caso, de dois subsistemas da sociedade que desenvolveram certos mecanismos auto-reguladores: o dinheiro e o poder que asseguram a “integração sistêmica”. No interior do sistema a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica. O sistema é regido pela razão instrumental (FREITAG, 1995, p. 141-142).

Em meio às discussões, e na tentativa de contribuir com a elucidação dos conceitos de Mundo da Vida e Sistema, entendo que é no campo do Mundo da Vida que se faz possível construir experiências e subjetividades, o que faz de cada ser humano se tornar um ser único. Ao se tornar um ser único, no entanto, não significa necessariamente viver em isolamento e colocar suas premissas acima de todo e qualquer interesse envolvendo a sociedade. Em relação ao Sistema, entendo que para atingir seus objetivos, especialmente no tocante ao capitalismo, ele é capaz de

impor regras que muitas vezes escravizam o ser humano ao fazer dele refém do mercado e do poder, colonizando-o.

Em consonância com o retrato de Mundo da Vida e Sistema postos, no qual o que rege é, respectivamente, a Racionalidade Comunicativa e a Racionalidade Instrumental, no qual o “[...] Sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem; mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna” (MÜHL, 2011, p. 1039). Para viver bem em sociedade, é importante que haja espaço para discussão, com vista ao Entendimento, de modo que permeie a Racionalidade Comunicativa sem supressão do Mundo da Vida pelo Sistema. Desta forma,

[...] a racionalidade sistêmica não pode impor-se e invadir a esfera do mundo da vida, mas deve permanecer restrita à sua dimensão específica, deixando que o mundo da vida, que é de fato a base sustentadora de toda a realidade social, mantenha-se regido pela racionalidade comunicativa” (MÜHL, 1999 *apud* PERALTA, 2012, p. 27).

Na tentativa de proporcionar espaço para concretização da Racionalidade Comunicativa entre Mundo da Vida e Sistema, por meio da formação de grupos que se unem na busca por Entendimento, Habermas agrega o constructo de Associação Livre a seu aporte teórico, tema a ser tratado na próxima subseção.

2.2.3 Esfera Pública e sua (Re)Politização

Encontramos na literatura diferentes conceitos para Esfera Pública. Porém, Habermas (2012a; 2012b), em sua TAC, se propôs a analisar a “[...] esfera pública do ponto de vista da ação comunicativa e da concepção dual da sociedade, como sistema e mundo da vida” (LOPES, 2013, p. 46).

Chapani (2010, p.27) aponta que “[...] esfera pública é um conceito basilar da teoria social de Habermas [...]” o que remete a importância desse conceito dentro da Teoria do Agir Comunicativo (TAC). Peralta e Gonçalves (2018, p. 61) concebem a Esfera Pública habermasiana como sendo um espaço “[...] que tematiza a agenda política em relação à qual o sistema deve reagir e o mundo da vida se proteger”. É nesse ínterim que a Esfera Pública é constituída, sendo um espaço de discussões e relações intersubjetivas, entre o Mundo da Vida e o Sistema.

É na Esfera Pública, segundo Habermas (2003), que devem ser valorizadas as Interações Discursivas com vistas ao Entendimento, as Deliberações coletivas, os

espaços de igualdade participativa no qual os participantes colocam-se verdadeiramente, dentre outras premissas voltadas à criticidade, as possibilidades de libertação dos meios de dominação propostos pelo Sistema e que, por meio da Racionalidade Comunicativa, almejam processos emancipatórios.

Um vislumbre de repolitização da Esfera Pública via constituições de grupos formativos, os quais tem o potencial de promover ações

A forma organizacional de associações voluntárias pode ser tomada como um conceito sociológico que permite pensar de modo não contratualista relações isentas de dominação, que surgem espontaneamente. A partir daí, a sociedade isenta de dominação não precisa mais ser pensada como a ordem instrumental e pré-política resultante de contratos, isto é, de negociações de pessoas privadas que se orientam por interesses e pelo processo de agir. (HABERMAS, 1997, p. 267)

No entanto, Peralta e Gonçalves (2018, p. 49-50), em relação à Esfera Pública, defendem que “[...] com a dominação capitalista, ela se “despolitizou”, ou seja, perdeu seu caráter político [...]”. Assim como a ciência que, atendendo aos anseios do Positivismo, foi corrompida pelo capitalismo, passando a ser vista como instrumento ideológico e um caminho para aumento nas cadeias produtivas industriais. Dessa mesma forma a Esfera Pública se despolitizou a partir do momento que o Sistema passou a colonizar o Mundo da Vida, sucumbindo e, muitas vezes, exterminando os espaços de interações intersubjetivas preconizadas pela Esfera Pública.

Chapani e Orquiza de Carvalho (2010, p. 191) reforçam a influência do capitalismo no fenômeno de dominação sistêmica, ressaltando que

No capitalismo avançado, o sistema e o mundo da vida estão desacoplados. Com o aumento constante da complexidade do sistema social ocorre sobrecarga nos processos de obtenção de entendimento, o que possibilita a existência e a manutenção de meios de controle independentes da linguagem: o dinheiro, instrumento do mercado e a burocracia, instrumento do Estado. Com o crescimento do sistema, os processos mediados linguisticamente tomaram uma posição secundária e vão sendo colonizados por ele. Desse processo, segundo Habermas (2003), decorrem as patologias da sociedade moderna.

Mühl (2003 *apud* SUTIL, 2011) referente as patologias da modernidade, apontadas por Habermas, relata que elas se expandem por meio da “cultura de especialista” que tem como premissa a Racionalidade Instrumental, contrária a Racionalidade Comunicativa proposta na Teoria do Agir Comunicativo (TAC). Nele, identifica algumas das patologias como sendo “[...] a alienação, a desintegração da

identidade coletiva, o empobrecimento cultural, a perda de significação, o enfraquecimento da solidariedade e a expansão do individualismo possessivo [...]” (IBIDEM, 2011, p. 38-39).

Em consonância, Andrade Neto (2017, p. 65), reforça a necessidade de manutenção das interações discursivas como forma de prevenção às patologias, uma vez que “[...] o fluxo interrompido da comunicação gera certas tensões, que identificadas como patologias ou desvios da ação comunicativa se corporificam em constrangimentos, imposições e até manipulações, restringindo o espaço da ação comunicativa”.

2.2.4 Associação livre com vistas à Repolitização da Esfera Pública

Jürgen Habermas concebe o conceito de Associação Livre e o agrega à sua obra voltada à Teoria Crítica da Sociedade. Para ele, Associação Livre é a formação de grupos - institucional ou não - com intuito de debater, com seriedade e criticidade assuntos, deliberações tocantes à sociedade. A constituição de grupos formados por pessoas que tenham interesses em comum, por meio de Associação Livre, propicia o desenvolvimento de soluções para resolução de problemas gerados pela colonização do Mundo da Vida por meio do Sistema. Para Chapani (2010, p. 28),

Nestas associações, pessoas privadas, fazendo uso público da razão, debatem, em condições de liberdade e igualdade, temas de interesse comum, produzindo uma opinião pública capaz de orientar suas ações bem como de informar e criticar os direcionamentos sistêmicos.

Outra contribuição de Chapani (2010), refere-se à Associação Livre como suporte à “estrutura comunicacional” presente na Esfera Pública, o que reforça a importância das Associações Livres dentro da TAC.

A ideia de unir-se a um grupo, por meio de Associação Livre, é ter a oportunidade de se colocar verdadeiramente nas discussões, livre de coerção e igualitariamente às demais pessoas integrantes. É premissa de um grupo constituído nesses termos promover um espaço de tomada de decisões deliberativas e de reconstrução da Democracia. Ao ancorar sua tese, e ter como referencial a obra de Habermas, Peralta (2012, p. 24) relata que de acordo com o filósofo, “[...] o processo de argumentação racional, sendo mediado pela comunicação não distorcida dos

indivíduos, permite o estabelecimento de acordos, anunciando condições deliberativas para a produção do saber democratizado”.

Entendo que o processo de argumentação da Racionalidade Comunicativa deve permanecer, intrinsecamente, nos processos formativos proporcionados por grupos e pelas associações livres de coerções sistêmicas. Dessa forma, proponho nesta pesquisa a constituição de um grupo de professores e professoras, os quais unidos por meio de Associações Livres, buscam a possibilidade de repolitização da Esfera Pública.

2.2.5 *Ética Discursiva Habermasiana*

Habermas (1989, 2003, 2012a, 2012b), em sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC), propõe que as interações intersubjetivas sejam regidas, segundo uma Ética Discursiva, que privilegie a busca de Entendimento, visando construção de Consensos. Para ele, ao adentrar em uma discussão permeada por uma Racionalidade Comunicativa, as discussões intersubjetivas devem passar por quatro etapas, respectivamente, conflito, debate/discussão, consenso e universalização. E neste cenário, a Ética Discursiva é um constructo teórico que visa fundamentar a validade de argumentos de juízos éticos e morais presentes nas interações discursivas. Ou ainda, pode-se pensar que a “ética da discussão” se baseia na possibilidade de buscar uma discussão na qual as questões morais sejam objeto de debates, oportunizando acordos ao invés de se seguir uma lei universal. Para Habermas (1989), uma norma ética só se valida pela livre discussão.

Para que ocorra uma Ação Comunicativa dentro de um grupo, numa perspectiva habermasiana, é necessário que a Ética Discursiva esteja presente nas discussões intersubjetivas. A Racionalidade Comunicativa, por meio dos discursos intersubjetivos pautada em uma Ética Discursiva, apresenta-se na inclusão de todos os participantes com igualdade de participação nos discursos, expressando livremente suas convicções e subjetividades, livre de coerção e violências, especialmente, daquelas impostas pelos imperativos sistêmicos.

[...] a racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no acto de comunicação um mundo da vida intersubjectivamente partilhado, garantindo assim simultaneamente um horizonte no seio do qual todos se possam referir a um só mundo objectivo. (HABERMAS, 1996, p. 192)

Os Atos de Fala também fazem parte dos constructos habermasianos que merecem destaque na Ética Discursiva. Habermas (1996; 2012a; 2012b) retrata que a situação ideal de fala acontece mediante duas condições: a) ausência de constrangimentos externos, oferecendo aos participantes a mesma oportunidade de expor seus Atos de Fala; b) somente pautados na motivação racional que os participantes podem extrair conclusões do discurso. É por meio deles que “A comunidade ideal de comunicação decorre da distribuição simétrica das oportunidades para cada indivíduo fazer uso dos atos de fala e evitar distorções” (MÜHL, 2003, p. 191).

Para que haja uma Ação Comunicativa são necessários dois pressupostos, sendo eles: “1. A comunicação linguística existe essencialmente para que uma pessoa se entenda com outra sobre algo no mundo; 2. O entendimento implica que o ouvinte reconheça uma pretensão de validade apresentada pelo falante relativamente a uma proposição” (HABERMAS, 1996, p. 219). O falante deve assumir pretensões de validade em seu discurso, que são: Inteligibilidade, Veracidade, Sinceridade e Correção Normativa. Relacionado a Inteligibilidade, as pretensões dos discursos têm que ser inteligíveis. Já em relação à Veracidade, o conteúdo proposicional da fala deve ser verdadeiro. Na Pretensão de Sinceridade, o falante deve proferir sentenças sinceras durante o discurso, enquanto na Correção Normativa, os proferimentos devem seguir normas e valores estabelecidos.

Por meio da sua teoria, Habermas categoriza os Atos de Fala em três categorias gerais: Locucionários, Ilocucionários e Perlocucionários. Pela via do Ato de Fala Locucionário, a pessoa expressa o estado das coisas, ou seja, diz algo sobre um fato. O Ato Ilocucionário expressa vontade de que a outra pessoa compreenda o que está sendo dito. Entretanto, no Ato Perlocucionário o discurso produz efeito sobre a pessoa ouvinte, sendo persuasivo, repreendendo para que o objetivo seja alcançado. Efeitos Perlocucionários são indícios da ligação dos Atos de Fala a contextos de interação estratégica.

Dentre as diferentes categorizações dos atos de fala proposto por Habermas, os Atos de Fala Ilocucionário podem representar alguns tipos de pretensões acerca de sua validade, sendo eles descritivos, normativos, avaliativos e explicativos,

Uma análise das formas do enunciado sob um enfoque semântico faz chegar aos mesmos modos de ser. Sentenças descritivas, que em sentido amplo, servem à constatação dos fatos, podem ser afirmadas ou negadas sob o

aspecto da verdade de uma proposição; sentenças normativas (ou obrigacionais), que servem à justificação das ações, sob o aspecto da correção (ou da “justeza”) de um modo de agir; sentenças avaliativas (ou juízos de valor), que se prestam à valoração de algo, sob o aspecto da adequação dos padrões valorativos (ou sob o aspecto do que é “bom”); e explicações, que servem para esclarecer operações como falar, classificar, fazer cálculos, deduzir, julgar, etc., sob o aspecto da compreensibilidade ou boa formulação das expressões simbólicas (HABERMAS, 2012a, p. 84-85)

As relações viabilizadas via Atos de Fala, estabelecidas entre as pessoas participantes da discussão introduzem a linguagem como meio de acesso ao que cada uma exterioriza/expressa. Essas exteriorizações/expressões passíveis de serem reconhecíveis e acessíveis à análise racional são chamadas de Pretensões de Validade que,

[...] ao serem emitidas, podem ter características e funções diferentes dentro da tentativa de entendimento, a saber descritivas (comprometidas com a inteligibilidade), normativas (comprometidas com escolhas de manifestações corretas, com relação às normas e valores falante e ouvinte possam coincidir entre si no que se refere à essência normativa), credíveis (comprometidas com manifestações sinceras, para que o ouvinte possa crer/confiar no falante) e proposicionais verídicas (comprometidas com conteúdo considerado verdadeiro pelos interlocutores) (POSTINGUE; PERALTA, 2020, p. 1308).

Nesse sentido, os princípios habermasianos da Ética Discursiva torna possível analisar a constituição de um grupo de professoras no local de trabalho (escola); sustentando a proximidade com características de Associação Livre e seu potencial de (re)politização de Esfera Pública na perspectiva habermasiana, como também a racionalidade subjacente em discursos encarregados de expressarem a relação entre uso de jogos no ensino de Matemática e diretrizes Curriculares, e a própria concepção de Currículo que, por vezes, tem se feito presente em contextos educacionais.

2.2.6 Situando nossa questão na teoria habermasiana

Dentre as intenções que vigoram na proposição da presente pesquisa, há uma preocupação com os professores e professoras na escola e com a importância da formação de grupos formado por pessoas que se unem de forma colaborativa, no qual os docentes possam se unir, na busca por Entendimentos. Um espaço livre de assimetria, sem penetração sistêmica e que, pautados por uma Associação Livre, encontrem uma via de (re)politização de Esfera Pública.

Freitag (1995, p. 152) afirma que a escola também é permeada pela Racionalidade Instrumental e pela dominação sistêmica ao dizer que “[...] a vontade

de dominação se materializa em todos os espaços da sociedade, de forma pulverizada, dispersa, mas sempre onisciente e onipresente: desde a clínica psiquiátrica, à prisão, fábrica e escola”, e como meio de promover uma Racionalidade Comunicativa com vistas a neutralizar os imperativos sistêmicos concebemos o jogo como pano de fundo, em especial o jogo tipo colaborativo, como forma de promover espaços dialógicos.

Com a premissa de que a educação seja de fato pensada por todas as pessoas envolvidas, especialmente por professoras e professores, somos remetidas a pensar em perspectivas críticas que visem a constituição de espaços formativos, por meio da formação de grupos livre de assimetrias, os quais devem ser permeados por relações intersubjetivas e pela tentativa de rompimento com a Racionalidade Instrumental e Estratégica, com vistas à emancipação do sujeito. Habermas (2012a, 2012b), concebe esse espaço como sendo Esfera Pública.

Neves da Silva (2014) ressalta a importância da Racionalidade Comunicativa dentro de espaços que configuram a Esfera Pública habermasiana.

A razão prática, a razão teórica e seus respectivos discursos devem ser debatidos em um espaço onde a interação linguística e argumentação sobre pretensões de validade seja livre de coerções e influências sistêmicas, no qual o argumento é o principal meio de relacionamento entre as razões. (p. 75-76)

Nesta pesquisa me proponho a analisar a constituição de um grupo de professoras e professores no local de trabalho (escola); sustentando a proximidade com características de Associação Livre e seu potencial de (re)politização de Esfera Pública na perspectiva habermasiana, tendo como pano de fundo a discussão sobre jogos como metodologia de ensino da Matemática e suas implicações no Currículo.

Desta forma, tenho os jogos como sendo pano de fundo dessa pesquisa, de modo que traga a possibilidade de constituição de espaços permeados por uma Racionalidade Comunicativa em detrimento a Racionalidade Estratégica e Instrumental que, na maioria das vezes, estão presentes no ato de jogar. Acreditamos que, por meio deles, podemos reunir pessoas por Associação Livre, gerar reflexões interativas de forma igualitária entre os envolvidos e ainda, despertar a criticidade perante a análise da realidade social e das intenções importas pelo mundo sistêmico. Para tanto, reforçamos a importância de se pautar no Agir Comunicativo

habermasiano como meio de transformação da realidade a qual pode ser alcançada também por meio de momentos lúdicos.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Apesar de você

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver

A manhã renascer
 E esbanjar poesia
 Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear
 De repente, impunemente
 Como vai abafar
 Nosso coro a cantar
 Na sua frente

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Você vai se dar mal
 Etc. e tal

-Chico Buarque¹

De diversas formas as pessoas são silenciadas e colocadas às margens da sociedade sem ao menos darem-se conta de que é possível lutar pelos interesses coletivos. A música “Apesar de você” – um dos símbolos de resistência durante a ditadura militar – nos mostra que é preciso persistir na luta por um “amanhã” diferente. Entendo que o despertar para a criticidade, especialmente dentre de ambientes escolares, seja uma das formas de desvencilhar das armadilhas das imposições sistêmicas. Desta forma, proponho este capítulo - intitulado “Contextualização” – com a intenção de olhar para o Currículo e os jogos sob uma perspectiva crítica, além de apresentar um levantamento de trabalhos referente a tais temáticas e suas relações com a Matemática.

3.1 Do Currículo sob uma Perspectiva Crítica

Poderia definir currículo de diferentes maneiras, tais como campo² das relações humanas, campo simbólico e material, campo epistêmico/pedagógico, campo tensionado, dentre outras. Entretanto, prefiro pensá-lo, a partir da minha experiência

¹ Chico Buarque é o compositor da música “Apesar de você” composta no ano de 1970, auge da ditadura militar, tornando um dos símbolos de resistência a tal movimento.

² Aqui adoto “campo” com carga teórica tal como atribuída por Pierre Bordieu. O termo designa um conceito básico na obra de Bourdieu, descrevendo-o como espaço de práticas específicas, relativamente autônomas, dotada de história própria; caracterizada por um espaço que se orienta pelos agentes que o habitam, definindo problemas próprios, com referências e marcas intelectuais específicas. Um campo se configura a partir de relações objetivas entre os lugares ocupadas pelas pessoas e instituições, que influenciam a forma das interações que se estabelecem entre eles; o que determina um campo são as posições (lugares), as lutas concorrentes e os interesses. (BOURDIEU, 1996, p. 61).

na escola como professora, como uma prática social que foi transformada em um campo de batalha com fins estratégicos. Como cita Apple (2013, p. 71, *destaques do autor*),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Atualmente, o campo do currículo vem sendo delimitado pelo capitalismo, no qual técnicos/especialistas são os responsáveis por pensá-lo, seja em âmbito local, estadual ou federal. Para Pacheco (2005, p. 163), “[...] construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa [...]”, na qual a problematização, segundo o mesmo autor “[...] é a base tanto da noção de currículo como deliberação, que acontece no seio das relações sociais de colaboração e participação, quanto nas atitudes metodológicas [...]” (Idem, p. 163).

Peralta e Gonçalves (2018) referenciam a perspectiva crítica de currículos de Matemática em consonância a “[...] não aceitação de ajustes e adaptações, mas de desconfiança, questionamento e transformação radical do contexto social” (p. 63). A autora e o autor concebem que “[...] a Educação Matemática e o currículo de matemática podem ser projetos de questionamento e argumentação [...]” (p. 63), o que reforça a importância da (re)politização da Esfera Pública dentro de ambientes educacionais.

A criticidade também merece destaque no tocante ao tema relacionado às atuais políticas de centralização curricular³. Apropriando-se do discurso — com propostas de ofertar à população um ensino de qualidade, universal e gratuito — utiliza-se políticas e diretrizes nacionais e avaliações externas, tais como Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Prova Brasil, na real intenção de padronizar e instituir, por meio delas, mecanismos de monitoramento, colonizando os participantes da comunidade escolar (FREITAS, 2012).

³ Refiro-me a “centralização curricular” com carga teórica tal qual atribuída por Michael W. Apple ao referir-se a currículo nacional, especialmente aos instrumentos padronizados de avaliações externas, padronização de diretrizes e metas curriculares nacionais. (Apple, 2013, p. 75-76)

Apple (2013) faz uma reflexão sobre o assunto tocante à implantação de um currículo com abrangência nacional. Diferentemente, do que é exposto pelo Sistema, de forma estratégica, a inserção de um currículo nacional provocará uma ampliação das diferenças sociais, culturais e econômicas,

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (p. 89).

Adotar uma diretriz curricular nacional, especialmente em um país com um território bastante extenso como o Brasil, com diferentes realidades sociais e culturais, a princípio parece algo bastante promissor, com expectativas de que ocorrerá prática democrática de equiparação educacional e, conseqüentemente, uma transformação social de forma amplificada. De fato, esta falsa ideia é sugerida por muitas organizações mundiais, que tem nos interesses econômicos e de mercado sua razão de existir, especialmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BARBOSA, 2021).

Como professora, vivencio a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) na qual há uma proposta de construção coletiva e de uma oferta de educação com maior qualidade. Entretanto, mesmo que ressalte a participação dos professores e das professoras na construção de tal documento curricular e assim tenha sido noticiada pelas entidades governamentais, registra-se falta de espaço de autoria aos profissionais da educação.

Esse é o contexto que estamos vivendo: as diferentes redes de ensino municipais, estaduais e privadas estão se organizando para implementar a BNCC. No entanto, parece-nos que essa reinterpretação não está sendo feita, necessariamente, pelos atores da escola, mas por grupos empresariais envolvidos na elaboração, os quais vêm realizando uma série de ações para facilitar o processo aos professores e, de certo modo, desconsiderando a autonomia deles (PASSOS; NACARATO, 2018, p. 126).

Professoras e professores, além de não fazerem parte — não serem agentes — da elaboração políticas, ainda recebem diretrizes engessadas, enfrentando, mesmo que de forma implícita, o monitoramento de suas práticas por meio da padronização imposta por avaliações externas.

Ainda que não se pretenda que a matriz de referência para as avaliações externas pautar o que deve ser ensinado nas escolas, a tensão provocada pela imposição de um currículo comum, fortalecida pela “oferta de planos de aula”, por “formação de professores” certificada do setor empresarial, indica um cenário preocupante (PASSOS; NACARATO, 2018, 132).

Em vista disso, é evidente que no âmbito educacional, pautados em interesses econômicos e na Racionalidade Estratégica e Instrumental, o Sistema tem como finalidade a dominação das práticas educativas por meio da implantação de currículos de abrangência nacional, não deixando espaço para a autonomia docente e subestimando o potencial de professores e professoras. É importante “criar movimentos de resistência, de insubordinação criativa [...] mantendo um ensino de Matemática a favor do aluno” (PASSOS; NACARATO, 2018, p. 132). Para tanto, acredito que seja necessário a constituição de grupos nos quais a criticidade tenha espaço para permear os ambientes educacionais, especialmente em formações continuadas de professores e professoras, proporcionando assim um desvelamento dos interesses sistêmicos presentes nas “ações”, diretrizes e documentos curriculares normativos.

3.2 Da utilização de Jogos em Educação Matemática

Uma das mais temidas disciplinas que compõe o Currículo escolar é a Matemática. Por vezes, concebida por muitas pessoas como uma disciplina de difícil compreensão, sendo este estigma, geralmente, passado de geração em geração. (LINS, 2004).

Um dos caminhos possíveis para enfrentar os monstros, tal como nos descreve o saudoso Rômulo Campos Lins, o ensino e aprendizagem de Matemática pode ser a partir da ludicidade, que abre vias de descontração nos caminhos regulados por criaturas monstruosas, além de estreitar os laços afetivos dentro do ambiente escolar.

Para Grando (2000, p. 26), existe um Consenso de que há um “[...] interesse natural pelo jogo [...]” por parte dos/das estudantes. Todavia, alguns educadores estão equivocados ao acreditarem que o jogo sozinho garante a aprendizagem. Para a autora, o jogo pode ser trabalhado com faixa etária, mas é necessário um planejamento cuidadoso e adequado antes de levá-lo para a sala de aula,

Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas de Matemática como um suporte metodológico, consideramos que tenha utilidade em todos os

níveis de ensino. O importante é que os objetivos com o jogo estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível que se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo. (GRANDO, 2000, p. 28).

Na literatura, é possível encontrar vários tipos de jogos, mas os que vão ao encontro de nossos interesses de pesquisa são os tipos de jogos que se pautam na ajuda mútua para atingir o objetivo/resolução, também concebidos por alguns pesquisadores como jogos cooperativos. Com o intuito de ter o jogo como pano de fundo para reflexões acerca da constituição de espaços formativos, considero que os jogos do tipo *puzzle*/quebra-cabeça e alguns jogos com regras que também tem caráter colaborativo, ao serem trabalhados em pequenos grupos, podem despertar a colaboração entre os participantes no momento do jogar e, posteriormente, ao realizar reflexões com o grande grupo, despertando reflexões para além da aprendizagem de Matemática.

