



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIRLEIDE TÔRRES LEMOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES MOBILIZADAS NO  
COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO - CARUARU**

Recife  
2019

GIRLEIDE TÔRRES LEMOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES MOBILIZADAS NO  
COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO - CARUARU**

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Azeiteiro.

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

L555p Lemos, Girleide Tôrres.  
Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo - Caruaru/ Girleide Tôrres Lemos. – Recife, 2019.  
222 f.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Azeiteiro.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências.

1. Educação básica. 2. Cotidiano escolar. 3. Práticas pedagógicas. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

371.3 (23. ed.) UFPE (CE2020-003)

GIRLEIDE TÔRRES LEMOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES MOBILIZADAS NO  
COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO - CARUARU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 16/12/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Patrícia Acioli Lins  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salle  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Alexandre Simão de Freitas  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho a toda mulher que foi vítima de abuso psicológico e sexual.

Também à minha filha, Maria Isabel, e ao meu companheiro, Rodrigo.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada a Deus. Deus que é amor, esperança e sabedoria. Aprendi a cada caminhar que o amor é a única certeza que deve nos orientar. Aprendi que a esperança alimenta nossa fé. E que a sabedoria vem, muitas vezes, de experiências que nos fazem aprender que tudo podemos em Deus que nos fortalece.

Gratidão... Sim, muita gratidão! Como aprendi, como sofri, como chorei. Mas na minha alma, desde o ingresso no curso de Doutorado e em toda minha vida, tinha a certeza da vitória. Não porque era um desejo arrogante, como muitas pessoas me julgaram, mas a certeza da vitória do amor. E foi através do amor mais sublime, que é o amor de mãe, que Deus me presenteou com a nossa Maria Isabel. Hoje, tenho ainda mais certeza da vitória, não só porque terminei este curso, mas, de que você, minha filha, é o meu maior presente. Por isso, te agradeço aqui e todos os dias da minha vida. Pois, se hoje estou escrevendo esse texto, é graças ao dom da maternidade que você materializa cotidianamente na minha vida. Te amo, Bebel!

O que falar de você, Rodrigo? Acredito que, primeiro, pedir que Deus continue te cobrindo de bênçãos e que você continue materializando o amor nas nossas vidas e de todos que tiverem a oportunidade de conviver com você. Além de meu esposo, companheiro, confidente, você é meu amigo. Te amo!

Agradeço aos meus pais, Margarida e Genival, que, com seus saberes camponeses e do que entendiam da vida, sempre me apoiaram e apoiam. Quero também pedir desculpas pelas ausências nesses últimos anos. Quantas mudanças e aprendizagens! Gratidão aos meus irmãos, Genicleyson e Genivaldo, minhas cunhadas, Diene e Jessica, e meus lindos sobrinhos, Vinícius, Gledson, Guilherme, Maria Julia e a(ao) que está a caminho. Amos todos vocês.

Agradeço à Dona Socorro, à dona Marilene, ao João Eduardo, ao Gustavo, à Aninha e à Malu, pela compreensão, atenção e apoio nessa jornada.

A vida me presenteou com outra irmã, que não só durante os apertados do doutorado esteve ao meu lado, mas porque e, principalmente, esteve ao nosso lado na chegada de Bebel. Denise, como agradecer com palavras o que só com atos podemos expressar? Você estava lá no hospital, logo depois do nascimento de Bebel, chorou conosco a alegria da chegada do nosso presente de Deus. Esse ato de amor marcou nossas vidas! Você, dona Zezé, Gabriel e Daina nos acolheram. E com vocês aprendi a conjugar o verbo acolher. Aprendi a oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico, abrigar(-se), amparar(-se) em diferentes situações da vida.

Obrigada Nina, minha orientadora Lucinalva, você me ensinou a acolher, especialmente na cotidianidade da vida acadêmica. Você me acolheu e, nestes últimos anos, foi me ensinando a conviver com as exigências acadêmicas. Transversalmente a estes ensinamentos, você trouxe vários ensinamentos para minha vida, dentre estes ensinamentos aprendi que ser resiliente não é só superar as dificuldades, pois elas não acabam. Ser resiliente é aprender com as dificuldades e aprender caminhos alternativos para as próximas dificuldades que vierem a surgir. Obrigada por tudo!

Sou grata a todas as minhas colegas e amigas, que muito me ensinaram durante esses onze anos convivendo e compartilhando nas escolas do campo. Em especial, quero agradecer à Ivanilda, à Silvana e à Lindinez. Nos seus abraços, encontrei refúgio. Minhas amigas para vida toda! Amo vocês!

Minhas queridas e queridos estudantes do/no campo. Como aprendi com vocês! Aprendi que escutar é o caminho para um diálogo saudável e sábio.

Por falar em escutar, como não lembrar dos ensinamentos da professora Orquídea. Quanta alegria ter sido sua aluna e colega de trabalho. Meu respeito e admiração começaram desde o momento que você me ensinou que escutar é uma das maneiras de aprender. Obrigada pelas mensagens de apoio, pelos abraços e carinho.

Falando em colegas de trabalho, como não agradecer a aqueles que também foram se transformando em amigos e amigas. Gratidão, Maria Fabiana (Bia), pela parceria e amizade que foi sendo tecida no trabalho e vem se estendendo para toda a vida.

Quero agradecer à Ana Paula, que desde minha chegada no Campus Agreste, tem me acolhido com muito carinho e atenção. Além de minha colega de trabalho, você construiu uma amizade que vai além do espaço institucional. Gratidão a todos os colegas do Curso de Química-Licenciatura.

Gratidão aos meus amigos e amigas, Saimon, Jessica, Gerssika, Julio, Geysiele, Vladimir, Mateus e Rogerio. Em cada abraço, palavra amiga, reclamações e acolhimentos vocês tornaram meus dias muito, muito mais feliz.

A amizade é um presente de Deus. Ter uma amiga ou um amigo é saber que existem anjos, seres de luz e amor, que convivem conosco. E você, Raisal, tenha certeza, minha querida, é uma amiga para vida toda. Te agradeço imensamente pela acolhida e palavras de encorajamento.

E você, Sulanita, o que dizer minha amiga? Como Deus é maravilhoso! Você chegou há tão pouco tempo em nossas vidas e já nos ensinou tanto! Sula, minha amiga, que Deus te cubra de sabedoria e saúde. Obrigada pelas palavras amigas, pelo carinho e conselhos!

Obrigada, também, a todas amigas e companheiras, que durante o doutorado foram me ensinando e acolhendo:

À Maria Julia, quero agradecer a coragem de ir de Caruaru até Recife com uma grávida dirigindo e fazendo um percurso demorar mais que o dobro, pois dirigia bem devagar. Agradeço imensamente pela paciência e pelas conversas que se estendiam para todos os assuntos das nossas vidas. Você foi e continua sendo muito importante para minha vida acadêmica, além de minha prima, você é minha amiga para a vida toda.

À Crislayne, quero agradecer pelas palavras amigas, pelas conversas e os estudos que realizamos juntas. Como diz uma música, “você chegou na hora que eu mais precisava”, pois estava retomando os estudos, depois do nascimento de Maria Isabel. Com muita paciência e sabedoria, você me escutava, aconselhava e me animava. Serei eternamente grata a você, minha amiga.

À Maria Angélica, o que dizer para essa pessoa linda e inspiradora? Como tenho gratidão por tudo que você me aconselhou e apoiou nessa jornada. É uma amiga que levarei para toda minha vida.

À Priscila do Carmo, que alegria a conhecer e ter construindo uma amizade tão sincera e de tantos momentos de aprendizado que ultrapassam a vida acadêmica e envolvem nossas experiências com a maternidade. Obrigada pelas palavras amigas e pelo carinho.

A todas e todos que, durante estes cinco anos, de maneira direta e indireta, contribuíram com minha caminhada na Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Obrigada a todos os colaboradores da pesquisa. Em especial, às professoras Pétala, Rosa e Vitória Régia. Participar das suas aulas foi também um momento de muita alegria e felicidade. Quero, também, agradecer às equipes gestoras das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira e à Secretaria de Educação do Município de Caruaru-PE.

Agradeço, imensamente, a meus(minhas) professores(as) e colegas do Núcleo de Formação Docente, Alexandre, Nélio, Conceição e tantos outros, que passaram pela minha vida e contribuíram com minha formação. Serei sempre grata.

Agradeço ao professor Alexandre Simão, pela leitura atenciosa e generosa. Suas contribuições nos ajudaram a decidir sobre nossas escolhas teórico-metodológicas.

Gratidão aos ensinamentos da professora Maria Eliete Santiago, pela leitura atenciosa e generosa. Suas sugestões nos ajudaram a reestruturar nosso referencial teórico-metodológico.

Obrigada professora Carla Patrícia Acioli, pelos conselhos, atenção e cuidado com a leitura do nosso trabalho. Desde a minha graduação, tenho a oportunidade de aprender com você e a cada abraço e palavra de carinho, me dá força para continuar acreditando.

Obrigada à professora Gislâne Nóbrega. Desde a graduação, no Mestrado e, agora, no Doutorado vem me aconselhando, animando e contribuindo com a minha formação acadêmica e para a vida. Sou muito grata aos abraços e palavras de carinho que você sempre me recebe ao nos vermos no Campus do Agreste.

Sou grata à professora Carlinda Leite, pela leitura atenciosa e generosa do nosso projeto de qualificação. Suas reflexões nos ajudaram a tecer alternativas na pesquisa.

Obrigada à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelo auxílio financeiro.

## **NUNCA PARE DE SONHAR**

Ontem um menino que brincava me falou. Hoje é semente do amanhã. Para não ter medo que este tempo vai passar. Não se desespere e nem pare de sonhar. Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs. Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será (GONZAGUINHA, 1984).

## RESUMO

A pesquisa se intitula *PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES MOBILIZADAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO - CARUARU* e foi tecida tomando como referência nossa trajetória formativa como professora do/no campo. Nessa trajetória, fomos construindo a curiosidade epistêmica sobre o que vinha sendo estudado quanto à prática curricular de professores(as) no cotidiano de escolas do campo, o que nos levou a realizar estudos sobre o conceito de cotidiano escolar. Através desses estudos, fomos entendendo que as práticas curriculares se dão na cotidianidade das escolas e estão articuladas aos processos de homogeneização de atividades através das decisões curriculares. Diante disso, construímos a seguinte indagação: quais práticas curriculares os(as) professores(as) do campo mobilizam no cotidiano escolar enquanto práticas de autonomia? Para responder a esta pergunta, tomamos os seguintes objetivos: analisar quais são as motivações genéricas mobilizadas nas práticas curriculares no cotidiano das escolas do campo; analisar quais motivações individuais se articulam às práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar; analisar como as práticas de autonomia são vividas nas rotinas de aula das professoras. Para tanto, tomamos como referencial teórico as categorias de: cotidianidade que nos auxiliou a compreender os procedimentos utilizados pelos(as) professores(as) do campo nas escolhas individuais; o currículo entendido em um movimento entre o contexto histórico, político e cultural que envolve o saber-fazer dos(as) professores(as) e o saber que é ensinado no cotidiano escolar; e as práticas de autonomia que se expressam como qualidade educativa nas práticas curriculares das escolas, estando atreladas ao processo de decisão sobre as formas de realização dos propósitos educativos. Com base nessas referências e buscando responder aos objetivos da pesquisa, tomamos como referencial teórico-metodológico a Teoria do Cotidiano, através das categorias de motivações genéricas, motivações individuais e processo de homogeneização, para caracterizar a cotidianidade dos(as) professores(as) no cotidiano escolar. Partindo desse entendimento, realizamos a pesquisa em duas escolas do campo do Agreste de Pernambuco, que contou com a participação de três professoras. Adotamos a observação participante como procedimento de coleta e produção dos dados. Dados esses que formaram organizados através da Análise de Conteúdo via Análise Temática, em que a cotidianidade das professoras compreendeu características da individualidade delas, que envolviam o contexto de produção dos dados em relação às práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. De acordo com as análises, identificamos que as motivações genéricas

articuladas às práticas curriculares mobilizadas nas escolas tinham como referência a lista de conteúdos previsto na proposta pedagógica de educação do município e elas se articulavam às práticas curriculares mobilizadas pelas professoras. A partir da individualidade das professoras de escolas do campo, de como no movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas elas mobilizam práticas curriculares articuladas às motivações genéricas e individuais como práticas de autonomia, fomos percebendo que a individualidade das professoras envolvia a maneira como elas se relacionavam no/com o cotidiano e com os(as) estudantes de escolas do campo. Esse envolvimento foi sendo percebido através das práticas curriculares que as professoras materializavam nas atividades cotidianas a partir da sua relação de pertencimento com a escola do campo.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares. Professores(as) de escolas do campo. Cotidiano de escolas do campo.

## ABSTRACT

The research is entitled CURRICULAR PRACTICES OF TEACHERS MOBILIZED IN CAMPO - CARUARU SCHOOL SCHOOLS, and was based on our formative path as a teacher in the field. In this trajectory, we were building the epistemic curiosity about what had been studied about the curricular practice of teachers in the daily life of rural schools, which led us to conduct studies on the concept of daily school life. Through these studies, we understood that the curricular practices occur in the daily life of schools and are linked to the processes of homogenization of activities through curriculum decisions. Given this, we constructed the following question: which curricular practices do the teachers of the field mobilize in school daily life as autonomy practices? To answer this question, we take the following objectives: to analyze what are the generic motivations mobilized in the curricular practices in the daily life of rural schools; analyze which individual motivations are articulated to the curricular practices mobilized by the teachers in the school daily life; analyze how autonomy practices are lived in the teachers' classroom routines. Therefore, we took as theoretical reference the categories of: daily life that helped us to understand the procedures used by the teachers of the field in the individual choices; the curriculum understood in a movement between the historical, political and cultural context that involves the teachers' know-how and the knowledge that is taught in daily school life; and the autonomy practices that express themselves as educational quality in the curricular practices of the schools, being linked to the decision process about the ways of accomplishing the educational purposes. Based on these references and seeking to respond to the research objectives, we take as theoretical-methodological reference the Theory of Daily Life, through the categories of generic motivations, individual motivations and homogenization process, to characterize the daily life of teachers in school daily life. Based on this understanding, we conducted the research in two schools in the Agreste de Pernambuco field, which was attended by three teachers. We adopted participant observation as a procedure for data collection and production. These data were organized through Content Analysis via Thematic Analysis, in which the teachers' daily life comprised characteristics of their individuality, which involved the context of data production in relation to the curricular practices mobilized in the school routine. According to the analyzes, we identified that the generic motivations articulated to the curricular practices mobilized in schools had as reference the list of contents foreseen in the pedagogical proposal of education of the municipality and they were articulated to the curricular practices mobilized by the teachers. From the individuality of

rural school teachers, how in the movement of the homogenization process of daily activities they mobilize curriculum practices articulated to generic and individual motivations as autonomy practices, we realized that the individuality of teachers involved the way they were related in daily life and with students from rural schools. This involvement was being perceived through the curricular practices that the teachers materialized in daily activities from their belonging relationship with the rural school.

**Keywords:** Curriculum Practices. Teachers of rural schools. Daily life of rural schools.

## RESUMEN

La investigación se titula PRÁCTICAS CURRICULARES DE PROFESORES MOVILIZADOS EN ESCUELAS ESCOLARES CAMPO - CARUARU, y se basó en nuestra trayectoria formativa como docentes en el campo. En esta trayectoria, estábamos construyendo la curiosidad epistémica sobre lo que se había estudiado sobre la práctica curricular de los docentes en la vida diaria de las escuelas rurales, lo que nos llevó a realizar estudios sobre el concepto de la vida escolar diaria. A través de estos estudios, entendimos que las prácticas curriculares ocurren en la vida diaria de las escuelas y están vinculadas a los procesos de homogeneización de actividades a través de decisiones curriculares. Ante esto, construimos la siguiente pregunta: ¿qué prácticas curriculares movilizan los maestros de campo en la vida diaria escolar como prácticas de autonomía? Para responder a esta pregunta, tomamos los siguientes objetivos: analizar cuáles son las motivaciones genéricas movilizadas en las prácticas curriculares en la vida diaria de las escuelas rurales; analizar qué motivaciones individuales se articulan a las prácticas curriculares movilizadas por los docentes en la vida diaria de la escuela; Analizar cómo se viven las prácticas de autonomía en las rutinas del aula de los docentes. Por lo tanto, tomamos como referencia teórica las categorías de: vida diaria que nos ayudaron a comprender los procedimientos utilizados por los maestros de campo en las elecciones individuales; el plan de estudios entendido en un movimiento entre el contexto histórico, político y cultural que involucra el conocimiento de los maestros y el conocimiento que se enseña en la vida escolar diaria; y las prácticas de autonomía que se expresan como calidad educativa en las prácticas curriculares de las escuelas, vinculadas al proceso de decisión sobre las formas de lograr los propósitos educativos. Con base en estas referencias y buscando responder a los objetivos de la investigación, tomamos como referencia teórico-metodológica la Teoría de la vida diaria, a través de las categorías de motivaciones genéricas, motivaciones individuales y procesos de homogeneización, para caracterizar la vida diaria de los docentes en La vida diaria de la escuela. En base a esta comprensión, realizamos la investigación en dos escuelas en el campo de Agreste de Pernambuco, a la que asistieron tres maestros. Adoptamos la observación participante como un procedimiento para la recolección y producción de datos. Estos datos se organizaron a través del análisis de contenido a través del análisis temático, en el que la vida diaria de los docentes comprendía características de su individualidad, que involucraban el contexto de la producción de datos en relación con las prácticas curriculares movilizadas en la rutina escolar. Según los análisis, identificamos que las motivaciones genéricas articuladas a

las prácticas curriculares movilizadas en las escuelas tenían como referencia la lista de contenidos previstos en la propuesta pedagógica de educación del municipio y se articulaban a las prácticas curriculares movilizadas por los docentes. Desde la individualidad de los docentes de las escuelas rurales, cómo en el movimiento del proceso de homogeneización de las actividades diarias movilizan las prácticas curriculares articuladas a motivaciones genéricas e individuales como prácticas de autonomía, nos dimos cuenta de que la individualidad de los docentes implicaba la forma en que eran relacionados en la vida diaria y con estudiantes de escuelas rurales. Esta participación se percibía a través de las prácticas curriculares que los maestros materializaban en las actividades diarias a partir de su relación de pertenencia con la escuela rural.

**Palabras clave:** Prácticas curriculares. Docentes de escuelas rurales. La vida cotidiana de las escuelas rurales.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 –	Núcleos de sentidos de práticas curriculares identificados nas produções acadêmicas .....	58
Figura 2 –	Esquema do percurso metodológico da pesquisa .....	73
Figura 3 –	Mapa do Município de Caruaru-PE.....	81
Figura 4 –	Registros do diário de campo .....	87
Figura 5 –	Indagações que emergiam no/do cotidiano escolar durante as observações.....	88
Figura 6 –	Análise de conteúdo .....	91
Figura 7 –	Organização das análises .....	92
Figura 8 –	Currículo pensado das escolas campo de pesquisa.....	94
Figura 9 –	Cartaz afixado na sala de aula da Escola Elizabeth Teixeira .....	96
Figura 10 –	Esquema de análise das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras .....	97
Figura 11 –	Características das atividades mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula.....	98
Figura 12 –	Pensamentos e práticas curriculares mobilizados no cotidiano das Escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.....	99
Figura 13 –	Esquema de análise das motivações genéricas e individuais das professoras .....	102
Figura 14 –	Motivações genéricas mobilizadas nas práticas curriculares da Escola Margarida Alves .....	115
Figura 15 –	Habilidades do componente curricular português da Escola Elizabeth Teixeira.....	125
Figura 16 –	Processo de homogeneização das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula .....	176
Figura 17 –	Movimento das motivações genéricas nas práticas de autonomia ....	183
Figura 18 –	Movimento dos processos de homogeneização das práticas de autonomia .....	186
Figura 19 –	Movimento das características das práticas de autonomia.....	197
Gráfico 1 –	Núcleos de sentidos de prática curricular identificados nas produções acadêmicas .....	57

Gráfico 2 –	Distribuição das disciplinas curriculares no horário de aula das escolas.....	180
Quadro 1 –	Número de escolas por municípios da Região Agreste Central de Pernambuco .....	78
Quadro 2 –	Características socioprofissionais das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.....	83
Quadro 3 –	Período de observação do/no cotidiano das comunidades escolares..	85
Quadro 4 –	Currículo pensado das Escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.....	86
Quadro 5 –	Atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas.....	100
Quadro 6 –	Características das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras.....	105
Quadro 7 –	Cotidianidade do plano de aula da professora Pétala .....	154
Quadro 8 –	Quadro dos horários das disciplinas por dia da semana .....	157
Quadro 9 –	Cotidianidade do plano de aula da professora rosa .....	162
Quadro 10 –	Cotidianidade do plano de aula da professora Vitória Régia .....	169

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CA	Campus Agreste
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
PAPE	Plano de Ações Pedagógico da Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional para o Livro Didático
PPSEC	Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Caruaru
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>COTIDIANO E OS PROCESSOS DE HOMOGENEIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>32</b>
2.1	COTIDIANO É AQUILO QUE NOS É DADO CADA DIA.....	32
2.2	PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COTIDIANAS E A AUTONOMIA DOS SUJEITOS .....	37
2.3	AS ATIVIDADES COTIDIANAS ESTÃO EM MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR ENTRE AS MOTIVAÇÕES GENÉRICAS E AS MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS .....	44
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS CURRICULARES ENQUANTO ESPAÇO-TEMPO DE PRÁTICAS DE AUTONOMIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) .....</b>	<b>52</b>
3.1	CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	53
3.2	PENSAMENTOS COTIDIANOS DE CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS CURRICULARES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	57
<b>3.2.1</b>	<b>Prática curricular enquanto imitação de tarefas no cotidiano.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Práticas curriculares enquanto espaço-tempo de atividades cotidianas de diferentes sujeitos.....</b>	<b>61</b>
3.3	PRÁTICAS DE AUTONOMIA COMO CARACTERÍSTICA DA COTIDIANIDADE DO PROFESSOR .....	65
<b>4</b>	<b>PENSAMENTOS COTIDIANOS TOMADOS COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA .....</b>	<b>72</b>
4.1	PESQUISA DO/NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICOS .....	72
4.2	PERCURSO DAS ANÁLISES DAS MOTIVAÇÕES GENÉRICAS E INDIVIDUAIS DAS PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR .....	93
<b>5</b>	<b>COTIDIANO DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA.....</b>	<b>107</b>
5.1	CARACTERÍSTICAS DOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA.....	107
5.2	PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NA ESCOLA MARGARIDA ALVES.....	111

5.3	PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NA ESCOLA ELIZABETH TEIXEIRA.....	119
5.4	MOTIVAÇÕES GENÉRICAS MOBILIZADAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA.....	126
<b>6</b>	<b>COTIDIANIDADE DAS PROFESSORAS DO CAMPO.....</b>	<b>133</b>
6.1	INDIVIDUALIDADES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO..	133
<b>6.1.1</b>	<b>Características da individualidade da professora Pétala a partir das suas experiências no território camponês.....</b>	<b>133</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Características da individualidade da professora Rosa a partir das suas experiências em escola do campo .....</b>	<b>136</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Experiências da professora Vitória Régia que “Não conhecia a realidade de escolas do campo” até iniciar na escola Elizabeth Teixeira..</b>	<b>139</b>
6.2	MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS NO/COM COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO .....	142
6.3	A INDIVIDUALIDADE “CONSTRÓI” AS CARACTERÍSTICAS DA COTIDIANIDADE DAS PROFESSORAS.....	147
<b>7</b>	<b>ROTINAS DE AULAS DAS PROFESSORAS: “NA SALA A GENTE VAI FAZENDO O QUE ENTENDE... O QUE É MAIS ADEQUADO... VAI SEGUINDO A ROTINA DA GENTE!”.....</b>	<b>152</b>
7.1	COMO DE COSTUME, ANTES DE IR PARA SALA.....	152
7.2	O SOM DA ESCOLA COMEÇA A ECOAR.....	160
7.3	ALGUMAS CRIANÇAS AINDA ESPERAM NO PÁTIO DA ESCOLA....	167
7.4	MOVIMENTO DO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS..	172
<b>8</b>	<b>PRÁTICAS CURRICULARES DE AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO .....</b>	<b>178</b>
8.1	“EU NÃO SOU AQUELA PROFESSORA QUE TENHO QUE COMEÇAR AS 7:30 JÁ COM ATIVIDADE, QUANDO FOR DE 9:50 PARAR PARA O RECREIO”.....	178
8.2	“ANTES MESMO DELES CHEGAREM COM SUAS RESPOSTAS, EU TAMBÉM TENHO QUE SER CONHECEDORA DA COMUNIDADE” ....	187

8.3	“EU SOU A PROFESSORA E PRECISO SEMPRE SABER O QUE É QUE EU QUERO COM AS ATIVIDADES QUE PEÇO PARA MEUS ALUNOS FAZEREM” .....	193
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>199</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE 1: Questionário de Identificação das Professoras</b> .....	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista</b> .....	<b>213</b>
	<b>ANEXO 1: Plano de Ações Pedagógicas da Escola (PAPE) da Escola Margarida Alves</b> .....	<b>214</b>
	<b>ANEXO 2: Proposta Pedagógica da Secretária de Educação de Caruaru (PPSEC) 2018</b> .....	<b>218</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse em pesquisar a autonomia dos(as) professores(as) nas práticas curriculares no cotidiano de escolas do campo surgiu de experiências que marcaram a nossa prática político-pedagógica como professora do/no campo e da curiosidade epistêmica de como as práticas de autonomia dos(as) professores(as) mobilizam e estruturam práticas curriculares no cotidiano de escolas do campo.

A construção do objeto de pesquisa se deu a partir de três caminhos: nossa trajetória formativa como professora do/no campo e aspectos históricos das escolas do campo; estudos sobre o conceito de cotidiano e cotidiano escolar; e a articulação do conceito de cotidianidade em Agnes Heller, como categoria teórico-metodológica de leitura de práticas de autonomia dos sujeitos<sup>1</sup> no cotidiano escolar.

Enquanto camponesa e filha de camponeses, moramos-vivemos-trabalhamos no sítio Serra dos Cavalos Caruaru-PE e desenvolvemos práticas curriculares em turmas da Educação Infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental de escolas do campo, onde lecionamos por 11 anos (2005-2016). Concomitante a essas experiências como professora, em escolas do campo, pudemos, através de outros cotidianos na graduação em Pedagogia e, posteriormente, no Mestrado em Educação, construir uma curiosidade epistêmica sobre o que vinha sendo estudado quanto à prática curricular de professores(as). Essa curiosidade nos levou a construir tanto no Trabalho de Conclusão de Curso, quanto na Dissertação de Mestrado, leituras sobre o pensamento cotidiano de práticas curriculares de professores(as) que lecionavam em escolas do campo.

Dentre estas leituras, pudemos identificar na pesquisa de Mestrado que o currículo das escolas do campo fazia uma justaposição dos conhecimentos científicos em relação aos saberes dos povos camponeses. Nela, caracterizamos a hierarquização dos saberes desses povos em detrimento ao que, no currículo prescrito, considerava-se como conhecimento válido e também práticas curriculares em que as professoras relatavam trazer os saberes dos povos do campo como conteúdos de aprendizagem, indo de encontro com a ideia de currículo em uma racionalidade técnica de conhecimentos pré-selecionados a serem transmitidos pelos(as) professores(as) aos(as) alunos(as).

O que nos levou, através nossas experiências como professora do/no campo e das leituras construídas ao longo da nossa trajetória formativa, a indagar: como os(as)

---

<sup>1</sup> Por sujeito, entende-se indivíduos que criam e descobrem “significações, ideias, juízos e teorias” (CHAUI, 1999, p. 118). Logo, se trata de um ser social consciente de si mesmo e do mundo a sua volta.

professores(as) mobilizam suas práticas curriculares no cotidiano escolar? Pois os dados na pesquisa de Mestrado indicavam que as professoras também eram agentes de decisão curricular no cotidiano escolar.

Esta indagação nos levou à necessidade de realizar estudos sobre o conceito de cotidiano e, a partir desses, fomos buscando conceituar o que estávamos entendendo por cotidiano e cotidiano escolar. Para tanto, partimos da compreensão de que o conceito de cotidiano é polissêmico e que suas significações são inscritas de acordo com a perspectiva teórica que o alicerça. Através de estudos de autores que se propuseram a tratar do cotidiano, buscamos tecer sentidos que nos auxiliassem na compreensão de como, no cotidiano, as práticas sociais estariam refletindo a individualidade dos sujeitos.

Por individualidade, estamos considerando a autonomia relativa que os sujeitos mobilizam nas relações sociais na vida cotidiana. Nessa direção, trazemos, inicialmente, alguns significados atribuídos ao conceito de cotidiano e, nele, o que estamos entendendo por individualidade dos sujeitos e, posteriormente, problematizamos o conceito de práticas de autonomia a partir da cotidianidade dos(as) professores(as) de escolas do campo.

Os significados construídos entorno do conceito de cotidiano vão desde discussões sobre a realidade da vida cotidiana através de esquemas tipificadores à compreensão de que o cotidiano é praticado, pois envolve atividades cotidianas situadas historicamente. Enquanto esquemas tipificadores, o cotidiano compreende duas estruturas pragmáticas da vida cotidiana. A primeira, a estrutura espacial, está voltada aos aspectos territoriais de onde os sujeitos estão inseridos. Já a segunda estrutura, a temporal, seria a intersecção entre o tempo cósmico e o calendário socialmente estabelecido (BERGER; LUCKMANN, 2012).

O que sugeriria que os aspectos territoriais determinariam a individualidade dos sujeitos, as suas motivações individuais em relação às suas escolhas e decisões. Ao tomarmos esse entendimento de cotidiano, as relações sociais estabelecidas no cotidiano seriam apenas baseadas na heteronomia, ou seja, em uma reprodução da ação pela ação, em que os sujeitos não teriam uma consciência crítica sobre suas escolhas. Rompendo com essa significação pragmática do cotidiano, estudos do cotidiano a partir da filosofia, visando tratar da dualidade que envolve esse conceito, em relação à sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza, trazem para o debate os movimentos que envolvem as relações sociais no cotidiano.

Dentre autores que trazem essa perspectiva de cotidiano, em uma ideia de construção, Lefebvre traz reflexões que tomam o cotidiano como uma atividade criadora inerente, uma obra inacabada. Para tanto, ele apresenta a categoria de vida cotidiana, compreendida como

nível de realidade social. De acordo com Lefebvre (1991, p. 27), é no cotidiano que ganhamos ou deixamos de ganhar vida, “num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente”. Nesse entendimento, os sujeitos não seriam determinados por estruturas pragmáticas e esquemas tipificadores que determinariam como ser e estar na vida cotidiana, os sujeitos na construção das suas decisões em relação aos seus interesses individuais e subjetivos vão constituindo sua vida cotidiana e esta não estará determinada pelos aspectos territoriais.

Nessa direção, ao tomarmos os sujeitos do campo a partir da ideia de cotidiano como espaço-tempo de atividades criadoras, eles são concebidos como sujeitos que podem decidir sobre os elementos que condicionam as relações sociais. Por condicionar, estamos nos reconhecemos como ser condicionado, ou seja, consciente do inacabamento.

Dentre esses elementos, destacamos o silenciamento dos seus saberes-fazer dos povos do campo, como se eles não tivessem escolhas e decisões particulares e legítimas de acordo com sua realidade social. Esse silenciamento que tem repercutido nas práticas educativas, influenciando o cotidiano escolar.

Seguindo esse entendimento de que a vida cotidiana é espaço-tempo de atividades criadoras, para Certeau (1990), além de não ser um campo fechado, o cotidiano é um lugar praticado por diferentes sujeitos. Para explicar isso, ele toma a metáfora do lugar e espaço.

Segundo Certeau (1990 p. 201), “um lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, ou seja, um processo que é instantâneo e envolve elementos da subjetividade de cada sujeito, implicando uma relação de estabilidade. Como exemplo, nos apresenta o lugar como sendo uma rua, quando esta é planejada e construída, ela é apenas a malha viária de uma cidade e, portanto, ausente de significado, representando apenas a configuração espacial das coisas. Os significados serão construídos conforme a individualidade de cada sujeito, de acordo como este vive nesse espaço-tempo vivido, logo, ao praticá-lo, construirá seus próprios significados.

Seguindo nesse entendimento, de que os sujeitos a partir dos significados construídos de acordo com sua subjetividade vão praticando, vivendo o que é o cotidiano, com isso o cotidiano passa a ser compreendido como espaço-tempo da vida cotidiana dos indivíduos<sup>2</sup>, sendo “a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através das objetivações” (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

---

<sup>2</sup> Indivíduo enquanto ser social que é, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

O processo de objetivação se caracteriza pela reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sobre o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Ou seja, tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida. Comparativamente, o que Certeau chama de cotidiano como aquilo que nos prende intimamente é o que Heller (1977) chamou de objetivação, pois todas as escolhas e decisões dos sujeitos a partir da sua individualidade vão se caracterizando como uma objetivação sobre as relações que estão situadas historicamente.

Para Heller, estas objetivações não ocorrem na vida cotidiana de maneira fixa nas relações sociais, elas podem envolver as particularidades de instituições às quais os sujeitos pertencem. Estas instituições têm diferentes características sociais, culturais, econômicas e todas elas estão situadas historicamente, e poderão remeter às objetivações em-si, que compreendem a apropriação dos instrumentos e produtos, costumes e linguagem por cada indivíduo, bem como as objetivações genéricas para-si através de uma consciência dos atos dos sujeitos na realidade concreta.

Ao tomarmos como exemplo as pessoas do campo, dentre estas a nossa vida como mulher, camponesa e professora como viemos descrevendo no início deste trabalho, as nossas experiências formativas são um dos exemplos de objetivações para-si, pois as relações construídas nessas experiências serviram de precedentes que orientam nossa vida cotidiana. Os precedentes tomados como motivações genéricas, referências, na nossa realidade familiar remetiam ao preconceito, juízo provisório, de que a mulher do campo não precisa estudar fora da comunidade, para as mulheres seria suficiente estudar até o nível de escolaridade que a escola do campo oferecesse.

Nas entrelinhas dessas motivações genéricas, tomada como referência, a família como uma das instituições na vida cotidiana dos sujeitos, ao concordar com essas motivações genéricas, terminava por contribuir com uma lógica segregadora de educação. Como se para determinados grupos de pessoas, fosse tomado como “verdade”, certeza, as determinações de que estes não poderiam tomar suas decisões ou fazer escolhas. No caso da oferta da educação formal para as mulheres do campo, historicamente essa oferta esteve atrelada a uma lógica patriarcal e paternalista, em que nas atividades diárias a mulher deveria “ajudar” o marido na lida com a terra, vindo a se constituir como motivação individual-particular bastante fixada e generalizada nas atitudes, se materializando enquanto motivações genéricas nas relações sociais da vida cotidiana.

Essas motivações entravam no campo da genericidade das relações sociais como “verdades” a serem seguidas pelas pessoas que viviam no campo, vindo a se constituir enquanto preconceitos de que sociedade a escola deveria contribuir com a formação. De tal maneira, que na escola esses preconceitos tomavam corpo nos pensamentos e nas práticas curriculares através de agrupamentos e conteúdos escolares por sexo, como ressalta Torres Santomé (2013, p. 231):

Os discursos sobre a inferioridade da mulher elaborados pela filosofia, teologia e ciências como a biologia e a psicologia têm sido utilizados para explicar tanto a negação do acesso às instituições escolares, especialmente às universitárias, como sua segregação nos níveis mais elementares do sistema de educação.

Essa segregação acontecia duplamente para as mulheres camponesas, pois a condição de camponesa também era tomada como justificativa para intervenções curriculares inadequadas, pois além de negar os saberes dos povos do campo, a garantia da educação pública ainda não é uma realidade para muitas mulheres, homens e crianças.

Na escola, um dos exemplos dessa característica da vida cotidiana patriarcal e paternalista está atrelada às políticas curriculares para as escolas do campo, enquanto regras e normas nas instituições que visavam “fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-los a terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e a “cultura rural”” (PAIVA, 2003, p. 137). Para tanto, a educação servia como instrumento de opressão, conduzindo os estudantes à memorizações mecânica dos conteúdos escolares, caracterizando-se como preconceitos desconectados das experiências dos sujeitos sociais.

Tais preconceitos foram, ao longo da história, sendo colocados como “verdades” absolutizadas em uma lógica subalternizadora de que: quem é da “roça” não precisa estudar para pegar na enxada! (LEMOS, 2013). Essa ideia de que as atividades cotidianas são uma mera reprodução de algo dado, ignora as escolhas individuais e particulares dos sujeitos, como se os preconceitos fossem determinantes nas relações e integrações sociais e não pudéssemos mudar a realidade.

Pensamentos e práticas curriculares fundamentados nessa perspectiva de educação bancária serviram historicamente como motivações genéricas, referências para as políticas curriculares para as escolas do campo. Realidade que, nos últimos anos, sofreu mudanças com

proposta de educações de cunho mais progressistas, como ressalta a Associação Nacional de Mulheres Camponesas na cartilha “feminismo camponês popular” (2018, p. 27):

A conquista a educação na escola e na universidade é de muita importância para nós, pois nos foi negada historicamente como camponesas, e, buscamos acessá-la para fortalecer a luta camponesa. A educação pública e de qualidade é um direito de todas/os, um direito das mulheres camponesas, que foi uma luta histórica para conquistar esse direito e o espaço na escola e na universidade.

Na conquista relatada pela associação de mulheres camponesas, a escola e a universidade constituem um exemplo de que não somos sujeitos determinados, pois se assim fossemos essa conquista não teria acontecido. A vida cotidiana não está determinada, ela é praticada e repercute as mudanças promovidas pelos sujeitos historicamente.

Ao partimos da ideia de que o cotidiano integra a vida do indivíduo, através de objetivações que serão, simultaneamente, particulares e genéricas, estamos entendendo que mesmo diante de instituições (comunidades) que se baseiam em orientações e regras, enquanto políticas curriculares que rompam com preconceitos que hierarquizam e subalternizam, a ruptura ou mudança nesses preconceitos acontecem a partir da individualidade dos sujeitos nas atividades cotidianas nas comunidades escolares.

Tomamos o conceito de comunidade enquanto uma das estruturas da vida cotidiana, com isso, estamos partindo da ideia de que a escola não é apenas uma instituição que mobiliza e estrutura atividades cotidianas que orientam as relações sociais. A escola também é uma comunidade, uma unidade estruturada, organizada de grupos.

Enquanto comunidade, a escola está organizada em vários “grupos”, tais como os alunos e os professores, e estes mobilizam juízos provisórios que poderão vir a orientar as práticas curriculares. Essas atividades são ações mobilizadas no cotidiano escolar que reproduzem orientações voltadas à integração dos sujeitos na comunidade escolar, visando à continuidade de procedimentos e atitudes que integram os sujeitos na vida cotidiana.

Nestes aspectos, ao falarmos do cotidiano escolar, estamos fazendo a leitura de que ele materializa a vida cotidiana de uma determinada comunidade que traz estruturas da vida cotidiana através de exigências morais da sociedade em seu conjunto, tais como as normas morais abstratas que orientam as atividades cotidianas por meio das relações sociais e culturais.

E essas atividades estariam sendo desenvolvidas na cotidianidade das ações dos sujeitos que, ao se depararem com os costumes e normas da sociedade na comunidade, no

humano-genérico, desempenharão um papel decisivo na maneira pela qual “se organiza a estrutura a vida cotidiana, o “Eu” desempenha papel decisivo na ação e nas opções dos seres humanos” nas atividades cotidianas a partir das suas motivações particulares (MAFRA, 2010, p. 231).

Dentre essas atividades, as práticas curriculares materializam o encontro da individualidade particular com a própria genericidade humana e, nela, tornam-se conscientes ambos os elementos. Através das práticas curriculares, da cotidianidade da escola, poderemos conhecer como a “a escola é entendida diferentemente, conforme o lugar no qual cada sujeito vive o cotidiano escolar” (PENIN, 2011, p. 18). Poderemos conhecer, através do conjunto de atividades cotidianas mobilizadas pelos do sujeito, como são mobilizadas as práticas curriculares pelos(as) professores(as) a partir do que lhes é individual, visto que é comum “a toda individualidade a escolha relativamente livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares” da realidade concreta (HELLER, 2016, p. 41). A partir da individualidade dos sujeitos da escolha relativamente livre, prática de autonomia, as ações são mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar.

Partimos da ideia de que as práticas de autonomia não ocorrem em uma abstração subjetiva e individual, elas envolvem as motivações individuais e genéricas que estão articuladas às instituições sociais a que o sujeito pertence. Essa articulação só será possível, por meio da homogeneização, que significa, simultaneamente, “a concentração de sua atenção sobre uma única questão, o uso de toda a individualidade na solução de uma tarefa (transformando-se em “homem inteiramente”) e a dissipação de sua particularidade individual na atividade humano-genérica” (MAFRA, 2010, p. 234). Com isso, os seres humanos, através de atividades cotidianas tomadas como necessárias à instituição, poderão desenvolver diferentes atividades a partir da sua individualidade, sua liberdade relativa de decidir e intervir no cotidiano.

Nessa direção, as atitudes diárias dos sujeitos tomadas a partir da liberdade relativa poderão ir se configurando, enquanto princípio que orienta as atividades cotidianas nas relações sociais. Em sendo a autonomia a expressão da prática social, tomamos a prática de autonomia como atitudes diárias estabelecidas nas relações sociais, essas atitudes envolvem as escolhas que os sujeitos constroem nas atividades cotidianas. No cotidiano escolar, as escolhas das professoras vão materializando decisões curriculares sobre o que ensinar e como ensinar, o que poderá levar os professores a mobilizarem diferentes práticas curriculares.

A prática de autonomia estaria sendo constituída tanto por uma dinâmica individual, motivações individuais que pressupõem uma liberdade moral dos sujeitos, quanto uma dinâmica coletiva, motivações humano-genéricas que compreendem os interesses da comunidade, como a escola. Em se tratando do cotidiano escolar, as práticas de autonomia poderão ganhar materialidade na “tomada de decisão referente ao que é específico da sala de aula: temas conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação” (PADILHA, 2017, p. 40). Os professores são um dos sujeitos responsáveis por essas decisões, pois suas atividades cotidianas envolvem o conhecimento que os habilitarão a realizar tais atividades na comunidade.

Como comunidade, estamos entendendo as instituições, dentre estas, as escolas do campo. Nessas escolas, as práticas de autonomia dos professores poderão vir a materializar diferentes práticas curriculares no cotidiano das escolas, ou seja, práticas que envolveriam os “pormenores da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente” (FREIRE, 1996, p. 45).

Ao trazermos os pormenores da cotidianidade dos professores do campo, poderemos contribuir com os debates que envolvem as políticas curriculares, uma vez que o cotidiano das escolas também é espaço-tempo de construção das políticas curriculares. E não podemos nos omitir do avanço que tem sofrido nas atuais políticas e reconfigurações curriculares da Educação Básica no Brasil, com as demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>3</sup>, que estão alicerçadas em motivações genéricas que negam a especificidade e as pluralidades das comunidades escolares do campo.

Nossa pesquisa expressa um movimento de resistência no campo da pesquisa acadêmicas frente a essas demandas conservadoras. Buscamos, com o nosso trabalho, narrar e situar os acontecimentos dos pormenores do/no cotidiano de escolas do campo, trazendo práticas curriculares que são mobilizadas pelas professoras e que envolvem tanto as motivações genéricas da instituição escolar, quanto as motivações individuais dos professores. Visto que, assim como a cotidianidade, nas práticas curriculares, a autonomia se expressa através da relativa liberdade (autonomia) do sujeito de pensar por si, suas motivações particulares-individuais, além da capacidade de guiar-se por motivações genéricas.

---

<sup>3</sup> Texto de Elizabeth Macedo (2017), título: *As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum*.

Tomamos as práticas de autonomia como expressão da homogeneização de atividades cotidianas dos sujeitos na realidade concreta da comunidade escolar. Diante disso, construímos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais práticas curriculares os professores do campo mobilizam no cotidiano escolar enquanto práticas de autonomia? Para responder a esta pergunta, tomamos como **objetivo geral de pesquisa**: compreender quais práticas curriculares as professoras do campo mobilizam no cotidiano de escolas no Agreste de Pernambuco enquanto práticas de autonomia.

Para tanto, tomamos como **objetivos específicos**: Analisar quais são as motivações genéricas mobilizadas nas práticas curriculares no cotidiano das escolas do campo; analisar quais motivações individuais se articulam às práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar; analisar como as práticas de autonomia são vividas nas rotinas de aula das professoras.

Para atingir esses objetivos, tomamos como referencial teórico-metodológico a Teoria do Cotidiano (HELLER, 1977, 2016; PATTO, 1993; GUIMARÃES, 2002; MAFRA, 2010). Estamos partindo da ideia de que o cotidiano é aquilo que é vivido cada dia pelos sujeitos, sujeitos esses que fazem escolhas individuais-singulares, buscando discernir e avaliar as regras e normas nas relações sociais. Dentre essas escolhas no cotidiano escolar, as práticas curriculares vão materializando condições objetivas e subjetivas de relação entre a cotidianidade da escola, do que está dado, e aquilo que é feito do que está dado a partir do posicionamento consciente dos sujeitos.

Trazemos uma discussão teórica do que estamos tomando por cotidiano, articulando ao nosso objeto de pesquisa, que são as práticas de autonomia mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano de escolas do campo. Vamos discutir aspectos teóricos, em relação à teoria do cotidiano, de como, no cotidiano, os sujeitos fazem escolhas a partir de características da sua individualidade, autonomia relativa.

No movimento das escolhas dos sujeitos, buscamos caracterizar que elementos da cotidianidade estariam integrando as motivações genéricas na comunidade no intuito de situar como essas motivações estão articuladas a procedimentos e atitudes visam estabelecer a manutenção de elementos da cotidianidade na comunidade escolar, bem como buscamos caracterizar o que são motivações individuais dos sujeitos articuladas às práticas curriculares.

Tomamos a escola como espaço-tempo da comunidade escolar, visto que ela é portadora do humano-genérico, ou seja, os elementos que visam estabelecer a repetição de procedimentos, como também a escola através da individualidade dos sujeitos no

desenvolvimento das suas atividades cotidianas. Atividades essas que estamos tomando enquanto pensamentos e práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano das escolas do campo.

## 2 COTIDIANO E OS PROCESSOS DE HOMOGENEIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

### 2.1 COTIDIANO É AQUILO QUE NOS É DADO CADA DIA

Para Berger e Luckmann, o cotidiano é interpretado como vida cotidiana. Esta vida cotidiana “apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.35). A interpretação dos sujeitos parte de uma realidade dada, ou seja, a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada e o sujeito inscreve-se nesta realidade, incorporando discursos estabelecidos, discursos esses que, para os autores, compreendem esquemas tipificadores.