Concordo com Lopes e Chiaro (2020), ao defenderem que as discussões na atividade promovida pelos jogos devem ir além da cooperação, negociação na intenção de atingir o objetivo do jogo, ou seja, também devem servir como base para interações reflexivas com intencionalidades de promoção de um olhar crítico perante a realidade social.

Ao adentrarmos nas discussões acerca dos jogos cooperativos, compreendemos que estes propõem a busca pela solução de um desafio através de atitudes de contribuição, e nestes, os jogadores precisam ter em mente que ganhar/perder não necessariamente é o que importa, mas sim que todos cooperem, negociem e alcancem o objetivo do jogo (ORLICK, 1978, *apud* LOPES; CHIARO, 2020, p.225).

Grando (2000) ressalta que é preciso que as professoras e os professores atuem como mediadores do processo, promovendo uma “intervenção pedagógica” para que o jogo, de fato, auxilie na aprendizagem. Lopes e Chiaro (2020, p.252) corroboram isso, afirmando que docentes devem atuar como “mediadores de ações”, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, sendo esse o “[...] maior momento pedagógico do professor [...]”.

Ao se criar a ZDP dentro do jogo, se permite que a ação do outro, quando bem conduzida, possa diminuir a distância entre o NDP e o NDR do indivíduo. Isto ocorre visto que o mesmo restaura no campo intrapessoal o que a princípio só existia no campo visual do jogo, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento de funções psicológicas que estão no caminho de se consolidar (LOPES; CHIARO, 2020, p. 256).

Da mesma forma que a professora e o professor utilizam-se de práticas de mediações discursivas intencionais e de um planejamento de ações em relação ao jogo, e posteriormente levando a reflexões acerca do aprendizado em Matemática, entendo que os jogos proporcionam momentos de interatividade e compartilhamento de experiências, além de possibilitar a criação de um espaço para discussões do grupo, principalmente as presentes no ambiente escolar e relacionadas à imposição sistêmica. Dessa forma, aqui nesta pesquisa, com esse mesmo intuito, elenco os jogos como sendo o pano de fundo para a constituição do grupo de professores e professoras que ensinam Matemática.

3.3 Sobre um olhar na literatura sobre o tema de pesquisa

Com a intenção de adentrar no universo das pesquisas publicadas referentes às temáticas sobre grupos de professoras e professores, Jogos e Matemática, recorro à literatura para verificar a relevância de tais assuntos, focos deste trabalho. Para tanto, realizei um levantamento das Dissertações e Teses indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

3.3.1 Sobre como o olhar fora lançado

Realizei um levantamento das Dissertações e Teses indexadas na plataforma digital BDTD no início do 2º semestre de 2021, em busca de dados que tivessem relevância para o delineamento desta pesquisa, a qual estava em fase inicial de desenvolvimento. Foram inseridos os termos Grupos Colaborativos⁵, Jogos e Matemática como palavras de busca na pesquisa. O operador booleano utilizado foi o AND, ficando a busca da seguinte forma “Grupos Colaborativos AND Jogos AND Matemática”, nos anos de 2010 a 2021.

⁴ BDTD pode ser acessada em <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

⁵ Esta expressão foi usada, pois em Educação Matemática há uma grande referência à ela quando se fala em grupo de professoras e professores que se unem livremente com intenção de colaborar entre si. (CIRÍACO, 2016)

Ao lançar um olhar sobre as pesquisas já realizadas, busquei investigar se tem, de fato, entrelaçamento entre as temáticas envolvidas e como cada um dos termos são concebidos dentro dos trabalhos; qual o volume de trabalhos acadêmicos publicados nos últimos anos referentes às temáticas em questão; se as pesquisas foram financiadas por algum órgão de fomento à ciência; qual o número de Teses e Dissertações; qual a quantidade de trabalhos providos de instituições públicas e privadas, dentre outras questões ligadas às temáticas pesquisadas.

A princípio, foram tabulados todos os trabalhos relacionados aos temas. No total, foram gerados 20 trabalhos acadêmicos, compostos por Dissertações e Teses. Houve, contudo, a necessidade de excluir dois trabalhos, um deles devido à duplicação e o outro por não disponibilizar o resumo, nem o trabalho na íntegra. Sendo assim, foram analisados 18 trabalhos. A análise dos dados quali-quantitativos deu-se a partir do resumo de cada obra. Alguns trabalhos, entretanto, não apresentavam explicitamente a aplicação dos termos relacionados a essa pesquisa. Diante desse fato, a análise da introdução, metodologia e/ou resultados a partir do texto na íntegra fizeram-se necessárias em algumas situações específicas.

Os dados quantitativos foram coletados a partir das seguintes informações: número da pesquisa (número apresentado na plataforma no dia da realização desta pesquisa); tipo de trabalho acadêmico (Dissertação ou Tese); Universidade (pública ou privada); se for Universidade pública (UNESP ou outras instituições); financiamento (sim ou não); se teve financiamento (CAPES ou outros financiamentos) e ano de defesa.

De posse do fichamento dos dados colhidos por meio dos periódicos da CAPES, a partir da busca relacionada às temáticas Grupos Colaborativos, Jogos e Matemática, foi realizada uma análise, chegando aos resultados que serão apresentados na sequência deste trabalho.

3.3.2 Sobre o quê o olhar alcançou

Ao fazer a busca na plataforma BDTD, utilizando as palavras Grupos Colaborativos AND Jogos AND Matemática, foram encontradas as seguintes pesquisas, elencadas em uma perspectiva cronológica, com a apresentação do primeiro trabalho defendido localizado na plataforma até o mais atual, conforme mostra o Quadro 1. As pesquisas atreladas aos números 4 e 10 foram excluídas por apresentarem duplicidade e não conter resumo e nem o trabalho na íntegra, portanto, não estão relacionadas no

quadro. Dessa forma, apresentamos no Quadro 1 a relação dos títulos das pesquisas, autor(a)/pesquisar(a) e ano de defesa:

Quadro 1 - Relação de Teses e Dissertações encontrados na BDTD em uma perspectiva cronológica

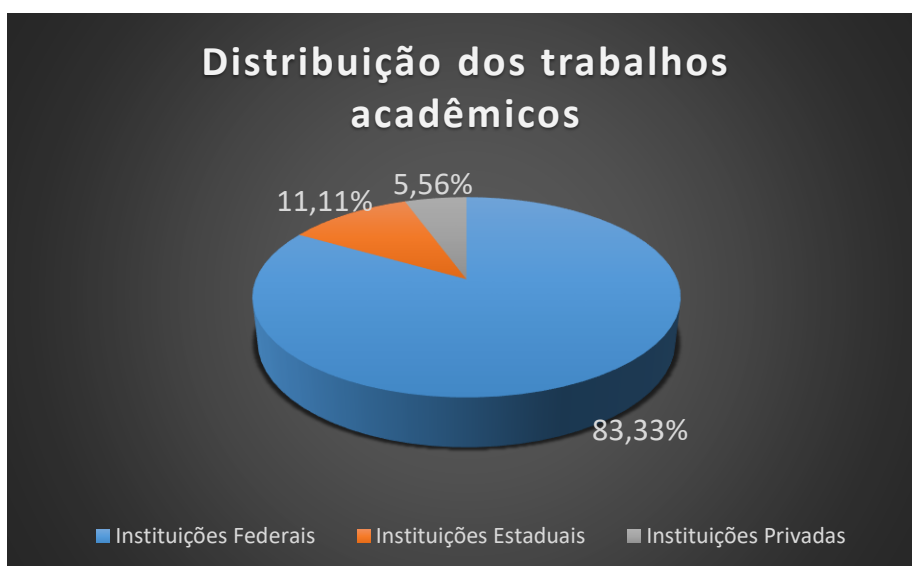
Nº BDTD	Título da Pesquisa	Autor(a)/ Pesquisador(a)	Ano de Defesa
3	O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada	AZEVEDO, Priscila Domingues de	2012
8	Ensinar e jogar: possibilidades e dificuldades dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental	MORBACH, Raquel Passos Chaves	2012
7	Matemática financeira no Ensino Médio: um jogo para simulação	JOVER, Renato Schneider Rivero	2014
13	Jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em química na modalidade educação de jovens e adultos	MIRANDA, Ana Flávia Souza	2015
15	Os indícios da Alfabetização Científica nos processos de elaboração e aplicação de oficinas de Ciências e Matemática por alunos do Ensino Médio	PONTES, Luciana Aparecida de	2015
6	Jogo digital como ferramenta facilitadora no exercício da matemática fundamental	SILVA, Álvaro Hermano da	2016
9	Espaços comunicativos e jogos digitais: processos formativos com a inserção do jogo digital Minecraft no contexto do ensino superior e da educação básica	SCHIMIDT, Deborah Andrade Torquato	2017
11	Conhecimentos matemáticos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre o jogo da velha com figuras geométricas como recurso didático	SILVA, Regina de Lima	2017
5	Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática	PEREIRA, Adalberto Bosco Castro	2017
16	Design de gamificação em aprendizagem colaborativa com suporte computacional: uma abordagem para a adaptação de princípios de influência a papéis de jogadores	BORGES, Simone de Sousa	2017
14	Possibilidades de utilização de smartphones em sala de aula: construindo aplicativos investigativos para o trabalho com equações do 2º grau	ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz	2018
17	Sensibilização para existência e dos números Irracionais	ROCHA, Rute Ribeiro Meireles	2018
18	Mapeamento do pensamento computacional por meio da ferramenta scratch no contexto educacional brasileiro: análise de publicações do Congresso Brasileiro de Informática na Educação entre 2012 e 2017	MASSA, Nayara Poliana	2019

1	Matemática Inclusiva: um estudo colaborativo sobre jogos com regras	SIQUEIRA, Ana Karla Varela da Silva	2019
2	Um modelo colaborativo para o ensino de Química baseado em jogo educacional	BARBOSA, Marcela dos Santos	2019
12	Uma engenharia didática para aprendizagem de geometria analítica no ensino médio	SILVA, Alessandra Lisboa da	2019
19	Uso de Serious Games no processo educativo de estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental	PEREIRA, William Henoch Alves	2019
20	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos	2019

Fonte: Elaboração Própria.

Dentre os 18 trabalhos selecionados para a análise, há um destaque para a quantidade de trabalhos voltados às instituições federais de várias regiões do Brasil, os quais representaram 15 pesquisas. Dentre as instituições federais estão : Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São Carlos (UFScar), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Em relação às Teses, que representam quatro trabalhos no total, a metade foi realizada na Universidade de São Paulo (USP). E apenas um dos trabalhos, mais precisamente uma Dissertação, foi feita por uma instituição privada, a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Outro ponto que merece destaque foi a identificação de, ao menos, sete pesquisas que tiveram o apoio financeiro provindo de agências de fomento como CAPES, CNPq e FAPESP. Para melhor ilustrar a distribuição das pesquisas em relação à instituição pública ou privada, apresentamos o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos acadêmicos por tipo de instituição

Fonte: Elaboração Própria.

Em relação ao ano de defesa das pesquisas analisadas, os trabalhos estão compreendidos entre o ano de 2012 e 2019. Não foi encontrada nenhuma publicação na plataforma BDTD relativa a pesquisas defendidas no ano de 2020 e 1º semestre de 2021 com os temas referentes aos relacionados à busca.

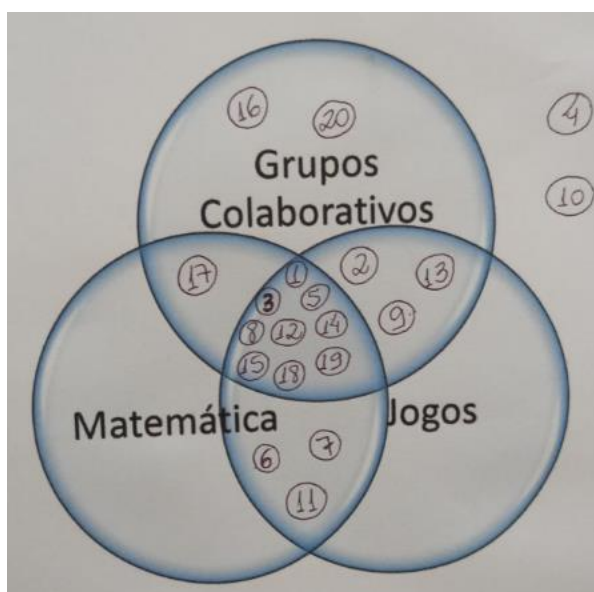
Em 2020, deu-se início à pandemia do Novo Coronavírus, o que talvez possa ter feito com que pesquisas voltadas ao entrelaçamento dos temas Grupos Colaborativos, Jogos e Matemática tivessem de ser repensados diante da necessidade do isolamento social. Com o intuito de melhor representar o número de pesquisa referente ao ano de defesa, elaborei o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Relação da quantidade de pesquisa por ano de defesa

Fonte: Elaboração Própria.

Ao adentrar nos aspectos qualitativos presentes nas pesquisas, tendo como referência mais precisamente o resumo e em alguns casos mais específicos o trabalho na íntegra, busquei verificar se, de fato, os trabalhos discutiam as temáticas - “grupos colaborativos” e “jogos” e “Matemática” - e qual o entrelaçamento entre elas. Percebeu-se que a metade das pesquisas abordam as três temáticas, sete tratam de apenas duas temáticas e duas abordam apenas uma temática, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Agrupamento das pesquisas analisadas por temática



Fonte: Elaboração Própria.

As pesquisas mapeadas tiveram como participantes professores/professoras, crianças da Educação Básica, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes de cursos técnicos e licenciandos/licenciandas. Em alguns casos, especialmente ao tratar de formação de grupos, os pesquisadores também se colocaram na posição de participantes. Em grande parte delas, eram partícipes professores/professoras e estudantes.

Dentre as pesquisas, encontramos duas revisões bibliográficas, tratando da gamificação, sendo que uma delas faz menção ao jogo, mas ressalta que esse não é o foco do trabalho. Já a outra traz o jogo *scratch* como proposta de desenvolvimento de atividade colaborativa. Em vários trabalhos foram citados os jogos digitais como instrumentos pedagógicos.

Ao menos dois produtos educacionais foram encontrados ao analisar tais pesquisas, sendo eles: os jogos “Matemática Fácil” e “Investindo na Vida”. No resumo

da sua dissertação, Jover (2014) relata que — em interação com o “Investindo na Vida” — “[...] os alunos manifestaram, verbalmente a sua opinião sobre a atividade, colaborando para o desenvolvimento da nova versão do jogo [...]”, o que aponta que o grupo esteve voltado para as discussões relacionadas à Matemática e às regras do jogo, dispondo de espaço para que os participantes tivessem oportunidades de expressar opiniões e ajudar a aprimorar as novas versões do jogo. Silva (2016, p. 76) aponta que o jogo “Matemática Fácil” tem como objetivo “[...] possibilitar um trabalho com características lúdicas, personalizável [...] direcionado ao exercício das operações básicas da matemática” e durante a discussão da sua Dissertação de Mestrado, o autor mostra a preocupação em diferenciar o produto educacional em comparação a outros jogos.

Em relação à Matemática, foram encontrados alguns tópicos de ensino como foco de pesquisa, a saber: matemática financeira, figuras geométricas, geometria analítica, equação do 2º grau e números irracionais. Em todos os trabalhos com a presença da Matemática, os jogos também estavam presentes. Em relação a grupos, todavia, nem sempre essa temática fazia parte da pesquisa junto aos outros dois assuntos. Alguns trabalhos tratavam de grupos colaborativos e jogos, porém relacionados às disciplinas de Química e Educação Física.

Ficou bastante perceptível na maioria dos trabalhos analisados que o uso de jogos, por meio de sua ludicidade, estimula a concentração, ajuda na compreensão de conhecimentos de Matemática. Mesmo em pesquisa na qual os professores/professoras não têm intimidade com o uso de jogos, especialmente relacionado a conceitos matemáticos, foi possível perceber a possibilidade como recurso pedagógico.

Em uma das pesquisas, discute-se como um grupo de professoras/professores manifestavam desconfiança na relação jogo e matemática, pois apresentavam a concepção de jogos apenas como brincadeira e a Matemática como tendo uma natureza formal, necessitando de seriedade e raciocínio. Como consequência, estes mesmos professores/professoras apresentaram dificuldades em planejar e organizar o tempo com os jogos e trabalhar a diversidade de conhecimento de Matemática dos(as) estudantes.

A análise de trabalhos, referentes aos grupos, mostrou que na maioria das pesquisas tais agrupamentos se referem a trabalhos voltados ao estudo de algum conhecimento de Matemática ou de assuntos referentes a jogos como estratégias

para vencer ou resolver situações nele presentes. Apesar de grande parte dos trabalhos ter relação com a temática grupos colaborativos, em vários deles a menção dava-se como “aprendizagem colaborativa” e/ou “trabalho em grupo”.

Uma das pesquisas analisadas (SCHIMIDT, 2017) referenciou a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas e a Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire. Nessa mesma pesquisa, o foco não estava propriamente no jogo, mas na criação de espaços comunicativos a partir dele. Este foi o trabalho que mais guardou semelhanças com a minha pretensão de pesquisa.

Mesmo não relacionando à Matemática, a dissertação de Schmidt (2017), “Espaços comunicativos e jogos digitais: processos formativos com a inserção do jogo digital Minecraft no contexto do Ensino Superior e da Educação Básica”, tratou profundamente da temática grupos colaborativos, trazendo o jogo Minicraft como possibilidade de criação de espaços comunicativos e de construções conjuntas. A Pesquisadora ressalta que “Os espaços comunicativos envolvem processos formativos desenvolvidos entre os sujeitos, buscando o estabelecimento de interações comunicativas livres de coerção e manipulação de fala, a fim de se chegar ao entendimento” (SCHIMIDT, 2017, p.151).

Nas outras pesquisas encontramos como referencial teórico: D’Ambrósio, Fiorentini, Kranz, Vygotsky, Grando, Kishimoto, Reuven Feuerstein, Piaget, Ovide Décroly, Maria Montessori, Huizinga, Ball, Thames e Phelps, dentre outros. Ao tratar de postulações teóricas referentes a jogos, grande parte delas trazia Grando e Huizinga.

3.3.3 Do olhar na literatura ao olhar para esta pesquisa

Como já mencionado, o mapeamento dos trabalhos acadêmicos indexados na plataforma BDTD, usando busca relacionada a Grupos Colaborativos AND Jogos AND Matemática, resultou em 18 pesquisas, sendo elas defendidas entre os anos de 2012 e 2019. Não há registros de pesquisas defendidas nos anos de 2020 e 1º semestre de 2021, talvez seja pelo fato de haver a pandemia da COVID-19 e a mudança de cenários devido ao isolamento social.

Os grupos formados por meio da utilização de jogos para o ensino e aprendizagem da Matemática mostraram-se importantes ao ambiente escolar. Foi percebido a mesma situação ao relacionar os jogos a outras disciplinas. Porém, na

maior parte dos trabalhos, a utilização de jogos estava voltada às discussões relacionadas a conceitos matemáticos.

Em algumas pesquisas, ficou evidente que os professores/professoras acreditam que os jogos despertam o interesse das crianças, além de ajudar a melhorar a concentração e auxiliar na aprendizagem de Matemática, mas ainda não é uma prática que professores/professoras utilizam com familiaridade em sala de aula. Outro ponto observado está em relação ao trabalho em equipe, proporcionado pelo jogo, fazendo com que estudantes discutam estratégias para jogar e, conseqüentemente, os conceitos matemáticos envolvidos, promovendo aprendizagem colaborativa de conhecimentos de Matemática.

Com exceção de pouquíssimos trabalhos envolvendo jogos, ficou evidente que eles admitem minimamente uma Racionalidade Instrumental, sendo que a maioria deles promove a competitividade, permanecem estritamente atrelados a “conteúdo” curricular e não são utilizados como meio para despertar a criticidade e gerar discussões acerca de assuntos que abrangem a vida em sociedade.

Os trabalhos destacam a importância da constituição de espaços com características colaborativas para a aprendizagem Matemática, porém senti a necessidade de ir além na discussão, questionando o tipo de jogo, as finalidades e as possibilidades de vislumbrar como eles podem atuar como um exercício de Democracia Deliberativa para professores/professoras e estudantes. Dessa forma, proponho em minha pesquisa, a constituição de um grupo formado por professores/professoras que ensinam Matemática e no qual — por meio de discussão sobre certas características de jogos realizados em grupos — os integrantes possam se unir e buscar Entendimento, de forma crítica e autônoma, especialmente com vista à ruptura da Racionalidade Instrumental que impera nas políticas curriculares.

4 INVESTIGAÇÃO

A Ciência em Si

Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si

Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Quer ter carne aqui
A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si

Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair
A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si

-Gilberto Gil e Arnaldo Antunes

Composição de Gilberto Gil e Arnaldo Antunes, a música “A Ciência em Si”, aborda a importância e “onipresença” da ciência para/na sociedade. Desta forma, e no intuito de descrever todas as etapas deste trabalho, abordo - nesta seção - o percurso metodológico traçado para esta pesquisa. Trato de assuntos relacionados aos objetivos geral e específicos, descrição dos participantes da pesquisa, da constituição dos dados por meio dos encontros/espacos/grupo que tem como premissa a discussão com pretensão ao Entendimento mútuo e a descrição dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

4.1 Objetivos

4.1.1 *Objetivo geral*

Analisar a constituição de um grupo de professoras e professores no local de trabalho (escola); sustentando a proximidade com características de Associação Livre

e seu potencial de (re)politização de Esfera Pública na perspectiva habermasiana, tendo como pano de fundo a discussão sobre jogos como metodologia de ensino da Matemática e suas implicações no Currículo.

4.1.2 Objetivos específicos

Analisar características do processo de constituição do Grupo para ComVersar, elencando os elementos existentes para que a Ação Comunicativa ocorra efetivamente ou seja interrompida no grupo;

Discutir aspectos retratados pelas professoras participantes do Grupo para ComVersar referente aos dilemas, anseios, angústias e experiências exitosas relacionadas ao ensino da matemática;

Caracterizar a adequação do Grupo para ComVersar às demandas formativas das professoras no que diz respeito ao uso de jogos com finalidades de colaboração no ensino da Matemática e suas implicações para o Currículo.

4.2 Como o Grupo para ComVersar se delineou

4.2.1 O conceito de Grupo para ComVersar

O Grupo para ComVersar aqui se apresenta tal como em Barbosa (2021), configurando-se pela possibilidade de Versar (falar, expor, discorrer, dissertar) de forma compartilhada, conjunta.

Assim como a preposição “com”, na gramática da Língua Portuguesa, é vocábulo usado para marcar relações que as palavras desempenham no discurso, o “com” no “Grupo para ComVersar” designa uma forma peculiar de interação discursiva entre participantes: os significados dos discursos só podem ser entendidos se tomados no coletivo, isoladamente os enunciados e normativas não possuem significados suficientes para serem entendidos.

Assim o sendo, Grupo para ComVersar é designação para uma reunião de pessoas (falantes), em Associação Livre, cujas interações discursivas são regidas por uma Ética do Discurso tal como defendida por Habermas (1989; 2012a; 2012b). Nele, as decisões são Deliberativas e os Entendimentos e Consensos conciliam os

interesses da maioria das pessoas participantes, ou como diz Habermas (1987; 2012a; 2012b), pela força do argumento sem o uso do argumento da força.

4.2.2 As pessoas que compõe o Grupo para ComVersar

Como cerne desta pesquisa, parto do princípio de que é necessária a constituição de espaços para que pessoas possam se reunir com o intuito de discutir assuntos de seus interesses com base em princípios de Democracia Deliberativa. Em vista disso, o Grupo para ComVersar reúne participantes em Livre Associação dentro de um ambiente educacional.

Para tanto, convidei professoras de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo para participarem da pesquisa. Mediante a aceitação desse convite, iniciou-se a criação do projeto desta pesquisa, com posterior submissão ao Comitê de Ética. Após todos os trâmites e aprovação do comitê, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação, solicitando permissão para a realização desta pesquisa na escola em questão. Com a autorização da realização da pesquisa por parte da Secretaria, entrei em contato com a equipe gestora da escola para início das conversas para a realização dos encontros com os professores e com as professoras que ensinam matemática dentro daquele espaço educacional.

Para iniciar o projeto, marquei a primeira reunião com as professoras. Esse encontro ocorreu no dia 10 de novembro de 2021, por meio do Google Meet — formato utilizado por determinação da Secretaria Municipal de Ensino devido à Pandemia do Novo Corona Vírus — durante a realização de um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo¹ (HTPC). Ficou combinado que os demais encontros — a princípio, outros três encontros — seriam agendados diretamente com as professoras participantes, o que aconteceu posteriormente.

A formalização da participação nesta pesquisa ocorreu durante o primeiro encontro do grupo para ComVersar. Após a apresentação formal da pesquisa,

¹HTPC é o horário destinado às reuniões de formação continuada dos professores e das professoras dentro da escola (local de trabalho) em conjunto com a coordenação, além de ser um espaço destinado a preparos de materiais didáticos e de momentos de discussões referentes às necessidades educacionais coletivas. Tal espaço remunerado foi uma conquista dos docentes ao longo de anos.

ocorrida nesse encontro, as professoras foram informadas que, caso fosse de vontade, seria possível desistir a qualquer momento da participação nas reuniões do grupo, conforme estava previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — conforme exigência do Comitê de Ética — apresentado a todos os presentes.