A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores que estabelecem como os sujeitos são apreendidos, bem como estabelece os modos como lidamos uns com os outros no cotidiano. Para tanto, as tipificações fornecem esquemas que enquadram os sujeitos em determinadas tipificações, o que podemos chamar de estereótipos. As tipificações estabelecem significados generalizadores, como, por exemplo, o de “europeu”, passando o entendimento de que existem características hegemônicas que definem quem é ou não europeu.

Além de criar estereótipos, as tipificações determinam as relações face a face entre os sujeitos, “nossa interação face a face será modelada por estas tipificações, pelo menos enquanto não se tornam problemáticas por alguma interferência da parte dele [o outro]” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 48). Assim, o cotidiano restringe-se a duas estruturas, espacial e temporal. A primeira refere-se aos aspectos territoriais de onde os sujeitos estão inseridos. E a segunda compreende a intersecção entre o tempo cósmico e seu calendário socialmente estabelecido.

Para os autores, a estrutura temporal fornece a historicidade que determinará a situações dos sujeitos na vida cotidiana. Desta forma,

A estrutura temporal da vida cotidiana não somente impõe sequências predeterminantes à minha “agenda” de um único dia, mas impõe-se também à minha biografia em totalidade. Dentro das coordenadas estabelecidas por esta estrutura temporal apreendo tanto a “agenda” diária quanto minha completa biografia (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 45).

A estrutura temporal, com isso, fornece tipificações e estabelece esquemas que padroniza os modos de como os sujeitos interagem na vida cotidiana, reforçando o discurso de que a realidade está dada e os sujeitos não poderão fazer alterações, o que contribuiu para se propagar concepções de cotidiano, enquanto realidade dada aos sujeitos, os quais não fariam interferência através de suas escolhas individuais.

Lefebvre (1991, p. 18), que descreve e analisa o cotidiano a partir da filosofia, ele rompe com esta ideia pragmática do cotidiano e defende-o enquanto obra inacabada, para tanto trata da “sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza. Isso implica o projeto revolucionário de um parto que tirasse do cotidiano a atividade criadora inerente, a obra inacabada”. Ele tece a categoria de vida cotidiana, compreendida como nível de realidade social. A vida cotidiana não é determinada, uma vez que ela se constitui como um dos níveis da realidade, pois:

A vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível da realidade. Estamos ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o nível cotidiano não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade (PENIN, 2011, p. 42).

Com isso, entende-se que é a partir do cotidiano que surgem as decisões e as ações dos sujeitos e que não são determinadas externamente aos sujeitos, visto que “é no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente” (LEFEBVRE, 1991, p. 27). Logo, os sujeitos, na construção das suas decisões em relação aos seus interesses individuais e subjetivos, constituem diferentes decisões na vida cotidiana e está terá características da individualidade de cada sujeito.

Certeau (1990) se aproxima da ideia de cotidiano de Lefebvre, quando argumenta que além de não ser um campo fechado, o cotidiano é um lugar praticado por diferentes sujeitos. Enquanto lugar praticado, o cotidiano é espaço-tempo de invenções dos sujeitos diante do que está dado na realidade concreta.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente... O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior... É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU, 1990, p. 31).

Neste sentido, não há uma determinação dos sujeitos pelo cotidiano, o cotidiano é espaço-tempo em que os sujeitos praticam a realidade a partir das suas ocupações, apropriações e vivências através das decisões construídas na vida cotidiana. E esta integra não só as particularidades e individualidades de cada sujeito, mas também o que é humano-genérico na vida cotidiana, como explica Heller (2016, p. 40):

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”.

Por mais que tenhamos diferentes motivações no âmbito do que é individual-particular, estas motivações poderão “construir uma relação com sua própria comunidade, bem como uma relação com sua própria particularidade vivida enquanto “dado” relativo” (HELLER, 2016, p. 42). Assim, a vida cotidiana integra a vida do indivíduo, através de objetivações que serão, simultaneamente, particulares e genéricas.

No entanto, o que é particular para cada sujeito poderá envolver um “conjunto de atividades que permitem a reprodução do indivíduo podendo ser chamadas como características da vida cotidiana, porque dizem respeito às particularidades humana” (GUIMARÃES, 2002, p. 13). Estas características ou configurações expressam os pensamentos cotidianos de ação e comportamento mobilizados pelos sujeitos na sociedade para se relacionar e se expressar, dentre outras as seguintes configurações: precedente, analogia e juízos provisórios.

Entre estas configurações, os juízos provisórios são pensamentos empíricos baseados na experiência cotidiana e social das pessoas, sendo que a prática os confirma como verdadeiros. Esses juízos “geralmente se confirmam porque os outros acreditam e assim passa a ser acreditado” (GUIMARÃES, 2002, p. 17). Eles são determinados pelas experiências diárias através da convivência com os grupos que compartilham de uma mesma motivação genérica.

As motivações genéricas estão representadas para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo através das comunidades (grupos e instituições) e vão sendo postas enquanto preconceitos, juízos provisórios tomados para orientar as atividades cotidianas. Para Heller (2016, p. 82):

Os preconceitos, portanto, são obra da própria integração social (por exemplo, da nação ou da camada, mas sobretudo da classe) que experimenta suas reais possibilidades de movimento mediante ideias e ideologias isentas de preconceitos. Os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e coesão da integração dada.

Os preconceitos, os juízos provisórios, se fazem presentes na vida cotidiana como referência para os sujeitos entenderem as relações sociais e se integrarem socialmente. A vida cotidiana está marcada por diferentes preconceitos que, quanto mais estes vão se constituindo como preconceitos genéricos, através de integrações sociais fixadas, mais poderão influenciar as decisões dos sujeitos na vida cotidiana. E estes preconceitos poderão estar sendo confirmados ou refutados em diferentes instituições sociais, dentre estas a escola.

Ao partimos da ideia de que o cotidiano integra a vida do indivíduo, através de objetivações que serão, simultaneamente, particulares e genéricas, estamos entendendo que mesmo diante de instituições que se baseiam em orientações e regras, enquanto políticas curriculares como motivações genéricas, serão nas atividades cotidianas que poderemos perceber a realidade concreta das objetivações. Pois cada sujeito empírico, em sua realidade concreta, tem sua particularidade-individualidade, sua própria cotidianidade, para Mafra (2010, p. 231):

A noção de cotidianidade consiste na tentativa helleriana de recuperar a subjetividade como categoria fundamental na compreensão do humano-genérico, partindo do pressuposto de que, ao analisarmos as implicações e a maneira pela qual se organiza a estrutura da vida cotidiana, o “Eu” desempenha papel decisivo na ação e nas opções dos seres humanos.

A cotidianidade compreende as estruturas que estão dadas aos sujeitos para o desenvolvimento das relações sociais, cabe a cada sujeito a partir da sua particularidade-individualidade, decidir sobre as motivações genéricas, ou seja, ao que é humano-genérico na vida cotidiana.

A compreensão do humano-genérico nos estudos hellerianos está articulado às motivações particulares materializadas no conjunto de ações que envolvem atividades de uma determinada comunidade. E essas atividades estariam sendo desenvolvidas na cotidianidade das ações dos sujeitos, que, ao se depararem com os costumes e normas da comunidade, as motivações genéricas, desempenhará um papel decisivo na maneira pela qual se organiza a estrutura a vida cotidiana através das suas decisões.

As decisões dos sujeitos enquanto possibilidade de liberdade relativa na vida cotidiana expressariam práticas de autonomia, enquanto possibilidade de liberdade relativa guiada por princípios éticos que venham possibilitar a integração entre a particularidade e genericidade, frente às motivações genéricas instituídas nas escolas. Particularidade porque cada comunidade teria suas próprias regras e costumes e genericidade em relação ao que é tomado para ser reproduzido pelos sujeitos no intuito de manter a integridade dos sujeitos à comunidade.

Esses princípios éticos são tomados por Heller como precedentes que integram os sujeitos às instituições da vida cotidiana. Isso não significa que a particularidade se submeta à comunidade do natural, como se essas motivações não pudessem sofrer alterações, pois, do que é dado pelas políticas curriculares, por exemplo. Mas buscamos, com isso, compreender que a ética da vida cotidiana orienta as decisões. Sobre a ética na vida cotidiana, Heller (2016, p. 43) enfatiza que:

Esse aumento de possibilidade – essa oportunidade de vitória espontânea da particularidade – suscitou a ética como uma necessidade de comunidade social. As exigências e normas da ética forma a intimação que a integração específica determina (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo, a fim de que esse submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior. A ética como motivação (o que chamamos de moral) é algo individual, mas não uma motivação particular, é individual no sentido de atitude livremente adotada (com liberdade relativa) por nós diante da vida, da sociedade e dos homens.

Nesses aspectos, a ética enquanto liberdade relativa dos sujeitos, se expressa enquanto motivações construídas através da individualidade de cada indivíduo no exercício da liberdade moral sobre as atividades cotidianas. Ou seja, juízos provisórios que as atividades cotidianas mobilizadas pelos sujeitos confirmam como decisões construídas frente ao que está dado na comunidade, a fim de, com isso, expressar sua capacidade de decidir. A capacidade de decidir estaria, nesses termos, materializada através da articulação que os sujeitos fazem entre as suas motivações individuais e as normas e regras que os integram à instituição ou comunidade que ele participa.

A comunidade é uma unidade estruturada e organizada de grupos a qual o indivíduo pertence necessariamente e poderá decorrer “do fato de se estar lançado nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formações da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido” (HELLER, 2016, p. 105-106). Quando as comunidades escolhidas pelos sujeitos passam a fazer parte da sua cotidianidade,

do que está dado como procedimentos e atitudes que envolvem as suas relações sociais, as comunidades que os sujeitos participam vão estabelecendo uma relação de hierarquia de valores em relação aos procedimentos que envolvem o pertencimento dos sujeitos à comunidade.

Contudo, o pertencimento do sujeito a uma comunidade não é um fato obrigatório, pois a escolha de participar ou não de uma comunidade dependerá da articulação consciente dos interesses individuais-particulares dos sujeitos ao que é humano-genérico da comunidade. Visto que caberá a cada sujeito a liberdade relativa de se integrar ou não à comunidade de acordo com os procedimentos que envolvem as relações sociais na instituição.

Nessa direção, partimos da ideia da escola como uma das instituições que materializam na vida cotidiana dos sujeitos normas e procedimentos sobre a educação formal, como uma das expressões do humano-genérico na sociedade, pois entendemos que:

O humano-genérico é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas e etc. Em sua atividade social global, o homem está sempre em movimento entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano; e é função moral conservar esse movimento (HELLER, 2016, p. 117-118).

A comunidade, neste caso a comunidade escolar, seria um dos espaço-tempo da vida cotidiana em que os indivíduos são colocados cotidianamente a articular suas motivações individuais, as escolhas dos sujeitos na cotidianidade, as motivações genéricas, as normas e procedimentos que orientam as ações homogêneas nas atividades cotidianas da comunidade escolar. Essas ações irão desencadear processos de homogeneização de atividades cotidianas, enquanto resultado da articulação do que está dado na cotidianidade, e as particularidade e individualidades de cada sujeitos na sua vida cotidiana.

## 2.2 PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COTIDIANAS E A AUTONOMIA DOS SUJEITOS

A cotidianidade se expressa nas ações homogêneas enquanto estruturas dadas aos sujeitos como procedimentos utilizados nas relações que integram as escolhas individuais às motivações genéricas das comunidades. Essa integração entre a particularidade das comunidades ao que é humano-genérico na vida cotidiana se dá na realização concreta da

homogeneização de atividades cotidianas tomadas como necessárias à sobrevivência diária dos sujeitos. Nos estudos de Heller, a cotidianidade é:

Constituída pela linguagem, pelos objetos feitos pelo homem e suas regras de uso e pelos costumes – e o desenvolvimento da razão prática (racionalidade da razão), condição necessária para a apropriação das objetivações *para-si* (constituídas pela arte, religião, ciência e filosofia). Essas seriam circunstâncias que produzem sentido à vida, possibilitando o desenvolvimento da razão teórica (racionalidade do intelecto) que, enfim, criaria condições para que o indivíduo possa submeter, criticamente, as objetivações para e *em-si* (as instituições), tornando-se capaz de discernir e avaliar regras e normas em todas as esferas da sociedade (MAFRA, 2010, p.236).

Dentre essas regras de uso, que constituem a cotidianidade, estamos entendendo que as políticas curriculares são uma das motivações genéricas tomadas como referência no currículo da comunidade escolar, uma vez que elas vão se constituindo como motivações particulares para o currículo pensado e vivido de escolas do campo.

Estamos considerando que, atreladas às motivações particulares, estão as escolhas baseadas nas ações homogêneas mobilizadas pelos sujeitos em resposta às objetivações *em-si* de diferentes instituições sociais, ou seja, em cada comunidade as escolhas dos sujeitos estarão situadas historicamente à realidade concreta.

É importante frisar que essas escolhas deverão sempre ser consideradas como uma tendência, juízos provisórios. As tendências não serão fixas para todas as decisões, uma vez que as atividades cotidianas se dão no movimento de motivações heterogêneas (contextos influenciadores de diferentes naturezas) que poderão resultar tanto em juízos provisórios de preconceitos quanto em juízos ultrageneralizadores.

As atividades cotidianas baseadas nos preconceitos não consideram a revisão crítica das suas ações, pois é “baseada na certeza absoluta de que aquilo que acredita é o certo e os demais devem também fazê-lo” (GUIMARÃES, 2002 p. 17). Essas ações terminam criando hierarquias de poder no desenvolvimento das relações sociais, podendo direcionar as ações individuais dentro de uma relação baseada no controle, em que os sujeitos estarão determinados à prática de heteronomia, ou seja, eles não reconhecem a possibilidade de romper com a cotidianidade ou exercer a liberdade relativa sobre as atividades cotidianas.

Por sua vez, as atividades cotidianas fundamentadas em juízos ultrageneralizadores estão baseadas “numa experiência própria, cujo conceito se generaliza para uma categoria” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Essas atividades cotidianas estão alicerçadas em características

individuais e estas vão sendo tomadas como motivações particulares em determinadas categorias, classe de sujeitos. Dentre estes, por exemplo, temos os professores que têm como uma das motivações particulares no desenvolvimento da sua profissão, o ato de ensinar.

O ato de ensinar estaria na Teoria do Cotidiano como uma das motivações particulares dos sujeitos que integram a comunidade escolar, levando os sujeitos a reproduzirem as objetivações em-si, ou seja, “o homem se reproduz a si mesmo e em última instância, sua própria espécie” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Nessas objetivações, os processos de homogeneização das atividades cotidianas poderão estar baseados na liberdade de decidir dos sujeitos, podendo materializar atividades relativamente autônomas (livres) em relação à comunidade escolar.

Historicamente, essas atividades relativamente autônomas foram construídas frente a diferentes tendências, juízos provisórios de características da vida cotidiana em resposta às ações culturais, econômicas e políticas na sociedade. Por exemplo, a autonomia esteve tanto vinculada à ideia de liberdade, participação social, quanto à ideia de ampliação da participação política. Nesta última, as discussões centraram-se no âmbito da teoria política, principalmente articulada à construção da ideia de democracia, como aponta Martins (2002, p. 208):

Nesse contexto a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rosseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi à liberdade entendida como autonomia, isto é como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento moderno.

Para Zatti (2007), é importante evidenciar que Rousseau questiona a simplificação que o utilitarismo fazia da vontade humana ao dedicá-la apenas à felicidade, promovendo uma espécie de nivelamento. Para ele, o bem e mal se tornaram uma questão de instrução, conhecimento e esclarecimento. A autonomia, para esses iluministas, era uma questão que se referia à racionalidade científica e à vivência da própria felicidade, de um homem que não é apenas corpo, mas também espírito, se distanciando, assim, dos iluministas.

A partir de estudos em Rousseau, buscou-se explicar que o mal humano não poderia ser compensado pelo aumento do conhecimento ou do esclarecimento. Ele resgata a noção, fundamentalmente agostiniana, de que o homem pode ter “dois amores”, ou seja, duas

orientações básicas da vontade. Ambas as orientações de vontade, se permanecerem fechadas em si mesmas, serão vontades heterônomas, ou seja, o ser humano estaria sujeito a uma lei exterior ou à vontade de outrem, caracterizando a ausência de autonomia.

Nessa direção, chamou-se a atenção para a necessidade de entender que o progresso não necessariamente nos torna melhores, nem autônomos, pelo contrário, é muito frequentemente acompanhado pela decadência moral. De acordo com Zatti (2007), Rousseau evidencia em seus escritos que o progresso da razão calculista é um dos indícios da corrupção, logo, essa oposição entre moralidade e progresso não deve ser compreendida no sentido primitivista.

Para Rousseau, não somos individualmente autônomos, apenas o somos como membros de um tipo especial de sociedade. Para ele, passamos a ser livres e autônomos porque podemos romper com a escravidão dos nossos desejos e viver sob uma lei que proporcionamos a nós mesmos. Nessa leitura, ele ressalta as motivações particulares dos sujeitos em detrimento das motivações genéricas que envolvem as objetivações em-si. No estado natural, o homem desfruta de uma liberdade natural que é física e não vai além de suas forças.

Por sua vez, ao trazer a lógica do contrato social para explicar as relações sociais, Rousseau ressalta as motivações genéricas em detrimento da motivação particular, pois o homem renuncia à liberdade natural em favor da liberdade civil, que é circunscrita pela vontade geral. O abandono da liberdade natural, enquanto atitudes diárias, é marcado pelo condicionamento do estado civil, em que o homem adquire liberdade moral, passando a obedecer à lei que ele instituiu a si próprio em vez de seguir o impulso (ROUSSEAU, 1973 apud ZATTI, 2007), dando, com isso, indicativos de que a liberdade não dependeria apenas dos interesses individuais e, sim, dos interesses dos grupos relativamente autônomos. Assim, não poderíamos vincular o sentido de autonomia como exercício da liberdade dos sujeitos, visto que a sua participação nas decisões construídas na cotidianidade não dependeria apenas de interesses particulares, mas estariam inscritos em uma realidade que é tomada por motivações genéricas nas relações sociais.

Nessas circunstâncias, de acordo com Zatti (2007), o papel da educação, enquanto comunidade, seria de elevar a natureza do homem para além da animalidade, em uma esfera onde existem leis. Em outras palavras, também podemos dizer que o papel da comunidade é tornar sociável a insociabilidade contida no amor de si mesmo e no amor-próprio. Para este, a lei moral não pode ser definida por qualquer ordem externa, nem pelo impulso da natureza em

nós. Para que haja autonomia, a moralidade não pode estar fora da vontade racional do homem, das motivações genéricas que orientam as relações sociais.

Zatti (2007) acrescenta que Kant refuta em sua concepção de autonomia, principalmente, o deísmo, o utilitarismo, o naturalismo, o voluntarismo, vistos que estes tendem a se aproximar da ideia de autonomia como apenas de ordem individual-particular. Kant se opõe também aos iluministas, para ele, esses não deixam espaço para a dimensão moral e, dessa forma, para a liberdade, pois a liberdade precisa de uma dimensão moral.

Para Zatti, tanto nos estudos de Kant, quanto de Rousseau, há uma crítica à ideia de autonomia dentro das ideias do utilitarismo, no que se refere ao controle instrumental-racional do mundo a serviço de nossos desejos e necessidades, que poderia levar a ideia de autonomia a práticas egoístas.

Em Kant, a autonomia está articulada às fontes morais da internalização ou subjetivação, inauguradas por Rousseau. No entanto, a lei moral não pode ser definida pelo impulso da natureza “em mim”, mas apenas pela razão prática que exige uma ação de acordo com princípios gerais. Qualquer concepção moral que derive seus propósitos normativos de uma ordem cósmica ou de uma ordem dos fins da natureza humana acarreta a abdicação da responsabilidade de gerar a lei por nós mesmos e cai na heteronomia. Assim, a exaltação da natureza como fonte é, para Kant, tão heterônoma quanto o utilitarismo.

Para Zatti (2007), Kant não condenou a razão instrumental voltada para o controle racional, pois ele considera que o desenvolvimento da razão instrumental é necessário para o homem superar obstáculos da natureza e sobreviver, o que pode levá-lo à racionalidade em sentido mais amplo. Ele se manteve um homem do Iluminismo ao herdar da filosofia de sua época a problemática da maioridade e autonomia, mas se opôs em aspectos essenciais, preservando a centralidade da razão, pois a pensou em sentido mais amplo que a razão instrumental. A diferença fundamental é que a questão crucial quanto à autonomia para Kant é o crescimento em racionalidade, moralidade e liberdade, não em felicidade.

A ideia de autonomia de Kant também foi trabalhada na perspectiva castoriadiana, desenvolvida em seu livro mais conhecido, *A instituição imaginária da sociedade* (1991), e aprofundada em muitas obras posteriores. A proposta de leitura da psicanálise feita por Castoriadis implica, como sabemos, certas discordâncias com outras leituras possíveis, especialmente, com uma das mais respeitadas no meio: a lacaniana.

Entretanto, é preciso registrar uma aceitação cada vez maior de seu pensamento, não só na filosofia, nas ciências sociais e na psicologia social, onde o autor é referência e sua obra

objeto de estudo em quantidade crescente de teses e artigos, mas também entre psicanalistas (MARTINS, 2002). Para Castoriadis (1991), a autonomia é um empreendimento da humanidade e um programa de reflexão filosófica sobre isto é:

O pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant... Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma outra lei, a lei de outro que não eu (CASTORIADIS, 1991, p. 123).

Essa noção considera, ainda, que na história mais recente da humanidade, constituiu-se uma tensão entre os movimentos autônomos e o conjunto de instituições sociais, tais como a escola. Rebatendo o significado de autonomia como uma ideia abstrata de liberdade registrada nos princípios liberais modernos, a autonomia ocorre no processo de constituição subjetiva do sujeito e constituiu um fenômeno intrínseco às relações sociais, o que sugere que a autonomia reflete o processo de construção das tomadas de decisões dos sujeitos, em que concentramos nossa atenção sobre uma única questão/tarefa na cotidianidade.

A autonomia compreende a capacidade dos sujeitos terem autogestão das suas decisões em função de suas necessidades, em resposta ao contexto social, histórico, político e cultural que pertencem, configurando uma prática social. Ao tomarmos os estudos do cotidiano, essa autogestão se dá através do processo de homogeneização das atividades cotidianas, ou seja, a autonomia seria uma das características dos processos de homogeneização das atividades cotidianas.

Nessa direção, a autonomia dos sujeitos não seria propriamente o exercício de liberdade e, sim, estaria em um certo nível de participação no processo de decisão sobre as atividades cotidianas nas comunidades. A autonomia dos sujeitos estaria sendo materializada através do movimento de interesses da comunidade, genericidade das instituições sociais, e da particularidade dos sujeitos em relação às decisões sobre as atividades cotidianas.

A autonomia, nestes aspectos, constitui-se como processo de decisão individual e genérico, materializando-se como posicionamento consciente dos sujeitos que se estabelece nas relações sociais, como processo de construção subjetiva dos sujeitos frente às diferentes situações sociais, que são situadas num contexto social, histórico, político e cultural através das instituições sociais, tais como a escola. Por isso, a autonomia não é uma atitude, um costume, ela é uma ação consciente e homogênea na qual:

a) concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer outra atividade durante a execução dessa tarefa; b) empregamos nossa inteira individualidade humana em sua resolução; e c) agimos não-arbitrariamente, dissipando nosso eu-particular na atividade humano-genérico que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto individualidades. Somente quando esses três requisitos se realizam conjuntamente é que podemos falar de uma homogeneização que permite superar a cotidianidade (PATTO, 1993, p. 133).

A superação da cotidianidade, como algo que está dado fora do sujeito, não implica em acabar como os elementos tomados como procedimentos e condutas nas relações sociais. Essa superação indica a tomada de consciência dos sujeitos sobre as atividades cotidianas, o que poderá levá-los a objetivações para-si de determinados pensamentos cotidianos que passaram a orientar outros processos de homogeneização das atividades cotidianas.

Os processos de homogeneização das atividades cotidianas estariam se constituindo no movimento entre a dinâmica individual dos sujeitos, motivações particulares-individuais, e a dinâmica da comunidade, as motivações genéricas da comunidade escolar. Esse movimento vai caracterizando a autonomia dos sujeitos em relação às atividades cotidianas de acordo com a comunidade à qual a vida cotidiana do sujeito esteja articulada. Aqui, estamos tomando a vida cotidiana de professores de escolas do campo, logo a autonomia, enquanto uma ação consciente e homogênea dos sujeitos, precisará ser tomada articulada à individualidade de cada sujeito em relação ao cotidiano das escolas do campo e às motivações genéricas que são tomadas como referência no currículo desta instituição.

Por mais que tenhamos diferentes motivações no âmbito do que é individual, estas motivações poderão “construir uma relação com sua própria comunidade, bem como uma relação com sua própria particularidade vivida enquanto “dado” relativo” (HELLER, 2016, p. 42). Tomando as decisões particulares dos professores, a autonomia nos processos de homogeneização passará a constituir práticas de autonomia dos sujeitos em relação à comunidade escolar, pois trará a vinculação consciente das suas decisões no tocante à comunidade escolar. Visto que a prática de autonomia envolveria decisões com base no pensar certo dos sujeitos, ou seja, parafraseando Freire (2005), um pensar no mundo e com o mundo.

No entanto, nem todas as decisões serão na direção de um exercício de liberdade (mesmo a liberdade relativa), pois como afirma Heller (2016, p. 46), na cotidianidade, “não é possível concentrar todas as energias em cada decisão. Um comportamento de tal tipo estaria em contradição com a estrutura básica da cotidianidade”, uma vez que ela não está passível às

alternativas e, sim, tenta estabelecer um ritmo fixo e a repetição generalizada das motivações nas instituições sociais.

A escola se constitui como uma dessas instituições que, através dos processos pedagógicos, visam manter uma repetição generalizada de procedimentos e atitudes nas atividades cotidianas sobre o que ensinar e como ensinar. De acordo com os estudos de Alves e Oliveira (2010), a “repetição” das atividades diárias das escolas não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, visto que as ações cotidianas dos sujeitos não são e nem podem ser repetidas no seu “como”.

Entendemos que, no processo de homogeneização das atividades cotidianas, é preservado a cada sujeito uma liberdade relativa em relação às escolhas na sua vida cotidiana. E que, por sua vez, essa liberdade indica que, entre motivações genéricas e individuais que envolvem as diferentes atividades cotidianas, há um movimento entre o que está dado para os sujeitos como motivações genéricas da comunidade, na qual eles convivem, e as maneiras como cada um desses sujeitos lidam com essas motivações.

### 2.3 AS ATIVIDADES COTIDIANAS ESTÃO EM MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR ENTRE AS MOTIVAÇÕES GENÉRICAS E AS MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS

Para falarmos do movimento que há na comunidade escolar, faz-se necessário explicarmos, com base em que estamos nos referindo, a ideia de movimento. Com isso, queremos deixar explícito que movimento, nesse estudo, remete à ideia de inacabamento dos sujeitos na vida cotidiana, pois entendemos que não há um padrão nos processos de homogeneização das atividades cotidianas. O que temos são precedentes que são mobilizados como motivações genéricas, ou seja, o que está dado na cotidianidade das relações sociais. Como também as motivações individuais que são fruto da particularidade-individualidade dos sujeitos em relação à comunidade à qual ele pertence.

Estamos sempre em movimento e o processo de homogeneização se materializa através de um “conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto no que nela é permanência (o seu conteúdo) quanto no que nelas é singular (as suas formas)” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 87). A permanência constituiu o que viemos denominando de motivações genéricas, ou seja, objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto nas

instituições, tais como as políticas de currículo para as escolas do campo. Já as singularidades envolvem a individualidade que integra cada sujeito à comunidade que ele participa.

Uma vez que nossa pesquisa toma as escolas do campo, como campo de pesquisa, trouxemos o que seriam as motivações genéricas, a partir das orientações que historicamente foram influenciando o currículo pensado para as escolas do campo. Para tanto, cabe aqui fazermos um breve resgate histórico dos contextos que envolveram as políticas educacionais para as escolas do campo.

Nos estudos de autores que pesquisam sobre a Educação do Campo, dentre estes, Molina e Sá (2012), eles ressaltam que historicamente foi negada à maioria dos camponeses o direito à educação escolarizada de qualidade, que, quando ofertada, esteve alicerçada na precarização da instituição e da prática curricular, através de políticas educacionais que silenciavam aspectos da realidade das escolas situadas no território rural.

A discussão sobre a instituição escolar, no território rural, ganhou destaque apenas a partir de 1910, mediante o crescimento da migração rural-urbana, e se manifestado politicamente em 1920, quando foi pauta da III Conferência Nacional de Educação, tratando especificamente sobre o problema do êxodo rural. Foi, contudo, em 1930, com a Revolução de 30, que o debate sobre a necessidade de escolas no território rural ganharam impulso definitivo através de políticas governamentais, destacando-se as políticas voltadas ao movimento do capital.

O movimento do capital desestruturou o território rural visando tanto à formação de um mercado de força de trabalho quanto à constituição de condições para a modernização da produção agrícola. Para tanto, fez-se necessário o emprego de máquinas, de tecnologias e de insumos, demandando o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio.

Entre os anos de 1930 e 1940, o fator econômico deu o tom das políticas educacionais, a partir de duas orientações mais gerais: a educação rural para conter a migração na sua fonte e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador. A primeira orientação visava equalizar os problemas sociais e, para tanto, defendia a ideia de que era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. A segunda orientação visava atender ao desenvolvimento industrial do país (PAIVA, 2003).

Estas políticas educacionais partiam de uma proposta curricular compreendida a partir da lógica de uma sociedade desenvolvimentista industrial capitalista e a educação assumiu um formato oficial predominante na instituição escolar, sendo pensada em seu conteúdo e em seu

fazer para atender aos interesses das classes e grupos hegemônicos, ou seja, motivações genéricas que traziam um traço de desvalorização da realidade concreta dos sujeitos no cotidiano escolar.

Posteriormente, entre os anos de 1960 até 1980, tivemos mudanças em relação aos interesses voltados às instituições escolares. A partir do Movimento de Cultura Popular e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), tivemos grupos trazendo para o debate as necessidades voltadas para a educação escolar comprometida com a classe trabalhadora (PAIVA, 2003).

Os movimentos populares teceram críticas à sociedade desenvolvimentista que excluía os sujeitos, utilizando-se da educação escolar como principal instrumento de exclusão. O que favoreceu para a fixação da concepção de prática curricular como sendo apenas uma aplicação de atividades elaboradas por especialistas que estavam de fora do cotidiano da escola, bem como do território camponês. Essa concepção justificava a prática do professor enquanto executor de uma política pré-fixada que não tomava como referência as especificidades do território camponês nas práticas curriculares das escolas.

Apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), o Brasil passou a trazer, em políticas educacionais, orientações voltadas à organização do currículo das escolas do campo, baseadas em pressupostos e princípios articuladas às especificidades das escolas do campo. Neste dispositivo legal, no artigo 28, é estabelecido que as escolas localizadas no território camponês deveriam ter um currículo com conteúdo e metodologia adequada às reais necessidades e interesses dos estudantes deste território.

Identificamos também no Artigo 28 da LDB, outras orientações, sobre a política e prática curricular para as escolas que apontam para a necessidade de o currículo das escolas tratarem das “reais necessidades e interesses da população rural”. Contudo, mesmo com estas orientações, que evidenciavam a necessidade de o currículo ser orientado através das particularidades das escolas do campo, terminaram sendo consolidados juízos provisórios, enquanto maneiras estereotipadas de se compreender a realidade concreta das escolas, abrindo precedente para justificar a elaboração de políticas curriculares de “pacotes”.

Diante disso, Calazans (1993) ressalta que a escola do campo foi marcada por políticas curriculares conteudistas e pragmáticas, que correspondiam à política de “pacotes” - propostas curriculares que atendiam a interesses externos a realidade do campo, de modo que os professores não poderiam interferir nos objetivos, metodologias e conteúdos contidos no

programa. Estas políticas são estabelecidas em resposta ao que na LDB postula-se quanto às adaptações no currículo prescrito da escola às peculiaridades da vida rural.

O entendimento sobre a adaptação do currículo das escolas do campo ao que vinha sendo posto nas políticas educacionais influenciou a organização do currículo nas escolas do campo de forma vertical e fragmentada, “sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos” (LIMA, 2011, p.110). Para tanto, utilizou-se de programas conteudistas, que se expandiam através de políticas curriculares em diferentes municípios do país através do programa Escola Ativa<sup>4</sup>.

É importante refletirmos que, mesmo buscando atender às demandas da sociedade e, nestas, a realidade do território camponês, essas políticas curriculares de “pacotes” que muito embora buscaram estabelecer orientações para o currículo das escolas do campo, promoveram intervenções curriculares inadequadas (TORRES SANTOMÉ, 2013). Visto que essas políticas curriculares não favoreceram a construção de escolas públicas e democráticas pautadas pelos interesses dos diferentes sujeitos nas práticas curriculares das escolas do campo, enquanto sujeitos da política-prática curricular das escolas.

Frente a esta política curricular de “pacotes” para as escolas, tivemos a partir das reivindicações do movimento por uma educação do campo, outras motivações incorporadas às orientações das políticas curriculares nacionais. As necessidades que, até então, ganhavam espaço nas instituições não-formais de educação passaram a ser pautas em diferentes mobilizações no país, uma vez que, os diferentes Movimentos Sociais do Campo realizaram Encontros Regionais, Nacionais e Internacionais, Fóruns e Conferências forçando a constituição de Políticas Educacionais que garantissem o trato das diferenças socioculturais, políticas, econômicas e epistêmicas dos povos camponeses.

Entre os anos 2002 até 2012, tivemos a participação de diferentes movimentos sociais junto aos órgãos governamentais, que elaboraram um conjunto de políticas educacionais para as escolas do campo. Dentre esse conjunto de políticas orientados por pressupostos e princípios voltados aos saberes-fazeres dos povos do campo, destacamos a Resolução CNE/CEB n° 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nela, orienta-se que as escolas do campo organizem-se levando em conta as questões inerentes à realidade do território camponês, o que sugere que no currículo seja considerado o que for próprio do cotidiano da escola do campo.

---

<sup>4</sup> O programa Escola Ativa do Brasil foi inspirado no Programa Escuela Nueva da Colômbia, mas com características da conjuntura reformista neoliberal da educação, demarcando as influências de macro-políticas sobre as políticas locais para a Educação do Campo (BARRADA, 2013).

Nessa resolução, temos orientações que estabelecem que a proposta pedagógica da escola seja organizada e planejada no âmbito da autonomia das instituições escolares e das suas respectivas realidades territoriais, devendo cada uma das escolas do campo elaborar e executar sua proposta pedagógica resguardando os princípios da gestão democrática. Observamos que a resolução traz indicativos de que nas escolas do campo sejam tecidas políticas curriculares em vista de contribuir com o fortalecimento dos saberes escolares em diálogo com os saberes dos povos do campo, ou seja, articulado as particularidades que integram as relações sociais na realidade concreta das escolas do campo.

As mudanças promovidas a partir das Diretrizes Operacionais para as escolas do campo visaram promover a articulação e a participação de diferentes sujeitos do campo, tanto na elaboração das políticas educacionais, como também em projetos governamentais de formação continuada para os sistemas municipais de ensino. Mudanças essas que, na atualidade do nosso país, estão sofrendo sérias ameaças de um projeto de sociedade conservador, pautado por políticas do atual governo que reforça a lógica de silenciamento e subalternização dos povos do campo, bem como reforça a lógica de que as práticas curriculares são execução de tarefas pré-estabelecidas.

Contrapondo-se a essa lógica de silenciamento, o debate sobre Educação do Campo tem apontado para a necessidade de reflexões sobre a autonomia dos sujeitos coletivos envolvidos com as práticas curriculares cotidianas dessas escolas, especialmente que seja reconhecido e busque trabalhar com a “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 262). Esses elementos tomam como motivações genéricas a ideia de transformação e emancipação dos sujeitos, que historicamente foram colocados em uma condição de subalternidade.

Essa transformação vai articulada à realidade concreta dos sujeitos do campo, estando integrada às escolhas individuais dos sujeitos no desenvolvimento das suas práticas cotidianas, o que poderá favorecer a construção de práticas curriculares comprometidas com a realidade concreta das escolas do campo.

Nesse sentido, uma vez que as escolhas dos sujeitos integram as atividades cotidianas que envolvem as práticas curriculares na vida cotidiana da escola por inteiro, estamos partindo da ideia que os sujeitos participam na vida cotidiana das escolas com todos os aspectos de sua individualidade e personalidade, como tentativa de romper com os preconceitos que têm atravessado a cotidianidade das práticas curriculares das escolas.

Ao tomarmos a historicidade das políticas curriculares ofertadas para as escolas do campo, fomos percebendo que as motivações genéricas foram, ao longo dos anos, sofrendo mudanças quanto às orientações voltadas às práticas curriculares das escolas, e isso se deu porque as motivações genéricas estão situadas historicamente. Como tal, a medida que os contextos que envolve a constituição das políticas mudam em relação ao projeto de sociedade, elas vão influenciando e promovendo mudanças nas políticas já existentes.

As mudanças ocorridas nas políticas educacionais para as escolas do campo vão evidenciando que as motivações genéricas voltadas a orientações do currículo das escolas do campo historicamente foi sofrendo alterações, a partir da intervenção dos sujeitos, partindo do lócus de referências à realidade concreta dos sujeitos do campo. Buscando a ruptura da polarização entre conhecimento e experiência que vem influenciando os pensamentos e as práticas curriculares, através de estratégias de reconhecimento de que:

Todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos humanos (ARROYO, 2011, p. 117).

Observamos, a partir do percurso histórico das mudanças que foram acontecendo nas políticas curriculares para as escolas do campo, que as estratégias de reconhecimentos dos sujeitos sociais e suas experiências passaram a integrar as motivações genéricas tomadas como referência para organização das atividades cotidianas das escolas do campo. Com isso, as motivações genéricas tomadas a partir do lócus de referência de políticas, que se aproxima de uma perspectiva progressista, passaram a considerar as particularidades-individualidades dos sujeitos no desenvolvimento das atividades cotidianas das comunidades escolares.

Dentre estas atividades, estão as práticas curriculares que integram a práxis pedagógica (SOUZA, 2009) do/no cotidiano escolar, que têm como alvo gerar, organizar e materializar o currículo na comunidade escolar. O conceito de práxis pedagógica remete aos processos educativos realizados e historicamente situados. Souza não mobilizou a teoria do cotidiano de Heller, no entanto fizemos uma aproximação entre a ideia de movimento que articula as motivações genéricas e individuais no processo de homogeneização das atividades cotidianas, como o que ele conceituou de práxis pedagógica.

Para Souza (2009, p. 34), a “práxis pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados”, logo, são práticas cotidianas que estão lançados na cotidianidade das comunidades escolares e são permeadas pela afetividade, entendida aqui enquanto manifestação das subjetividades humanas, que tencionam e reestruturam o atuar crítico dos sujeitos na vida cotidiana.

Para explicar o atuar crítico dos sujeitos, no desenvolvimento desses processos educativos, Souza articula quatro dimensões da cotidianidade da comunidade escolar, são elas: prática docente; prática gestora; prática discente; e prática gnosiológica. Dentre estas, tomamos como a prática docente, no intuito de caracterizar aspectos que envolvem as motivações individuais dos professores no processo de homogeneização no cotidiano escolar.

Para Souza (2009, p. 26), a prática docente diz respeito, especificamente, “à sala de aula, na qual é necessário diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar, para reconduzi-la a um sentido adequado”. A tomada de decisão do docente não é aleatória, essa estará sempre integrada à individualidade das professoras, suas motivações individuais, que, por sua vez, também são influenciadas pelas motivações genéricas que orientarão os pensamentos e as práticas curriculares das escolas.

Chamamos a atenção para a individualidade que envolve a prática docente, pois entendemos que a prática curricular está diretamente integrada a ações de homogeneização dos sujeitos no cotidiano escolar e, dentre estes, o professor é responsável pelo ato de ensinar que integra o processo educativo de “como é gerado, organizado e se materializa no currículo” (SANTIAGO, 1990, p. 25). E esse processo se dá no movimento das decisões dos sujeitos na vida cotidiana na comunidade escolar, através das atividades cotidianas que são mobilizadas pelos sujeitos para atender as suas necessidades.

Nesse sentido, quando tomamos as ações homogêneas como expressão das atividades cotidianas, reforçamos a natureza espontânea que envolve a vida cotidiana dos sujeitos, pois o fato do sujeitos ter mobilizado determinados processos de homogeneização para dar conta de situações da ordem do cotidiano, não significa que ele fará o mesmo processo se ele tiver como referências outras motivações genéricas da comunidade e outras motivações individuais em relação à comunidade que ele pertence. Com isso, reforçamos que, para entender como se dá o processo de homogeneização das atividades cotidianas, faz-se necessário caracterizarmos e situarmos historicamente o lócus do sujeito e da comunidade à qual ele pertence.

Com isso, sendo as práticas curriculares expressão do processo de homogeneização das atividades cotidianas, as práticas curriculares não estão estáticas ou dadas como algo a ser

meramente repetida pelos sujeitos. As práticas curriculares, assim como o processo de homogeneização, ao mesmo tempo, são expressão do movimento das motivações genéricas da comunidade e as motivações particulares-individuais de acordo com o contexto histórico, social e cultural que atravessa a vida cotidiana dos sujeitos.

As práticas desenvolvidas pelos sujeitos vão se constituindo enquanto atividades cotidianas que estarão vinculadas a “como é gerado, organizado e se materializa o currículo” (SANTIAGO, 1990, p. 25). Com isso, as práticas curriculares poderão expressar o processo de disputa de interesses na comunidade escolar entre o que está dado enquanto base/juízo provisório para a comunidade escolar e a liberdade relativa dos sujeitos em decidir sobre uma determina ação homogênea na cotidianidade das escolas.

Ao tomarmos as práticas curriculares como expressão das atividades cotidianas dos sujeitos na comunidade escolar, estas poderão vir a se expressar como práticas curriculares de preconceitos, buscando o controle das ações dos sujeitos na comunidade escolar. Ou práticas curriculares de juízos ultrageneralizadores, nestas as ações dos sujeitos se expressam enquanto alternativas construídas através da liberdade de decidir na comunidade escolar. Liberdade essa compreendida como liberdade relativa dos sujeitos nas atividades cotidianas, ou seja, certo nível de participação dos professores no processo de decisão na vida cotidiana. Esse processo de decisão envolve o que é individual-singular em cada uma das escolhas dos sujeitos na vida cotidiana da comunidade escolar.

Estamos partindo da ideia de comunidade enquanto unidade estruturada e organizada, ou seja, espaço-lugar em que os sujeitos buscam manter práticas que caracterizam a vida cotidiana. A comunidade escolar compreende um desses espaço-lugares em que a cotidianidade se materializa nos procedimentos e condutas articuladas ao processo pedagógico, enquanto expressão do processo de homogeneização das atividades cotidianas na escola. Visto que, mesmo estando em atividade mediada pela subjetividade, no meio educacional, “os indivíduos ingressam no contato com bens objetivados socialmente, isto é, com formulações cristalizadas (SIMONATO JUNIOR, 2015, p.101).

As formulações cristalizadas correspondem ao conhecimento ao conhecimento que auxilia os sujeitos a se apropriarem de pensamento generalizados historicamente na vida cotidiana dos sujeitos. Ao estudar sobre a vida cotidiana a partir do cotidiano escolar, Penin (2011, p.) defende que o “conhecimento da sociedade implica o conhecimento da vida cotidiana e que o conhecimento da vida cotidiana implica o conhecimento da sociedade”, logo, qualquer que seja o estudo realizado da escola, implica tomá-la a partir de um contexto

mais amplo. A escola não é escola apenas porque temos uma legislação que autoriza o seu funcionamento, ela é escola porque se constitui como uma das instituições da sociedade que integram as relações humano-genérica. Na escola, assim como em outras instituições sociais, o sujeito é, simultaneamente, ser particular e genérico. Na comunidade escolar, podemos identificar motivações genéricas que caracterizam valores que influenciam as decisões dos sujeitos nas relações sociais, e estas, por sua vez, estarão implicadas na homogeneização das atividades cotidianas dos sujeitos. A homogeneização das atividades envolve as escolhas que os sujeitos mobilizam para cumprir uma determinada tarefa, ou seja, uma atividade com uma intencionalidade explícita e historicamente situada na comunidade escolar.

### **3 PRÁTICAS CURRICULARES ENQUANTO ESPAÇO-TEMPO DE PRÁTICAS DE AUTONOMIA DOS(AS) PROFESSORES(AS)**

#### **3.1 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Para analisar as práticas curriculares mobilizadas nas escolas do campo, estamos partindo do entendimento do currículo através da perspectiva crítico-emancipatória.

As ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório tiveram início a partir do questionamento da racionalização contida na cientificidade da teoria tradicional de currículo nos anos de 1970, nos Estados Unidos, através do movimento de reconceitualização do currículo. Os modelos tradicionais de currículo estavam preocupados, apenas, com as atividades técnicas de como fazer o currículo.

Na década de 1970, movimentos sociais e culturais fizeram um intenso debate no campo da educação, em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa, questionando o tecnicismo das teorias curriculares, originado na “rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 47). Articulados a esse debate, havia também a influência da teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e pela pedagogia de Paulo Freire, colocando em xeque os pressupostos presentes nos processos educacionais através de uma reflexão sociológica do currículo.

A nova sociologia da educação, ainda nessa década mencionada anteriormente, teve Michael Young como um dos primeiros teóricos a fazer uma análise sistêmica sobre o currículo, ao definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da sociologia da educação, contrapondo a ideia de conhecimento como dado objetivo, como esclarecem Lopes e Macedo (2011, p. 78):

A postura é a de discutir o status de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimento e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros. Em sua perspectiva inicial, os únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política. Em outras palavras, um conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana.

Com isso, quanto mais o currículo fosse naturalizado, como único possível, legítimo e correto, mais eficiente seria o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo. Contrapondo-se a esse processo o movimento de reconceitualização do currículo,

articulada às ideias das teorias sociais, tais como estudos da Fenomenologia, da Hermenêutica, do Marxismo e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as questões curriculares passaram a ser “analisadas em relação ao contexto sócio, histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48).