Assim sendo, após essa primeira reunião, em que informei minhas pretensões em relação às reuniões do grupo e ouvi as pretensões de todas as professoras participantes, só seguiram no grupo aquelas que sentiram ter interesse em comum com as demais pessoas e que as discussões que viessem a ocorrer lhes tocariam de alguma maneira. Desta forma, as professoras — Quadro 2 — que tiveram o interesse de participar das discussões se juntaram ao grupo, assinando o TCLE, para participarem da pesquisa. Utilizo nomes fictícios para cada uma das integrantes da pesquisa, conforme elencado abaixo.

Quadro 2 – Participantes da Pesquisa

Nomes fictícios	Função
Beatriz	Diretora
Júlia	Coordenadora
Vanessa	Professora que ensina Matemática
Isabela	Professora que ensina Matemática
Nicole	Professora que ensina Matemática
Valentina	Professora que ensina Matemática
Clara	Professora que ensina Matemática
Alessandra	Professora que ensina Matemática
Giovana	Professora que ensina Matemática
Lara	Professora que ensina Matemática
Amanda	Professora que ensina Matemática
Gabriela	Professora que ensina Matemática
Alana	Professora que ensina Matemática
Tainá	Professora que ensina Matemática

Fonte: Elaboração Própria.

Algumas participantes não conseguiram participar dos encontros por estarem realizando substituições no período inverso ao qual são regentes, devido à licença de professore(a)s. Já outras, haviam previamente agendado abonadas nos mesmos dias

dos encontros. Mesmo assim, uma das professoras que estava abonando², com nome de Valentina, participou dos encontros.

O Grupo para ComVersar contou, portanto, com a participação de 14 integrantes: 11 professoras que ensinam Matemática, 2 professoras que atualmente compõe a equipe gestora da escola e eu, Pesquisadora.

4.2.3 A constituição do Grupo para ComVersar

Discussões acerca do Currículo Paulista³ e jogos colaborativos seriam a tônica inicial desencadeadora dos encontros, mas a pretensão inicial era que as discussões ocorressem de forma mais livre possível. Entretanto, como exigência do Comitê de Ética, foram elaboradas pautas semiestruturadas: uma para cada encontro⁴. Porém, como a pesquisa está pautada no Agir Comunicativo habermasiano, e um “[...] agir orientado pelo entendimento pressupõe que os participantes realizem seus planos de comum acordo, na situação de uma ação definida consensualmente” (HABERMAS, 2012b, p. 233), os assuntos que estavam previstos para serem abordados tomaram rumos de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Isso, entretanto, sem desconsiderar as pautas assumidas como compromisso junto ao Comitê de Ética em pesquisa.

² Os docentes, servidores públicos, têm a concessão de - no máximo - 6 faltas abonadas ao ano, desde que seja autorizada com antecedência pelo seu superior imediato. Ao receber a autorização, os professores e as professoras podem ausentar-se do trabalho sem ter oneração em seu salário.

³Documento – que traz as competências gerais elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - dá as diretrizes que envolvem a Educação Básica em escolas da rede pública e privada dentro do território do Estado de São Paulo. Alguns sites de acesso ao Currículo Paulista <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>; <<http://www.educacao.sp.gov.br/copied/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>>; <<https://www.pebsp.com/seduc-sp-curriculo-em-acao-curriculo-paulista-ano-2022/>>.

⁴As pautas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em pesquisa com a ressalva de que seria possível alterações para atender aos interesses do grupo de pessoas participantes.

Quadro 3 – Pautas semiestruturadas do Grupo para ComVersar

Pautas	Objetivos
1º Encontro Duração Noite: 1h38min58s	Apresentação do projeto, convite para participação e solicitação de assinatura e devolução (por e-mail ou entregar para a coordenação da escola) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores que aceitarem participar da pesquisa.
2º Encontro Duração Manhã: 1h54min Tarde: 1h45min5s	Oficina com o jogo Hora do <i>Rush</i> , numa perspectiva docente e suas relações com conceitos matemáticos e o viver em sociedade; Discussão de parte da Dissertação de Mestrado “O uso de jogos no ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: levantamento de teses e dissertações” / Natiele Silva Lamera Elorza. - Presidente Prudente: [s.n], 2013 344 f., pág. 52 a 59.
3º Encontro Duração Manhã: 1h53min45s Tarde: 1h56min36s	Discussão do artigo “PNE, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS?”. Disponível em: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Clara Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 44 a 48. O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interlocuções com o neoliberalismo, Alice Stephanie Tapia Sartori e Claudia Glavam Duarte, Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 53 - xxx, abr. 2017; ISSN 1980-4415, DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a03
4º Encontro Duração Noite: 1h41min52s	Oficina com um jogo proposto pelo grupo de professores e professoras. Foco nas discussões sobre os dilemas, angústias, experiências exitosas e contradições vivenciados por professoras e professores participantes. Discussão de parte da tese O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula / Regina Célia Grando. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000, Pág. 30 a 39.

Fonte: Elaboração Própria.

Após as discussões em relação à quantidade de reuniões propostas para o grupo, de forma Democrática e Deliberativa, ficou definido que manteríamos quatro encontros, conforme a proposta inicial enviada ao Comitê de Ética. Ainda no primeiro

encontro, foi possível agendar as demais reuniões, ficando somente o último deles para ser agendado posteriormente devido à existência de um feriado municipal. Todo o processo de escolha das datas contou com a participação das professoras e da equipe gestora.

As professoras colocaram suas pretensões referente as datas dos encontros, tentando aliar suas tarefas pedagógicas, horários destinados aos planejamentos pedagógicos e ao preparo de materiais e à participação na pesquisa. Da mesma forma, fiz algumas objeções com relação às datas, apresentando minha disponibilidade de horário. A equipe gestora ouviu prontamente as sugestões das professoras presentes na reunião e, diante do que cabe a ela decidir, aceitou de forma Democrática as sugestões apresentadas por seu corpo docente, atrelando também minha disponibilidade.

Depois das decisões tomadas, ficou definido que nos dois próximos encontros — 2ª e 3ª reuniões — as professoras participantes seriam desmembradas em dois grupos, os quais se dividiram da seguinte forma: a) Turma I: Professoras que ensinam Matemática e lecionam suas aulas no período da tarde, participariam da reunião do Grupo para ComVersar no período Matutino. b) Turma II: Professoras que ensinam Matemática e lecionam suas aulas no período da manhã, participariam da reunião do Grupo para ComVersar no período Vespertino.

O último encontro realizado pelo Grupo para ComVersar foi agendado posteriormente e contou novamente com a participação de todas as 14 integrantes, não sendo necessário desmembrar o grupo conforme foi realizado nos 2º e 3º encontros.

O Grupo para ComVersar se reuniu conforme os dados apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Datas, períodos e participantes dos encontros

Datas dos encontros	Período de realização dos encontros	Participantes
10/11/2021	Noturno	Pesquisadora; Turmas I e II; Equipe Gestora
17/11/2021	Matutino	Pesquisadora e Turma I
17/11/2021	Vespertino	Pesquisadora e Turma II
01/12/2021	Matutino	Pesquisadora e Turma I

01/12/2021	Vespertino	Pesquisadora e Turma II
14/12/2021	Noturno	Pesquisadora; Turmas I e II; Equipe Gestora

Fonte: Elaboração Própria.

Durante a realização do primeiro encontro, a equipe gestora relatou ter recebido naquela data uma resolução da Secretaria Municipal da Educação com algumas mudanças de procedimentos que envolviam as atividades desenvolvidas pelas docentes, mas que tal documento ainda deveria ser estudado e, por isso, não era possível definir o formato - presencial ou remoto - dos próximos encontros naquele momento e que seria, posteriormente, confirmado com o supervisor pedagógico a possibilidade de realização dos encontros presenciais do Grupo para ComVersar.

Sendo assim, depois de colocadas todas as pretensões por parte das participantes da pesquisa, o formato – presencial ou remoto – foi definido posteriormente a essa reunião junto à equipe gestora. Diante da impossibilidade de realização de atividades complementares de forma presencial devido à Pandemia do Novo Coronavírus, as quais são regulamentados por meio de decretos e resoluções municipais no que tange ao trabalho remoto e presencial, todos os encontros do Grupo para ComVersar foram realizados por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Com a permissão de todas as participantes da pesquisa, inclusive com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todas as discussões foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas. Com o intuito de coletar dados e informações para além das gravações das interações discursivas entre todos os integrantes da pesquisa, incluindo-me, foi utilizado um diário de bordo para registro das minhas percepções ao longo dos encontros. Esse instrumento — diário de bordo — contemplou algumas das minhas gravações de áudio e das minhas anotações de impressões diante de todo o processo, com a intenção de ajudar na constituição dos dados da pesquisa e, posteriormente, na autoanálise diante de todo o processo formativo vivenciado durante o período de mestrado.

4.3 O olhar da Ética Discursiva sobre o Grupo para ComVersar: os percursos metodológicos e a análise dos Atos de Fala

Com o intuito de analisar se o Grupo para ComVersar caracterizou-se como Associação Livre, o quanto se aproxima de uma Esfera Pública ou qual racionalidade

orientou as ações, recorro à Ética Discursiva habermasiana. Para tanto, demarco o argumento usado na constituição da Racionalidade, as decisões tomadas em relação ao uso das oportunidades de Atos de Fala, e a coordenação de Ações como meio de busca do Entendimento. Isso tudo com a finalidade de delinear quais são as características dos processos comunicativos desenvolvidos pelo Grupo para ComVersar, defendendo que os agentes da comunicação devem buscar o Entendimento mútuo por meio da linguagem, rompendo com assimetrias e imposições.

4.3.1 A constituição dos episódios de análise

Em termos metodológicos, as gravações de áudio e vídeo dos encontros realizados pelo Grupo para ComVersar, capturadas por meio do *Google Meet*, foram transcritas e, posteriormente, analisadas. Os conjuntos de registros, referentes às interações linguísticas, foram organizados, os Atos de Fala dos participantes foram identificados por encontro e, na sequência, subdivididos em episódios de análise.

Em virtude da grande quantidade de registros constituídos durante o desenvolvimento dos quatro encontros e diante da limitação de tempo imposta pelos prazos de um curso de Mestrado, foi tomada a decisão de trazer para esta Dissertação a análise de apenas dois dos encontros. A escolha recaiu sobre os encontros I (Turma: Noturno) e III (Turma: Manhã) e o critério usado para escolher esses episódios foi que no primeiro encontro — contato inicial com as professoras — houve bastante interação das participantes, além de estarem todas reunidas em um mesmo espaço. Já o terceiro encontro foi escolhido devido ao fato de haver maior participação das professoras no tocante às discussões curriculares e respectivos imperativos sistêmicos, utilização dos jogos como metodologia de ensino, além do fato de as professoras expressaram suas angústias, dilemas e algumas experiências exitosas.

4.3.2 Organização dos resultados alcançados pelo Grupo para ComVersar

Foram elaborados quadros analíticos com o intuito de melhor organização e apresentação dos dados. Para cada um dos episódios, as interações discursivas representadas por meio dos Atos de Fala e as sínteses dos conteúdos proposicionais e pragmáticos que busquei observar foram apresentados por meio de duas colunas, compondo os quadros.

4.3.3 A análise dos dados que compuseram os episódios

As análises foram pautadas “[...] nos princípios preconizados pelo Agir Comunicativo (HABERMAS, 2001; 2003; 2012a; 2012b), principalmente aqueles considerados basilares para uma análise discursiva que considere a Ética Discursiva habermasiana” (TAVEIRA; PERALTA, 2020). Os princípios da Ética Discursiva habermasiana podem ser aplicados a todas e quaisquer formas de linguagem.

O intérprete que compreende o significado passa pelas suas experiências fundamentalmente enquanto participante na comunicação, numa relação intersubjetiva estabelecida através de símbolos com outros indivíduos, mesmo que na realidade se encontre só, lendo um livro ou um documento, ou contemplando uma obra de arte (HABERMAS, 1996, p. 22-23).

A racionalidade inerente aos discursos expressos na interação entre as pessoas do Grupo para ComVersar foi entendida e caracterizada, considerando a postura no agir. Isso possibilita evidenciar se as condições da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) foram atendidas como, se além de manifestarem interesse próprio em participarem do grupo, também manifestaram interesse em se envolver em questões coletivas, buscando estabelecer Entendimento sobre as pretensões colocadas, além de tentativas de gerar Consensos, promovendo processos de socialização e integração social, poder-se-ia afirmar que há indícios de participação via Associação Livre e que o espaço constituído se aproxima de características de Esfera Pública e a Racionalidade que subjaz às interações entre as professoras tende a ser Comunicativa. E isso pode ser caracterizado nos episódios apresentados via análise dos Atos de Fala envolvidos nos processos de socialização e integração com o Grupo para ComVersar.

Para tanto, ao realizar a análise dos episódios que caracterizaram as interações e os Atos de Fala, pauto-me na possibilidade de explicação das relações entre as pessoas, priorizando a compreensão do tipo de ação envolvida. Em termos mais específicos, a ideia é conseguir caracterizar se as ações são Estratégicas ou Comunicativas dependendo da forma como as interações são mediadas: se objetivam o êxito (Ações Estratégicas) ou o Entendimento (Ações Comunicativas).

Dessa forma, ao realizar a análise dos Atos de Fala, identifico o conteúdo proposicional e pragmático. Enquanto no quesito de conteúdo proposicional, a busca

se dá pela evidência de conteúdos diretamente relacionados às temáticas jogos, Currículo e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Matemática presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em nível pragmático, a busca é pela intencionalidade dos Atos de Fala presentes nas discussões relacionadas às temáticas envolvidas nesta pesquisa, com foco na possibilidade de uma Ação Comunicativa dentro do grupo.

5 DISCUSSÃO

Roda Viva

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir
 Faz tempo que a gente cultiva
 A mais linda roseira que há
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a roseira pra lá [...]

A roda da saia, a mulata
 Não quer mais rodar, não senhor
 Não posso fazer serenata
 A roda de samba acabou
 A gente toma a iniciativa
 Viola na rua, a cantar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a viola pra lá [...]

O samba, a viola, a roseira
 Um dia a fogueira queimou
 Foi tudo ilusão passageira
 Que a brisa primeira levou
 No peito a saudade cativa
 Faz força pro tempo parar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a saudade pra lá

-Chico Buarque¹

Assim como no trecho da música *Roda Viva*, “[...] A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá [...]”, entendo que seja necessário nos fortalecermos enquanto grupo para que

¹Chico Buarque de Holanda é cantor e compositor da música *Roda Viva* no ano de 1967, ano de lançamento de seu álbum Vol. 3.

nossas vozes sejam ouvidas e não sejamos “carregados” pelo Agir muitas vezes veladamente sistêmico. Desta forma, neste capítulo intitulado “Discussão”, tenho a intenção de apresentar os Atos de Fala gerados pelas participantes do Grupo para ComVersar e suas respectivas sínteses embasadas na teoria do Agir Comunicativo habermasiano, compondo os resultados desta pesquisa.

5.1 Resultados: descrição e análises

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi embasada na Teoria Crítica e nos constructos habermasianos do Agir Comunicativo discutidos em capítulos anteriores.

A revisão de literatura no tocante às temáticas Currículo e Jogos no ensino da Matemática foi contemplada nas pautas. De forma Democrática e Deliberativa, após a apresentação delas para o Grupo para ComVersar durante a realização do 1º encontro, as pautas semiestruturadas foram mantidas pelo grupo, sendo apenas apontado o interesse e necessidades pelas professoras que ensinam Matemática da inserção de oficinas com jogos em cada um dos encontros. A justificativa apontada pelas professoras participantes foi a de ampliar o repertório de práticas pedagógicas, envolvendo a ludicidade, mais precisamente os jogos, no ensino da Matemática. Sendo assim, foram acrescentados momentos lúdicos e possíveis práticas pedagógicas relacionadas a eles como parte integrante das pautas dos nossos encontros. Além de contemplar a necessidade do grupo, a inserção de oficinas com jogos nas pautas do Grupo para ComVersar auxiliam a despertar mais a criticidade no tocante à prática com jogos no ensino, contribuindo para minimizar a colonização do Mundo da Vida por meio da ludicidade,

No que diz respeito a constituir uma sociedade mais crítica na qual se insere a escola e a sociedade se interpenetram, aspira-se ampliar os espaços públicos abertos para a comunicação, pois esse contexto de racionalidade comunicativa pode reduzir a colonização do mundo da vida por meio de uma reflexão intersubjetiva transformando os significados produzidos coletivamente (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Nessa pesquisa, a análise foi realizada a partir dos Atos de Fala das participantes e das interações que permearam nossas discussões, na busca de identificar elementos da teoria da Ação habermasiana. Para a realização da análise, buscamos compreender e apresentar a intencionalidade dos Atos de Falas das

participantes e a forma como foram exteriorizadas. Elementos comunicativos presentes nas falas foram colocados em evidência, na tentativa de levantar possibilidades referentes a aspectos formativos relacionados a jogos como metodologia de ensino e suas implicações no/para Currículo e, os dilemas, frustrações e experiências exitosas das professoras.

5.2 Encontro I: Apresentação da pesquisa e estreitamento de laços

O contato inicial com o grupo de professoras ocorreu durante o 1º encontro do Grupo para ComVersar, por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Com o intuito de estabelecer vínculo com as professoras participantes e promover um espaço formativo, Livre de Assimetrias e Coerção, nos instantes iniciais da reunião apresentei partes de minha trajetória pessoal, educacional e profissional, com a pretensão de justificar a motivação desta pesquisa. Neste mesmo encontro, apresentei a pesquisa, incluindo alguns dos constructos teóricos habermasianos que fundamentariam este trabalho junto ao grupo, os objetivos, coleta e análise dos dados, dentre outras peculiaridades.

Solicitei licença para iniciar a apresentação da pesquisa, evidenciando a justificativa e a motivação para sua realização, seus objetivos, as pautas semiestruturadas enviadas ao Comitê de Ética — ressaltando a possibilidade de serem alteradas de forma a atender às necessidades do grupo —, os principais constructos da Teria do Agir Comunicativo (TAC) e coleta e forma de análise dos dados. Nesse momento, fiz o convite a todas as professoras para dialogarem sobre as temáticas jogos e currículo, compartilhando suas experiências e sua visão em relação a tais assuntos.

Considero que esse primeiro encontro foi de extrema relevância para a pesquisa, tanto em relação à motivação e participação das professoras, quanto relacionado ao processo de formação presente nos encontros por meio das interações discursivas e comunicativas. Ao expressar minhas emoções e vivência pessoal, notei que se estabeleceu um clima acolhedor às discussões sobre a educação. Tal percepção foi possível de ser evidenciada, devido às interações das participantes, em resposta à minha exposição, via gestos, expressões faciais, entonação da voz e de algumas solicitações de inteligibilidade relativas às questões não compreendidas.

5.2.1 Episódio de análise 1: Convite à intersubjetividade

Ao me colocar diante do grupo, expondo partes do meu Mundo da Vida, apresentei a pesquisa, levantei minhas pretensões de validade referentes às temáticas que envolvem este trabalho e fiz o convite à intersubjetividade. Tentei evidenciar alguns pontos que abordam a importância da utilização dos jogos no ensino e aprendizagem da Matemática e algumas questões curriculares. Dentre os apontamentos em relação a Currículo estão algumas imposições sistêmicas que impactam no trabalho docente, as quais envolvem as avaliações externas e a quantidade de conteúdos e materiais apostilados a serem trabalhados junto às crianças.

Diante de tais apontamentos, fiz alguns questionamentos e um convite às professoras a se colocarem, expondo o que pensavam sobre a ludicidade, mais precisamente os jogos em sala de aula, sobre Currículo, sobre suas práticas e experiências exitosas.

Quadro 5 – 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise I

Interações discursivas – Atos de Fala	Síntese
Vanessa: Bom, vou falar o que estou sentindo hoje, neste momento! (risos)	Aceite do convite à intersubjetividade.
Pesquisadora: É isso aí! (risos)	Ato de encorajar alguém.
Vanessa: Eu gosto muito de trabalhar com jogos. Eu acho que envolve as crianças, que traz aprendizado. Mas, eu vejo também que o Sistema, como você falou, engessa o nosso trabalho, né. Inclusive agora, nesse momento, nós temos uma avaliação externa, a Prova Brasil, temos o Saresp. Então, isso dificulta muito o nosso trabalho, né, porque você as vezes está desenvolvendo uma linha com os alunos. Eu estava desenvolvendo várias sequências com eles, é sobre é... recebendo escritores lá na escola, fazendo um trabalho diferente, trabalhando muito a roda de conversa, os jogos... só que de repente vem essa realidade, né, que nós precisamos correr contra o tempo pra dar conta de tanto conteúdo, né, porque são muitos conteúdos principalmente na matemática. Eu sempre trabalhei com 1º e 2º ano. Neste ano, eu estou com o 5º ano e graças a Deus, eu tenho amiguinhas que estão me ajudando, porque é um conteúdo muito extenso, né, de matemática e também com esse cenário da pandemia, né. É... Trabalho com jogos, mas vou ser sincera, não trabalho o tanto que gostaria e tenho dificuldade pra trabalhar com jogos.	Faz menção a seu Mundo Subjetivo; Concorda com a pretensão de validade levantada pela Pesquisadora na apresentação da Pesquisa; Pretensão de validade descritiva, normativa e avaliativa; Expõe práticas pedagógicas, ressaltando seu Mundo da Vida; Pretensão de Validade Normativa; Cita diferenças marcantes entre atuar nos diferentes anos do Ensino Fundamental, anos iniciais e reforça a importância da ajuda mútua para lidar com tais mudanças; Evidencia suas limitações pessoais e sistêmicas no trabalho com jogos em sua prática pedagógica, apesar de seu desejo em utilizá-los com maior frequência.