A teoria crítica da Escola de Frankfurt, ao procurar romper com as estruturas opressivas nas teorias educacionais, fazendo crítica à razão iluminista e à racionalidade técnica, trouxe para o campo dos estudos do currículo a importância de se ter uma análise crítica das relações sociais. Para tanto, os representantes dessa escola defendiam o pensamento dialético, buscando compreender o que o currículo faz, ou seja, entendermos, além do o quê, o porquê desse e não outro saber ser ensinado no cotidiano das escolas.

No Brasil, esse pensamento dialético ganhou materialidade nos estudos de Paulo Freire através da educação libertadora, que propunha uma pedagogia baseada no diálogo. Nessa direção, Menezes e Santiago (2014, p. 49) afirmam que:

A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”.

Os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para pensarmos a prática do professor em uma relação dialética entre o currículo e contexto histórico, político e cultural que envolve o saber-fazer dos(as) professores(as), e o saber que é ensinado no cotidiano escolar. E, com isso, tratarmos o currículo na “dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48). Contextos esses que envolvem as motivações genéricas da comunidade escolar e motivações particulares-individuais dos sujeitos em relação ao que é vivido no cotidiano escolar.

Ao tomar a concepção freireana de educação, estamos entendendo que esses contextos estão articulados a objetivações que remeterão a um projeto de sociedade, projeto esse que no currículo da escola poderá ganhar materialidade. Por isso, quando falamos das motivações genéricas e individuais que envolvem as práticas curriculares nas escolas do campo, estamos necessariamente trazendo a quais concepções de sociedade e sujeito estas motivações estão integradas. Nessa direção, os estudos sobre o que é ensinado e como é ensinado poderá nos

levar a perceber como o saber da escola, na maioria das vezes, está desconectado da totalidade de onde os estudantes vivem, o que poderá levar à materialidade de uma educação bancária.

Na educação bancária, que tem como referência as teorias tradicionais de currículo, o saber é algo produzido fora da realidade e independente das pessoas envolvidas com o ato pedagógico; o conteúdo de aprendizagem compreende um ato de depósito, este realizado unicamente na escola. Com isso, compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio apenas do professor, como esclarece Freire (2005, p. 65-66):

O educador aparece como ser indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos os conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significações.

A Prática Curricular, com isso, resultaria na reprodução de preconceitos que serviriam de referência para as atividades cotidianas, podendo levar ao desenvolvimento de práticas curriculares que negam a realidade concreta dos sujeitos do campo e que estejam preocupadas apenas com a aplicação de conteúdos científicos, e o professor mantém uma relação estritamente reprodutor motivações genéricas previamente estabelecidas.

Contra-pondo-se à educação bancária, Freire propõe uma educação libertadora, fundamentada na teoria da ação dialógica abordada a partir do movimento construído na relação professor e estudante, como um processo que envolve as motivações individuais tanto de professores quanto do estudantes, pois “não há docência sem discente, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23).

A relação professor e estudante está baseada no diálogo, em que os sujeitos da comunidade escolar se sentem engajados com as ações que integram a realidade concreta e vão desenvolvendo uma consciência crítica para perceber a realidade. O que poderá favorecer o desenvolvimento de práticas curriculares como práticas de autonomia consciente e homogênea no cotidiano das escolas.

Com isso, práticas curriculares articuladas a ações homogêneas, ou seja, se dão através do processo de homogeneização que possui o objetivo de “possibilitar o acesso aos bens genericamente produzidos” (SAMUNATO JUNIOR, 2015, p. 96). Esses bens correspondem ao que é tomado pelas escolas sobre o que é ensinado e como, tomando a educação como

prática de liberdade, a referência do currículo está no protagonismo dos sujeitos articulado ao movimento que envolve os processos de homogeneização das atividades cotidianas.

Nesse movimento, as práticas curriculares da comunidade escolar estabelecem-se através da atividade cotidiana a partir de experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade dos sujeitos sobre o que ensinar e como ensinar no cotidiano escolar, ou seja, prática curricular enquanto prática de liberdade, tendo como objetivo desenvolver a consciência crítica, como explicam Menezes e Santiago (2014, p. 50-51):

Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor(a) –, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade”.

Essa prática permitirá a reflexão crítica dos sujeitos sobre suas escolhas e decisões na comunidade escolar, e no modo de ser e estar que cada sujeito se relaciona no/com vivem e atuam da comunidade. E isso indica que a “pessoa intimamente vinculada com as normas da comunidade sente a presença da sociedade mesmo quando esta não está presente, mesmo quando a pessoa em questão está sozinha” (HELLER, 2016, p. 130). No entanto, essas normas não poderão determinar papéis estereotipados dos sujeitos, como se a vida cotidiana já estivesse determinada através de juízos ultrageneralizadores, enquanto comportamento pré-fixadas como papel de cada indivíduo.

Ao ser assim, o cotidiano deixa de ser praticado pelos sujeitos a partir de sua individualidade, modificando a função do dever-ser na vida cotidiana. No dever-ser “revela-se a relação do homem inteiro com seus “deveres”, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo” (HELLER, 2016, p. 135). Isto sugere que, ao mobilizar as práticas curriculares, os professores integram suas vinculações individuais, motivações individuais, com as motivações genéricas que eles tomam como precedentes nas ações homogêneas no cotidiano. E esses precedentes poderão estar articulados a diferentes pensamentos cotidianos de concepções de prática curricular.

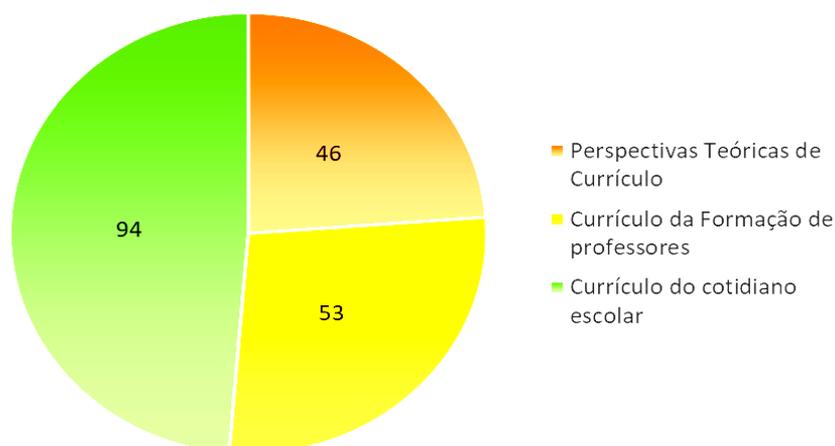
### 3.2 PENSAMENTOS COTIDIANOS DE CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS CURRICULARES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Tomamos como precedentes as concepções de práticas curriculares identificadas em diferentes produções acadêmicas no campo do currículo. Para tanto, realizamos o levantamento a partir de trabalhos em cinco espaços de produções acadêmicas<sup>5</sup>, a saber: 1- Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 2- Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares; 3- Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd, Grupo de Trabalho 12 (GT 12); 4- Periódico *E-Curriculum*; 5- Periódico *Currículo Sem Fronteiras*.

A partir destes cinco espaços de produções acadêmicas, chegamos ao total de um mil e novecentos e setenta e três (1973) textos localizados. Dentre estes, pudemos identificar cento e noventa e três (193) trabalhos que traziam descritores relacionados à prática curricular.

Realizamos a leitura na íntegra de todos os trabalhos, no intuito de identificarmos quais campos de discussão teórica de currículo tratavam os textos. Com isso, chegamos a três grupos temáticos: 1- Estudos sobre as perspectivas teóricas de currículo; 2- A discussão de currículo a partir da formação dos professores; 3- A discussão de currículo através de estudos sobre cotidiano escolar. Como apresentamos no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Núcleos de sentidos de prática curricular identificados nas produções acadêmicas

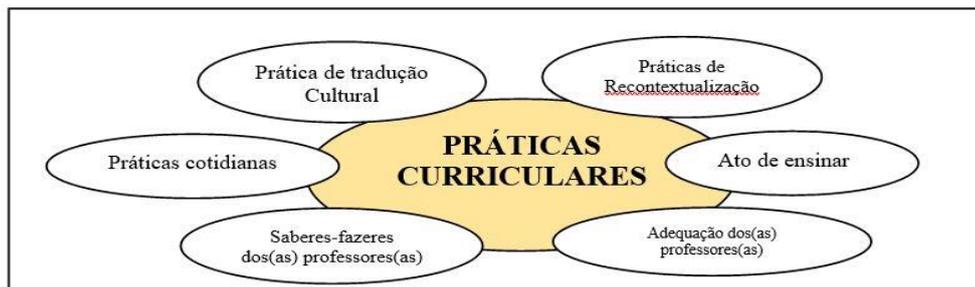


Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>5</sup> Esse levantamento resultou na produção de um texto que foi apresentado no ENDIPE (2016). Para o relatório final da nossa pesquisa, trouxemos a análise dos trabalhos que traziam as concepções de prática curricular a partir do cotidiano escolar.

Dentre estes três grupos de trabalhos, como buscávamos construir precedentes teóricos-metodológicos que nos auxiliassem a caracterizar as práticas curriculares na realidade concreta das escolas do campo, fizemos a opção de analisar os trabalhos que traziam o currículo a partir de estudos sobre o cotidiano escolar. Organizamos a análise dos noventa e quatro (94) trabalhos em dois momentos: primeiro, identificando os objetos de estudo e, posteriormente, focando na análise dos trabalhos que traziam o currículo como pensamentos e práticas curriculares mobilizadas pelos (as) professores(as). Para tanto, fizemos a leitura na íntegra dos trabalhos, o que nos levou a identificar seis núcleos de sentidos de práticas curriculares, como ilustramos na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Núcleos de sentidos de práticas curriculares identificados nas produções acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os núcleos de sentidos foram articulados a partir da aproximação das perspectivas teóricas dos trabalhos analisados. O que nos levou a identificar a recorrência de três perspectivas teóricas de pensamentos e práticas curriculares: a) Currículo como uma proposta pensada, somando trinta e seis (36) trabalhos; b) Currículo enquanto materialização de política cultural, sendo doze (12) trabalhos; c) Currículo como prática cotidiana, que somavam um total de quarenta e seis (46) trabalhos.

A partir dos trabalhos que tratavam do currículo como prática cotidiana, fomos identificando pensamentos cotidianos que caracterizavam a cotidianidade, ou seja, características que visavam manter procedimentos e atitudes no cotidiano escolar. Essas características estavam articuladas às políticas curriculares dos sistemas de ensino, seja da união, do estado ou do município, bem como ao currículo pensado em cada escola.

Os trabalhos que atrelavam a cotidianidade das práticas curriculares às políticas curriculares estavam vinculados aos seguintes juízos provisórios: a) Currículo como proposta pré-fixada; b) Prática curricular com execução de tarefas pré-fixadas de conteúdos e metodologias.

Já os trabalhos que vinculavam as práticas curriculares ao desenvolvimento das práticas curriculares da escola traziam as seguintes características: a) As práticas curriculares enquanto atividades cotidianas coletivas; b) As práticas curriculares enquanto espaço-tempo de construção dos saberes-fazer dos professores. A partir das análises dos trabalhos, caracterizamos as práticas curriculares enquanto um conjunto de atividades cotidianas articuladas a dois núcleos de sentidos: práticas curriculares como imitação de tarefas e práticas curriculares enquanto espaço-tempo de atividades cotidianas de diferentes sujeitos.

### **3.2.1 Prática curricular enquanto imitação de tarefas no cotidiano**

A concepção de prática curricular enquanto imitação de tarefas constitui-se “numa objetivação em si, porque, a partir da imitação de um comportamento ou pensamento, passo a me apropriar de algo ou de alguma coisa” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). No caso das atividades cotidianas na comunidade escolar, as atividades de imitação dos professores nas práticas curriculares poderão levar à reprodução de ações vivenciadas anteriormente pelos professores e estes passam a ser reproduzida cotidianamente.

Essas imitações poderão assumir um caráter impositivo como uma proposta pré-fixada de conteúdos e metodologias a serem aplicadas pelos professores, enquanto preconceitos a serem seguidos pelos sujeitos em um sistema consuetudinário relativamente estereotipado de tarefas, podendo vir a promover intervenções curriculares inadequadas.

Essas intervenções curriculares inadequadas, de acordo com Torres Santomé (2013, p. 230), se manifestam quando as orientações voltadas à organização dos pensamentos e práticas curriculares, as motivações genéricas, optam por “agrupamentos, conteúdos e tarefas escolares diferenciadas em função do sexo, da classe social, da etnia e das capacidades dos alunos. Trata-se de uma das formas mais antigas de educação segregadora”.

A opção por essa modalidade de intervenção contribuiu, de acordo com Torres Santomé, para reforçar um projeto de sociedade que segregava diferentes grupos e classes sociais. Para tanto, o currículo corresponde apenas a um conjunto de atividades a serem reproduzidas pelos sujeitos na comunidade escolar, através de um modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e o futuro dos sujeitos sociais.

Nessa direção, o trabalho de Marcondes e Moraes (2013) faz uma crítica ao a concepção de prática curricular como execução de tarefas. Ao desenvolverem sua pesquisa que teve como problema "a utilização ampla dos sistemas apostilados nas redes de ensino tem

reduzido à autonomia docente?", identificaram que esse tipo de política curricular (currículo por pacotes) limita a ação dos professores ao responder às técnicas estabelecidas previamente de como proceder no desenvolvimento das suas atividades diárias.

Também em pesquisas realizadas por Macedo (2006), sobre o estudo de currículo em Programas de Pós-Graduação, observou-se que entre os anos 1996 e 2002, os trabalhos dedicados a pesquisar o currículo destinavam-se a problematizar a necessidade de se “pensar as relações entre cultura e currículo para além das distinções binárias entre produção e de reprodução cultural, expressas em termos como currículo como fato e currículo como prática” (MACEDO, 2006, p. 105). Nesses estudos, apontou-se que as adequações se configuravam enquanto caminhos possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido.

Ainda sobre esses elementos condicionadores das políticas curriculares de pacotes, Santiago e Batista Neto (2012) esclarecem que há influência das políticas nas tomadas de decisão dos professores, e que se faz necessário considerarmos como os professores tomam essas políticas no desenvolvimento das suas práticas curriculares em relação às motivações particulares e genéricas na vida cotidiana das escolas.

Por esse ângulo, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) tomam o desenvolvimento das atividades cotidianas articuladas às demandas das políticas curriculares, enquanto juízos ultrageneralizadores, ou seja, enquanto orientações que terminam intensificando o trabalho docente no desenvolvimento das atividades diárias nas escolas:

Considerando esta discussão do processo de intensificação do trabalho docente e suas novas configurações originadas no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, em termos de autonomia e fortalecimento do trabalho docente, a ideia que salta é que essas políticas tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109).

Nas atividades diárias, as orientações das políticas curriculares poderão vir a justificar práticas de heteronomia dos professores, à medida que as atividades dos professores poderão estabelecer uma “docência conformada no ambiente escolar a partir de dispositivos conservadores postos em operação” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109), como se os professores não tivessem motivações articulados ao processo de homogeneização das atividades cotidianas.

As práticas curriculares com estas características remetem às ações homogêneas dos professores à perspectiva de currículo tecnicista, em que o cotidiano nada mais é do que a reprodução de objetivações tipificadas de imitação do que está dado, não considerando a particularidade de cada indivíduo e a integração ao humano-genérico da comunidade, o que negaria uma das características de práticas autonomia, que é a consciência da relação em-si dos sujeitos. Nessa direção Heller (2016, p. 117) ressalta que:

Todo homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação consciente com o seu ser humano-genérico nessa relação, o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas etc.

A comunidade estaria para os professores como a escola, pois ela tem como uma de suas estruturas cotidianas aquilo que deverá orientar as relações sociais, como política curricular da escola. E estas políticas poderão vir a constituir as motivações genéricas que orientarão o processo de homogeneização das atividades cotidianas.

### **3.2.2 Práticas curriculares enquanto espaço-tempo de atividades cotidianas de diferentes sujeitos**

As práticas curriculares também expressam, através do processo de homogeneização das atividades cotidianas, o processo de recontextualização que os sujeitos fazem em relação às motivações genéricas da comunidade escolar, como trazem Schmidt e Garcia (2007) ao problematizarem o que se tem chamado de inovações curriculares no cotidiano das escolas:

Uma das grandes questões apontadas hoje, nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades dos professores para concretizar, em sala de aula, as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas que são produzidas em diferentes instâncias dos sistemas educativos (SCHMIDT; GARCIA, 2007, p. 161).

As autoras Schmidt e Garcia remetem essa dificuldade ao fato de não serem consideradas as diferentes práticas de recontextualização estabelecidas pelos professores nas práticas cotidianas. Visto que “o fato de não se ter assumido este princípio na construção e desenvolvimento das propostas curriculares pode ser um dos elementos que estão dificultando a concretização de avanços na prática de sala de aula” (SCHMIDT; GARCIA, 2007, p. 161).

Pois faz parte dos procedimentos nas práticas curriculares das escolas a influência dos sistemas consuetudinários, tais como as propostas pedagógicas e curriculares dos municípios.

No entanto, ao tomarmos as práticas curriculares a partir dos professores na individualidade das suas ações, essas práticas poderão remeter a procedimentos que são tomados baseados na imitação de ações homogêneas ou atividades cotidianas tomadas como probabilidades.

As práticas curriculares enquanto imitação vão prescindir do plano de relações mecânicas constituído pelos papéis, podendo levar o processo de homogeneização como exercício de condições sociais de manipulação e alienação das relações sociais.

Nessas circunstâncias, o homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade. Quando isso ocorre, orienta-se na cotidianidade mediante o simples cumprimento adequado desses papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nesses casos, a particularidade suplanta a individualidade. Engolido pelos papéis e pela imitação, o indivíduo vive de estereotipias (PATTO, 1993, p. 129).

Com isso, as práticas curriculares vão cumprir o papel de tarefas a serem reproduzidas pelos sujeitos. Por sua vez, as práticas curriculares baseadas na probabilidade de atividades cotidianas na comunidade escolar são a expressão da ação e pensamento empírico dos diferentes sujeitos.

As práticas curriculares mobilizadas a partir desses procedimentos tomam a ação homogênea como probabilidade e remetem à ideia de que “uma ação empírica poderá dar certo ou errado e geralmente o sucesso é alcançado e esse ato passa a ser sempre repetido, isto é, posso passar a vida toda executando” (GUIMARÃES, 2002, p. 14). E, com isso, de uma ação antes vista como probabilidade, os professores passaram a tomar o acerto ou erro como referência de motivações individuais nas próximas ações homogêneas no cotidiano escolar.

Nessa direção, o trabalho de Marcondes e Moraes ressalta, ainda, que a prática curricular no cotidiano escolar poderá expressar outras possibilidades de se desenvolver atividades alternativas pelos sujeitos na escola, que não seja uma mera implantação de um currículo prescrito. Eles afirmam que “o fortalecimento do profissionalismo docente é importante e fundamental, pois reforça a autonomia dos professores no processo de implantação das políticas curriculares” (MARCONDES; MORAES, 2013, p. 457).

No desenvolvimento das práticas curriculares, os professores não são influenciados apenas pelo contexto do texto das políticas curriculares, os professores também trazem diferentes contextos que marcam as motivações particulares-individuais da sua cotidianidade. Visto que as práticas curriculares também expressão a construção dos saberes-fazer dos professores, pois as escolhas poderão estar implicadas nas motivações individuais que os professores mobilizam nos processos de homogeneização. Com isso, “quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade” (PATTO, 1993, p. 133). Pois o professor eleva sua particularidade-individualidade à condição humano-genérica, levando suas atitudes diárias para outra categoria da vida cotidiana enquanto objetivações para-si.

Um dos trabalhos analisados que elucidam essa construção foi o de Dias e Lopes (2009). Ao analisarem as políticas curriculares para formação de professores, apontam que:

Em todas essas questões de disputa discursiva em que os significantes vão se complementando ou tencionando em busca de um projeto hegemônico, o significante prática se apresenta nas suas flutuações entendido como: espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação entre teoria e prática, concretização do currículo integrado e lócus da luta política contra a exploração do trabalhador. Em decorrência de toda essa flutuação, a prática se esvazia de um significado particular, se esvazia de um conteúdo próprio, favorecendo sua interpretação como princípio curricular unificado para a formação de professores (DIAS; LOPES, 2009, p. 93).

As objetivações para-si estarão articuladas aos saberes que envolvem as formações dos professores no/com o cotidiano escolar. Visto que os processos de homogeneização vão se configurando também como políticas curriculares de formação dos professores, pois trazem precedentes que poderão servir de referência para as motivações particulares-individuais das práticas curriculares dos professores.

Esses precedentes das práticas curriculares poderão, de acordo com pesquisadores que investigam as políticas educacionais, ir se constituindo enquanto juízos provisórios que poderão provocar uma mudança nas políticas curriculares das escolas, principalmente a partir do entendimento de que as escolas fazem políticas no cotidiano (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Embora as políticas curriculares, em alguns casos, sejam entendidas apenas no âmbito do currículo prescrito, no nível formal, a ser consumido pelos sujeitos na escola,

como já indicado anteriormente nas tendências teóricas de currículo tecnicista, restringindo a prática dos professores à autoridade unilateral do especialista.

Estamos partindo da ideia de que, no contexto da prática das políticas curriculares das escolas do campo, os professores mobilizam práticas curriculares enquanto práticas de autonomia, ou seja, ações conscientes e homogêneas.

Nessa direção, temos autores que trazem a discussão das práticas curriculares enquanto currículo pensados e praticados cotidianamente na escola. Dentre esses autores, Oliveira (2012, p. 4-5) afirma que:

A expressão currículos pensados/praticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Nesse sentido, a prática curricular compreende uma construção coletiva de diferentes atores curriculares, em que os professores e os alunos constroem sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares. Como esclarecem Felício e Possani (2013, p. 131):

Prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Nesse sentido, o contexto de realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo.

A prática curricular estaria marcada pelas motivações genéricas e pelos juízos ultrageneralizadores mobilizados pelos professores, levando-os a modificar “normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto” (OLIVEIRA, 2013, p. 387). Logo, trata-se de práticas curriculares vistas como probabilidades de motivações baseadas na particularidade-individualidade dos professores no cotidiano escolar.

A prática de autonomia do professor expressa as particularidades que envolvem a formação pessoal e profissional, como ressalta Gabriel (2015, p. 428), “pensar a formação ou atuação política do professor significa igualmente problematizar as atividades desenvolvidas e sentidos atribuídos por esses sujeitos em suas relações com os saberes que mobilizam no seu cotidiano profissional. Por isso, as práticas curriculares vão sendo entendidas enquanto atividades cotidianas de acordo com a individualidade de cada sujeito.

Nas atividades cotidianas os professores poderão mobilizar e estruturar práticas curriculares no cotidiano das escolas, como indica os estudos de Frangella (2013, p. 577), ao defender que os professores são autores/atores social que “participam dessa elaboração que põe em movimento o ciclo de formulação de políticas”. Com isso, tomamos as práticas de autonomia enquanto práticas curriculares dos sujeitos, logo práticas que integram uma atividade social global e, nesta, os sujeitos estão sempre em “movimento” entre “sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano” (HELLER, 2016, p. 118).

A particularidade refere-se ao específico de cada professor enquanto sujeitos únicos, ou seja, as práticas curriculares poderão envolver a particularidade da comunidade, mas as decisões curriculares dos professores poderão expressar a materialidade da sua individualidade em relação à realidade concreta, ou seja, os professores são decisores curriculares no cotidiano escolar.