Pesquisadora: [...] Acho que é legal essa questão de se colocar mesmo e falar da experiência. E realmente, às vezes vêm aquela questão... como dar conta de tudo isso que é colocado. E aí, não sei se comentei, eu também sou professora. Atualmente eu sou... estou no 6º ao 8º ano (Fundamental II). Muitas vezes sinto nessa pressão também. Nós estamos todos aqui na mesma situação para discutirmos mesmo [...].	Reconhece a importância de expor seu Mundo Subjetivo e Social; Validação das pretensões de validade levantada por Vanessa; Faz menção do Mundo Subjetivo, demonstrando que compartilha as mesmas dificuldades;
Isabela: É... Acho que esse cenário que a Vanessa acabou de comentar que estamos vivendo, está nos deixando extremamente ansiosos. Eu também sempre gostei muito de trabalhar jogo, principalmente para construir o conceito com as crianças antes deles pegarem nos algoritmos principalmente, né. E assim... por exemplo, a divisão eu usei muito já o “Avançando com o Resto” e isso daí ajudava bastante. Antes de introduzir o conceito da multiplicação, até mesmo os bingos de tabuada e tudo que ajudavam muito muito! Mas, estamos com o tempo tão restrito agora. [...] A minha turma, 3º ano, praticamente é um 2º. Então, tem muito conceito que eles ainda não se apropriaram. Eu sei que os jogos ajudariam! Porque tem uma infinidade de jogos que podem realmente ajudá-los a construir... até mesmo um simples dominó de adição e subtração que ajudaria muuuito. Mas nós estamos sem tempo. Fomos pegos de surpresa! Inclusive o pessoal do 3º ano, nós não fazíamos ideia de que nós teríamos que correr contra o tempo agora com o Saresp. O 5º ano já tinha essa ideia. Mas o 3º, nós premiados agora, de última hora. Então, de um minuto para o outro, nós tivemos que focar tudo o que nós tínhamos pra fazer, mudar todinho o curso das nossas aulas pra podermos trabalhar isso. E é uma maneira, que vou ser sincera, eu não gosto muito de trabalhar dessa forma! Eu gosto que as crianças vão se apropriando aos poucos do conhecimento, eles vão construindo em conjunto... e eu estou sentindo falta deles poderem fazer isso... A gente ter que trabalhar com uma avaliação externa, de uma maneira praticamente robotizada, né. Que é praticamente assim que nós estamos, eu pelo menos estou sentindo dessa forma.... Mas, gosto muito de trabalhar com jogos. Sempre gostei. Provavelmente, agora nesses encontros, nós vamos aprender mais alguns que não tenhamos conhecimento ou às vezes, até aprofundar mais algum outro. Então, acredito que seja produtivo. Só não sei, infelizmente, se nós vamos conseguir aplicar esse ano. É uma pena!	Valida a Pretensão de Validade levantada por Vanessa e compartilha suas emoções; Faz menção ao Mundo Subjetivo e Social; Retrata suas experiências pedagógicas com a utilização de jogos para o ensino da Matemática; Explicita a escassez de tempo que a limita; Pretensão de Validade Avaliativa; Explicita surpresa e apreensão em lidar com uma avaliação externa inesperada; Pretensão de Validade Normativa; Revela aspectos da sua subjetividade, percebendo no grupo um espaço livre de assimetrias; Faz críticas ao Sistema e descreve a realidade que se contrapõe à idealizada por ela; Retrata expectativas para, por meio do grupo, ter maior contato com os jogos, ampliando seu repertório no ensino da Matemática.
Pesquisadora: [...] Mas, independente... tomara que dê tempo da gente fazer alguma coisa ali na sala de aula também. No caso, vocês que estão diretamente.... mas como dissemos no início, o conhecimento é transformador. Se não é agora, será nos próximos anos, né... e como trabalhar todo o currículo e inserir os jogos a ele. Como a gente pode fazer tudo isso? [...]	Tentativa de tranquilizar o grupo quanto a proposta dessa pesquisa; Ação Estratégica; Convite à intersubjetividade.
Lara: [...] Eu sou o contrário (risos). Eu até gostaria de trabalhar com jogos, mas eu tenho dificuldade! Eu sempre tive dificuldade em aprender matemática, principalmente no Fundamental II. E, acho que dá 7º	Faz menção ao mundo subjetivo;

série, que hoje é o 8º ano, não... 6º ano... 7º ano hoje, em diante, todo o ano eu ficava de recuperação só da matemática. E sabendo disso, eu gosto de ensinar matemática, mas é até a página 2. Quando é pra inovar muito assim, eu já não tenho criatividade, e não sei se tenho assim... criatividade seria mais a palavra... mas eu tento ensinar meus alunos de uma forma clara a matemática, justamente devido essa minha dificuldade que eu tive. Porque antigamente, rsrsrs.... antigamente, alguns anos atrás....o ensino da matemática era muito chato... as professoras, os professores... nossa... eu tenho trauma... eu não esqueço... do 6º ano... lembro até o nome do homem... Homero. Olha o nome... aff... mas, é isso, eu gosto de ensinar, mas tenho dificuldade em inovar!	Expõe suas dificuldades em usar metodologias que opõem ao ensino tradicional; Pretensão de validade normativa; Pretensão de validade avaliativa; Enfatiza a vivência negativa com a matemática na Educação Básica e sua tentativa, mesmo com dificuldades, em não reproduzir a mesma prática em sala de aula.
Valentina: Mas, eu fico até feliz de ver a Regiane (Pesquisadora) com estas sugestões porque, eu como a Lara, eu realmente tenho um tanto de dificuldade em relação a trabalhar com jogos. E quando a Regiane (Pesquisadora) começou a falar, eu fiquei tão feliz e falei... “nossa que bom, vai ser uma ajuda muito bem-vinda.” É... sugestão de jogos...Olha que benção! Que benção, Regiane (Pesquisadora)!	Concorda com a Pretensão de Validade levantada pela Pesquisadora e da Lara; Faz menção ao Mundo Social e Subjetivo; Demonstra expectativa quanto aos encontros do Grupo para ComVersar; Declara ter a mesma dificuldade em métodos em utilizar jogos, tal como a professora Lara.
Gabriela: [...] Concordo com a Valentina, vai ser muito bom. Vou pegar uma parte da fala da Vanessa, né, e da Júlia também e da Lara. Bom... a dificuldade... a dificuldade, não... eu não tenho problema de dificuldade em ensinar... eu já sou uma professora, como até a Vanessa fala, muito tradicional, né, Vanessa? Rsrsrcs... Eu já sou meio tradicional! Eu sou aquela professora, né, que gosta de ensinar tudo certinho! Se não deu certo vamos para o Ba, Be, Bi, Bo, Bu. Eu sou... Ainda aprendi muito com a Vanessa! Eu assim, estou no 5º ano a... esse é meu 8º ano que eu dou aula no 5º ano, né. E ao longo do tempo conheci várias pessoas, tal tal, que foram me agregando. E eu já tenho mais dificuldade assim, não de ensinar a matemática, mas de trabalhar com jogos. Então, eu trabalho assim um bingo de tabuadas, né, a gente faz a força da tabuada. Ai tem até o bingo de frações, né, que eu até peguei de uma amiga minha que fez, da Verônica. Ela me mandou as fotos, tudo. Até mostrei pra Júlia. Estou com o arquivo, nós vamos fazer, sabe! Então, assim, nesse esquema! Eu não tenho muito amplo. Eu trabalhei dois anos no colégio, né. E lá no colégio a gente trabalhava muito como Programa. Mas, infelizmente, quando eu trabalhei no colégio, eu não trabalhei com o 5º ano. E aí é no 5º ano que tinham vários jogos que eram mais voltados, né, para... tanto que até na prefeitura vocês chegaram a receber também, alguns jogos a um tempo atrás...eu me lembro que em outra escola do município tinha. Mas tinha basicamente as coisas que eram para a parte de alfabetização. E assim, realmente, a gama é bem ampla, dá pra gente trabalhar bastante, dá pra aprender, né. Mas o que nós	Concorda com a pretensão de validade levantada por Valentina; Faz menção ao Mundo Subjetivo; Solicita inteligibilidade à Vanessa; Declara ser uma professora pautada mais na teoria tradicionalista; Fala da experiência de aprendizagem vivenciada com a Vanessa; Apresenta dificuldades em relacionar o jogo ao Currículo. Porém, relata algumas experiências ao fazer uso de alguns jogos tradicionais no ensino da Matemática; Faz menção ao Mundo Social; Pretensão de Validade Descritiva; Relata que sabe da existência da gama de materiais voltados para a alfabetização. Faz menção aos jogos

enfrentamos hoje, os problemas que nós enfrentamos hoje é isso. Igual, os alunos da Isabela, são alunos com base do 2º ano, né. Os nossos alunos, os meus, da Vanessa e da Lara, né, eu falo que a gente tem o oito e o oitenta. A gente não tem um meio termo, entendeu? A gente tem aqueles alunos que sabem tudo, que nós já conseguimos introduzir até porcentagem com eles. E nós temos aqueles alunos que não sabem nem fazer uma adição, subtração, trabalhar com reserva. Divisão então nem se fala, entendeu? Então, estamos trabalhando agora, que a Isabela falou, é maçante o que nós estamos fazendo com eles por causa da Prova Brasil! Nós fizemos 4 simulados pra eles. A gente está trabalhando, ensinando gabarito. Eu morro de dó! Porque infelizmente a gente não vamos ter tempo, mas é um conhecimento que a gente precisa adquirir para o futuro, né! Igual eu falo: Muita coisa eu aprendi que eu não consigo aplicar hoje porque...meu... eu ensinei divisão semana passada, retrasada, desde o dia 10 de setembro, eu tenho aluno que quando eu começo a falar fica assim (a professora fez careta...) sabe? Então, é assim, é uma coisa meio até... é a pandemia... vamos colocar assim! Mas, para nós vai ser muito legal! Eu agradeço também, você aqui com a gente!	que o antigo colégio e uma escola municipal tem acesso, afirmando a possibilidade de utilização no ensino e aprendizagem; Compara as variações de aprendizagem entre as crianças. Concorda com a Pretensão de Validade levantada por Isabela; Expressa sentimento em relação a percepção que tem sobre a forma de inserção das avaliações externas; Apresenta situações vivências em sala de aula, levantando possíveis relações com a pandemia; Expressa expectativa e gratidão;
Pesquisadora: Obrigada, Gabriela! É isso que você disse mesmo! O conhecimento! E eu também estou aqui para aprender com vocês, tá! Eu estou me colocando em situação de igualdade. Eu estou trazendo o que eu aprendi sobre jogos, mas eu tenho a certeza também que ao final aí desse trabalho juntas, eu vou aprender muita coisa. Então, é todo esse processo, né. Essa troca que faz com que nós melhoramos juntas a educação, né, o nosso trabalho! E aí, mais alguém quer compartilhar?	Concorda com a pretensão de validade levantada por Gabriela; Pretensão de validade descritiva; Faz menção ao Mundo da Vida; Pretensão de Validade Avaliativa; Pretensão de Validade Explicativa; Abre espaço para mais compartilhamento de experiências; Reforça que os participantes do grupo estão em condição de igualdade.
Alessandra: Também, como as meninas, eu estou com o 4º ano, né. E aí, nesse contexto todo aí da pandemia, que ficou esse tempo todo. Mas, é como as meninas disseram: é o bingo, o dominó. Então, eu queria assim, ampliar, né. Colocar... E aí, esse momento que as meninas estão falando de ter essa oportunidade de pôr em prática, né, esse jogos. Então, ampliar o conhecimento e colocar em prática. Principalmente, né, que eu percebo aí no 4º e nos anos iniciais, a construção desses conceitos, tanto da adição, da subtração. Da divisão e multiplicação que pega ali, né. Então, pra poder apoiar e levar pra esses alunos aí uma maneira mais concreta ali, com significados pra eles. Para eles adquirirem esse conceito inicial aí.	Faz menção do Mundo Objetivo; Demonstra o desejo de ampliar seu repertório de jogos para ensinar matemática de um modo mais concreto; Concorda com a Pretensão de Validade levantada pelas professoras que ensinam Matemática; Retrata dificuldades em trabalhar alguns conceitos matemáticos, sobretudo com o advento da pandemia, e que os jogos podem auxiliar na aprendizagem.
Júlia: Eu posso fazer uma colocação? Eu assim, ouvindo vocês falarem e pensando assim, na minha prática enquanto professora, é algo muito comum a gente usar,	Solicita espaço para fala; Faz menção ao Mundo Subjetivo;

como a Alessandra falou, na alfabetização, né, a gente usar bastante esses jogos assim, lá nas séries iniciais. E é realmente uma prática muito cotidiana. A gente faz o Bingo de letras, a gente faz o Bingo de números, faz um Dominó com correspondência número quantidade, né, vai desenvolvendo. Uma coisa que a gente tem também por prática da escola pública aquela coisa do acesso fácil, né, “Eu vou fazer, vou imprimir no sulfite rapidinho, porque se eu perder peças, eu reimprimos e fica mais fácil e eu não preciso fazer grandes aquisições, né”. Enquanto professora eu consigo produzir esse tipo de material. Aí puxando um pouco a brasa para o meu assado em relação a minha pesquisa, né. Ao que minha orientadora foi também dando os grandes pitacos aí, em relação à infância, né, ao quanto a gente deixa isso se perder (problemas no áudio). Quando ele entra, ele entra com jogos, com brincadeiras, com momentos no parque, com momentos de brincadeira livre, com momentos de roda de conversa. E como que ele chega no 5º ano, por exemplo, né? O quanto isso é preservado ou não dentro da rotina? Um pouco é realmente essa questão das coisas irem engolindo a gente, né. O cotidiano da escola é muito rápido. A gente sabe que a demanda de conteúdos é grande. E quando a gente tem avaliação externa é uma questão a mais, né. Mas é algo que precisa ser cuidado, né. Essas questões assim, da gente ir preservando o uso dos jogos, preservando os momentos de leitura, são pequenos detalhes que eu entendo que eles precisam ser lembrados constantemente pra que a gente não esqueça, pra que a gente não entre no automático do planejamento e vai por aquilo que é mais prático. Por que o jogo, ele dá trabalho, né. A gente põe a criança numa situação diferente do cotidiano. É ali que ele vai parar pra pensar. É ali que ele vai ter uma atitude diferente. Ele vai refletir sobre alguma coisa. Ele vai estar numa situação também de socialização diante de um conflito, diante de um problema. Então, é algo que demanda muito mais atenção e trabalho também, né, mas que a gente tem que ter essa vigilância assim, de não perder de vista esse tipo de atividade no nosso planejamento.	Valida a fala da Alessandra em relação ao uso de alguns jogos no ensino, detalhando cada um deles; Faz menção do Mundo Objetivo; Levanta uma Pretensão de Validade Normativa; Faz menção ao Mundo Social; Faz menção ao Mundo da Vida; Reflete sobre a trajetória da criança; Pretensão de Validade Avaliativa e Descritiva; Novamente levanta uma Pretensão de Validade Normativa; Pretensão de Validade Explicativa; Demonstra que é preciso incluir a ludicidade nas práticas pedagógicas e ficar vigilante para que estejam presentes desde a Educação Infantil até, no mínimo, os anos iniciais do Ensino Fundamental I, apesar dos dilemas e desafios impostos pelo Sistema.
Pesquisadora: É, a aula com jogos acaba sendo um pouco diferente de uma aula tradicional, né. E mais do que o momento do jogo, isso... acho que o que mais me fascina nos jogos, é essa questão de que eles estão aprendendo em relação ao jogo em si, aí depois, o planejamento que nós estamos fazendo em relação a matemática, ou algum outro conteúdo, tá... eu acho que dá pra gente explorar outros conteúdos e não somente a matemática, outras disciplinas... e também as discussões: será que o jogo precisa parar somente no momento da discussão relacionada a números propriamente dito? Ou será que dá pra gente ir além disso? Trazer para algumas situações do cotidiano do aluno? Já pararam pra pensar? O que que vocês acham? Acha que dá? Já tiveram essa experiência ou não? Acho que alguém comentou aqui sobre o jogo Hora do Rush. Ele é um dos jogos que estou propondo trabalhar com vocês. Junto, né, junto! Estou colocando junto porquê...	Concorda com a pretensão de validade levantada por Júlia; Faz menção do Mundo Subjetivo; Pretensão de Validade Avaliativa; Levanta algumas questões referente as práticas pedagógicas quanto ao uso de jogos; Pretensão de Validade Descritiva; Citação do jogo a ser trabalhado pelo grupo.

acho que foi a Alana... ela conhece o jogo Hora do Rush. Mais alguém conhece o jogo Hora do Rush?	
Amanda: É um de carrinhos que você vai...?	Aceita e faz nova solicitação de inteligibilidade referente ao jogo.
Pesquisadora: Isso, eu tenho um pra mostrar aqui	Confirma o jogo ao qual se refere;
Amanda: Eu tenho esse jogo. É assim... a gente costuma, quando vai em reunião de amigos assim, a gente leva e o povo fica vidrado! É muito gostoso!	Relata experiências intersubjetivas relacionadas ao jogo. Pretensão Avaliativa;
Pesquisadora: Tem como trabalhar Matemática aqui, Amanda?	Questiona possibilidades para o ensino da Matemática.
Amanda: Ah... a estratégia, percurso, né... localização. É muito gostoso! O pessoal fica vidrado! Os adultos, então!	Explicação das contribuições do jogo para o ensino.
Pesquisadora: É um jogo de desafios! Assim como a Amanda está falando, é um jogo que chama muito a atenção! Esse daqui é um dos jogos colaborativos que eu conheço. Vocês também devem conhecer outros jogos colaborativos! Colaborativos, porque é um jogo de quebra-cabeça tá. Eu estou chamando a atenção para esse jogo... ai, tem cartas desafios. Estou propondo esses nossos encontros no intuito aqui mais voltados para jogos colaborativos, mas dependendo da necessidade de vocês nós podemos ver outros tipos de jogos, tá. Está sendo muito importante essa fala de vocês estarem dizendo o que de fato acontece. Se vocês trabalham jogos, se já trabalharam, se não trabalham. Qual o tipo de jogos. Eu percebi que vocês falaram ai, acho que foi a Gabriela, né, começou falando do Bingo, do jogo Dominó. Mas será que esse jogo aqui tem... não tem números propriamente. São cartas desafios. Será que somente jogos... eu também gosto... que nem o Avançando com o Resto...já trabalhei com os meus alunos. Mas será que só jogos que tem números, logo de cara assim se vê a matemática, será que somente eles são importantes e dá para trabalhar os conteúdos em sala de aula? Eu quero que depois, vocês pensem para os próximos encontros o que vocês acham ai, sobre essa sugestão, tá, sobre essa situação.	Concorda com a pretensão avaliativa levantada por Amanda e corrobora tal pretensão; Faz menção do Mundo Social; Pretensão de Validade Descritiva; Abertura de possibilidades de diálogo que caracterizem as necessidades do grupo; Propõe uma expansão do pensamento ao uso de jogos no ensino da Matemática, mesmo aqueles que não tenham conteúdos matemáticos explícitos; Propõe para o grupo reflexões sobre a temática levantada para os discussão nos próximos encontros.

Fonte: Elaboração Própria.

Vanessa foi a primeira a aceitar o convite à intersubjetividade e logo no primeiro momento demonstrou interesse em expor seus sentimentos “Bom, vou falar o que estou sentindo hoje, neste momento! (risos)”

Vanessa demonstra acreditar no potencial da ludicidade — pela distância do “ensino tradicional” — no ensino e aprendizagem, valida a pretensão levantada por mim – retrato-me como Pesquisadora nos quadros analíticos - em relação ao “engessamento” provocado pelo Sistema e ainda especifica algumas das formas de

controle, fazendo referência à colonização do Mundo da Vida. Em seu Ato de Fala “Trabalho com jogos, mas vou ser sincera, não trabalho o tanto que gostaria e tenho dificuldade pra trabalhar com jogos.” fica explícito que a Vanessa se coloca de forma sincera nas discussões e que usa elementos convidativos à reflexão e à interação.

Vanessa retrata a importância da intersubjetividade dentro do ambiente escolar ao demonstrar gratidão pela ajuda recebida de outras professoras. A maioria de seus Atos de Fala faz menção ao seu Mundo da Vida. Já Isabela, também de forma sincera, valida a pretensão de Vanessa em relação à pressão imposta pelo Sistema e ainda faz menção ao sentimento de ansiedade diante de tal situação, sendo que na maioria de seus Atos de Fala, faz menção ao sentimento coletivo do grupo usando a conjugação “nós”. Além disso, Isabela traz para a discussão algumas experiências com jogos utilizados para explorar alguns conceitos matemáticos. Assim como Vanessa, Isabela — ao expor sua subjetividade — contribuiu para que mais professoras se coloquem no processo de discussão dentro do grupo.

Tais elementos ficam evidentes nos Atos de Fala de Alessandra, Gabriela e Júlia, relatando experiências em relação ao uso de jogos para o ensino da Matemática.

Eu reforço minha experiência atual como professora, com o intuito de estreitar os laços e demonstrar que compartilho dos mesmos sentimentos e pretensões levantadas por Isabela e Vanessa referente às amarras do Sistema. Já Lara não hesita em se colocar na discussão de forma a evidenciar suas limitações em relação à Matemática: “Eu até gostaria de trabalhar com jogos, mas eu tenho dificuldade!”, e seu desejo de se fazer inteligível em relação ao ensino da Matemática dentro da sala de aula: “Eu sempre tive dificuldade em aprender matemática, principalmente no Fundamental II [...] todo o ano eu ficava de recuperação só da matemática. E sabendo disso, eu gosto de ensinar matemática, mas é até a página 2”. Além disso, Lara relata algumas experiências marcantes — de forma negativa — vivenciadas na Educação Básica. Dessa forma, ao fazer menção de algo muito específico do seu Mundo da Vida, Lara demonstra confiança no grupo —sendo relacionar tal confiança a um espaço Livre de Assimetrias — e ainda encoraja Valentina a participar do diálogo.

Valentina, assim como Lara, faz menção ao Mundo Subjetivo ao demonstrar uma de suas dificuldades, mas no caso dela, a dificuldade está no uso de jogos para o ensino da Matemática e não propriamente no ensino da matemática. Valentina expressa sentimentos de gratidão em ter a oportunidade de estudar mais jogos por meio dessa pesquisa. Da mesma maneira que Valentina, Alessandra exprime o desejo

de explorar novos jogos para agregar ao ensino da matemática e assim como a Vanessa, ela faz menção à pandemia como sendo um possível obstáculo para algumas das dificuldades vivenciadas na atualidade, o que demonstra o processo comunicativo permeado nas interações das falas de diversos participantes.

Gabriela, no intuito de colocar-se na conversa, atravessa a fala em curso e se autodeclara uma professora pautada quase que exclusivamente na teoria tradicional: “Eu já sou meio tradicional! Eu sou aquela professora, né, que gosta de ensinar tudo certinho! Se não deu certo vamos para o Ba, Be, Bi, Bo, Bu”, mas que diante de processos intersubjetivos vivenciados no ambiente escolar, algumas coisas foram se modificando. Apesar de perceber a importância dos jogos no ensino, e ainda utilizar alguns em sala de aula, Gabriela relata dificuldades em sua utilização dentro do ambiente escolar.

Já Júlia valida as pretensões de validade levantadas pelas professoras tanto em relação aos jogos, quanto aos imperativos sistêmicos que colonizam o Mundo da Vida, especialmente no tocante à demanda de conteúdos e às avaliações externas. Além disso, em seus Atos de Fala, a participante evidencia importantes questões sobre a forma brusca que ocorrem as mudanças de etapas, desde a infância até o 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente aquelas voltadas à ludicidade: “O cotidiano da escola é muito rápido. A gente sabe que a demanda de conteúdo é grande. E quando a gente tem avaliação externa é uma questão a mais, né”. Então, reforça a importância da vigilância ao realizar os planejamentos, principalmente dentro do Ensino Fundamental, para que essa característica lúdica não seja esquecida: “[...] mas que a gente tem que ter essa vigilância assim, de não perder de vista esse tipo de atividade no nosso planejamento”.

Diante das colocações de Júlia, pedi a palavra e validei as pretensões levantadas por Júlia, e me coloquei a interagir de forma estratégica, propondo alguns questionamentos/reflexões para o grupo sobre possíveis jogos que poderiam ser usados no ensino, mas que não apresentam de forma explícita conteúdos matemáticos em seus materiais. Amanda aceitou o convite à intersubjetividade quando falei sobre o jogo “Hora do Rush” e pela primeira vez participou das discussões do grupo. Nesse momento, ela expressou sentimento de prazer vivenciados na relação com os amigos por meio desse jogo e como, para ela, o jogo “Hora do Rush” faz parte do Mundo da Vida e, com esse relato, demonstrou interesse em compartilhar sua experiência com o Grupo para ComVersar.

Aproveitando o aceite de Amanda, estendi o convite a ela para pensar a relação de conteúdos matemáticos presentes no jogo, mas não obtive o êxito esperado, pois a professora foi muito breve em relação à Matemática, preferindo voltar a expressar emoções referentes ao seu Mundo Social “Ah... a estratégia, percurso, né... localização. É muito gostoso! O pessoal fica vidrado! Os adultos, então!”.

Neste episódio de análise, ainda que nos primeiros momentos de reunião do grupo, foi possível perceber que a maioria das professoras se colocaram na discussão de forma a vivenciar a busca pela Racionalidade Comunicativa. Boa parte das professoras demonstraram confiança no grupo e expuseram parte de seu Mundo da Vida, dentre as quais trataram de assuntos no tocante às suas práticas que envolvem o ensino da matemática, seus sentimentos em relação à dominação sistêmica – especialmente em questões que tangem as avaliações externas – e suas experiências em relação ao ensino tradicional em detrimento à modelos que tem em sua cerne o despertar para a criticidade. Dentre tais evidências ainda nos primeiros momentos do encontro do Grupo para ComVersar, é notório que o espaço formativo se caracterizou como um espaço Democrático e Livre de Coerção, o que são característica do Agir Comunicativo Habermasiano.

5.2.2 Episódio de análise 2: Currículo e experiências marcantes

Nesse episódio, os Atos de Fala estiveram voltados às experiências exitosas das professoras e sua relação com o Currículo. Lancei o convite à intersubjetividade com vista à elucidação sobre o entendimento das participantes sobre Currículo.

As interações discursivas presentes por meio dos Atos de Fala e as sínteses selecionadas para esse episódio II estão relacionadas no Quadro 6.