### 3.3 PRÁTICAS DE AUTONOMIA COMO CARACTERÍSTICA DA COTIDIANIDADE DO PROFESSOR

As práticas de autonomia se expressam como qualidade educativa nas práticas curriculares das escolas, estando “atrelado ao processo de decisão sobre as formas de realização dos propósitos educativos, desenvolvido nos limites dados pelas relações de força presentes na sociedade” (SANTANA, 2015, p. 68). Com isso, a prática de autonomia estará integrada à individualidade dos sujeitos na comunidade escolar e está poderá mobilizar diferentes práticas curriculares.

Nestes aspectos, a autonomia é tomada como princípio orientador das práticas curriculares mobilizadas pelos sujeitos no cotidiano escolar, enquanto pensar certo/ético, sendo expresso pelas ações individuais e coletivas dos sujeitos no cotidiano escolar. Ou seja, sendo o professor um dos sujeitos de decisão curricular, ele estaria decidindo para/com a

elaboração de pensamentos e práticas curriculares na escola, sendo a prática de autonomia expressão da decisão dos professores.

Desse modo, a prática de autonomia do professor compreenderia, ao mesmo tempo, a prática curricular da comunidade escolar. Deste ponto de vista, os professores, ao mesmo tempo, são condutores nos quais se concretizam e estruturam as práticas curriculares, como também são criadores de práticas.

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se confundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa... Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa as condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto (GIMENO apud CONTRERAS, 2012, p. 84).

A atuação do professor na comunidade escolar tornar-se um processo de decisão mais adaptativa ou mais crítica, de acordo com as decisões em função dos interesses envolvidos e das necessidades do coletivo. Tomando as comunidades escolares, estamos partindo da ideia de que a prática de autonomia integra a cotidianidade de cada sujeito, ou seja, o pensamento cotidiano que envolve o que fazer, como fazer, por que fazer, e com quem fazer em um processo de homogeneização das atividades cotidianas.

A homogeneização das atividades significa, por um lado, a concentração das nossas ações sobre uma determinada questão e, por outro lado, envolve “nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa” (HELLER, 2016, p. 48-49). Quando Heller chama a atenção para a inteira individualidade dos sujeitos, estamos entendendo que ela envolve a cotidianidade dos professores, o que eles tomam como referência nas decisões curriculares mobilizadas no cotidiano escolar.

Mesmo sendo a cotidianidade tomada como reprodução das ações na vida cotidiana no intuito de manter a estabilidade da vida cotidiana, estamos entendendo que a cotidianidade é construída por seres humanos inacabados, como explica Freire (1996, p. 50): “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se torna consciente”.

Diante do inacabamento que envolve os professores na vida cotidiana e frente ao processo de homogeneização que envolve as práticas curriculares mobilizadas pelos

professores, fomos tecendo a ideia de que no espaço-tempo das comunidades escolares essas práticas poderiam ser entendidas através de características da cotidianidade do professor.

Os professores, assim como os demais sujeitos, são capazes de intervir no mundo e de decidir como uma das características da sua cotidianidade. Os professores também são condicionados às motivações genéricas que são herdadas social, cultural e historicamente nas comunidades. Logo, a autonomia de decidir e intervir está integrada ao que é particular para cada professor e o que é genérico na comunidade escolar.

Ao nos referirmos à autonomia dos professores nas práticas curriculares das comunidades escolares, estamos entendendo que ela envolve dimensões da prática do professor e a relação de pertencimento que ele vai construindo com a comunidade escolar. Para exemplificar essas dimensões da cotidianidade dos professores, tomamos os estudos de Contreras (2012), quando traz, no livro *Autonomia dos professores*, as dimensões: moral, compromisso com a comunidade e emancipação dos sujeitos, para explicar a autonomia na prática do professor.

A dimensão moral é tomada a partir de aspectos voltados ao compromisso ético profissional dos professores. Já o compromisso com a comunidade compreende a responsabilidade que envolve as decisões dos professores e os interesses da comunidade escolar. E a autonomia como emancipação dos sujeitos transcende o sentido puramente técnico do recurso didático, ela trata de competências profissionais complexas que “combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógica” (CONTRERAS, 2012, p. 92).

A partir dessas dimensões, e através dos estudos de Freire (1996) na pedagogia da autonomia, nomeamos três características da cotidianidade do professor, em relação à autonomia como qualidade da prática curricular: práticas de autonomia da ação pela ação; práticas de autonomia enquanto responsabilidade moral individual; práticas de autonomia como emancipação do professor.

A primeira compreende a práticas de autonomia da ação pela ação dos sujeitos, as atividades cotidianas perpassam uma autoridade unilateral do especialista, estabelecendo-se a partir do controle sobre as motivações genéricas da comunidade. Este controle justifica-se pela necessidade de aplicação das de motivações, tais como as políticas curriculares que não deverão sofrer ingerência dos professores, justificando, assim, uma dependência dos professores às diretrizes técnicas que racionalizam o trabalho do professor, como esclarece Contreras (2012, p. 2013):

Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas.

Assim, práticas de autonomia enquanto “autonomia ilusória”, aos professores espera-se que executem as prescrições que regulamentam suas atividades docentes apoiadas nas “formas burocráticas que dominam as relações institucionais”, exigindo, com isso, um aumento da prescrição indiscutível dos resultados (CONTRERAS, 2012, p. 213).

A prática de autonomia enquanto responsabilidade moral individual dos professores estaria sendo materializadas como princípio no desenvolvimento das atividades cotidianas. Nela é considerado que, “embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito ao seu trabalho”, compreende-se que as atividades podem trazer consequências que são morais as relações sociais construídas na comunidade escolar (CONTRERAS, 2012, p. p. 85).

Destaca-se, também, o compromisso profissional dos professores diante dos diferentes pontos de vistas que ele constrói na comunidade escolar e da realidade concreta. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 87) explica que:

Esta consciência moral sobre o seu trabalho traz emparelhado a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar se não de uma obrigação como uma ética profissional que não fosse a sua.

A ética do professor pautar-se-ia, com isso, pelo equilíbrio entre a independência de juízo e da responsabilidade social frente ao compromisso dos professores no desenvolvimento das suas atividades educativas. Essas atividades compreendem a prática de uma ética que requer “juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações”, posto que esses juízos “podem ser modificados e adaptados porque as situações e circunstâncias, bem como o alunado, também variam, e são igualmente autônomos” (CONTRERAS, 2012, p. 87).

A práticas de autonomia como emancipação do professor perpassa a materialização da liberação profissional e social das opressões sofridas pelo controle nas atividades docentes impostas por diferentes condicionadores externos, tais como as políticas educacionais e curriculares baseadas na racionalização do trabalho do professor, visto que:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Mesmo os professores trazendo a particularidade da profissão docente, enquanto indivíduo único, o desenvolvimento das suas práticas curriculares já está lançado em uma cotidianidade. Estamos chamando a atenção para a prática de autonomia dos professores com características voltadas à emancipação, estamos nos remetendo ao pensar certo/ético dos professores e este pressupõe “profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 33-34). Ou seja, práticas de autonomia que estão baseadas na possibilidade de “descobrir o incomum no repetido” (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

Com isso, dentre as práticas cotidianas desenvolvidas na comunidade escolar, as práticas de autonomia se configuram enquanto espaço-tempo de relação das motivações particular-individual e humano-genérico, pois tanto expressão a individualidade unitária dos sujeitos, uma vez que, no “âmbito de movimento no qual pode escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas” (HELLER, 2016, p. 41), como também, está articulado aos interesses da comunidade enquanto configurações de liberdade relativa nas relações sociais diante da cotidianidade.

Na cotidianidade, a atividade individual “não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transforma em novo o já dado” (HELLER, 2016, p. 55). Na perspectiva helleriana, a ação cotidiana não é práxis, ou seja, nem todas as ações da vida cotidiana se configuram enquanto ação transformadora consciente. De tal modo, entende-se a comunidade, enquanto as motivações genéricas que estão nas diferentes unidades imediatas de pensamento e ação que envolvem as relações na vida cotidiana, dentre estas nas escolas. Assim, não há como se pensar as práticas de autonomia fora da esfera de tensão entre o cotidiano e a cotidianidade, do que é espontâneo e é reproduzido, nas práticas curriculares.

Portanto, tomamos a práticas de autonomia enquanto práticas particulares dos indivíduos, logo práticas que integram uma atividade social global e, nesta, os sujeitos estão sempre em “movimento” entre “sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano” (HELLER, 2016, p. 118). Diante disso, para caracterizar as práticas curriculares mobilizadas

pelas professoras e a partir delas analisarmos as práticas de autonomia, fez-se necessário explicar em relação a que humano-genérico estamos nos referindo, comunidade-sujeitos, pois as práticas curriculares sempre serão a expressão desse movimento.

A partir das análises das produções acadêmicas, chegamos a dois pensamentos cotidianos característicos das práticas de autonomia dos professores nas práticas curriculares. O primeiro está concentrado apenas no “Eu”, em que as atividades diárias são uma mera execução de tarefas. A segunda parte da articulação do que é particular, do Eu, e o que é humano-genérico nas diferentes atividades diárias dos indivíduos.

Esses pensamentos evidenciaram que as práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar estão baseadas em algumas características da vida cotidiana, dentre elas a imitação e a probabilidade. E que quanto mais as atividades se aproximam do enquadramento das ações do Eu de cada indivíduo ao que está dado na cotidianidade, o processo de homogeneização das atividades cotidianas tenderá a negar as motivações individuais dos professores, ou seja, a liberdade relativa na realidade concreta.

Na concepção de prática curricular enquanto imitação de tarefa, as práticas dos indivíduos reproduzem juízos provisórios de que no desenvolvimento das atividades cotidianas os professores reproduzem o que está dado nas orientações pré-fixadas pela instituição, nas motivações genéricas, sobre o que ensinar e como ensinar. As práticas curriculares mobilizadas pelos professores vão se aproximar dessas características tendendo a reforçar juízos provisórios enquanto preconceitos sobre a liberdade relativa dos professores e, com isso, servindo “para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 2016, p. 83). Isso poderá favorecer a reprodução de práticas curriculares pragmáticas, ações homogêneas baseadas em um pensamento essencialmente de imitação e reprodução da ação pela ação na comunidade escolar.

Na concepção de prática curricular enquanto probabilidade de atividades cotidianas de diferentes sujeitos, identificamos juízos provisórios que remetem ao processo de decisão que os indivíduos realizam no processo de homogeneização, em relação aos precedentes que envolvem a vida cotidiana da escolar. Esses precedentes estão articulados às motivações de ordem particular e genérica em relação à comunidade.

Diante disso, estamos partindo da ideia de que as práticas de autonomia dos professores poderão estar baseadas em probabilidades de ações homogêneas crítico-emancipatória. As práticas curriculares vão materializando a articulação entre as motivações individuais e genéricas nas relações sociais. As práticas curriculares que trazem essas

características orientam-se através de processos de homogeneização de atividades cotidianas como práticas de autonomia, ou seja, “formas de pensamento e ação, ensejando a superação da concepção ingênua que possamos ter de nossa própria presença no mundo” (FARENZENA, 2002, p. 146).

De tal modo que precisamos de antemão reconhecer que a nossa pesquisa também foi se constituindo de pensamentos cotidianos de ações e comportamento do que fomos construindo nas relações sociais junto aos sujeitos no/do cotidiano das escolas do campo e das nossas motivações individuais como pesquisadores em relações às referências teórico-metodológica na pesquisa. E que esse processo também tomava como referência precedentes teóricos que serviram de lentes interpretativas para nosso ingresso no/com o cotidiano das escolas do campo.

## **4 PENSAMENTOS COTIDIANOS TOMADOS COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA**

### **4.1 PESQUISA DO/NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICOS**

Ao pensarmos como mobilizamos as decisões no desenvolvimento da pesquisa, retomamos, nesse capítulo, a referência teórica-metodológica em que se apoiou a pesquisa das/nas escolas do campo de Caruaru-PE. A pesquisa esteve articulada a referenciais teórico-metodológicos que defendem que o ato de pesquisar não é um processo neutro para o pesquisador, que separa sujeito (pesquisador) do objeto (fenômeno pesquisado), pois o pesquisador tanto é afetado quanto ele afeta o cotidiano pesquisado, pois a vida cotidiana é a vida do homem e da mulher inteiro(a) (HELLER, 1977; 2016).

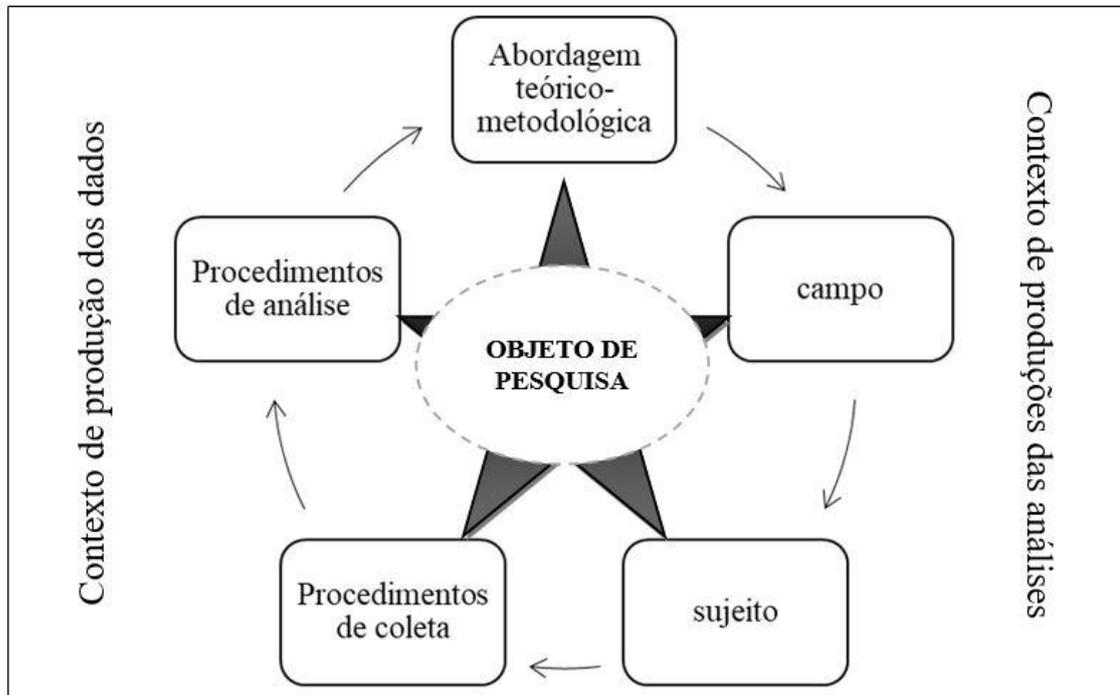
Essa compreensão de que o cotidiano envolve nossa vida por inteiro(a) remete ao entendimento de que os sujeitos participam na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e sua personalidade. Logo, o ato de pesquisar, entendido como uma das práticas mobilizadas pelos sujeitos no cotidiano, por mais que esteja condicionado à rigorosidade dos métodos e procedimentos de pesquisa, o(a) pesquisador(a) está articulado(a) à condição de ser no mundo e com o mundo, como isso, exige que tenhamos a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

A consciência do inacabamento nos leva a romper com a ideia de que o(a) pesquisador(a), as normas e a pesquisa são passíveis de controle, uma atividade rigidamente estruturada. Além de permitir mostrar que o ato de pesquisa está articulado a processos formativos, podendo propiciar a construção de novas abordagens, revisão e criação de conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2010). Ao nos reconhecermos como seres inacabados, o ato de pesquisar também envolve nosso comprometimento com as nossas escolhas e decisões na/para a pesquisa, pois não se faz pesquisa no isolamento e isenta de influência das forças sociais.

Ao reconhecermos nossa incompletude e o não isolamento, partimos da referência de que os(as) pesquisadores(as) são seres inacabados em constante processo de formação e aprendizagem na vida cotidiana. Com isso, entendemos que se faz necessário consideramos que a construção de um percurso metodológico deve buscar compreender o objeto, sem hierarquizar ou excluir as particularidades de sua construção. Seguindo nesse entendimento, a

Figura 2, a seguir, apresenta os estruturantes que compuseram nossa metodologia de pesquisa e, em seguida, apresentaremos como tratamos desses estruturantes no percurso metodológico.

Figura 2 – Esquema do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como ponto de partida o percurso metodológico, propomos a descrição de um conjunto de procedimentos metodológicos mobilizados na pesquisa. Assim, seguiremos nessa seção a descrição dos seguintes itens: a) abordagem teórico-metodológica; b) campo; c) participantes da pesquisa, d) procedimentos de coleta e produção de dados; e) procedimentos de análise.

### ***Abordagem teórico-metodológica***

Adotar um aporte teórico-metodológico para a pesquisa incide não somente na vinculação a uma ou outra corrente de pensamento, pois envolve posicionamentos construídos a partir de lentes teóricas para compreender o objeto de pesquisa, no nosso caso, quais práticas de autonomia são mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano de escolas do campo. Com isso, para compreender nosso objeto de pesquisa, as lentes teóricas se articularam à teoria do cotidiano (HELLER, 1977, 2016), tomando como referência as

motivações genéricas e individuais que envolvem as práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano de escola do campo.

Inicialmente, cabe explicarmos o que estamos chamando de motivações genéricas na pesquisa, eles se constituem como objetivações genéricas da comunidade, isto é, são um conjunto de normas de convivência que pressupõe a existência de certos usos e costumes, enquanto normas explícitas ou tácitas que influenciam as atividades cotidianas. Ao tomarmos as escolas do campo, essas motivações genéricas estão sendo entendidas através do currículo pensado que é referência nas orientações sobre as práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar.

Dentre estas orientações, as motivações genéricas vão estabelecendo procedimentos que estão intrinsicamente integradas “às objetivações genéricas que estão na sua base e às formas de pensamento e ação pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo imediatamente à sua volta” (ROSSLER, 2004, p. 112). Esses procedimentos estariam integrados às ações e decisões dos sujeitos no cotidiano escolar sobre os pensamentos e práticas curriculares.

O cotidiano escolar tem como um dos elementos influenciadores dos pensamentos e práticas curriculares as motivações genéricas em relação a orientações implícitas sobre o que ensinar e como ensinar. As orientações implícitas das motivações genéricas no currículo pensado das escolas é uma das principais referências de cotidianidade dadas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar, podendo influenciar a maneira como os(as) professores(as) mobilizam as práticas curriculares.

A cotidianidade está caracterizada pela manutenção de certos pensamentos e ações que tem como referência o currículo pensado, como, por exemplo, as orientações sobre o que ensinar e como nas escolas do campo. Sobre essas orientações, os(as) professores(as) também envolvem suas motivações individuais, através de características que integram suas escolhas individuais na vida cotidiana.

Mais do que fazer escolhas sobre o que está posto pelas motivações genéricas no currículo pensado das escolas, os(as) professores(as) trazem elementos da sua cotidianidade também como referência no desenvolvimento das práticas curriculares, pois essas práticas envolvem a vida do(a) professor(a) por inteiro. Com isso, nos aproximamos da afirmativa de Heller (2016, p. 35) de que a “vida cotidiana é a vida do homem inteiro”. Mulheres e homens estão inteiros na vida cotidiana com todas as características da sua individualidade e sua personalidade, logo, professores e professoras, ao participarem das atividades cotidianas nas

escolas, eles(elas) envolvem suas motivações individuais em articulação com as motivações genéricas das comunidades que pertencem.

As motivações individuais estão sendo compreendidas a partir do lócus dos(as) professores(as) de escolas do campo, ou seja, a partir de características da individualidade desses sujeitos em relações às suas experiências com/nas escolas do campo. Nesse caso, os(as) professores(as) estão diretamente articulados(as) à genericidade, as motivações genéricas dos cotidianos escolares em um desenvolvimento genérico, como explica Heller (1977, p. 116):

Nesse caso, o indivíduo se refere imediatamente à genericidade, sua intenção é direcionada à genericidade incorporada em uma esfera homogênea. Repetimos que, para que isso aconteça, não é absolutamente necessário conhecer o conceito de genericidade; é suficiente que o objeto ou tarefa que seja objetivamente considerado como condução do desenvolvimento genérico.

A esfera homogênea que nos referimos na pesquisa compreende as práticas curriculares, não que elas sejam uma só, a esfera homogênea se refere ao ato de ensinar que, conseqüentemente, envolve o que ensinar e como ensinar. Nesse sentido, as práticas curriculares, tomadas como um conjunto de atividades cotidianas, compreendem as “tarefas” às quais nos referimos no processo de homogeneização individual dos(as) professores(as) no cotidiano das escolas do campo.

Os processos de homogeneização são tomados como procedimentos adotados pelos sujeitos nas relações sociais, no intuito de estabelecer uma hierarquia das atividades cotidianas e, com isso, conseguir lidar com a fragmentação que a cotidianidade demanda aos sujeitos na vida cotidiana. Havendo “simultaneamente, a concentração de sua atenção sobre uma única questão, o uso de toda a individualidade na solução de uma tarefa” (MAFRA, 2010, p. 238). Essa “tarefa” está sendo compreendida dentro de um conjunto de atividades que envolvem o que é ensinado e como é ensinado nas escolas do campo.

Nesses termos, a solução de uma “tarefa”, ou seja, práticas curriculares compreendem as situações em que os sujeitos concentram todas suas forças e atenção, visando solucionar uma atividade. Para tanto, os sujeitos suspendem as demais práticas cotidianas, mas não as nega, pois não resolverá todas as atividades de uma única vez, para isso a ação homogênea integrara atividades cotidianas a partir de procedimentos que visam cumprir com a solução da “tarefa”. Sobre isso, Heller explica que os sujeitos, os(as) professores(as), articulam suas decisões ao processo de homogeneização como possibilidade de saída da cotidianidade e:

Nesse caso, homogeneização não significa que o indivíduo atue em referência a uma estrutura homogênea, e nem se torne homogêneo, mas, pelo contrário, que um indivíduo mergulha em uma única esfera ou objetivação homogênea, concentra sua atividade em uma única esfera objetivamente homogênea (HELLER, 1977, p. 116).

A objetivação homogênea a que nos referimos na pesquisa compreende as atividades cotidianas que os(as) professores(as) mobilizam no intuito de resolver determinadas demandas da vida cotidiana. Ao nos referirmos as escolas do campo, estamos entendendo que estas demandas envolvem o desenvolvimento de práticas curriculares. Essas práticas, por sua vez, envolvem as concepções dos sujeitos sobre o que ensinar e como ensinar, logo concepções de práticas curriculares.

As concepções de práticas curriculares integram a subjetividade dos(as) professores(as) e alunos(as) sobre o ato de ensinar, pois entendemos que eles(as) tomam essas concepções como referência, motivação genérica que poderá influenciar as decisões sobre as atividades cotidianas mobilizadas na escola. Essas influências, das concepções de práticas curriculares, poderão se articular aos propósitos de diferentes projetos de sociedade que poderão ou não tratar dos sujeitos sociais e das suas experiências no território camponês.

Nesse sentido, ao tomarmos como referência as concepções de práticas curriculares para compreender quais práticas eram mobilizadas pelos(as) professores(as) nas escolas do campo, buscamos, a partir do levantamento nas produções acadêmicas<sup>6</sup>, identificar que concepções de práticas curriculares vinham sendo tratadas nas pesquisas que tomavam como referência o cotidiano escolar.

Nesse levantamento, identificamos que as concepções de práticas curriculares estavam atreladas às abordagens tecnicistas e progressista de educação, em um movimento de críticas e reflexões sobre pensamentos e práticas curriculares como uma proposta pensada por um conjunto de especialistas, materialização de política cultural e como prática cotidiana.