Quadro 6 – 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise II

Conteúdo da fala	Síntese
Pesquisadora: [...] Ah... e em relação a currículo? O que vocês entendem por currículo? Vocês falaram que o jogo, um pouquinho, ele fica difícil devido a ter muita coisa para ser trabalhada, né! BNCC? Currículo Paulista? Vocês querem comentar alguma dessa implantação? Como que a gente pode trabalhar os jogos quando se fala em habilidades?	Convite à intersubjetividade; Ação Estratégica;
Vanessa: Eu acho que sim. É possível trabalhar os jogos mesmo diante dos números... desse número de conteúdos que a gente precisa trabalhar. Mas eu sinto, pelo menos eu me sinto	Aceita o convite à intersubjetividade; Levanta pretensão de validade descritiva;

assim... Muitas coisas assim, sabe... A gente tem acesso a BNCC... Por exemplo, ontem mesmo nós tivemos a palestra da Kiusam que ela fala um pouco sobre a africanidade e tudo mais, né...a literatura e tal... e aí eu não sei, eu fico com esse acúmulo de coisas e a aquela vontade imensa de desenvolver um monte de coisas... (risos) e parece... Eu acho que falta sistematizar, não sei. Por exemplo, teve um curso que nós fizemos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) de alfabetização e matemática também, né. E lá eu achei muito bacana! Me ajudou bastante no 1º e 2º ano e eu comecei a trabalhar mais com jogos. Porque lá eles atrelavam os jogos ao currículo, né. Então, as atividades “o que você quer desenvolver com os alunos a partir de tal objetivo, de tal proposta do currículo”. Então, foi muito legal! Eu acho que talvez falta um pouco mais disso. E talvez os materiais andarem juntos, né, os materiais didáticos. Porque cada material vai para um lado, né. A gente tem o EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), aí nós temos o livro didático de matemática, agora a gente tem o Aprender Sempre. E parece que cada material atira para um lado diferente. E de repente na formação a gente está falando de um... na formação da secretaria a gente fala de um outro assunto. Então, eu sinto que falta articular. Eu acho que o conhecimento a gente tem. Mas talvez articular tudo isso pra desenvolver... esses jogos, por exemplo, não sei... tô aqui pensando assim.	Faz menção ao Mundo da Vida, exprimindo seus sentimentos; Frases explicativas, com componentes relacionadas à formação e currículo; Pretensão de validade normativa e avaliativa; Exemplifica um tipo de formação recebida, expõe sentimentos e justifica de forma subjetiva; Reconhece possibilidades de práticas formativas e currículo; Pretensão de validade avaliativa e normativa; Demonstra ficar confusa com a quantidade de materiais e currículos, levantando pretensão de validade explicativa; Pretensão de validade normativa e avaliativa; Reflexão;
Pesquisadora: Muito bem, Vanessa! Mais alguém que queira fazer alguma colocação referente à currículo, jogos? Alguma outra sugestão além destas, tá? Eu tô colocando jogos que, como eu disse, que faz parte do meu mundo da vida. É algo que eu trago na minha trajetória. Mas tem mais alguma coisa que o grupo queira discutir? Que vocês gostam de trabalhar, algo lúdico que não seja propriamente o jogo?	Expande o convite à intersubjetividade; Faz menção do Mundo da Vida; Solicita inteligibilidade.
Vanessa: No 2º ano, eu e a Nicole, a gente gostava de trabalhar com o mercadinho, lembra Nicole? Gente... é algo que eles aprendem muito! É muito gostoso! Porque a gente começa primeiro a pesquisar nos folhetos, né, dos mercados, os preços dos produtos. Aí eles fazem a coleta dos produtos em casa, levam pra escola. Lá a gente trabalha, a gente coloca o preço em cada produto, trabalha o sistema monetário, eles brincam. Então, assim, é uma prática que eu gostava de fazer bastante com os pequenos!	Exemplifica uma prática pedagógica; Solicita inteligibilidade a Nicole; Pretensão de validade avaliativa e descritiva; Exprime sentimentos relacionados à prática vivenciada.
Nicole: E eram produtos de verdade, né! E eles gostavam de levar, de comprar! A gente tinha o dia, né, que eles compravam. E eu fazia com que... Por exemplo, se tivesse 30 alunos, então 30 produtos! Pra que, pelo menos, cada alunos	Valida a pretensão levantada por Vanessa; Descreve práticas pedagógicas;

comprasse um. Nossa... é muito bom! No ano passado infelizmente não deu, no ano retrasado ainda eu consegui!	Demonstra desejo em incluir todas as crianças na atividade; Faz menção ao seu Mundo da Vida, demonstrando frustração.
Pesquisadora: É uma experiência bem interessante, né! É a prática do que se tem ali em determinado conteúdo! Acho que se trabalha muito além, né, de conteúdos aí. Traz pra realidade social.	Demonstra intenção em interagir com Nicole e Vanessa, complementando as falas.
Nicole: O brechó também, viu. Roupas. Nossa, foi bem legal! Foi bem interessante! Eu e a Vanessa trabalhamos o mercado, né, Vanessa? Foi mercadinho que você trabalhou comigo, né?	Pretensão de validade descritiva; Exprime sentimentos do seu Mundo da Vida; Solicita inteligibilidade a Vanessa.
Vanessa: Isso! E também, os brinquedos, né, quando nós fizemos aquele...	Vanessa valida a pretensão de Nicole; Complementa a argumentação de Nicole.
Nicole: Isso, verdade, os brinquedos. Na semana da criança, né? Nossa... é isso mesmo. É isso mesmo! Eu já tinha esquecido!	Valida a complementação de fala de Vanessa; Demonstra recordar momentos, expressando emoções.
Vanessa: Mas o mercadinho a gente trabalhou só com as embalagens. Eu acho que esse de comprar o alimento mesmo.	Descreve a prática vivenciada; Procura encontrar relações.
Nicole: Eu fiz antes.	Afirmação de tempo.
Vanessa: É. Eu acho que sim.	Concorda com a afirmação de Nicole.
Isabela: Torna o aprendizado significativo!	Inserção na discussão; Pretensão de validade avaliativa.
Pesquisadora: De fato, fica guardado! E aí, mais alguma experiência pra compartilhar?	Valida a pretensão levantada por Isabela; Extensão do convite à intersubjetividade.
Alessandra: É, no 4º ano nós fizemos aí, o projetinho de brinquedos e brincadeiras, né. Trazendo aí... e estamos até retomando aí na língua portuguesa as parlendas, que envolvem ali, né, o conhecimento tanto numérico que eles vão fazendo ali a relação ali do 1, 2, 3, é... 4, 5, 6, do feijão... da parlenda, né, quantas vezes, mesmo os brinquedos que eles desenvolveram, né, também. O dado que eles utilizaram. Eles fizeram um dado pra utilizar as jogadas, observar a probabilidade, né. Então, interessante ampliar isso, né?	Alessandra se insere no processo intersubjetivo; Revela aspectos relacionados à sua prática pedagógica; Faz menção ao mundo social e objetivo;
Pesquisadora: Muito bem, Alessandra! E aí, mais alguém que queira compartilhar? Acho que	Amplia o convite a intersubjetividade.

é muito válido esse momento de troca de experiência.	
Júlia: Acho que relacionando um pouquinho com o que você comentou sobre os documentos, né, sobre a BNCC, agora o Currículo Paulista...a gente recebeu esse material do Currículo em Ação, que é o EMAI no caso da Matemática, e que as vezes a gente olha para o documento em si, né, para o Currículo Paulista e tem essa novidade assim, do planejamento por competências e habilidades ali né. Então, muitas vezes a gente pega e trabalha um jogo, você está contemplando um monte daquelas habilidades, né. Você não necessariamente vai jogar cada uma delas num dia da semana ou numa determinada atividade que vai ser feita. Mas, eu acho que é uma forma interessante de fazer essa articulação, né, de trabalhar mais de uma habilidade ao mesmo tempo, até porque não é uma vez que vai trabalhar a habilidade que vai consolidar, né, mas é uma forma da gente fazer algo um pouco mais dinâmico em relação aos nossos planejamentos com base nesses novos documentos curriculares.	Amplia a reflexão iniciada pela Pesquisadora; Pretensão de validade descritiva e normativa; Busca relação entre Currículo e jogos; Expressa desejo de se distanciar do ensino tradicional; Pretensão de validade normativa e avaliativa.
Valentina: Mais assim... ao longo da carreira da gente, a gente teve as fases, né, Vanessa? Muito jogos, por exemplo. Teve o período do jogo de boliche, né? A gente pegava e construía o nosso jogo. Aquelas garrafas do leite Salute, a gente fazia, colocava numeração. E era muito bacana mesmo, né! E eles se empolgavam! E o bingo também, né. Teve aquele momento, teve um período que a gente fazia muito o jogo de bingo. E tinha os prêmios. Os prêmios eram uma caixinha de lápis de cor ou alguma coisa e eles ficavam muito animados. Era realmente muito bacana! Mas parece que esses últimos anos a gente tem corrido tanto tanto que deixou esses jogos para traz. E também, que bom você está aí e a outra companheira também né, para trazer as sugestões de novos jogos. Como a Nicole também. É... eu não cheguei a participar da feirinha assim. Mas a gente fez alguma coisa muito parecida. E é muito bacana mesmo, né! E a feira da Nicole foi muito famosa! Foi muito bacana! A gente ficou assim, sabe, muito contente com o resultado! Foi muito bom!	Solicita inteligibilidade à Vanessa; Descreve e exemplifica suas práticas; Expressa sentimentos ao descrever situações de seu Mundo da Vida; Levanta uma pretensão de validade avaliativa; Expectativa de aprendizagem; Confirma a pretensão de Nicole; Faz menção ao mundo social;

Fonte: Elaboração Própria.

Vanessa novamente aceita o convite, vislumbra possibilidades de utilização de jogos e suas relações com as habilidades previstas nas diretrizes curriculares, porém demonstra estar incomodada pela quantidade de materiais e Currículos que são impostos aos docentes pelo Sistema. Diante da pretensão normativa levantada,

Vanessa descreve as formas de dominação sistêmicas e por mais que se sinta motivada, demonstra dificuldades para colocá-las em práticas e assim sugere maior articulação entre as áreas de conhecimentos nos Currículos e, conseqüentemente, entre os materiais disponibilizados: “E talvez os materiais andarem juntos, né, os materiais didáticos. Porque cada material vai para um lado, né”.

Para estimular o diálogo no grupo, faço novamente convite à conversa sobre experiências exitosas envolvendo a ludicidade, não se limitando apenas aos jogos. Vanessa novamente aceita o convite e se coloca na discussão, descreve práticas pedagógicas do Mundo Social e Objetivo e solicita a Inteligibilidade à Nicole. Além de aceitar o pedido de Inteligibilidade de Vanessa, Nicole expressa sentimentos presentes em seu Mundo da Vida: “E eram produtos de verdade, né! E eles gostavam de levar, de comprar!” e amplia os exemplos apresentados por Vanessa.

Me coloquei, juntamente com a professora Isabela, na discussão com Vanessa e Nicole apenas para reforçar a importância dos tais projetos mencionados, acreditando que podem ser marcantes na vida das crianças.

Alessandra não participa diretamente da discussão, mas expõe seu Mundo Social e Objetivo, ao retratar suas práticas pedagógicas. Assim como Vanessa, Júlia aceita o convite a intersubjetividade e levanta uma discussão acerca dos jogos e sua relação com o Currículo, levantando a pretensão de que é possível utilizar jogos para dinamizar os planejamentos e ainda atender às exigências sistêmicas, demonstrando uma tendência conciliadora, próximo ao pactuar com as ações sistêmicas, típico de um pensamento dominado por uma Racionalidade Estratégica e Instrumental: “[...] a gente recebeu esse material do Currículo em Ação [...] tem essa novidade assim, do planejamento por competências e habilidades ali né. Então, muitas vezes a gente pega e trabalha um jogo, você está contemplando um monte daquelas habilidades, né [...]”.

Valentina, ao fazer menção ao seu Mundo da Vida e solicitar inteligibilidade a Vanessa quanto a práticas pedagógicas vivenciadas no Mundo Social, acrescenta o elemento tempo como sendo uma das barreiras e dificuldades enfrentadas pelos(as) professores/professoras. E assim, as discussões que são desencadeadas desse Ato de Fala de Valentina darão início às discussões do próximo episódio de análise.

Neste episódio de análise ficou evidente que, ao tratar de práticas pedagógicas exitosas, grande parte das professoras colocaram-se na conversa de forma a expor suas experiências e na busca por validação de seus Atos de Fala, o que se caracteriza

como a busca por uma Racionalidade Comunicativa em detrimento à Racionalidade Instrumental dentro do Grupo para ComVersar. Uma das professoras - ao expressar uma de suas experiências – fez menção à perspectiva de educação bancária – uma das críticas de Freire, o que evidencia que sua prática ainda enraizada na teoria tradicional. Houve também discussões acerca da participação dos professores em relação à construção de Currículos e materiais didáticos impostos pelo Sistema, o que expressa a falta de espaço de participação da classe docente, demonstrando que a Racionalidade Instrumental e Estratégica impera dentro do ambiente educacional (escola).

5.2.3 *Episódio de análise 03: Currículo e as implicações docentes*

A discussão que compõe este episódio de análise traz como foco o Currículo e as implicações para as docentes. Os Atos de Fala das participantes estão permeados por expressões de sentimentos e emoções em relação às práticas pedagógicas, evidenciando as formas de dominação do Mundo da Vida pelo Sistema.

Quadro 7 – 1º Encontro Grupo para ComVersar - Episódio de análise III

Conteúdo da fala	Síntese
Pesquisadora: E aí, Valentina, você comentou sobre essa questão, né, que antes teve uma fase que você trabalhava mais jogos.	Solicita inteligibilidade à Valentina;
Valentina: Sim, trabalhava mais....	Apenas confirma, mas não aceita o convite.
Pesquisadora: Mas na sua opinião, o que levou naquele momento a trabalhar mais o jogo ou o lúdico [...]. Acho que teve várias falas sobre essa questão do tempo, né?	Faz um convite intersubjetivo a Valentina; Novamente solicita inteligibilidade a Valentina.
Valentina: Sim	Não aceita o convite a intersubjetividade.
Pesquisadora: Bastante conteúdo a ser trabalhado e aí não sobra espaço... e as avaliações externas ocupam muito espaço e o nosso espaço pra trabalhar... aí não sobra para trabalhar a parte lúdica. Mas na sua opinião, o que que levou a essa mudança? Que antes se tinha mais tempo, se tinha um foco maior no lúdico, em jogos e hoje parece que está mais difícil? isso pensando na parte de Currículo...	Levanta pretensão de validade descritiva e avaliativa; Reflexões; Convite a intersubjetividade; Solicita inteligibilidade.
Valentina: Eu não sei se está mais difícil, mas parece que a gente...realmente...luta tanto contra o tempo que, quando vê, o ano passou! Quando, por exemplo, hoje em sala de aula, Meu Deus, mas já são 16h30 e eu	Expressa sentimentos, referindo-se a aspectos do mundo subjetivo e objetivo; Reflexão;

preciso tanta coisa que foi planejada pra hoje e não dá tempo! Não dá tempo! Então, eu não sei o que está acontecendo! Mas de repente a gente percebe que o tempo passa, já chega o final do ano! O ano passado foi um ano tão diferente também, porque... de repente a gente teve que mexer com uma nova tecnologia, não é? E até a gente ir se adaptando também foi, pelo menos para mim, foi um longo passo! Eu acho que são vários fatores, né, que, quase sempre, independe da gente. E, enfim é isso, Regiane (Pesquisadora)! Talvez alguma amiga saiba ou tem colocação mais adequada, não sei...	Evidencia sua falta de conhecimento em relação a passagem rápida do tempo; Relaciona a tecnologia a educação, expondo o processo vivenciado; Referência ao seu mundo subjetivo. Levanta pretensão de validade normativa; Convite a intersubjetividade.
Pesquisadora: É que quando você colocou essa questão do tempo, né... que antes se tinha mais foco...e me chamou a atenção! Eu acho que é interessante a gente colocar: Como que era, será, os currículos, as diretrizes curriculares, os documentos antes e como é hoje? Será que teve diferença? Até mesmo essa questão do tempo, né? Ou será que essa tecnologia dá-se a impressão de estar passando o tempo mais rápido, não somente no tempo de sala de aula, mas em tudo? O que vocês acham? O que pensam sobre isso? Quem já está a mais tempo aí como professor... Antigamente se tinha mais espaço, é isso? Como que funciona... vou fazer uma outra pergunta, vamos ver se a gente começa... Como que funciona na troca, troca mesmo de partido político, vamos pensar em política. Tem uma sequência no currículo, nos documentos? Ou quando há mudança de governo, se tem uma troca, para o que estava fazendo e de repente se tem uma mudança?	Expressa desejo em ampliar a discussão; Problematiza questões relacionadas à Currículo, tempo e tecnologia; Convite a intersubjetividade; Solicita inteligibilidade; Busca entendimento em relação a política e questões curriculares; Questionamentos sobre práticas pedagógicas.
Vanessa: É, eu acho que perde a continuidade mesmo. Isso atrapalha muito! Agora que você falou, eu tô aqui pensando e realmente, né! Até aqui, na esfera municipal, né, quando troca a Secretária da Educação, troca as pessoas que estão na capacitação, na formação, então eu acho que interfere sim, bastante! Acho que falta continuidade, né, porque tudo, a gente precisa de um tempo, para que as coisas vão se adaptando, assim, né? Para que a gente consiga consolidar. E eu vejo que na hora que a gente está indo num caminho, nós precisamos mudar a direção. Pode ser isso talvez!	Aceita o convite a intersubjetividade; Valida o pedido de inteligibilidade, ampliando a discussão para a esfera municipal; Pretensão de validade avaliativa; Aponta possível relação da falta de tempo e mudanças políticas.
Pesquisadora: Você colocou no âmbito municipal, mas vamos pensar também em âmbito nacional, agora com a implantação da BNCC.	Amplia a discussão para outros âmbitos; Levanta pretensão normativa.
Vanessa: Também!	Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora.
Pesquisadora: E quando a Valentina comentou essa parte, me chamou a atenção nisso! Será que, de fato, isso interferiu em alguma coisa, essa mudança, Valentina? Você acha que pode ser consequência disso também ou não? E como estou dizendo, não tem certo ou errado, estamos conversando, tá. E conforme estamos conversando, tão surgindo os assuntos!	Reflexão; Solicita inteligibilidade a Valentina; Problematiza a questão curricular; Justifica o interesse em dar continuidade à discussão.

Valentina: E o que você acha, Regiane (Pesquisadora)? Eu vou devolver a pergunta pra você. O que é que você acha?	Não aceita o convite a inteligibilidade;
Pesquisadora: Estou com a Vanessa nessa parte, mas eu queria ouvir de vocês que estão na prática aí a mais tempo e, dizer que eu comecei em 2010, 2008 foi quando eu me formei. E se a gente pensar até antes disso? Vocês que estão na prática aí a mais tempo, vocês percebem... agora com a implantação da BNCC, que veio essas habilidades e competência, como a Júlia comentou...	Valida a pretensão levantada por Vanessa; Pretensão de validade descritiva; Convite à intersubjetividade; Reflexão; Problematiza a implantação da BNCC.
Valentina: E o objetivo desse nosso encontro seria assim, você e a Deise, para novas sugestões, uma nova maneira de jogos, como seria, Regiane (Pesquisadora)?	Solicita inteligibilidade;
Pesquisadora: Ah, eu vou trazer o jogo Hora do Rush, que é um jogo que eu gosto muito, eu acho que é bem legal. E aí, eu vou trazer o jogo como uma possibilidade do ensino da matemática e discutir algumas questões do currículo. Mas a intenção aqui é conversar mesmo!	Aceita o convite de Valentina à inteligibilidade; Levanta pretensões de validade descritiva; Pretensão de validade explicativa.
Valentina: Sim	Confirmação.
Pesquisadora: Tá, é conversar! Igual a Vanessa disse, né, essa questão de mudança mesmo na política em si, ela acaba que modificando os documentos. Então, eu acredito que, muitas vezes, isso impacta no nosso trabalho! E aí eu me coloco também como professora, tá, além de Pesquisadora agora, eu também sou professora. E muitas vezes eu me sinto nessas mesmas angústias, nesses mesmos dilemas que vocês colocam, eu também sinto na prática, né. Que se tem tanta intenção de fazer algo diferente e muitas vezes, com sistema apostilado e tudo mais, acabo ficando presa e não consigo ir muito além no trabalho com o lúdico. Isso eu também sinto falta! Então, eu estou aqui mesmo pra gente discutir, encontrar caminhos juntas, tá! E é mais isso mesmo! E quando você falou do currículo, e como também uma área de pesquisa é a parte de currículo, por isso que eu trouxe estes levantamentos, essas questões, tá bom. Mas é isso, de uma forma geral, aí a pesquisa, no geral, é uma conversa mesmo.	Valida a pretensão de Vanessa; Reflexão sobre o mundo social e as imposições sistêmicas; Coloca-se em posição de igualdade de participação; Expressa emoções relacionadas ao seu Mundo da Vida; Pretensão de validade descritiva e explicativa; Reflexão; Afirmação.
Giovana: Então, sobre o currículo, eu vejo que cada governo que entra, ele tem uma prioridade a ser desenvolvida. E de acordo com essa prioridade, surgem as habilidades. E muitas vezes são tantas habilidades que não sobram espaço para o lúdico. Nós sabemos que é importante a brincadeira, os jogos. Mas aí os professores ficam tão apegados às habilidades que precisam ser... e o tempo é curto, que as brincadeiras acabam ficando em segundo plano. Não deveriam! Mas acaba fazendo isso, por quê? Porque	Faz menção do mundo social; Pretensão de validade normativa; Reflexão sobre a prática pedagógica; Reafirma seu posicionamento; Solicita inteligibilidade;

nós temos uma prioridade! Né, deveria ser atrelado sim aos jogos e as brincadeiras. Mas, muitas vezes, a gente também se coloca, como se a brincadeira e os jogos, não desenvolvesse tanto, porque nós precisamos treinar as crianças, né? É verdade isso! Nós precisamos treinar para essas provas externas, né? Se fala muito de lúdico, mas na hora da cobrança, não tem lúdico! Então é por isso que a brincadeira e os jogos ficam em segundo plano. Então precisava mudar o currículo. Por exemplo, algumas escolas têm a matemoteca e nós deveríamos ter também! Então assim, a partir do momento que coloca como prioridade isso, aí todos os professores trabalham de acordo com aquilo que é solicitado. Mas enquanto, né, nós tivermos que ter notas em IDEB, né, em provas, essas coisas... vamos continuar sempre treinando as crianças. Então, o currículo está sempre atrelado a isso. Aquilo que o governo acha prioridade, né, e quer desenvolver quais são as habilidades primordiais. Eu acho isso!	Pretensão de validade normativa; Solicita inteligibilidade; Faz menção aos imperativos sistêmicos; Expõe exemplos e reivindica direitos; Pretensão de validade normativa e explicativa; Solicita inteligibilidade ao relacionar às avaliações externas; Afirmação; Reflexão.
Pesquisadora: Ô Giovana, e aí, você comentando dessa parte, né.... Eu tô falando as vezes os nomes, é porque a gente está dialogando, tá. Eu até peço permissão pra vocês nessa parte. As vezes chama a atenção algumas coisas, aí a gente vai conversando. Em relação à questão das avaliações externas, quais são os interesses do Sistema? Vocês lembram que eu comentei sobre o Sistema e do Mundo da Vida, né, que são duas coisas que o Habermas coloca bem que é o meu referencial teórico da pesquisa. Mas, será que... quais são os interesses ao colocar, ao implantar essas avaliações externas? Vocês já pararam pra pensar?	Justificativa; Solicita espaço de discussão; Convite a intersubjetividade; Pretensão de validade descritiva e explicativa; Solicita inteligibilidade.
Giovana: Então, eu vejo assim, que é difícil falar isso, mas...as avaliações, ela quer desenvolver quais habilidades? Ler, escrever e contar, né. Eles querem, praticamente... é o que eu vejo.... hum... a gente fala muito em desenvolver alunos críticos, participativos, né, uma aprendizagem significa. Mas na hora que tem essas avaliações, não tem nada disso! É o treino. E aqueles que não treinaram ficam para trás! Então a forma: Por que avaliar um aluno somente pela prova que ele vai fazer para entrar, né, na faculdade? Não! Deveria ser levado em conta um currículo por todo o período que ele passou... as artes, né...deveria ser cobrado isso! E isso fica para trás! Então, aqueles que sabem ler, escrever e contar, né, são os que tem as melhores notas, e acabam ganhando as melhores vagas. E aí, no caso as escolas particulares, elas treinam para isso. E as escolas, assim que... buscam melhores índices precisam fazer isso! Porque senão fizerem isso, vão ficar para trás. Infelizmente, eu vejo isso! Teríamos que mudar isso, e essa cobrança ser diferente! Mas uma cobrança, onde? Onde o currículo cobre isso, né! Então, nós não temos isso! Então, se nós não habilitarmos as nossas crianças para passar nessas provas...né, igual nos teremos a prova do 5º ano, temos que treiná-las para isso! É claro que o jogo, eu acho super válido. Eu gosto muito de jogos. Eu acho super importante as brincadeiras. As crianças	Faz menção ao Mundo da Vida, expressando emoções; Pretensão de validade normativa e avaliativa; Afirmação sobre imperativos sistêmicos; Reflexão e posicionamento; Pretensão de validade avaliativa; Pretensão de validade normativa; Justificativa; Faz menção ao Mundo da Vida; Reflexão e posicionamento; Justifica práticas pedagógicas devido às avaliações externas; Faz menção ao Mundo da Vida; Solicita inteligibilidade;

aprendem de forma lúdica, tudo... mas precisam ser treinadas, né? Não deveria ser assim! O currículo às vezes, ele cobra coisas que a criança não tem condição de fazer. Eu vejo... praticamente no 1º ano.... Nós falamos que a etapa básica, né, que é na Educação Infantil, a criança precisa continuar brincando, precisa continuar trabalhando de forma lúdica, tudo... Mas aí, quando eu me deparo com várias habilidades que a criança precisa... aí você começa correr...correr... porque aquela criança precisa ter aquela habilidade. Talvez seja um erro nosso?! Né! Mas nós precisamos cumprir o currículo! E cumprindo o currículo...A brincadeira leva tempo, né? Precisava ter um tempo maior pra tudo isso e não tem. Então é essa correria! Infelizmente! É triste isso, mas é o que eu penso!	Reflexão; Expõe vivências e expressa emoções subjetivas; Solicita inteligibilidade; Pretensão de validade normativa; Pretensão de validade avaliativa; Enfatiza seu sentimento de impotência.
Isabela: Eu vejo como a Giovana foi falando muuito. Porque eu acredito que tenha um abismo entre o que realmente precisa ser ensinado e o que nós estamos ensinando. O que nós estamos ensinando nem sempre é o que nós gostaríamos de ensinar ou da maneira como gostaríamos de ensinar. Porque realmente nós temos que cumprir com todo o cronograma. E para cumprir com todo o cronograma, o lúdico fica para trás, infelizmente. E aí, é preciso que a gente reflita: o que nós precisamos e o que que nós queremos? Nós queremos os alunos que tirem boas notas nas avaliações externas ou nós queremos alunos que saibam refletir, que tenham criticidade, que saibam argumentar? Porque estar muito difícil conseguirmos conciliar tudo isso! De ensinarmos o conteúdo em si, para eles passarem nessas provas e, ao mesmo tempo, transformá-los em cidadãos, em pessoas que tenham conhecimento de vida, que tenham criticidade. Então, é assim... o Sistema nos faz ensinar de uma maneira que talvez não seja exatamente como gostaríamos de fazer. E isso daí gera angústia na gente e gera uma grande confusão nas crianças no futuro. Pelo menos é o pensamento que eu tenho tido! E tem uma grande fragmentação com relação ao Fundamental I e o Fundamental II. No Fundamental I a gente ainda consegue fazer algo lúdico, utilizar na introdução de alguns jogos. Quando eles saem do 5º ano e vão para o 6º... existe até... assim... eu trabalhei já com o 6º ano, por isso que estou falando... tem até estudos sobre a síndrome do 6º ano. Porque eles entram no 6º ano e modificam completamente a vidinha deles. Eles passam a ter uma quantidade de professores muito grande, eles passam a ter outros tipos de ensinamentos e aí, cria uma confusão na cabecinha deles, que aqueles alunos que até iam bem até o 5º ano, de repente chega no 6º ano e toma um choque de realidade e caem. E é isso que acaba diminuindo a produção e o conhecimento deles. Desestimula a criança na maior parte das vezes. Então, assim... essa dicotomia entre o Fundamental I e o II são muuito complicadas. A gente já vê um pouco disso entre o ciclo I e o ciclo II. Agora do Fundamental I para o Ciclo II o choque é muito grande! Muuito! Então assim... nós precisaríamos ter políticas públicas educacionais que	Aceita o convite à inteligibilidade; Valida as pretensões levantadas por Giovana; Justifica seu posicionamento fazendo relação ao Mundo da Vida; Pretensão de validade normativa; Convite a intersubjetividade; Reflexão; Pretensão de validade avaliativa; Faz menção ao mundo subjetivo e social; Demonstra impotência diante do Sistema; Expressa emoções ao mencionar os mundos subjetivo e social; Retrata diferenças entre os segmentos educacionais; Faz menção ao mundo subjetivo e social; Pretensão de validade descritiva e avaliativa; Aponta relações entre a aprendizagem e as mudanças bruscas presentes na Educação Básica;

repensassem isso! Entendeu? Que entrassem num acordo! O que que nós queremos para nossos alunos no futuro? Nós queremos que eles sejam que saibam pensar, pessoas que saibam resolver os problemas práticos da vida, pessoas que saibam se destacar em algo, ou nós queremos alguém que fiquem ali focadinhos, que apenas saiba ler, escrever e calcular? E as avaliações externas nos fazer repensar isso! Porque as avaliações externas nos obrigam realmente a trabalhar dessa forma, que eles fiquem ali engessadinhos ali: ler, escrever e calcular! É praticamente assim!	Solicita inteligibilidade; Reflexão; Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora no início desse encontro.
Pesquisadora: Ótimas reflexões mesmo vocês estão trazendo! E aí, a gente começa... até trazendo para os nossos encontros... olhar o currículo de uma forma crítica mesmo. E que como nós podemos, juntas, falando em colaboração mesmo... até porque eu disse pra vocês, eu gosto de jogos colaborativos. Até trabalho, as vezes, em sala de aula, por exemplo, com o mancala que talvez conheçam. Ele é um jogo de oponentes. Mas eu não gosto nem de trazer a palavra adversários durante o jogo. Muitas vezes se fala adversário. Então eu tomo muito cuidado, né, ao trazer alguns conceitos quando eu trabalho com jogos. Porque o Sistema ele prega isso mesmo: o individualismo. Tudo que vocês trazendo é fato! A gente tem que começar a buscar, como que juntas, né, nós conseguimos transformar a realidade, na medida do possível. Muitas coisas, a gente não tem força pra isso. Mas, como em espaço como esse, nós conseguimos trabalhar de forma mais efetiva, trazendo o aluno.... no caso, né, nós temos nossos alunos....trazer eles a serem sujeitos críticos também! Porque afinal, nós temos que ser no nosso dia a dia, não é isso? Nós temos que aprender a ser críticos! E só treinando isso que as coisas vão se modificando. Então, por exemplo, quais são os interesses sistêmicos da BNCC, por exemplo, quando se traz as habilidades e competências? Será que é simplesmente trazer.... é importante habilidades e competências que traz lá? Sim, né? Acredito que são importantes. Mas será que é somente o interesse: ah... vou modificar meu aluno? Ou será que tem interesses capitalistas por traz disso? Então tem algumas coisas que a gente para pra pensar, né, e a gente começa a refletir... a mesma coisa as avaliações externas. A gente tem que trabalhar as avaliações externas! Afinal, nós somos cobradas por isso, né? Mas como que a gente pode trabalhar esses conceitos das avaliações externas, mas não deixar aquele aluno – acho que foi a Isabela ou a Giovana que comentou – de deixar meu aluno só sabendo ler, mas sem fazer uma interpretação mais a fundo. Como que juntas nós podemos pensar em transformar isso daí? E aí, como eu disse, eu trago os jogos, mas não somente a partir dos jogos a gente pode fazer isso. A gente pode buscar outras estratégias, né? E quando tem um grupo unido isso fica mais fácil, não fica? Quando a gente trabalha de forma colaborativa? O que vocês acham aí? Então, eu tô...pra esses encontros... vocês viram que	Validação das pretensões levantada pelas participantes; Faz menção do Mundo da Vida; Exemplifica práticas pedagógicas; Pretensão de validade avaliativa; Aceita o convite a inteligibilidade; Reflexão e menção ao mundo social; Pretensão de validade descritiva; Exemplifica; Solicita inteligibilidade; Reflexão; Valida as pretensões das participantes (Isabela ou Giovana);

eu trouxe alguns textos. São sugestões, tá? Ai, se de repente vocês também quiserem colocar mais algumas coisas, pra gente discutir ao longo desses encontros. Então, eu trouxe um com críticas à BNCC, alguns dos interesses que são colocados aí no artigo, tá. Exatamente pra gente refletir. E que como a gente pode transpor tudo isso? Eu vou ensinar meu aluno, mas eu não quero que meu aluno aprenda só matemática, em si os números! Eu quero que ele seja cidadão! Que ele se transforme num cidadão de bem! Que ele seja crítico ao tomar as decisões.	Levanta pretensão de validade descritiva; Convite à intersubjetividade; Reflexão sobre as práticas pedagógicas, com menção ao mundo subjetivo e social.
---	--

Fonte: Elaboração Própria.

Este episódio inicia-se com reflexões sobre a percepção de que falta tempo para realização de atividades lúdicas, especialmente relacionado aos jogos no ensino e aprendizagem, o que ficou evidente no Ato de Fala de Valentina; “[...] Mas parece que nesses últimos anos a gente tem corrido tanto, tanto que deixou esses jogos para traz”. A partir desse Ato de Fala que faz menção ao Mundo Subjetivo e Objetivo de Valentina, inicia-se a análise da discussão entre a Pesquisadora e as professoras.

Valentina recebe um convite intersubjetivo e inteligível, mas ela só aceita após a Pesquisadora levantar suas pretensões descritivas e avaliativas, fazendo menção ao seu Mundo Subjetivo e Objetivo. Valentina inicia a discussão, apresentando dúvidas sobre as dificuldades enfrentadas com a utilização de jogos atualmente, mas durante a reflexão subjetiva, confirma a falta tempo mesmo apresentando: “Eu não sei se está mais difícil, mas parece que a gente...realmente...luta tanto contra o tempo que, quando vê, o ano passou!”. Ao expor sua subjetividade, Valentina aponta a tecnologia como um novo desafio enfrentado pelos docentes — especialmente para ela — em anos anteriores e solicita inteligibilidade às participantes: “O ano passado foi um ano tão diferente também, porque... de repente a gente teve que mexer com uma nova tecnologia, não é?”. Ao final de sua reflexão, lança um convite à intersubjetividade e Inteligibilidade.

Com o desejo de ampliar essa discussão em relação ao entrelaçamento das temáticas Currículo, tempo e tecnologia, e buscar relações entre questões curriculares e política, lanço alguns questionamentos e reforça o convite feito por Valentina.

Vanessa aceita, em seu Ato de Fala: “[...] agora que você falou, eu tô aqui pensando e realmente, né!” demonstra surpresa ao refletir sobre a relação de mudanças curriculares e mudanças na política e exemplifica o que acontece na esfera municipal. A professora Vanessa solicita inteligibilidade ao mencionar a falta de

continuidade de diretrizes curriculares presentes nas transições que envolvem a política partidária ao dizer “[...] acho que falta continuidade, né, porque tudo, a gente precisa de um tempo, para que as coisas vão se adaptando, assim, né?”.

Na tentativa de ampliar a discussão curricular para o âmbito nacional, cito a implantação da BNCC e solicito Inteligibilidade à Vanessa quanto a proximidade com o que está a ocorrer no município, sendo brevemente validada por ela; e convido Valentina a participar intersubjetivamente da discussão, mas ela me devolve o convite: “E o que você acha, Regiane (Pesquisadora)? Eu vou devolver a pergunta pra você. O que é que você acha?” e, apesar de estar presente no momento da apresentação da pesquisa, fez questionamentos quanto às intencionalidades da investigação: “E o objetivo desse nosso encontro seria assim, você e a sua orientadora, para novas sugestões, uma nova maneira de jogos, como seria, Regiane (Pesquisadora)?”, demonstrando interesse em adquirir maior confiança no grupo e somente depois expor sua subjetividade.

Aceitei dialogar com a Valentina, levantando as pretensões de validade referentes a esta pesquisa e ainda fiz menção ao meu Mundo da Vida, expondo minhas angústias e dilemas vivenciados no ambiente escolar como professora, validando as pretensões levantadas pelas participantes Valentina e Vanessa.

Giovana sugere várias reflexões relacionadas às temáticas Currículos e jogos, na maioria delas retratando a dominação sistêmica, o que é retrato em seu Ato de Fala “Se fala muito de lúdico, mas na hora da cobrança, não tem lúdico!”. Em outro momento da discussão, Giovana levanta pretensões de validade normativa e avaliativa relacionadas à colonização do Mundo da Vida pelo Sistema, evidenciado em seu Ato de Fala: “[...] a gente fala muito em desenvolver alunos críticos, participativos, né, uma aprendizagem significa. Mas na hora que tem essas avaliações, não tem nada disso! É o treino. E aqueles que não treinaram ficam para trás!”. Isabela valida as pretensões levantadas por Giovana, ampliando as reflexões referentes à dominação e os efeitos de alienação provocadas pelo Sistema, além de exemplificar a maneira brusca com que ocorre a mudança das crianças no Ensino Fundamental, dos anos iniciais para os anos finais.

Faço alguns questionamentos, validando as pretensões levantadas pelas professoras em relação à alienação e colonização do Sistema, nos quais relato práticas pedagógicas voltadas à utilização de jogos e à possibilidade, por meio de Associações Livres, de formação de pessoas críticas.

Este episódio novamente foi marcado por vários convites a inteligibilidade e validação da maioria das pretensões levantadas pelas participantes, o que mostra o interesse em estabelecer uma Racionalidade Comunicativa dentro do Grupo para ComVersar. Apesar de que algumas professoras ainda expressam dificuldades em vivenciar tais práticas, há uma busca por Consenso de que os jogos são instrumentos que auxiliam no ensino da matemática, mas que falta espaço/tempo para que sejam colocados em prática devido a grande cobrança sistêmica voltada às avaliações externas. O Ato de Fala levantada por uma das professoras que busca saber qual o posicionamento da Pesquisadora em relação a um dos temas discutidos, evidencia que o espaço formado pelo grupo foi marcado por Livre Assimetria e igualdade de participação de todos os membros participantes – professoras e pesquisadora. Desta forma, ficou evidente que o Grupo para ComVersar esteve pautado na Democracia e na busca pelo Agir Comunicativo.

5.3 Encontro II: Currículo e jogos em uma perspectiva crítica

De forma Democrática e Deliberativa, este encontro ocorreu no período da manhã do dia 1º de dezembro de 2021, de forma remota e no contra-turno em que as professoras de Matemática lecionam suas aulas. Sua seleção deu-se devido às discussões interativas das participantes, tocantes a Currículo, jogos e suas vivências dentro do ambiente escolar, contemplando desde suas experiências exitosas até angústias e dilemas.

Conforme deliberado no primeiro encontro realizado pelo grupo, a pauta semiestruturada foi mantida, apenas sendo acrescentado a realização de uma oficina com jogos, solicitação das professoras. Com a premissa de despertar a criticidade dentro do ambiente escolar e tendo em vista que o pano de fundo para a constituição do Grupo para ComVersar são os jogos como metodologia de ensino e suas implicações no Currículo, foram inseridos dois artigos na pauta para discussão, “O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interloquções com o neoliberalismo” (SARTORI; DUARTE, 2017) e “PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis?” (ALVES, 2018).

5.3.1 Episódio de análise 4: O despertar para a criticidade

Como uma Ação Estratégica para incentivar a discussão intersubjetiva das professoras dentro do Grupo para ComVersar, iniciei o encontro perguntando se havia

sido possível fazer a leitura prévia dos artigos e o que mais havia lhes chamado a atenção.

Os Atos de Fala e a síntese desse episódio estão retratados no Quadro 8.

Quadro 8 – 3º Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise IV

Conteúdo da fala	Síntese
Giovana: Bom, no primeiro texto eu achei super interessante quando ele usa, é... ele coloca o aluno empreendedor e também consumidor. Achei bem assim, legal isso, né, e é realmente verdade. Então, esse que nós estamos formando e essa busca pela ludicidade em ensinar a Matemática, porque aprender Matemática e saber Matemática é uma questão de poder, né. Quem sabe Matemática, automaticamente, é aquela pessoa mais instruída, mais inteligente. Então, se você sabe Matemática, então você é mais considerado na sociedade. E trazer o lúdico para a criança, né, para ensinar essa Matemática, fica mais fácil, mais atraente e a aprendizagem ela se torna mais significativa. [...] No segundo, no da BNCC, eu achei, assim, bem interessante porque no começo, né, na verdade eu nem tinha visto que era só a página 48 e... na 44 a 48, então eu comecei lê do início e lá foi trazendo como foi construída a BNCC, tudo. E o que eu achei, assim, bem legal, assim, no meio do texto, que depois eu vou falar dessa página 44, é que eles falam isso... [...] E eu vejo assim... a construção da BNCC, bem legal tudo, o processo que aconteceu. Mas, nem aconteceu, né, nem ainda de fato tinha terminado praticamente a BNCC e já começou o Currículo Paulista. Então, a gente fica perdido nesse monte de documento praticamente, e aí, não sabe para correr. Então, agora nós vamos por aqui! Agora vamos por aqui! E aí aprendizagem vai e essa cobrança do professor, né, na falta de valorização. Então, é preciso ter uma BNCC, um Currículo, tudo voltado praticamente para educação, para que aconteça, de fato, essa melhoria que eles tanto procuram. Porque eles procuram, procuram, procuram, mas na hora, acaba não consolidando nada.	Pretensão de validade avaliativa; Concorda com pontos discutidos no texto; Solicita inteligibilidade; Contextualização histórica e social; Ato de fala ilocucionário; Pretensão de validade descritiva e avaliativa; Pretensão de validade avaliativa Faz menção do subjetivo e objetivo; Pretensão de validade normativa e avaliativa; Argumentação; Análise crítica referentes às diretrizes e normativos curriculares;
Pesquisadora: [...] E aí, como que nós juntas, né, podemos pensar nos nossos alunos, né? Porque se tem, como você disse, tem tantos documentos, nós precisamos seguir os documentos, né, mas... Nós sabemos que dentro da mesma escola... Vamos colocar aí, 2º ano. Quantos 2º anos vocês têm aí?	Convite a intersubjetividade; Frase explicativa; Busca exemplificar e solicita ajuda;
Valentina: Três, né?!	Aceita esclarecer à dúvida.
Pesquisadora: Três. Eles são iguais? Tem que ver assim... temos que seguir os documentos, é claro! Mas... Porém, nós precisamos pensar para cada turma o que devemos fazer, a melhor forma, né. Então, são situações que muitas vezes... E sozinho, será que eu consigo fazer isso, por exemplo? Ou quando tem mais gente para pensar juntos, facilita? Fica mais fácil? Algo pra se pensar em equipe mesmo. E aí, acho que tem um pouco	Convite à intersubjetividade; Levanta pretensão de validade normativa e explicativa; Ação estratégica; Reflexão;

a ver com a que a Giovana falou, né. E aí, vem o primeiro texto, fala dos jogos, da forma individualizada. Então, será que esses documentos estão sendo democráticos, de fato? Todos estão participando? E a Giovana trouxe na fala dela que, no início sim, mas na hora da construção isso deixou a desejar. Mas será que tem interesses por trás disso? Vocês conseguiram perceber no texto? E também na vivência de vocês? Será que tem interesses por trás dessas construções?	Valida a pretensão levantada por Giovana;
Valentina: Eu estou aqui meio envergonhada, Regiane (Pesquisadora). Eu não fiz a lição de casa, sabe? Eu não li. Não foi possível. [...]	Expressa sentimento fazendo menção ao mundo social e objetivo; Justificativa.
Pesquisadora: Mas aí, você depois lê. Acho que agora vale colocar a sua vivência, né. Como eu disse, aqui é um espaço para discussão. Eu acho que a vivência também conta muito. O texto vem para nos apoiar, né, e ampliar, ter esse olhar mais crítico. É essa que é a intenção aqui. Aí eu queria saber mais, se mais alguém queria colocar assim como Giovana trouxe seus apontamentos.	Faz menção do mundo social; Retrata sua subjetividade; Reforça o convite a intersubjetividade.
Lara: Eu queria fazer mais uma pergunta sobre a Base.	Solicita espaço para questionamentos.
Pesquisadora: Pode ser. Vamos lá.	Incentivo à discussão.
Lara: Assim, há dois anos, né, o ano passado e esse ano, que eu voltei para o ensino fundamental, que até então eu tava... fiquei quatro anos no infantil. Mas, antes a minha experiência também é mais no Fundamental, e sou também PEB II. Mas, assim... a Base, aquele monte de código, lá... não é muito generalizado, ali? Aquele monte de objetivo, de habilidade. Vocês acham... Assim, eu acho que é muito generalizado, eu acho. Mas, vocês acham, aí que eu não sei, de verdade... por isso que eu estou perguntando... Vocês acham que por ser generalizado o negócio ali, tudo bem que é uma base, né. Base, ali, é o começo! Mas, sei lá. É o mesmo objetivo, lá. A mesma habilidade para tanta coisa. Não sei, tem hora que eu fico perdida com essa Base Nacional, aí. E eu não sei se é isso o caminho, ser no geral e aí cada município, escola que faz o seu, né.	Faz menção ao seu Mundo da Vida; Expressa menor contato com documentos normativos; Pretensão de validade avaliativa; Solicita inteligibilidade; Demonstra menor inserção em discussões que envolvem à temática Currículo.
Pesquisadora: E aí, o que que vocês pensam? Vamos discutir. Porque realmente, tem vários códigos, né. E aí, cada código tipo EF, "Ensino Fundamental". Aí, tem lá as habilidades, tem as 10 competências Gerais, né. E aí, o que que vocês veem? Vamos ver as colegas do fundamental I, depois eu falo minha opinião do Fund. II [...].	Ação Estratégica; Convite à intersubjetividade;
Lara: Porque é igual a construção da base. Eu me lembro do Governo divulgando na TV "Participe, tal...". E aí, no fim das contas, como a maioria das coisas na educação, pra não falar tudo (risos), é eles que decidem. Então, eles decidiram. Dá impressão que já estava pronto o negócio, né, como muitos documentos. Aqui na prefeitura mesmo a gente vê na nossa secretaria isso. Mas essa... é uma	Argumenta utilizando exemplos; Pretensão de validade descritiva e avaliativa;

dificuldade, esse democrático. Eu já vivenciei, acredito que o pessoal aqui também, “Ah, vamos decidir, né, tal coisa...”. A nossa escola, Graças a Deus, não é assim, discute, discute e vai com o que está pronto. Ainda bem! Mas ainda é difícil o discutir, o debater, né, por debater. Não visando que é bom para mim, o que é bom para ela. Porque senão, bem, se fosse assim, né. A gente ainda, tem momentos que, eu me insiro nisso. Mas tem momentos que a gente, por estar tão cansada, né, das nossas responsabilidades como professora, que a gente “Ai, qualquer coisa” ou então, “Ai, eu quero que é bom para mim” (risos). Eu assumo, eu...muitas vezes olha... Essa base, muitas vezes aí “Ah, tá bom! É o que o governo mandou, então vamos...”. Mas, não deu tempo pra gente estudar isso. Assim como muitas coisas. Quando veio a inclusão, “ô.. tô...”, né. Quando veio esse Ensino Fundamental de 9 anos. Então, o democrático que é Um Faz de Conta, na prática.	Expressa sua subjetividade diante das imposições sistêmicas; Revela aspecto de seu mundo social; Reflexão; Revela aspecto da sua subjetividade; Argumenta utilizando exemplos; Finaliza com uma frase irônica.
Valentina: O Currículo, Regiane (Pesquisadora), não seria um portfólio, assim, de tudo que a gente vem praticando com eles? Do começo, enfim... Cada ano com o seu jeito, com a sua matéria. Mas, não sei, lá no Japão diz que sempre funcionou, que desde pequeno eles pegam as criancinhas e já, vai, vai, vai. É o estudo lá de um outro jeito, talvez. Mas aqui, por exemplo, essa ideia de adiantar, porque antes o primeiro ano, hoje seria a etapa básica, não é a de antes, tá. E eu trabalhei muito na educação infantil. E na educação infantil, é claro que a gente apresenta todo o início de escrita. Mas era assim, uma visão voltada mais para brincar. Que através do brincar a criança aprende. Tanto é que a gente percebe se a criança tem uma maturidade para aquela fase que ela se encontra, através dos traçados, não é, dos desenhos. [...] E desenhos bem estruturados, geralmente é uma indicação de que ela tá preparada. E na educação infantil, a gente tem uma visão tem, tinha uma visão muito para brincar. E hoje houve uma mudança. Esse adiantamento é quase que pular uma fase. Primeiro ano, a gente trabalhava a Etapa Básica, o famoso Pré, a gente trabalhava muito com artes, com pintura, muito desenho. E aí ela ia tendo um desenvolvimento. Eu acredito que chegava ali no fundamental muito melhor preparado do que chega hoje. E quando houve essa mudança, tinha diretora que não permitia que a criança, no 1º ano, fosse lá para o parque brincar, não fosse tanto na quadra. E aí, eu acho que foram percebendo que estavam pulando uma fase. Então, eu vejo isso. Houve um adiantamento, um certo prejuízo pra criança em questão de aprendizado, porque a gente começa a ter maturidade de acordo com a idade. Não adianta, é um caso ou outro de criança superdotada que com 3 anos, ela já está lendo, ela já está de um jeito mais avançado. Então, não sei. Essa minha fala é um parecer que eu tenho pela experiência mesmo de anos de Educação Infantil e já, praticamente 13 anos do fundamental. [...]	Se insere na discussão intersubjetiva; Solicita inteligibilidade; Comparação entre o contexto escolar brasileiro e o japonês; Faz menção do Mundo da Vida; Refere-se às práticas pedagógicas e suas evidências na aprendizagem; Levanta pretensão de validade e avaliativa; Revela aspectos da sua subjetividade; Aponta exemplos dentro do ambiente escolar; Faz menção do mundo subjetivo e social; Revela aspectos de sua subjetividade.

Fonte: Elaboração Própria.

A primeira professora a aceitar o convite à intersubjetividade foi a professora Giovana, que logo em seus primeiros Atos de Fala é identificado pela expressão de sua subjetividade e a validação de uma parte de sua leitura do artigo na qual diz que “[...] ele coloca o aluno empreendedor e também consumidor. Achei bem assim, legal isso, né, e é realmente verdade”.

A professora Giovana retratou grande parte do que estava no texto, quase que fazendo uma síntese, e em seus últimos Atos de Fala deste episódio de análise, expressou algumas angústias e dilemas enfrentados, sendo um deles: “Então, a gente fica perdido nesse monte de documento praticamente, e aí, não sabe para correr”. É notório nesse ato de fala de Giovana que, mesmo que de forma implícita, retrata o quanto o Sistema coloniza o Mundo da Vida dentro do ambiente escolar, causando impactos na prática docente, o que influencia diretamente o ensino e, consequentemente, a aprendizagem.

Valentina, no início do encontro, hesita em se inserir na conversa, e fazendo menção à leitura dos artigos, e relata: “Eu não fiz a lição de casa, sabe? Eu não li. Não foi possível”, mas logo depois se inseriu na discussão intersubjetiva, o que evidencia sua confiança no grupo e um espaço onde as pessoas podem se colocar, sem julgamentos, livre de coerção e assimetrias. Em grande parte da sua fala a professora Valentina faz menção ao seu Mundo da Vida relacionado as suas práticas dentro do ambiente escolar.

Além disso, a professora Valentina levantou várias pretensões de validade avaliativas, especialmente relacionadas às diretrizes curriculares que alteraram os anos e fases escolares, isso é bastante claro em seu Ato de Fala: “Então, eu vejo isso. Houve um adiantamento, um certo prejuízo pra criança em questão de aprendizado, porque a gente começa a ter maturidade de acordo com a idade”. E também, mesmo que de forma sucinta, Valentina insere um novo elemento na discussão que é a comparação entre a educação brasileira e a japonesa, na tentativa de justificar suas pretensões avaliativas.

Outra professora que se inseriu na discussão, expressando ter menos contato com os documentos normativos e diretrizes curriculares foi Lara. Seu primeiro Ato de Fala nesse encontro foi “Eu queria fazer mais uma pergunta sobre a Base”. Assim como Valentina, Lara também demonstra perceber no grupo um espaço aberto para inserir suas dúvidas e anseios, assim como um ambiente igualitário de participação e

livre de assimetrias. Lara apresenta, em vários de seus Atos de Fala, partes de seu Mundo da Vida e teve dois momentos bastante participativos nesse episódio.