Dentre as concepções de currículo, nos aproximamos da perspectiva de currículo crítico-emancipatório, pois tomamos o currículo como pensamentos e práticas curriculares que integram um conjunto de atividades articuladas no cotidiano escolar. Esses pensamentos e práticas curriculares estão interligadas a procedimentos de imitação e probabilidade de decisões dos sujeitos nas ações homogêneas na comunidade escolar.

As atividades cotidianas mobilizadas pelos(as) professores(as) que se articulam à concepção de prática curricular enquanto procedimento de imitação das tarefas se estabelecem

---

<sup>6</sup> A síntese deste levantamento foi apresentada no segundo capítulo, através das concepções de práticas curriculares identificadas nas produções acadêmicas.

em uma objetivação em si, ou seja, a partir da imitação de um comportamento ou pensamento, os sujeitos vão se apropriando das decisões sobre o ato de ensinar. No caso das atividades cotidianas na comunidade escolar, esses procedimentos poderão levar à reprodução de ações vivenciadas anteriormente pelos(as) professores(as) nas suas experiências formativas, podendo vir a constituir precedentes para os processos de homogeneização individual de atividades cotidianamente.

As práticas curriculares mobilizadas a partir desses procedimentos tomam a ação homogênea como probabilidade, como uma ação empírica que passa a ser repetida pelos sujeitos, visando atender a determinadas tarefas/objetos. E, com isso, de uma ação antes vista como probabilidade, os(as) professores(as) passam a mobilizá-las como pensamentos cotidianos de ações e comportamentos tomados como referência nas motivações individuais nas próximas ações homogêneas no cotidiano escolar em um movimento dinâmico e dialético.

O movimento dinâmico e dialético se constitui na medida em que as motivações genéricas e individuais estariam, ao mesmo tempo, fazendo parte das decisões curriculares dos(as) professores(as). Nessa direção, as práticas curriculares seriam a materialidade do movimento entre o currículo através das motivações genéricas situadas em um contexto histórico, político e cultural, e envolveria o saber-fazer dos(as) professores(as)/estudantes através das motivações individuais que integram o que é ensinado no cotidiano escolar.

Nesse movimento de decisões curriculares que se articulam as atividades cotidianas, as práticas de autonomia compreendem a possibilidade de liberdade relativa dos(as) professores(as) sobre o ato de ensinar, ato esse guiado por princípios éticos que venham a possibilitar o movimento de integração entre as motivações genéricas instituídas nas escolas e a individualidade de cada um(uma) dos(as) professores(as). Movimento, porque cada comunidade tem suas próprias regras e costumes e genéricidade, em relação ao que é tomado como referência pelos sujeitos no intuito de manter a integridade das ações na comunidade através dos processos de homogeneização de cada sujeito.

Para compreender esse movimento, faz-se necessário descrevermos quais são as condições de produção dos dados, ou seja, que procedimentos de coleta, produção e análise dos dados foram mobilizados na pesquisa. Para tanto, inicialmente, trazemos, a seguir, os critérios construídos para escolher o campo de pesquisa.

### *Campo de pesquisa*

Passamos à delimitação do campo empírico de pesquisa. Tomamos como referência as escolas do campo, pois esta realidade fez e faz parte das nossas experiências pessoal e profissional, o que nos levou a construir uma relação de pertencimento com essas escolas. Pertencimento, pois durante toda nossa formação acadêmica, buscamos trazer estudos e reflexões que se propusessem a discutir e evidenciar como se davam as práticas curriculares de escolas do campo.

Além dessa relação de pertencimento, entendemos que pesquisar em escolas do campo também envolve um posicionamento político em defesa dessas escolas. Principalmente, nos últimos anos, em que no Brasil tem crescido o número de escolas fechadas no território camponês, como resposta a políticas educacionais que não respeitam as especificidades e particularidades que envolvem as escolas do campo. Com isso, mais do que termos uma relação de pertencimento com as escolas do campo, entendemos que pesquisar também implica no ato educativo que vai se constituindo em um processo de coparticipação e compartilhamento de saberes.

Pesquisar, além de ser um ato educativo, é também um ato político, como afirma Garcia (2011, p. 16): “toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político”. Concordamos com a autora, pois acreditamos que ao realizarmos a pesquisa no cotidiano de escolas do campo, nos propomos a trazer para o meio acadêmico características das práticas curriculares que envolvem escolas que historicamente tiveram suas práticas educativas marginalizadas e subalternizadas.

A ação educativa que envolveu nossas experiências como professora de escolas do/no campo aconteceu no município de Caruaru. Esse município é um dos dezesseis (16) municípios do agreste central de Pernambuco, como apresentamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Número de escolas por municípios da Região Agreste Central de Pernambuco

Municípios	Total de Escolas	Escolas localizadas no território camponês
Agrestina	21	18
Altinho	29	25
Belo Jardim	64	55
Brejo da Madre de Deus	51	48
Cachoeirinha	09	08
<b>Caruaru</b>	<b>133</b>	<b>88</b>
Cupira	23	20
Ibirajuba	13	13

Jatauba	34	32
Panelas	53	45
Riacho das Almas	24	20
Santa Cruz do Capibaribe	18	15
São Caitano	37	34
Tacaimbó	18	16
Taquaritinga do Norte	08	07
Toritama	18	16

Fonte: INEP (2019).

Dentre estes dezesseis municípios, Caruaru apresenta o maior número de escolas localizadas no campo, somando um total de oitenta e oito (88) escolas, de acordo com o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). Diante desse número de escolas, e uma vez que a pesquisa teve como proposta analisar nas práticas curriculares no/do cotidiano das escolas do campo como são vividas as práticas de autonomia pelos(as) professores(as), foi necessário selecionar um número de escolas que fossem possíveis de ser observadas em razão do tempo de pesquisa que tínhamos no doutorado.

Para tanto, tomamos como critérios de seleção do campo de pesquisa, que fossem escolas construídas posteriormente à política educacional voltada às escolas do campo, pois estamos partindo da ideia de que, após as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, os municípios deveriam promover o desenvolvimento de práticas curriculares no cotidiano que tomassem como referência:

A identidade da escola do campo, que é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

De acordo com as orientações das Diretrizes Operacionais, a escola do campo compreende um lugar construído socialmente e coletivamente, o que pressupõe espaço-tempo de práticas cotidianas articuladas às motivações genéricas da realidade concreta. Logo, as escolas deveriam ter como referência, motivações genéricas, pensamentos e práticas curriculares que tivessem uma vinculação às questões inerentes à sua realidade.

Diante dessas orientações, buscamos identificar, no município de Caruaru, quais escolas haviam sido construídas após essas orientações. Para tanto, buscamos informações da Secretaria de Educação de Caruaru em relação ao tempo de fundação das escolas, pois

tínhamos como propósito desenvolver a pesquisa em escola que tivessem sido construídas após as Diretrizes Operacionais. A partir desse critério, chegamos à escola que havia sido construída em 2007, atribuímos a esta escola o nome fictício de: Escola Margarida Alves, em memória a uma das líderes do movimento camponês, que foi brutalmente assassinada enquanto lutava pelos direitos dos povos do campo.

A partir da inserção na escola Margarida Alves, tivemos a oportunidade de caracterizar aspectos da cotidianidade que envolviam os pensamentos e práticas curriculares dessa escola, em relação às características que envolviam a cotidianidade dessa escola. Essas características foram apresentadas na oportunidade da qualificação do nosso projeto de pesquisa de doutorado, como uma das etapas do processo de pesquisa.

E foi durante a nossa qualificação de pesquisa, que a banca sugeriu que tivéssemos mais uma escola como campo de pesquisa, sendo que uma escola que apresentasse características diferentes em relação ao tempo de fundação da escola Margarida Alves, pois isso poderia trazer para a pesquisa características diferentes em relação à cotidianidade das práticas curriculares das escolas.

Ao tomarmos as sugestões da banca, elegemos outros critérios para identificar mais uma escola em que pudéssemos desenvolver as observações das práticas curriculares. O que nos levou a tomar como critério escolas que tivessem maior tempo no território rural de sua fundação, no intuito de trazer características da cotidianidade de uma escola que tivesse em atividade antes das Diretrizes Operacionais, pois poderíamos identificar aspectos do/no cotidiano que remetessem a essa especificidade do tempo de desenvolvimento da escola.

Como base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Caruaru, identificamos que mais de quarenta escolas estavam datadas com o mesmo tempo de fundação no ano de 1983, que era a data mais antiga de fundação de escolas no município. Diante desse extenso número de escolas e o tempo que tínhamos para concluir nossa pesquisa de doutorado, foi preciso tomarmos outro critério para identificar dentre estas escolas, uma escola em que pudéssemos realizar as observações.

Para tanto, elegemos outro critério para selecionar a escola, e este tomou como referência que a escola tivesse o maior número de matrícula de alunos no Ensino Fundamental, que era a realidade na qual buscamos desenvolver a pesquisa. O número de alunos(as) foi considerado, pois teríamos na escola também vários(as) professores(as) que poderiam colaborar como participantes da pesquisa. Com base nesse critério, identificamos a

escola que havíamos estudado (pesquisadora) nos anos finais do Ensino Fundamental, fato esse que muito nos alegrou, pois havia muito tempo que não tinha voltado a esta escola.

Atribuímos a esta segunda escola o nome de: Escola Elizabeth Teixeira, assim como a escola anterior, buscamos homenagear mais umas das mulheres guerreiras que lutaram a frente das Ligas Camponesas e que tombaram por defender os direitos dos povos do campo. A homenagem a essas serve também como uma maneira de informar aos(as) leitores(as) do nosso trabalho, que a realidade dos povos do campo foi e continua sendo marcada pela luta e sangue de muitos(as) camponeses(as).

Através dos critérios que fomos elencando para identificar as escolas campo de pesquisa, chegamos a duas escolas: Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, como indicamos no mapa a seguir:

Figura 3 – Mapa do Município de Caruaru-PE



Fonte: documento – relação nominal das escolas em funcionamento (Caruaru - PE, 2017).

No mapa, trazemos o município de Caruaru, que de acordo, com o último censo tem trezentos e quatorze mil e novecentos e doze (314.912) habitantes (PERNAMBUCO, 2010). Destes habitantes, temos duzentos e setenta e nove mil e quinhentos e oitenta e nove (279.589) habitantes na área urbana e trinta e cinco mil e trezentos e vinte e três (35.323) habitantes na área camponesa.

Caruaru está dividida em cinco (5) regiões administrativas, essa divisão toma como referência as características geográficas e econômicas do município e são caracterizadas como sede e distritos. A sede é a região onde está situada a área urbana, que tem o número de

quarenta e cinco escolas (45). Os distritos correspondem à área camponesa e contam com oitenta e oito (88) escolas, dentre as quais a pesquisa aconteceu no primeiro e segundo distrito. A escola Margarida Alves está localizada no primeiro distrito e a escola Elizabeth Teixeira no segundo distrito.

No intuito de trazer as características que envolviam os pensamentos e as práticas curriculares mobilizadas nas duas escolas do campo, tivemos a colaboração de alguns sujeitos que integravam as atividades no cotidiano das escolas para que tivéssemos acesso ao currículo pensado e vivido, como vamos explicar a seguir.

### ***Participantes da pesquisa***

Passando ao segundo momento do percurso metodológico, chegamos aos participantes colaboradores da pesquisa. Para caracterizar os pensamentos e as práticas curriculares das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, tivemos a colaboração de sujeitos que integravam a equipe gestora, pois foram eles que nos receberam na escola e foram colaborando com os dados em relação ao currículo pensado. Foi também a equipe de gestão que nos apresentou aos(as) professores(as) das escolas campo de pesquisa.

A recepção da equipe de gestão da escola nos levou a identificar que, para caracterizar as práticas de autonomia mobilizadas no cotidiano escolar, se fazia necessário trazer informações sobre o cotidiano escolar que envolvia a equipe de gestão, visto que eles foram importantes para construir uma compreensão mais próxima do que envolvia as práticas curriculares das duas escolas do campo.

Diante disso, trabalhamos na pesquisa com dois grupos de participantes: os sujeitos que envolviam a equipe de gestão das escolas; e os sujeitos que envolviam os(as) professores(as) das escolas campo de pesquisa. Os dois grupos se articulavam, pois entendíamos que, no conjunto de atividades cotidianas articuladas, havia a participação desses sujeitos.

O primeiro grupo de participantes correspondeu aos gestores e coordenadores que nos receberam nas escolas e com os quais estabelecemos o primeiro momento da pesquisa do/no campo de pesquisa. Com esse grupo, pudemos estabelecer um contato mais direto de como as motivações genéricas eram mobilizadas nas atividades cotidianas das escolas em relações às políticas curriculares tomadas como referência nos pensamentos e práticas curriculares.

O segundo grupo foi composto pelos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas, Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, através desses possíveis participantes, buscamos caracterizar as motivações individuais que eram mobilizadas nas práticas curriculares das escolas campo de pesquisa. Para identificar e selecionar os(as) professores(as) colaboradores da pesquisa, realizamos a aplicação de um questionário socioprofissional<sup>7</sup>, que teve como propósito identificar as características socioprofissionais dos(as) professores(as) nas duas escolas, como podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Características socioprofissionais das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORAS POR ESCOLA	FORMAÇÃO		TEMPO DE DOCÊNCIA	
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EM ESCOLAS DO CAMPO	NA ESCOLA DA PESQUISA
MARGARIDA ALVES	P1	Pedagogia	----	16 anos	02 anos
	P2	Pedagogia (Cursando)	----	01 ano	03 meses
	P3	Pedagogia	Especialização em Gestão e Supervisão	09 anos	09 anos
	P4	Pedagogia (Cursando)	----	02 anos	02 anos
	P5	Pedagogia	Especialização em Coordenação Pedagógica	16 anos	06 anos
	P6	Pedagogia (Cursando)	----	03 anos	03 anos
	P7	Pedagogia	----	10 anos	06 anos
	P8	Pedagogia	----	04 anos	02 anos
ELIZABETH TEIXEIRA	P1	Ciências Biológica (Cursando)	----	07 anos	07 anos
	P2	Pedagogia	Ensino de matemática	10 anos	02 anos
	P3	Pedagogia	----	05 anos	05 anos
	P4	Pedagogia	----	03 meses	03 meses
	P5	Pedagogia	----	03 anos	01 anos
	P6	Pedagogia	----	13 anos	13 anos
	P7	Pedagogia (Cursando)	----	06 anos	03 anos
	P8	Ciências Sociais	----	05 anos	05 anos
	P9	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia	08 anos	02 anos
	P10	Pedagogia	----	05 anos	05 anos

<sup>7</sup> Segue em anexo.

	P11	Pedagogia	Psicopedagogia	02 anos	01 anos
	P12	Pedagogia	Psicopedagogia	03 anos	03 anos
	P13	Ciências Sociais	-----	06 anos	02 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre esse número de vinte e uma (21) professoras, buscamos identificar professoras colaboradoras da pesquisa, com isso, ainda no questionário perguntamos às professoras se elas autorizavam que realizássemos observações das suas práticas curriculares no cotidiano das escolas.

Diante desta pergunta, das oito professoras da Escola Margarida Alves, duas (02) autorizaram que realizássemos as observações, uma professora no período da manhã e outra professora no período da tarde. Já na escola Elizabeth Teixeira das treze (13) professoras, apenas uma (01) professora do período da manhã autorizou a realização das observações.

Com isso, chegamos ao número de três professoras participantes da pesquisa que haviam autorizado que realizássemos as observações das suas práticas curriculares nas escolas. Trazemos, a seguir, os procedimentos mobilizados para coleta e produção dos dados em relação às observações das práticas curriculares no cotidiano das escolas do campo.

### ***Procedimentos de coleta e produção dos dados***

Passando a delimitações dos procedimentos de coleta de dados na pesquisa, adotamos observações participantes (FLICK, 2009), como nosso principal procedimento de coleta e produção dos dados. Pois entendíamos que, para compreender quais práticas de autonomia eram mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano das duas escolas do campo, teríamos que “registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua” (TURA, 2011, p.187), na tentativa de trazer o cotidiano para a escrita dos acontecimentos.

No intuito de trazer as observações para a escrita dos acontecimentos sobre as práticas curriculares mobilizadas e, nelas, a vivência de práticas de autonomia, realizamos as observações do/no cotidiano das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira por sessenta e dois (62) dias. As observações aconteceram em períodos diferentes e tiveram propósitos diferentes, pois, inicialmente, realizamos a descrição e caracterização do currículo pensado das escolas e, posteriormente, realizamos a observação das práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar.

Na escola Margarida Alves, foram quarenta e dois (42) dias, sendo oitenta horas no período da manhã e oitenta e oito horas no período da tarde. Já na escola Elizabeth Teixeira, foram vinte (20) dias, sendo oitenta horas de observação, no entanto, mesmo a escola funcionando à tarde, só realizamos as observações no período da manhã, como descrevemos no Quadro 3:

Quadro 3 – Período de observação do/no cotidiano das comunidades escolares

ESCOLA	TURNO	DATAS DAS OBSERVAÇÕES/ MOMENTOS	QUANTIDADE DE DIAS	REGISTRO
Margarida Alves	Manhã	I - 06 até 19/07/2017	10	Caracterizar as práticas curriculares de cada comunidade escolar;
		II - 19 até 23/11/2018	05	Observação da rotina de aula.
		III - 26 até 30/11/2018	05	
	Tarde	I - 20/07 até 04/08/2017	12	Caracterizar as práticas curriculares de cada comunidade escolar;
		II - 03 até 07/12/2018	05	Observação da rotina de aula.
		III - 10 até 14/12/2018	05	
Elizabeth Teixeira	Manhã	I - 18 até 22/03/2019	05	Caracterizar as práticas curriculares de cada comunidade escolar;
		II - 25 até 29/03/2019	05	Observação da rotina de aula.
		III - 08 até 19/04/2019	10	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros do diário de campo.

Nas observações de cada escola, tínhamos um conjunto de ações a serem identificadas e caracterizadas em relação às práticas curriculares, que tiveram dois direcionamentos que nos ajudaram a caracterizar o contexto de produção dos dados da pesquisa, que foram: Caracterizar as práticas curriculares de cada comunidade escolar e observar a rotina de aula das professoras.

A caracterização das práticas curriculares das escolas teve como principal procedimento de coleta e produção dos dados a observação participante. Para tanto, buscamos registrar no diário de campo informações sobre as referências tomadas pela equipe gestora e pelos(as) professores(as) como currículo pensado da escola, ou seja, as normas/orientações que influenciavam as decisões curriculares dos(as) professores(as) no cotidiano escolar.

A utilização dos procedimentos de coleta e produções dos dados laçou mão, com isso, do registro no diário de campo no intuito de identificar e caracterizar os precedentes que integravam a cotidianidade das práticas curriculares das professoras colaboradoras da pesquisa. Os registros no diário de campo nos auxiliaram na caracterização de elementos da cotidianidade das práticas curriculares das escolas em relação a: realidade situada historicamente, infraestrutura, número de funcionários das escolas e número de alunos.

Esses elementos não estavam desarticulados das práticas curriculares mobilizadas nas escolas, pois materializavam os elementos dados nas relações construídas pelos sujeitos no cotidiano escolar e integravam as motivações genéricas que orientavam as ações das professoras no cotidiano escolar.

Para registrar essas orientações, motivações genéricas das práticas curriculares das escolas, fomos registrando nas observações das práticas curriculares das escolas que/quais documentos influenciavam as decisões curriculares da equipe de gestão e dos(as) professores(as). O que nos levou a identificar os seguintes documentos, no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 – Currículo pensado das Escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira**

ESCOLAS	CURRÍCULO PENSADO	NATUREZA
Margarida Alves	Projeto Político Pedagógico	Apresenta as concepções e as finalidades educativas.
	Plano de Ações Pedagógicas	Apresenta metas a serem cumpridas pelos(as) professores em relação ao ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as).
	Projetos Didáticos	Apresenta temáticas a serem trabalhadas no cotidiano escolar.
Elizabeth Teixeira	Projeto Político Pedagógico	Apresenta as concepções e as finalidades educativas.
	Projetos Didáticos	Apresenta temáticas a serem trabalhadas no cotidiano escolar.

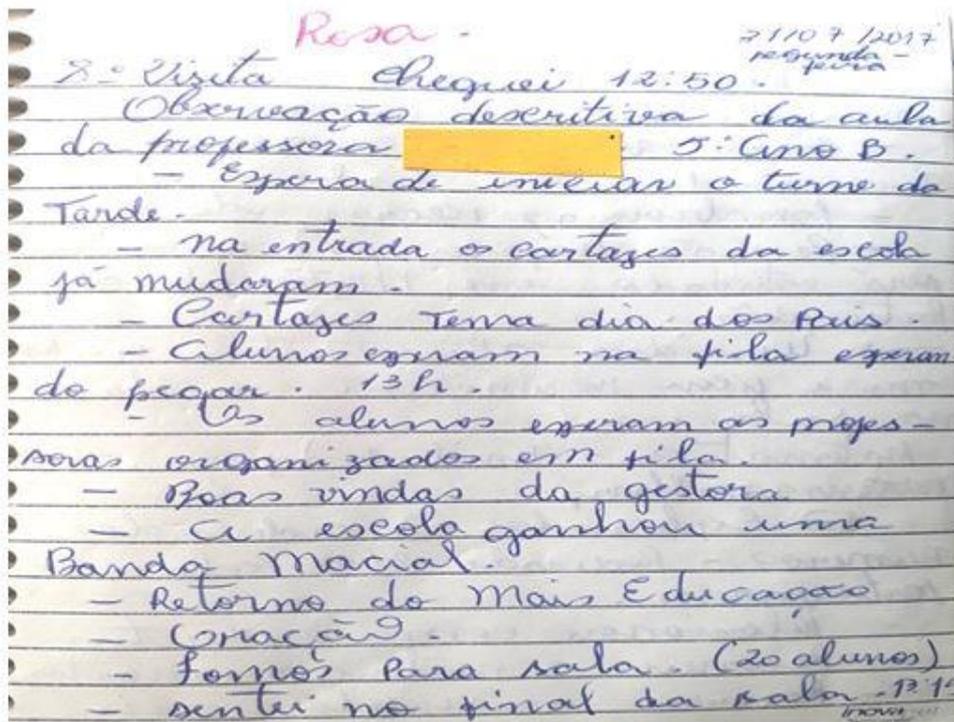
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros do diário de campo.

Esses documentos foram tomados como referência na caracterização das práticas curriculares das escolas, bem como na caracterização das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas.

As práticas curriculares mobilizadas pelas professoras estavam integradas às motivações genéricas das escolas e às motivações individuais, ou seja, o que era tomado como referência de correto e verdadeiro de ser reproduzido no cotidiano escolar pelas professoras nas atividades cotidianas. Ao entrar nas salas de aula, em que as professoras estavam, buscamos caracterizar o ambiente em relação aos seguintes aspectos: número de alunos,

disposição das cadeiras, decoração da sala, organização dos alunos, sequência das atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras até o final da aula, como trazemos em um dos registros de aula na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Registros do diário de campo



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros do diário de campo.