No primeiro dele, Lara, além de demonstrar menor contato com os documentos curriculares, levanta algumas pretensões de avaliativas referente a tais documentos e ainda, faz algumas solicitações de inteligibilidade ao grupo. No segundo momento, Lara faz várias reflexões, dentre elas aponta que “A gente ainda, tem momentos que, eu me insiro nisso. Mas tem momentos que a gente, por estar tão cansada, né, das nossas responsabilidades como professora, que a gente “Ai, qualquer coisa” [...]”, sendo esse um dos dilemas enfrentados por professores e professoras dentro do ambiente escolar e que pela falta de espaço de participação e vencidos pelo cansaço e desmotivação, acabam sendo colonizados pelos imperativos sistêmicos. Por meio desse Ato de Fala, mesmo que de forma indireta, Lara valida a pretensão levantada por Giovana no início deste episódio.

A professora Lara faz questão de evidenciar que na escola onde trabalha há mais espaço de participação docente, o qual será validada pela professora Tainá nos próximos episódios de análise. A participante também usa exemplos em seus Atos de Fala para evidenciar críticas à falta de participação dos professores e das professoras na construção de documentos e diretrizes educacionais, o que fica nítido em seu último ato de fala que, de forma irônica, foi retratado em “Então, o democrático que é Um Faz de Conta, na prática”.

Neste episódio de análise construiu-se um Consenso de que evidências de que o Sistema impera e oprimi os anseios e desejos das professoras, tornando a participação da classe docente na construção de documentos curriculares cada vez mais distante da Democracia Deliberativa, o que demonstra a imposição da Racionalidade Instrumental e Estratégica regida dentro do ambiente educacional. Novamente percebeu-se que alguns participantes do Grupo para ComVersar demonstraram confiança, sentiram-se pertencentes e com igualdade de participação perante o grupo ao dizer que não havia realizado a leitura dos textos e mesmo assim, colocaram-se na discussão na busca por Entendimento.

5.3.2 Episódio de análise 5: Imperativos sistêmicos e seus impactos no ensino

Os Atos de Fala e as respectivas sínteses são apresentados no Quadro 9, o qual segue logo abaixo:

Quadro 9 – 3º Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise V

Conteúdo da fala	Síntese
Pesquisadora: [...] Mas, será que tem espaço para a gente talvez introduzir algum conceito, de forma lúdica? Porque nós também somos cobrados em termos de materiais. Que vocês também têm materiais, certo? Apostilados, acredito. De monte! (risos). Eu também tenho! Eu estou falando... acho que é legal essa comparação, vocês no público e eu no privado. Nos dois casos tem os materiais que nós precisamos cumprir, certo? Eu sou cobrada, e vocês também, acredito que são cobradas aí, caso fiquem coisas para trás. Mas será que tem como introduzir algum conceito utilizando o lúdico? E aí, pode ser jogos, pode ser outros tipos... roda, cantigas, qualquer coisa lúdica, né, desde que seja com planejamento, e em um espaço diferente da escola? Eu vi que a escola de vocês é uma escola diferenciada. Eu gostei muito daí [...]. Será que é mais proveitoso para o aluno, faz com que ele consiga aprender de forma mais significa? A pergunta é, será que a gente tem tempo pra isso? Será que isso ajuda?	Reflexão; Solicita inteligibilidade; Dá continuidade à comparação entre o público e o privado iniciado por Giovana; Pretensão de validade normativa; Convite à intersubjetividade; Expressa subjetividade; Problematização;
Valentina: Pesquisadora, eu vejo assim. A Secretaria Municipal da Educação tem uma verba muito boa, todo mundo diz. Eu não tenho conhecimento da realidade, mas diz que tem. Eu, como professora, eu não me sinto preparada, por exemplo, para uma aula de Educação Física. Isso é importantíssimo, não é? Artes, por exemplo, eu sempre fiz o que pude, mas é muito pouco, eu acho que... para o que a criança realmente precisa. Então, em havendo o dinheiro, esse fundo, porque é que lá a secretaria, eu acho que deveria ter um profissional especialista para isso. Porque, se a gente entra numa academia e vai fazer uns exercícios e não tem um profissional ali qualificado, pode danificar até a saúde. Então, eu analiso isso para criança. Tinha uma mãe [...]. Ela se formou em Educação Física e ela aproveitou um ano para levar a Educação Física para a escola. [...] Porque ela tinha técnica, ela tinha o jeito. Então, a gente aprendia, as crianças aprendiam e fluía tudo muito bem, porque ela estava apta. Ela tinha capacidade que eu não tenho! Artes a mesma coisa. Tem tantas técnicas, tantos jeitos, que a pessoa não precisa ter muitos dons, mas se a ela estudou, Meu Deus, ela consegue Maravilhas, não é? Então, é só uma conversa. Não sei, pra jogar aqui esse assunto que eu acho tão importante para o aprendizado, para o desenvolvimento da criança, tanto físico, intelectual, é fantástico. E eu acho que tem essa necessidade das pessoas preparadas, que eu não sou.	Revela sua visão sobre o mundo social; Demonstra menos inserção na discussão tocante a verbas para a área educacional; Identifica importantes disciplinas e apresenta limitações para trabalhá-las; Pretensão de validade descritiva e avaliativa; Exemplifica como forma de justificar seu posicionamento; Relaciona uma experiência vivenciada dentro do ambiente escolar; Faz menção do mundo social; Comparativo entre sua formação e a de um especialista; Solicita inteligibilidade; Justifica a inserção do assunto; Expressa subjetividade relacionando sua prática.
Pesquisadora: E aí, pensando em jogos [...] Vamos pegar o exemplo do encontro passado. Se vocês tivessem materiais para isso, seja adquirido pela prefeitura ou se a gente confeccionasse, talvez fizesse um trabalho em grupo. Vamos supor, ter esses jogos na escola, confeccionados por nós ou não, tá, ou adquiridos. Vocês se sentem com um pouco mais de preparação para trabalhar com os alunos, por exemplo, Valentina? Talvez não tanto profundo ou não, mas ter um pouco mais de segurança para trabalhar um jogo com os alunos?	Retoma parte do encontro passado; Aponta possibilidades para a produção/aquisição de materiais; Solicita continuação a intersubjetividade, especialmente à Valentina. Levanta alguns questionamentos.

Valentina: Olha, não é bem jogos, mas com certeza tem. Eu, por incrível que parece, não conhecia direito a sala do NAE. E como eu tenho um aluno autista e ele está frequentando toda segunda, aí eu cheguei lá na sala do NAE e fui olhar. A Maria, ela desenvolveu uns jogos assim, ela mesma, com o que tinha em casa. E eu gostei muito! Gostei muito! Eu acho que é possível sim, mas com alguém assessorando, porque nem todo mundo tem a criatividade daquela profissional, não é? Eu, pelo menos, eu não tenho, eu não sou uma pessoa criativa, infelizmente. Mas eu gostei muito! Então, eu acho, talvez se a gente fizesse cursos como esse, e outros também, a gente teria mais coisas, sim, de verdade.	Aceita continuar a discussão intersubjetiva; Revela aspecto do seu mundo subjetivo e social; Descreve práticas que lhe chamaram a atenção; Responde afirmativamente aos questionamentos levantados pela Pesquisadora, porém aponta necessidade de um especialista; Solicita inteligibilidade; Faz menção do mundo subjetivo e social.
Pesquisadora: E outra coisa. Você falou em cursos, mas eu acho que se tivesse um grupo de apoio, acho que trocaria “cursos” por um “grupo de apoio”, “grupo de trocas de experiências”. Será que isso facilitaria? [...]	Levanta uma pretensão de validade descritiva; Solicita inteligibilidade;
Valentina: Claro.	Afirmação.
Pesquisadora: [...] Mas, se tivesse a oportunidade assim como nós estamos tendo para discutir, em alguns momentos ao longo do ano, né? E se fosse presencial seria fantástico, né, porque aí tem o jogo físico, né. Será que isso seria possível, para agregar tanto o meu conhecimento, assim como o de vocês também?	Solicita inteligibilidade; Levanta uma pretensão de validade avaliativa;
Valentina: É eu acho que nesses horários de preparo, de 3 horas, não é? Sei lá, a cada 15 ou 20 dias, por exemplo, uma profissional vai lá e ensina pra gente. Eu acho bacana!	Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora; Sugere possibilidades; Expressa sentimentos.
Lara: Ó, Valentina. Mas não vai cair na formação? Que eles argumentam que a formação é o que tem de ótimo, né? E elas... eu acho que isso é legal, é a prática, né, que a gente quer. A gente não quer teoria do blá, blá, blá. A gente quer a prática, né, modelos, exemplos, e não tem, né. Não sei se é isso que a Valentina quis dizer.	Insere na discussão; Reflexão e convite à intersubjetividade à Valentina; Faz menção ao seu Mundo da Vida; Solicita inteligibilidade à Valentina.
Valentina: Sim. É bem isso, Lara! É bem isso!	Aceita o convite de Lara e valida.
Clara: [...] Então, tudo isso que as meninas estão falando, né, eu estou tentando falar, mas ainda não tinha conseguido. Isso que a Valentina falou é bastante importante. Mas, a gente assim, não é realmente preparado pra isso, né? Mas, no que nós vivemos, nós temos que ser artistas em todas as áreas. Eu trabalhei dezoito anos no infantil e a gente não tinha recursos nenhum. Tinha que ser artista todos os dias. Inventar brinquedos, inventar exercícios, porque antes a gente	Valida as pretensões levantadas pelas participantes do grupo, especialmente por Valentina; Inclui a característica artística na prática docente; Faz menção do Mundo da Vida;

usava como movimentos, né, no fundamental a gente usa como Educação Física. [...] Essa semana, melhor na semana passada, eu e a Giovana estamos conversando, né, para a gente usar recursos da parte de laboratório de informática, porque lá tem algumas atividades que dá para a gente usar no aprendizado. Tem jogos, tem joguinhos de letras, tem matemática, entre outros. Mas, eu vejo assim, que quando a gente faz esse trabalho com as crianças, levar no parque, levar na quadra, a gente consegue trabalhar todos as atividades com as crianças, na observação, no coletivo, como eles estão se agrupando, no português, na matemática. A gente consegue fazer tudo isso, porque nós já somos artistas, entendeu? Nós já somos. Então, nós “acha” que não precisa inventar mais nada. A gente só precisa usar os recursos que nós temos, porque não tem outro meio que a gente vai conseguir. Não adianta a gente fazer curso. Não adianta a gente, né, fazer grupos. É importante, sim. É importante para a gente socializar nossas experiências. Mas, lá com as nossas crianças, com as nossas dificuldades, né? Porque, a gente tem um aluno ótimo, mas tem aquele que, né, que a gente precisa estar puxando, que não vai na escola. O dia que ele vai, ele se desenvolve, ele avança, mas amanhã ele não vai, no outro dia, talvez. Então, a gente tem todas essas dificuldades lá na sala, que nós temos que ser artistas todos os dias.	Menciona o trabalho em parceria entre docentes; Identifica o ambiente tecnológico para o ensino e aprendizagem; Faz menção ao mundo social; Afirmação; Expressa subjetividade em relação à formação continuada; Evidencia que a formação acontece somente no chão da sala de aula; Solicita inteligibilidade; Faz menção do mundo subjetivo e social.
Pesquisadora: Concordo, Clara. Nós temos que nos reinventar a todo momento. Em relação...	Concorda em parte com Clara;
Giovana: Eu acho assim que, o diferencial, às vezes, né... A gente tem que essa crítica olhando para a escola particular e a escola pública. Por que a escola particular, ela é e tão almejada e a pública, não? Porque há um investimento nela. Então, precisa disso. Precisa de um investimento também na escola pública. Até, às vezes a gente ouve assim “Ah, o governo vai parar de investir na escola pública para começar a investir na escola particular, porque lá realmente acontece a aprendizagem.” Mas, se a gente for levantar o que acontece lá na escola, né, particular, é isso aí. É um especialista para cada um. É diferente! Então, nós vamos fazer sim. Nós temos a obrigação de fazer as atividades em todas as áreas, porque nós somos formadas para isso, só que nós vamos fazer focando o que mais? A leitura e a escrita. Não deveria, mas nós estamos focados nisso, porque nós temos uma clientela, né... eu falo assim... a escola pública, em geral...Que é uma criança que não tem acesso, né, a leitura, a escrita, não tem. Já é isso! Agora, as crianças da escola particular já têm um repertório maior. Então, nós da escola pública, nós estamos tentando o quê? Alcançar essas crianças, aumentando o repertório delas. Então, se tivesse um investimento maior na educação pública, com certeza, né, seria o mesmo nível da escola particular. Porque, se você... Até uma diretora um dia falou isso para mim, de uma escola particular. Se você olhar as professoras da escola particular, são quem? Professoras que não conseguiram passar no concurso público, né. Não é verdade? Elas são melhores? Não! Não são! Só que elas têm mais recursos que nós e isso facilita o trabalho delas. Então, se nós tivermos também esses mesmos direito que	Inserção na discussão intersubjetiva; Continuação do comparativo entre a escola pública e a privada; Pretensão de validade avaliativa; Exemplifica; Levanta pretensão de validade descritiva e avaliativa; Faz menção do Mundo da Vida e ao Sistema; Expõe sua subjetividade e relaciona ao mundo social; Comparação entre o ensino público e o privado; Levanta uma pretensão de validade explicativa; Pretensão de validade avaliativa;

a escola privada tem, nossa... nossa escola e o público seria mil vezes melhor, com certeza. Mas, a falta de investimento, falando-se de currículo, por quê? Porque, se coloca no currículo aquilo que eles acham importante, né, para que aquela sociedade possa aprender. Então, há uma diferenciação já em nível escolar na escola pública. A escola pública...não... a escola privada investe muito mais que a escola pública. Então, esse é o grande diferencial! E nós da escola pública, tentamos aí, ó, né, diminuir as diferenças. Fazendo muitas coisas. Produzindo materiais, né. Porque, é importante também a produção de material. Mas, nós estamos sempre tentando, tentando, tentando. Mas, precisamos também de investimento! Eu não falo de investimento só da escola, porque a escola precisa de verba, né? A gente precisa mesmo do governo olhar e falar “vamos investir”. Então, vamos investir em profissionais capacitados para isso. Não é pegar o professor e distribuir muitas funções na mão dele, por que vai fazer as funções? Sim. Mas alguma coisa vai ficar, né, sem complemento.	Traz exemplos para validar as pretensões levantadas anteriormente; Pretensão de validade descritiva e avaliativa; Pretensão de validade explicativa; Novamente traz um comparativo entre o público e o privado; Faz menção ao Mundo da Vida; Faz menção ao Mundo da Vida; Solicita inteligibilidade; Reflexão.
Tainá: E, assim, em momento algum a Secretaria buscou saber dos professores que tipo de capacitação a gente precisa. Eles estão enalacrados com esse Ler e Escrever a não sei quantos anos. Tá todo mundo careca de saber como trabalha. É um repeteco todo ano. É uma chatice todo ano. Então, assim... Se não vem até nós saber o que a gente precisa, fica difícil, né? E quanto a qualidade das aulas, eu tenho certeza que na escola todo mundo dá o melhor de si. Valentina mesmo, quantas vezes ela fez as cantigas. Ela fazia apresentação. Ela mantinha essa coisa. E a gente percebe... isso, o lúdico, é mil vezes melhor pra gente aprender, do que o blá, blá, blá., não é? Ó, o nosso exemplo! Que que a gente tá querendo? A gente tá querendo lúdico. Nós não estamos falando que estamos falando que queria uma oficina para aprender? É melhor do que a gente ficar...	Levanta pretensão de validade descritiva, normativa e avaliativa; Expressa sua subjetividade por meio de sentimentos; Solicita inteligibilidade; Menciona o mundo subjetivo e social; Exemplifica práticas de Valentina; Faz menção ao Mundo da Vida; Reflexão.
Pesquisadora: (risos) Olha, eu trouxe, tá. Eu trouxe também. É que estamos discutindo o texto...	Afirmação.
Tainá: [...] dentro da sala de aula, eu tenho certeza que a gente vai se desdobrando vai... vai... Foi o que a Clara falou, a gente é artista mesmo! Você vai plantando... Você vai pegando as ideias dos outros, as suas ideias, porque muita coisa... Eu falo por mim, eu tenho muito Insight na hora. Prepara a aula? Preparo. Mas, o meu Insight maior é ali no momento. Então, por exemplo, agora eu tô feliz, porque tem um notebook. [...] Eles nunca tinham visto uma flor de algodão. [...] Abri o computador, passou na televisão e todo mundo viu a flor do algodão, que nem sabia que era uma flor. Então, isso tá vindo a enriquecer muito a aula da gente, né. E até tempo atrás era proibido usar celular na sala de aula. Olha que ridículo isso, né. A gente tem a tecnologia, mas é proibido. Se você pegar o professor batendo papo, você vai e chama atenção dele [...] “Professora não é pra bater papo”. É particular. Mas, estabelecer uma lei ô “É proibido celular na escola”. Gente, é tratar gente como seres inferiores, né? [...] já tivemos direção anterior que viravam um inferno na cabeça da gente por causa do celular, né? [...] Era uma coisa ridícula!	Faz menção ao mundo social e objetivo; Concorda com a pretensão levantada por Clara; Revela parte de sua subjetividade; Revela sentimentos diante da ampliação de tecnologia no ambiente escolar; Exemplifica; Contexto social e normativo; Aponta contradição;

Então, a gente ficava meio amarrado, né? Mas, graças a Deus que as pessoas vão e voltam, né? Outras vão, outras chegam e coisas melhores acontecem! E nós temos esse tipo de olhar, tanto a Julia, quanto a Beatriz, elas têm esse olhar de valorizar muito que a gente faz. Isso acho muito importante! Que nem Giovana falou que tem diretora pega no pé! Ô, é pela primeira vez acho que a gente tem assim, um equilíbrio na direção e na coordenação. Que você tem uma liberdade de trabalho, como é que se diz... você não se sente vigiada, mas ao mesmo tempo, se você precisar de qualquer coisa, você pede socorro e você é atendido. [...] E eu percebo também que, por exemplo, quando o 1º ano, isso é uma coisa que a Valentina falou, que... A Antônia, ela sempre levou as crianças para brincar. Eu tive um ano uma turma que era desesperada para brincar com os brinquedos do 1º ano. Olha como é a importância da brincadeira! Aí um dia, a Antônia bateu na minha porta e falou “Oh, Tainá, para de ser chata. Deixa eles brincarem!”. “Não, Antônia. Eles são grandes. Pode machucar tuas crianças.”. “Só observa...”. Gente, foi a coisa mais linda! As meninas brincando. Os meninos brincando de papai, de carregar carrinho, de pegar nenê no colo. Quer dizer, ô, 4º ano já, né, a gente acha que não precisa brincar, não é? Então, o lúdico gente... e eu falo assim, eu ganhei muito, porque... Sabe no que eu ganhei com isso, mas... era uma sala meio arteira... eu ganhei muito em questão de disciplina. Eles se sentiram respeitados e depois eu vi o retorno, eu conseguia manter melhor disciplina, porque eles esperavam para brincar. [...] Então, gente, o lúdico é tudo na vida de tudo mundo. Olha aqui a gente querendo o lúdico pra nossa vida também.	Pretensão de validade avaliativa e explicativa; Revela aspectos da sua subjetividade em busca de compreensão; Solicita inteligibilidade; Valida a pretensão levantada por Giovana; Demonstra maior entrelaçamento da equipe no ambiente escolar; Valida a pretensão levantada por Valentina; Descreve parte de seu mundo social; Pretensão de validade avaliativa; Exemplifica práticas lúdicas; Revela aspectos do seu Mundo da Vida; Reflexão; Faz menção ao mundo social; Faz menção ao seu Mundo da vida.
Pesquisadora: Então, olha... a gente falou de um monte de coisa sobre Currículo. Não foi só Português, não foi só Matemática. Então, o Currículo, ele é muito além da disciplina em si. Nas falas de vocês estava muito presente. Nós queremos o quê? O nosso aluno como cidadão, né, de direitos. E que também tem os deveres. [...] A formação integral do ser humano. Não é isso? Quando a gente pensa em Currículo é muito mais do que pensar em Português, Matemática, Geografia, Ciências. [...]	Pretensão de Validade Descritiva; Reflexão.

Fonte: Elaboração Própria.

Este episódio teve início com a Pesquisadora fazendo algumas reflexões sobre a quantidade de materiais, que tanto os/as professores/professoras de escola privada quanto de escola pública devem cumprir, vindo a contribuir e continuar a discussão levantada pela professora Giovana durante o 1º encontro do Grupo para ComVersar e que foi agregado ao episódio de análise III.

Como forma de iniciar uma discussão intersubjetiva que envolve a quantidade de conteúdo imposta aos docentes e possibilidades de utilização do lúdico dentro do ambiente escolar, levanto algumas pretensões de validade, faço diversos

questionamentos na tentativa de convidar as professoras participantes a refletirem sobre tais assuntos.

Valentina foi a primeira a aceitar o convite, ficando evidente que, mesmo relatando menor inserção em assuntos que envolvem verbas públicas, acredita que é possível e necessário ter professores/professoras especialistas em algumas disciplinas, sendo perceptível quando disse que “Então, em havendo o dinheiro, esse fundo, porque é que lá a secretaria, eu acho que deveria ter um profissional especialista para isso”. Em alguns de seus Atos de Fala é notória a menção aos Mundos Subjetivo e Social. Um deles se refere às demandas de formação para disciplinas específicas - Educação Física e Artes: “E eu acho que tem essa necessidade das pessoas preparadas, que eu não sou”.

Com o intuito de dar continuidade à discussão por meio de Ação Estratégica, questiono se as participantes se sentem mais seguras — depois dos nossos encontros — em utilizar jogos em sala de aula. Valentina novamente aceita o convite, inserindo-se na discussão intersubjetiva: “Eu acho que é possível sim, mas com alguém assessorando, porque nem todo mundo tem a criatividade daquela profissional, não é?”, finalizando a frase em busca de inteligibilidade.

É perceptível que Valentina acredita ser importante a formação continuada, sendo possível perceber quando faz menção ao seu Mundo Subjetivo e Social, “[...] eu acho, talvez se a gente fizesse cursos como esse, e outros também, a gente teria mais coisas, sim, de verdade”. Em outro momento de discussão intersubjetiva, contudo, Valentina demonstra menos inserção à discussão em relação ao formato do Grupo para ComVersar e à formação continuada mais voltada a uma Racionalidade Estratégica, o que manifesta no seguinte Ato de Fala: “[...] uma profissional vai lá e ensina pra gente”.

Lara, insere-se na discussão intersubjetiva, solicitando inteligibilidade a Valentina em relação ao tipo de formação mencionada por ela: “Ó, Valentina. Mas não vai cair na formação? Que eles argumentam que a formação é o que tem de ótimo, né? E elas... eu acho que isso é legal, é a prática, né, que a gente quer”. E de forma afirmativa, Valentina valida a reflexão de Lara.

Tainá também, mesmo que indiretamente, valida o Ato de Fala de Lara referente à formação. Em contrapartida, Clara inicia seu discurso, fazendo menção ao seu Mundo da Vida e expressando por meio de seu Ato de Fala que “Não adianta a gente fazer curso. Não adianta a gente, né, fazer grupos. É importante, sim. É

importante para a gente socializar nossas experiências. Mas, lá com as nossas crianças, com as nossas dificuldades, né?”, o que não é validado por nenhuma outra participante do grupo.

Um ponto levantado por Clara e validado por Tainá foi que nós, professores/professoras, devemos ser “artistas” dentro do ambiente educacional. O que diferencia nos Atos de Fala referente ao ser “artista” das duas professoras é que Clara retrata mais a falta de recurso e Tainá menciona as práticas pedagógicas diante de cada turma de crianças.

Tainá, em vários momentos, solicita inteligibilidade às participantes do grupo ao expressar sua subjetividade, finalizando seu discurso com a palavra “né”. Em muitos de seus Atos de Fala, Tainá traz situações relacionadas ao Mundo da Vida e a dominação sistêmica, a qual coloniza as práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar. A professora afirma que os docentes devem ser tratados de forma digna e que muitas vezes, em gestões anteriores, teve seu Mundo da Vida invadido pelo Sistema “[...] é tratar gente como seres inferiores, né?”. A mesma professora, Tainá, traz alguns exemplos de sua prática dentro da sala de aula e em parceria com outra professora, e finaliza fazendo menção ao Mundo Subjetivo e Social referindo a sua relação com as crianças: “Eles se sentiram respeitados e depois eu vi o retorno, eu conseguia manter melhor disciplina, porque eles esperavam para brincar”.

Giovana, mesmo que participando da discussão intersubjetiva mais ao final desse episódio, concorda com as pretensões levantadas por Valentina quanto às verbas educacionais e à necessidade de direcionamentos em relação aos professores/professoras especialistas, fazendo novamente uma comparação entre o ensino público e o privado. Para ela é uma das principais diferenças entre esses sistemas educacionais é o investimento! Tal posicionamento fica evidente ao questionar: “Por que a escola particular, ela é e tão almejada e a pública, não? Porque há um investimento nela”. Giovana, apesar de apontar diversos dilemas enfrentados por professores e professoras, expressa comprometimento com o ensino, o que fica claro em seu Ato de Fala: “Nós temos a obrigação de fazer as atividades em todas as áreas, porque nós somos formadas para isso, só que nós vamos fazer focando o que mais? A leitura e a escrita.”, afirmando que é preciso fazer algumas seleções de materiais e conteúdos diante da realidade enfrentada na escola pública.

Neste episódio as professoras novamente levantaram várias pretensões de validade, as quais foram validadas ou refutadas ao longo das discussões. Em vários

Atos de Fala foram usadas a palavra “né” na busca por inteligibilidade e por aproximação da Racionalidade Comunicativa. O Mundo da Vida de algumas professoras foram bastante evidenciados, o que denota que o espaço formado pelo Grupo para ComVersar ficou marcado pela Livre Assimetria e pela Democracia, ambos conceitos evidenciados na Teoria do Agir Comunicativo Habermasiano.

5.3.3 Episódio de análise 6: Percepções sobre o Grupo para ComVersar

Os Atos de Fala e as respectivas sínteses estão retratados no Quadro 10.

Quadro 10 – 3º Encontro Grupo para ComVersar – Episódio de análise VI

Conteúdo da fala	Síntese
Júlia: Pra ser mais gostoso, só se a gente pudesse jogar mesmo! (risos)	Levanta uma pretensão de validade avaliativa; Demonstra participar de um ambiente descontraído.
Pesquisadora: (risos) Seria melhor! Estão gostando de participar da pesquisa, sim ou não? A expectativa foi a mesma do nosso primeiro encontro quando ficaram sabendo da pesquisa? “Nossa, vou participar de uma pesquisa agora. Aí, meu Deus!”. Foi assim, não foi, no começo? Podem ser sinceras. [...]	Valida a pretensão levantada por Júlia; Convite à intersubjetividade; Solicita inteligibilidade.
Lara: Não está maçante! Não está aquele monólogo! Então, está legal!	Expressa sentimentos de seu mundo subjetivo e social.
Valentina: Na verdade, o primeiro dia eu fiquei bastante apreensiva, porque eu não sabia direito o que iria acontecer eu “Ai, meu Deus, (risos) como vai ser isso?”. E achei muito bacana, tanto é que eu estou de abonada hoje, numa correria aqui com as coisas e estou aqui. (risos). Está valendo, muito!	Revela aspectos de sua subjetividade; Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora; Justifica sua participação no encontro; Faz menção ao Mundo da Vida.
Giovana: No primeiro momento eu também pensei “Meu Deus, mais uma coisa!”, né. E aí, tá... eu estou assim, muito feliz com essa abordagem, de mostrar as possibilidades e sobre os jogos, né. Existe uma forma melhor, lúdica, de ensinar sem ser maçante, né. Sem só ser leitura e escrita. E está sendo bem legal! Estou gostando muito!	Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora; Revela aspectos do Mundo da Vida; Reflexão sobre às temáticas e suas implicações no ensino; Expressa sentimentos relacionando seu mundo subjetivo.
Pesquisadora: Ai, que bom, meninas! Eu fico feliz! Eu também estou aprendendo um monte com vocês. Eu acho que aqui está sendo um espaço, pelo menos para mim, né, espero que para vocês também, mas está sendo um espaço para a gente trocar experiências, as nossas angústias, porque nós também temos, nossos dilemas.	Revela aspectos de seu Mundo da Vida; Pretensão de validade avaliativa; Reflexão sobre o espaço formado pelo Grupo para ComVersar.

Valentina: Na verdade, veio a acrescentar mesmo. Estou muito contente!	Valida a pretensão levantada pela Pesquisadora.
---	---

Fonte: Elaboração Própria.

Finalizando esse encontro, com o entendimento de que a “[...] formação continuada precisa ser encarada como ação que atende as necessidades formativas dos professores [...]” (SILVA, 2022, p.37), questiono a percepção das professoras, sobre a participação nesta pesquisa, em busca de evidências sobre o sentimento de pertencimento ao Grupo para ComVersar.

Júlia foi a primeira participante a inserir-se na discussão intersubjetiva, levantando uma pretensão de validade avaliativa sobre o espaço formado pelo Grupo para ComVersar e, de forma implícita, justificou que a pretensão levantada por ela poderia ter sido diferente se os encontros tivessem ocorrido no formato presencial. A forma como foi exteriorizado seu Ato de Fala demonstra que o grupo contou com um ambiente descontraído e aberto à participação.

De forma a reforçar o convite à intersubjetividade, sugeri que recorressem a memória sobre o que pensaram no nosso primeiro encontro e solicito inteligibilidade. Em resposta ao convite, Valentina e Giovana, respectivamente em seus Atos de Fala: “Na verdade, o primeiro dia eu fiquei bastante apreensiva, porque eu não sabia direito o que iria acontecer eu “Ai, meu Deus, (risos) como vai ser isso?”” e “No primeiro momento eu também pensei “Meu Deus, mais uma coisa!”, validam a solicitação de inteligibilidade.

Lara expressa que o espaço formado pelo grupo “Não está maçante! Não está aquele monólogo!”, evidenciando que o ambiente está com espaço aberto à participação igualitária de todas e, portanto, pode ser relacionado a um espaço Livre de Assimetrias. Em seu Ato de Fala “[...] eu estou de abonada hoje, numa correria aqui com as coisas e estou aqui. (risos). Está valendo, muito!”, Valentina demonstra que participa do Grupo para ComVersar de forma não coercitiva, evidenciando um caráter de Associação Livre do grupo.

Neste último episódio de análise, aproximando-se de um Consenso, as professoras expuseram suas impressões iniciais vivenciadas no 1º encontro do Grupo para ComVersar e as que ficaram presentes no último encontro, comparando-as. O resultado evidenciou que as professoras não sentiram-se pressionadas e com mais atividades para desenvolver ao longo da pesquisa, demonstrando que o espaço

formado pelas professoras e pesquisadora foi permeado pelo diálogo e na busca pela Democracia Deliberativa. Novamente uma das professoras evidenciou que – mesmo abonando – fez questão de estar participando do encontro, o que demonstra que sua participação não foi imposta e sim de forma Livre e Associativa, o que evidencia a aproximação do Grupo para ComVersar na busca pelo Agir Comunicativo Habermasiano.

6 CONCLUSÃO

Pra não dizer que não falei das flores

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora [...]

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora [...]

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora [...]
-Geraldo Vandré¹

Neste trabalho, busquei analisar a constituição de um grupo de professoras no local de trabalho (escola); sustentando a proximidade com características de Associação Livre e seu potencial de (Re)Politização de Esfera Pública na perspectiva habermasiana, tendo como pano de fundo a discussão sobre jogos

¹Geraldo Vandré, nome artístico de Geraldo Pedrosa de Araújo Dias, é o compositor e intérprete da música **Pra não dizer que não falei das flores** criada em 1968. A música é reconhecida como símbolo de resistência devido o período da ditadura militar. Considero que sua mensagem ainda se configura bastante presente diante da realidade vivenciada atualmente, especialmente no que tange a formação de grupos em oposição ao individualismo na luta de resistência contra as forças hegemônicas sistêmicas.

como metodologia de ensino de Matemática e suas implicações no Currículo.

Devido ao fato de essa pesquisa estar fundamentada na Teoria do Agir Comunicativo habermasiano, teórica e metodologicamente, vinculou-se a mim a tarefa de promover ações que contribuíssem para uma Racionalidade Comunicativa dentro do Grupo para ComVersar. Isso se deve ao fato de as professoras, apesar de terem tido um breve contato com os constructos habermasianos durante a apresentação da pesquisa, não tiveram tempo suficiente para internalizar tal teoria.

Com o intuito de demonstrar sinceridade e estreitar os laços com as professoras participantes, faço menção ao meu Mundo da Vida, ainda nos primeiros contatos, durante o convite e apresentação da pesquisa durante o 1º Encontro, o que contribuiu para a criação de vínculos e abertura de espaço convidativo às discussões intersubjetivas.

É evidente que a fundamentação teórica e metodológica adotada nesta pesquisa favoreceu para que o espaço formado pelo Grupo para ComVersar tivesse um caráter Democrático. As professoras adentraram em Discussões Intersubjetivas relacionadas a diferentes campos da educação, desde assuntos voltados às práticas dentro da sala de aula, até mesmo os que envolvem aspectos normativos, o que remete a características de confiabilidade e um espaço Livre de Assimetrias ao grupo.

Por meio dos Atos de Fala é possível analisar os tipos de interações que permeiam as discussões, as quais podem ser classificadas em Racionalidade Instrumental ou Comunicativa. Em sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC), Habermas busca superar as barreiras impostas pela Racionalidade Instrumental, a qual utiliza de meios para atingir os fins desejados, e defende uma Racionalidade Comunicativa em busca de Entendimentos. O Grupo para ComVersar, em seus diversos momentos/episódios de interações, demonstrou uma Racionalidade Comunicativa, em que os Atos de Fala foram compostos por Pretensões de Validades levantadas pelas participantes e muitos deles foram validados e alguns refutados ao longo das Discussões Intersubjetivas. Tais pretensões se fizeram presentes nas interações de forma descritiva, avaliativa, normativa e explicativa, sendo a última menos utilizada pelas participantes. As solicitações de Inteligibilidade empregadas durante os momentos de conversa, especialmente por meio da palavra “né”, fizeram-se presente nos Atos de Fala de grande parte das integrantes do grupo, o que denota a busca pelo Entendimento e por uma Racionalidade Comunicativa.

Habermas propõe vários constructos em sua teoria, dentre eles está o Mundo da Vida. Em alguns deles, as professoras fizeram menção aos três tipos de mundos simultaneamente, o que remete ao Mundo da Vida propriamente constituído por Habermas. Em outros momentos, fizeram menção a apenas um ou a dois tipos de mundos distintos. Dessa forma, em termos analíticos, o grupo se constitui como um espaço permeado por Subjetividades e Intersubjetividades, características de uma Racionalidade Comunicativa.

Nesta pesquisa, fazendo menção ao Mundo da Vida habermasiano, foi proposto como pano de fundo as temáticas Currículo e jogos, as quais — de fato — se mantiveram presentes nas discussões do grupo, validando minha pretensão enquanto pesquisadora. Conforme as necessidades apontadas pelas professoras de discutir — de forma prática — os jogos no ensino da Matemática, em todos os encontros posteriores a apresentação deste trabalho, promoveram momentos lúdicos, ora pelo jogo em si, ora pelas relações com o ensino da Matemática e suas implicações no/para o Currículo. Houve a promoção de momentos lúdicos, dentre os quais foram compostos ora pelo jogo em si, ora pelas relações com o ensino da Matemática e suas implicações no/para o Currículo.

Dentre os seis episódios de análise selecionados neste trabalho, somente o último deles não faz menção direta à temática Currículo. Logo após a apresentação da pesquisa e o convite à participação ocorrida no 1º encontro do Grupo para ComVersar, algumas professoras adentraram-se na Discussão Intersubjetiva, validando a pretensão de que o Currículo muitas vezes engessa as práticas docentes. De modo a expressar sua subjetividade, ainda em sua primeira participação discursiva, ao menos duas professoras — em seus Atos de Fala — evidenciou, literalmente, sua sinceridade perante a discussão em grupo ao conversar sobre os imperativos sistêmicos por trás das avaliações externas e consequentemente, sua relação com o Currículo e o pouco espaço de tempo para trabalhar os jogos como metodologia de ensino da Matemática. Novamente há evidências de que as professoras percebem o espaço constituído pelo Grupo para ComVersar como sendo um ambiente Livre de Assimetrias e coerção sistêmica.

É notório, tanto nos cinco primeiros episódios selecionados para a análise quanto nos demais momentos dos encontros com as professoras, que há praticamente um consenso de que há falta de tempo para colocar em prática tudo que é imposto pelo Sistema. De forma intersubjetiva, as professoras participantes fazem

menção à dominação sistêmica — presente nas avaliações externas e na cobrança exacerbada pela alfabetização e letramento — e a consequente colonização do Mundo da Vida. Desta forma, a inserção de jogos em suas práticas pedagógicas fica em segundo plano, mesmo reconhecendo neles um importante instrumento para o ensino e aprendizagem.

Alguns pontos levantados pelas professoras referentes a seus dilemas e angústias voltadas à temática Currículo foram relacionadas pelas professoras que ensinam Matemática, tais como as diferenças entre a escola pública e a escola privada; as tecnologias que visam a aumentar o acesso das crianças às informações e suas relações com o conteúdo disciplinar; as avaliações externas e suas implicações; a polivalência docente e a falta de especialização, especialmente voltadas às disciplinas Educação Física e Artes; as mudanças bruscas evidenciadas nas diferentes modalidades do ensino básico, devido à diminuição da presença do lúdico no ensino e aprendizagem e aumento da quantidade de materiais e conteúdos dispostos na grade curricular; a necessidade do professor ser artista em sua ação docente.

No episódio II, do 3º encontro do Grupo para Conversar, é claro os impactos gerados pelas formas de imposições sistêmicas e consequentes dominações do Mundo da Vida dentro do ambiente escolar. De forma subjetiva, as professoras fazem um comparativo entre a gestão antiga e a atual, o que evidencia as diferentes formas de Ações — Instrumentais/Estratégicas ou Comunicativas — dentro do ambiente educacional. Por meio da análise dos Atos de Fala, é nítido a forma como uma das professoras, de modo empático, relaciona suas subjetividades diante de tais dominações e procura diferenciar suas práticas, a fim de dar um tratamento respeitoso às suas crianças.

Os jogos foram mencionados em diversos Atos de Fala das participantes do Grupo para ComVersar, por meio de Discussão Intersubjetiva ou exposição de exemplos vivenciados em suas práticas referentes ao Mundo da Vida. Porém, devido a grande quantidade de conteúdos, materiais apostilados e das avaliações externas, sobram poucos espaços para inserção dos jogos nas práticas educativas. Portanto, a maioria das professoras, apesar de perceber nos jogos sua importância como instrumento pedagógico, tem feito pouco uso desse material junto às crianças. Sendo assim, evidenciamos que houve um Consenso de que os jogos têm o potencial de auxiliar no processo de aprendizagem da Matemática, entretanto, com as diversas

formas de colonização do Mundo da Vida pelo Sistema, são pouco utilizados pelas professoras participantes desta pesquisa.

A análise do episódio II, do 1º encontro do Grupo para ComVersar fez menção ao Discurso Intersubjetivo relacionado às experiências exitosas de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Matemática e suas implicações no Currículo. Ficou explícito — por meio da entonação da voz, Atos de Fala e de expressões faciais — que as professoras expressaram seus sentimentos e subjetividades perante as discussões sobre projetos realizados na escola em anos anteriores.

Ficou perceptível que, durante as interações do Grupo para ComVersar, as professoras compartilharam suas experiências relacionadas à prática com jogos. No episódio I do 1º encontro com as professoras que ensinam Matemática, elas já apontaram algumas práticas com jogos, mas todos relacionando a matemática de uma forma explícita, sejam nos tabuleiros ou nas peças dos jogos mencionados por elas, o que para elas o jogo propiciou melhoras no processo de ensino e aprendizagem. Em outros momentos dos encontros realizados com o grupo, cujos Atos de Fala estão transcritos no apêndice, para além do processo de aprendizagem, uma das professoras relatou que as crianças levaram um jogo para a sala de aula e a partir daí, percebeu que esse instrumento seria importante para a relação dela com a turma, estreitando o vínculo entre eles.

O espaço formado para o Grupo para ComVersar também foi utilizado para que as professoras discutissem as vivências lúdicas relacionadas a outras disciplinas, como por exemplo as Cantigas, mencionadas por uma professora no episódio II, do 3º encontro, além de ter sido bastante evidenciado em outros momentos das discussões do grupo.

No episódio II, do 3º encontro do Grupo para ComVersar, as professoras inseriram-se em uma discussão intersubjetiva referente aos tipos de formação continuada e levantaram algumas Pretensões de Validade Avaliativas. Para algumas das participantes, por meio de seus Atos de Fala, ficou nítido que o Sistema oferece formações continuadas caracterizadas pela Racionalidade Instrumental, afastando-se das necessidades e anseios almejados por elas. Apenas uma das professoras participantes do Grupo para ComVersar relatou que é possível aprender somente com a observação das crianças, sendo desnecessário qualquer tipo de formação continuada, independentemente do tipo de Racionalidade — Estratégica ou Comunicativa — empregada.

Dando continuidade aos assuntos ligados à formação continuada e suas relações com essa pesquisa, com o intuito de caracterizar a experiência vivenciada pelas professoras dentro do Grupo para ComVersar, também foram analisadas as Discussões Intersubjetivas do episódio III, do 3º encontro do grupo. Foi retratada por uma delas de que os encontros não foram monólogos. Outra professora retratou que estava abonando no dia da realização desse 3º encontro, mas que se sentiu motivada a participar da reunião, o que explicita sua participação por Livre Associação no Grupo para ComVersar. Assim como foi retratado por uma das participantes, os encontros “Pra ser mais gostoso, só se a gente pudesse jogar mesmo!”, fazendo menção aos jogos no formato de reunião presencial.

Diante disso, podemos caracterizar a constituição do Grupo para ComVersar como sendo um espaço de formação continuada, permeado por uma Racionalidade Comunicativa. Não há como garantir, contudo, que tais aprendizagens se efetivaram dentro do lugar de trabalho (escola), ao qual as professoras que ensinam Matemática pertencem.

Os objetivos específicos elencados nesta pesquisa foram: a) Analisar características do processo de constituição do Grupo para ComVersar, elencando os elementos existentes para que a Ação Comunicativa ocorra efetivamente ou seja interrompida no grupo; b) Discutir aspectos retratados pelas professoras participantes do Grupo para ComVersar referentes aos dilemas, anseios, angústias e experiências exitosas relacionadas ao ensino da matemática; c) Caracterizar a adequação do Grupo para ComVersar às demandas formativas das professoras no que diz respeito ao uso de jogos com finalidades de colaboração no ensino da Matemática e suas implicações para o Currículo. Em resposta a eles, os Atos de Fala foram transcritos, alguns episódios foram selecionados para análise e organizados em quadros com suas respectivas sínteses no intuito de elencar os elementos existentes. Especificamente em a), foram analisados os convites à Inteligibilidade, seus respectivos aceites ou recusas e as subjetividades e as discussões intersubjetivas no espaço formado pelo grupo. Em b), foram levantados os Atos de Fala referente aos dilemas, anseios, angústias e experiências exitosas relacionadas ao ensino da matemática. Já em c), buscou-se evidenciar o espaço de participação das professoras dentro do grupo no que diz respeito às suas necessidades formativas.

Mesmo com tantos encontros dentro do local de trabalho (escola) — reuniões, HTPCs, aulas, dentre outros momentos em conjunto — é real a falta de espaços para

discussão e deliberação por parte dos professores e das professoras. É evidente que os espaços escolares são tomados por assuntos e imposições sistêmicas, tornando-os ambientes apolíticos pela falta de debates, falta de possibilidades de discussões e, conseqüentemente, falta de oportunidades de deliberações.

Criar possibilidades de encontros de pessoas — especialmente de professores e de professoras — dando a elas possibilidades de pensar juntas, de se colocarem nas Discussões Intersubjetivas dentro de espaços formativos em grupo, assim como participarem de Deliberações que contemplam as necessidades e interesses dos participantes são elementos poderosos para a promoção de politização ou (re)politização da Esfera Pública.

O Grupo para ComVersar pode ser entendido como uma forma de enfrentamento aos imperativos sistêmicos visto que sua atuação coletiva se opôs ao individualismo celebrado pelas atuais políticas curriculares. O espaço de formação constituído pelo Grupo para ComVersar atendeu os interesses das professoras de forma Democrática e Deliberativa opondo-se à forma como as imposições sistêmicas ocorrem no que tange às formações continuadas dentro de ambientes escolares.

Concluo, por meio dessa pesquisa - mesmo que sendo realizada em um momento de pandemia, sendo que [...] o momento presente exige que os docentes se “reinventem”, lançando mão de “criatividade”, “inventividade” e “jogo de cintura” para minimizar as consequências sofridas em seu trabalho [...] (MENEZES; MARTILIZ; MENDES, 2021, p.55) – foi possível a constituição de um grupo de professoras que ensinam Matemática, tendo como pano de fundo as discussões sobre jogos no ensino da Matemática e suas implicações no Currículo, aproximando-se da repolitização da Esfera Pública habermasiana.

Devido ao seu caráter formativo e crítico, especialmente no que tange às questões sistêmicas, sugiro que outros trabalhos sejam desenvolvidos e relacionados à constituição de grupos na tentativa de repolitização da Esfera Pública em diferentes espaços e/ou outras temáticas, de modo que todos os participantes tenham igualdade de participação e que estejam pautados na Racionalidade Comunicativa, imperando neste espaço a Democracia Deliberativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETO, V. **A força reconstrutiva da ação comunicativa na educação: à perspectiva de Habermas**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, CEDU/UFAL, Maceió-AL, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1975>. Acesso em: 12 ago. 2021
- ARAÚJO, I. L. **A teoria da ação comunicativa de J. Habermas**. Fundació Càtedra IberoamGiovannana: Universitat de las Illes Belears, 2004. Disponível em: <https://fci.uib.es/Servicios/libros/veracruz/ines/>. Acesso em: 10 jul. 2021
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-106.
- BARBOSA, R. O. **Experiências de formação docente**: entre recomendações técnicas e ações comunicativas. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista, Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/210860>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- BORDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação – Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139512>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e história de formação de professores de ciências**: uma análise a partir da teoria social de Habermas. 2010. 421 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102035>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- CHAPANI, D. T.; CARVALHO, L. M. O. de. Entre o sistema e o mundo da vida: possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de Ciências. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 187-208, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134492>. Acesso em 15 jul.2021.
- DALBOSCO, C. A. Ética Discursiva: o problema da fundamentação do Princípio Moral. **Veritas**, Porto Alegre. v.41. nº 161. Março 1996, p. 75-95. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/download/36037/18940/>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAG, B. Habermas e a teoria da modernidade. **Cad. CRH.**, Salvador, n. 22. p.138-163, jan/jun. 1995.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012.

GUTIERREZ, G. L.; DE ALMEIDA, M. A. B. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 58, p. 151-173, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2013.1.8691>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251334>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. (Polêmicas do nosso tempo, n. 20)

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 2

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398 p.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 26, p. 100-113, 1990.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. 704 p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica a razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HOKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**: os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

JOVER, R. S. R. **Matemática financeira no ensino médio**: um jogo para simulação. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96904>. Acesso em: 04 jul. 2022.

LINS, R. C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Marcelo de Carvalho Borba (org.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92-120.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252928>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LOPES, N. C. **A constituição de associações livres e o trabalho de questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102061>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, C. A. da S.; CHIARO, S. D. Jogos cooperativos e argumentação: caminhos para uma formação crítica e reflexiva de licenciandos em matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 255-266, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2020v13n3p255-266>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARQUES OLIVEIRA, A. **A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-comunicativo. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. Disponível em: <https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=922#>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Pandemia da COVID – 19: trabalho e saúde docente**. Universidade e Sociedade, p. 50-61, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

MÜHL, E. H. (org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: Editora da UFP, 2003.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022

NOBRE, M. **A teoria crítica**. [S. l.]: Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para uma compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2018, v. 32, n. 94, 119-135. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>.

PERALTA, D. A. **Formação continuada de professores de matemática em contexto de reforma curricular**: contribuições da teoria da ação comunicativa. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102015>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PERALTA, D. A. **Habermas e as professoras e professores de matemática**: vislumbrando oásis. [S. l.]: Editora Appris, 2019.

PERALTA, D. A.; GONÇALVES, H. J. L. Desenvolvimento curricular em educação matemática: possibilidade de (re)politização da esfera pública por meio da ação comunicativa. In: Ricardo Scucuglia R. da Silva (org.). **Processos formativos em educação matemática**: perspectivas filosóficas e pragmáticas. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 47-66. (Processos Formativos). Disponível em: <https://www.editorafi.org/310processosformativos>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PINTO, M. D. **Gestão democrática no contexto de uma Escola Técnica Estadual Paulista de Educação Profissional**: narrativas autobiográficas de uma diretora de escola. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214107>. Acesso em: 15 jul. 2022.

POSTINGUE, T. P.; PERALTA, D. A. Um Olhar Habermasiano sobre o Silenciamento da Formação para Avaliar nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 34, p. 1304-1323, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/v7nPqyc4rQg6859g43gc3tn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHIMIDT, D. A. T. **Espaços comunicativos e jogos digitais**: processos formativos com a inserção do jogo digital Minecraft no contexto do ensino superior e da educação básica. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/47297>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, A. H. **Jogo digital como ferramenta facilitadora no exercício da matemática fundamental**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Software) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21362>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, D. A. **(Re)vendo a formação continuada de professores que ensinam matemática quando o assunto é pensamento algébrico: limites e desafios.** 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16420/RE-VENDO%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES%20QUE%20ENSINAM%20MATEM%C3%81TICA%20QUANDO%20O%20ASSUNTO%20%C3%89%20PENSAMENTO%20ALG%C3%89BRICO-LIMITES%20E%20DESAFIOS.pdf?seque>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, J. R. N. da. **Interações entre docentes da licenciatura em física em grupos de planejamento conjunto: uma análise a partir da teoria do Agir Comunicativo.** 2014. 505 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115636>. Acesso em: 30 maio 2021.

SUTIL, N. **Negociações na formação de professores de Física: construções conjuntas e resolução de conflitos em problematização da prática educacional.** 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102021>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SUTIL, N.; ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M. Formação de professores de física: negociações, ação dialógica e comunicativa. *In*: ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M.; CARVALHO, W. L. P. (org.) **Formação de Professores e Questões Sociocientíficas no Ensino de Ciências.** São Paulo: Escrituras, 2012. p. 249- 294.

SYLLA, B. J. Repensar a ambivalência do conceito de mundo da vida em Habermas. **International Journal Of Philosophy & Social Values**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 85-112, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/philosophyandsocialvalues/article/view/9509/9360>. Acesso em: 16 jul. 2021.

TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 512-537, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p512-537>. Acesso em: 31 jul. 2021.