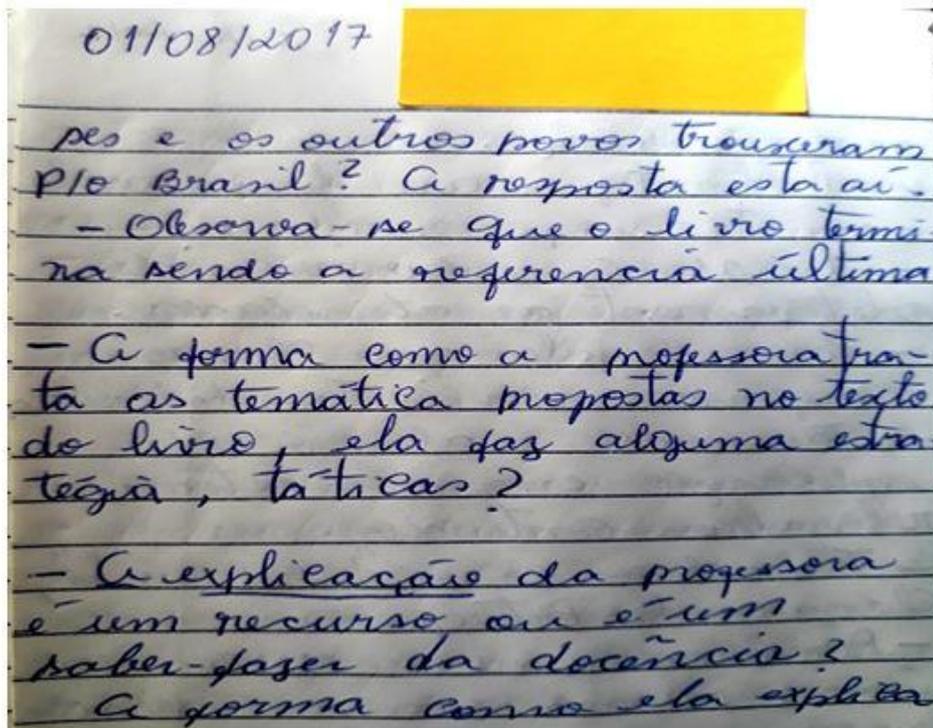
Os registros seguiam a lógica das situações que se davam no cotidiano das escolas, desde o momento da nossa chegada. Depois que saímos do campo de pesquisa, tínhamos um momento de construir um registro com maior riqueza de detalhes como foi se dando as situações observadas em cada dia de aula. Fazíamos a transcrição do registro das nossas anotações, buscando descrever com o máximo de detalhes possível, em vista de situarmos os registros das nossas observações.

Na figura acima, do extrato do diário de campo, trazemos o nosso horário de chegada na instituição, como se dava a organização dos alunos e professores para iniciar as atividades. Nesse dia, tivemos um momento coletivo no pátio, em que a gestora aproveitou para comunicar aos estudantes e professoras que a escola havia ganhado os instrumentos para a banda marcial, bem como informou que a escola teria o retorno das atividades do Programa Mais Educação. Em seguida, foi feita uma oração com todos, ainda no pátio da escola e, após,

nos dirigimos para as salas de aula. Já na sala de aula, identificamos que estavam presentes vinte alunos.

Também aconteceu em alguns momentos das observações, em que fizemos registros no diário de campo de dúvidas que iam surgindo em relação às atividades mobilizadas pelas professoras e o que estávamos entendendo a partir dos referenciais teóricos, então registrávamos essas dúvidas e indagações, como mostramos na foto a seguir:

Figura 5 – Indagações que emergiam no/do cotidiano escolar durante as observações



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros do diário de campo.

Quando voltávamos para os registros do diário de campo e tomávamos as indagações e dúvidas que haviam surgido durante as observações, aproveitávamos para retomar as reflexões e estudos dos nossos referenciais teórico-metodológicos, no intuito de irmos respondendo aos nossos objetivos de pesquisa.

No entanto, identificamos que para caracterizar as motivações individuais articuladas às práticas curriculares mobilizadas pelas professoras, seriam necessárias entrevistas para compreender a partir delas, do que elas explicavam, o que envolvia a sua cotidianidade. O que levou à necessidade de realizar entrevistas<sup>8</sup>, no intuito de analisar o que havíamos registrado

<sup>8</sup> Roteiro de entrevista em anexo.

das observações como contextos de produção dos dados, tomando como referência as características da individualidade das professoras em relação às suas experiências em escolas do campo.

As entrevistas só foram feitas após termos passado uma semana observando as rotinas de aulas de cada uma das professoras, pois buscamos entrevistá-las tomando como referência aspectos que havíamos identificado nas observações em relações às motivações genéricas e individuais que elas mobilizavam nos processos de homogeneizações das rotinas de aula. Por isso, fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, porque ela permitiu aprofundar questões específicas do objeto de pesquisa, bem como à descrição do contexto da coleta e da produção dos dados sujeitos à análise (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

As entrevistas foram um procedimento complementar, pois nossa principal referência eram as observações participantes. Visto que entendíamos que para analisar que práticas de autonomia que foram vividas nas rotinas de aulas, fazia-se necessário trazer aspectos da cotidianidade das professoras estavam sendo tomados como motivações genéricas e individuais, para isso as entrevistas cumpriram o propósito de complementar as informações construídas nas observações realizadas.

Para que pudéssemos realizar a análise dos dados construídos com os registros do diário de campo e com as transcrições das entrevistas das professoras, realizamos a organização dos dados tomando como referência a análise de conteúdo, como explicaremos a seguir.

### ***Procedimentos de organização e análises dos dados***

Os procedimentos de análise dos dados tomaram como referência *Análise de Conteúdo*, que, segundo Bardin (2011), busca a compreensão dos acontecimentos para além do imediato, tendo por objetivos, de um lado, a descoberta e, de outro, o rigor. A descoberta, pois a pesquisa nos levou à necessidade de situarmos os acontecimentos do cotidiano de escolas do campo e, com isso, fomos aprendendo no/com os participantes da pesquisa. Ao situarmos os acontecimentos, buscamos manter o rigor científico na organização, descrição e análise dos dados, respeitando e trazendo os acontecimentos que envolveram o contexto de produção dos dados. Sem, com isso, fazermos uma justaposição entre as nossas referências teóricas e os dados coletados no campo de pesquisa. Seguindo nessa linha de pensamento, Vala (1999, p. 104) esclarece que:

A Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será, pois, efetuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

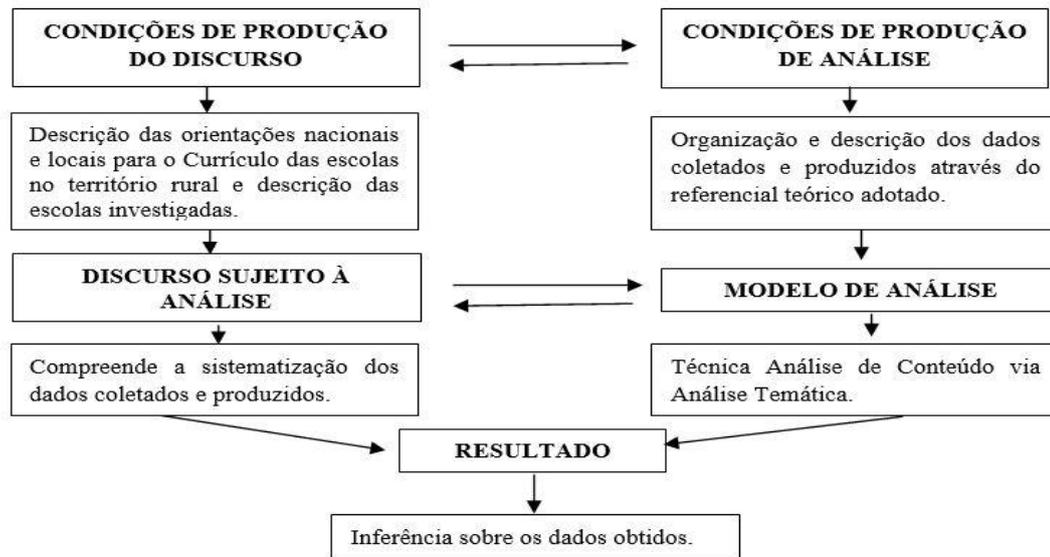
Vala (1999) e Bardin (2011) chamam a atenção para a necessidade de descrever o contexto do fenômeno analisado, no nosso caso a cotidianidade das práticas curriculares sujeita à análise, pois a descrição é imprescindível para podermos fazer a leitura e a inferência dos dados. Na descrição, fazemos o esboço do contexto analisado, no nosso caso do contexto das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras nas escolas do campo.

A escolha por esta técnica de análise possibilitou-nos compreender o objeto investigado nas suas especificidades sem, contudo, desprendê-lo do contexto que envolve as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano das escolas do campo. Buscamos, com isso, inferir sobre o material analisado, em relação às rotinas de aula das professoras contextualizando essas rotinas no tocante à comunidade escolar, suas motivações genéricas e as individualidades das professoras, suas motivações individuais. Visto que o trabalho de análise traduziu-se na articulação entre o rigor da descrição do contexto da pesquisa e a interpretação advinda da inferência realizada.

A técnica de Análise Temática foi escolhida dentre o universo de técnicas que sugere a Análise de Conteúdo, por entendermos que esta técnica nos ajuda a tomar conhecimento dos diferentes núcleos de sentido objeto, bem como de compreender as práticas curriculares através dos contextos que as constituem, o que nos possibilitou ir além da certificação ou da negação dos pressupostos iniciais.

Para o desenvolvimento da análise, seguimos o processo de leitura, de organização e de interpretação e de inferência dos dados, orientados por Vala (1999, p. 105), como podemos observar na Figura 6.

Figura 6 – Análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora.

As *condições de produção do discurso* correspondem à descrição do campo de pesquisa que é fundamental para contextualizarmos tanto o problema quanto as inferências sobre os dados. Estas condições compreendem as comunidades escolares Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, a partir das práticas curriculares mobilizadas e as motivações genéricas tomadas para orientar a rotina de aula das professoras.

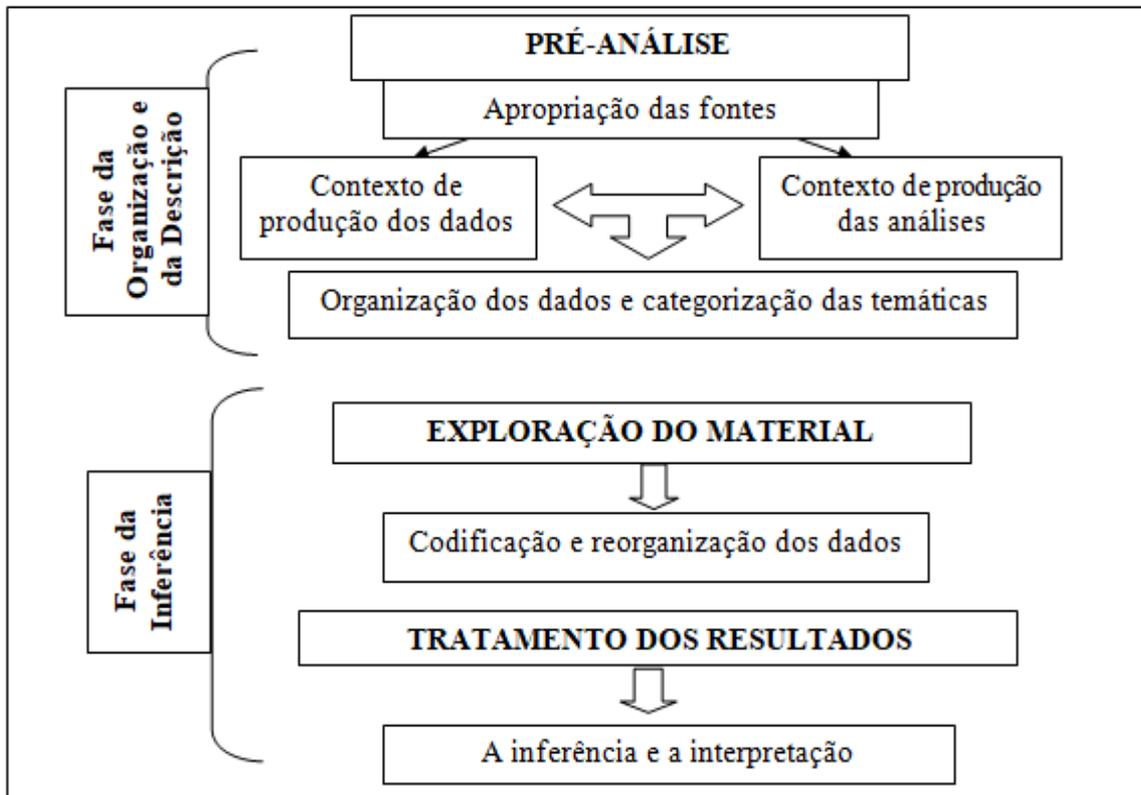
As *condições de produção de análise* estão relacionadas à organização e à descrição dos dados coletados e produzidos através do referencial adotado, do material que dispõe, do tempo e do espaço que tivemos para a realização da pesquisa. Tomamos como referência dessa produção, as motivações genéricas e individuais das professoras colaboradoras da pesquisa, a partir do contexto das práticas curriculares mobilizadas nas suas rotinas de aula.

O *discurso sujeito à análise* correspondeu aos dados coletados e produzidos nos através das observações realizadas no cotidiano escolar, através dos registros no diário de campo e das entrevistas transcritas, sobre as práticas curriculares mobilizadas na comunidade escolar.

O *Modelo de análise* corresponde à técnica adotada para análise, no nosso caso, a técnica de Análise de Conteúdo via Análise Temática, que esteve atrelada à teoria do cotidiano, pois buscamos, a partir dos processos de homogeneização das atividades cotidianas de escolas do campo, compreender quais práticas curriculares as professoras do campo mobilizam no cotidiano escolar enquanto prática de autonomia.

O *Resultado* compreende as inferências realizadas sobre os dados da pesquisa utilizados para responder ao problema. As inferências estão fundamentadas tanto na teoria do cotidiano, quanto na perspectiva de currículo crítico-emancipatória. Para tanto, organizamos as análises da seguinte maneira, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Organização das análises



Fonte: Elaborado pela autora.

A fase da descrição e da organização dos dados, denominada por Bardin (2011) de *pré-análise*, compreendeu a apropriação das fontes necessárias à pesquisa através da aproximação com o referencial teórico e da aproximação com o campo empírico, como já explicado anteriormente.

Para esta apropriação, foi fundamental a *leitura flutuante* (BARDIN, 2011), o que tornou possível a apropriação dos conceitos necessários, bem como dos dados obtidos. Vale salientar que a *leitura flutuante* perpassou todas as etapas da análise, pois estivemos continuamente sistematizando as leituras para realização das análises. Esta fase iniciou-se desde a aproximação com o referencial teórico à aproximação com o campo empírico.

Na aproximação com o referencial teórico, buscamos teóricos (as) que nos dessem suporte para tratar do problema de pesquisa e que possibilitassem compreendermos o fenômeno estudado. Assim, buscamos referências teóricas sobre: Cotidiano, autonomia e

currículo, como foi discutido no primeiro e segundo capítulo. Os estudos mobilizados através dessas referências teóricas nos levaram a caracterizar as seguintes categorias teóricas: Comunidade escolar, processo de homogeneização, práticas curriculares e práticas de autonomia.

No que diz respeito à descrição do contexto de produção dos dados, esta fase foi fundamental para compreendermos as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano das escolas do campo e as práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas, que foi pautada em seções específicas no capítulo quatro. Já o contexto de produção das análises perpassa todas as fases necessárias à análise dos dados, pois vai desde a justificativa da pesquisa, bem como a escolha do referencial teórico adotado, como também do campo, dos participantes, dos procedimentos de coleta/produção dos dados e de análise empregada, o que culminou tanto na organização dos dados quanto na categorização das temáticas.

A fase da inferência dos dados envolveu dois momentos: a) a exploração do material; b) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. No primeiro momento, realizamos, exaustivamente, a leitura dos dados obtidos. No segundo momento, tratamos os dados através das temáticas articuladas às categorias teóricas e às categorias empíricas.

A *exploração do material* perpassou a fase de organização dos dados coletados, que nos levou à caracterização das duas escolas do campo: Margarida Alves e Elizabeth Teixeira. Como também a fazer a caracterização da cotidianidade das professoras colaboradas da pesquisa e a descrição das rotinas de aulas. O *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação* correspondeu ao momento em que efetivamos as inferências com base nos dados obtidos em relação às motivações genéricas e individuais mobilizadas nas práticas curriculares, como explicamos na seção a seguir.

#### 4.2 PERCURSO DAS ANÁLISES DAS MOTIVAÇÕES GENÉRICAS E INDIVIDUAIS DAS PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para identificar e analisar as práticas curriculares mobilizadas pelas professoras enquanto práticas de autonomia nas escolas campo de pesquisa, foi necessário articular dois contextos de produções e análises dos dados. O primeiro em relações às motivações genéricas tomadas como referências a partir das políticas curriculares e o outro contexto que remetia às

motivações genéricas mobilizadas a partir das atividades cotidianas mobilizadas no cotidiano escolar pelas professoras.

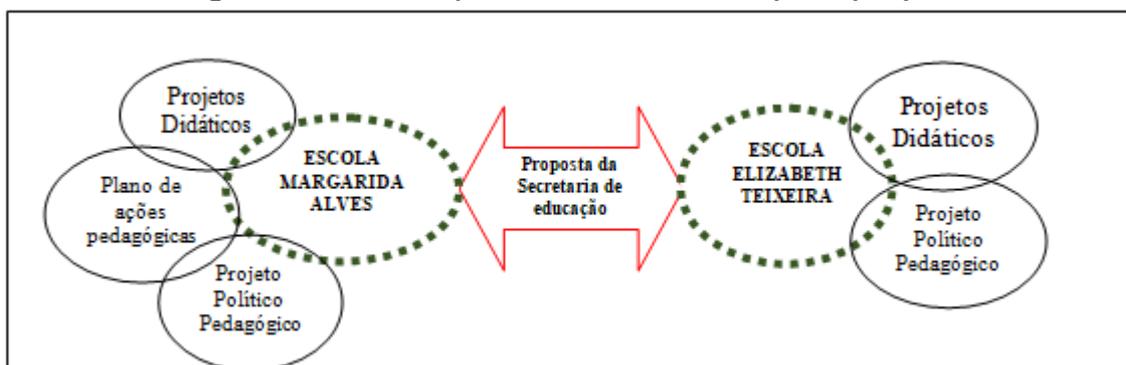
Com esse propósito, ao iniciarmos nossa inserção no/do cotidiano das comunidades escolares, tivemos a oportunidade, na primeira semana de observação do cotidiano das escolas, de participar de uma reunião pedagógica com os professores e coordenadores da escola Margarida Alves.

Durante a reunião, buscamos registrar as motivações genéricas que estavam sendo mobilizadas em relação às políticas curriculares tomadas como referência na organização das rotinas de aulas das escolas. Para identificar as motivações genéricas, foi necessário partir de precedente adotado no processo de homogeneização das atividades cotidianas das escolas, pois não teríamos a oportunidade de acompanhar todas as atividades cotidianas das escolas.

Na reunião pedagógica, o processo de homogeneização acontecia articulado às orientações sobre os componentes curriculares obrigatórios e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas nas atividades cotidianas das professoras a partir da Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Caruaru (PPSEC). A proposta pedagógica era o precedente tomado como referência para orientar as práticas curriculares das duas escolas através dos componentes curriculares para as seguintes níveis e modalidade de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Caracterizamos os contextos das motivações genéricas das comunidades escolares através dos procedimentos indicados pela equipe de gestão das escolas e pelas professoras. Os procedimentos correspondiam ao currículo pensado tomado como referência na organização das práticas curriculares no cotidiano das escolas, como representamos na Figura 8:

Figura 8 – Currículo pensado das escolas campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos documentos que materializavam o currículo pensado das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, buscamos analisar as motivações genéricas nessas políticas curriculares, tomando como referência as decisões que as professoras mobilizavam para organizar suas rotinas de aulas. Pois as rotinas de aulas eram a expressão de um dos processos de homogeneização das atividades cotidianas relacionadas ao ato de ensinar das professoras no cotidiano escolar.

Depois de analisar as motivações genéricas mobilizadas como precedentes nas práticas curriculares das escolas, buscamos caracterizar e narrar como as professoras mobilizavam as práticas curriculares nas rotinas de aulas. Para tanto, tomamos três características da cotidianidade do desenvolvimento profissional das professoras: pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 2009). O desenvolvimento pessoal se dá em relação ao pertencimento com a comunidade escolar do campo. O desenvolvimento profissional e organizacional refere-se à tomada de decisão no cotidiano das escolas do campo.

Essas características cumpriram o propósito de trazer aspectos da individualidade e da personalidade que envolvem a vida cotidiana das professoras, pois entendemos que além da cotidianidade das práticas curriculares nas comunidades escolares, as professoras estão inseridas em sua cotidianidade, que as leva a adquirir “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana em sociedade” (HELLER, 2016, p. 37). Habilidades estas que vão constituindo a cotidianidade das professoras, servindo como precedentes para as decisões curriculares, visto que esses precedentes poderão condicionar as decisões curriculares das professoras no desenvolvimento das práticas curriculares no cotidiano escolar.

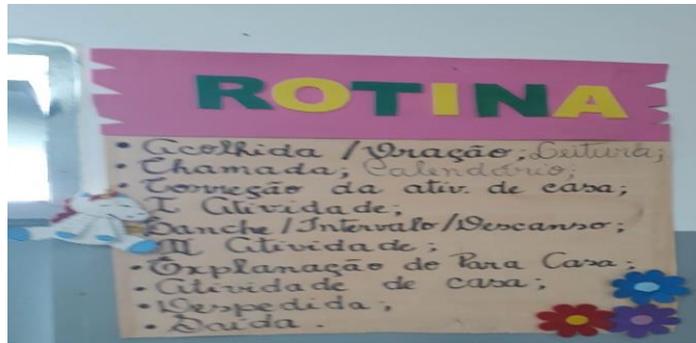
O processo de homogeneização tinha como referência as atividades cotidianas das professoras que envolvessem: a) Atividades em que as professoras concentravam toda sua atenção sobre uma única questão e suspendia qualquer outra atividade durante a execução dessa tarefa; b) Atividades que expressavam características da sua individualidade unitária; c) Atividades que integravam a genericidade das orientações do PPP às rotinas de aula de cada professora.

Para identificar as atividades que atendessem a esses critérios, realizamos observação das salas de aula das professoras tomando como referência o plano de aula. O plano de aula correspondia à organização do processo de ensino para as professoras, visto que nele as professoras poderiam indicar como estão organizadas as atividades cotidianas. Visto que o processo de ensino integrava “um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo ao aluno a percepção clara e coordenada do assunto em

questão” (LIBÂNEO, 2013, p. 268). Em relação ao plano de aula, estávamos interessados em saber que características das motivações genéricas das práticas curriculares da escola estavam articulados às atividades cotidianas das professoras.

Nosso objetivo não era analisar o desenvolvimento do plano de aula das professoras nas rotinas de aula, ele foi tomado como referência da cotidianidade das rotinas de aula das professoras, visto que o plano de aula trazia uma previsão do desenvolvimento das atividades cotidianas nas rotinas de aula. Diante da sistematização de estruturantes que traziam as atividades cotidianas nas rotinas de aula, fomos identificando que os elementos da cotidianidade que estruturavam as rotinas de aula, ou seja, os estruturantes que remetiam às motivações genéricas seguiam uma hierarquia de atividades que ia desde a acolhida dos alunos na entrada das salas até a saída dos alunos. Como apresentamos na Figura 9:

Figura 9 – Cartaz afixado na sala de aula da Escola Elizabeth Teixeira



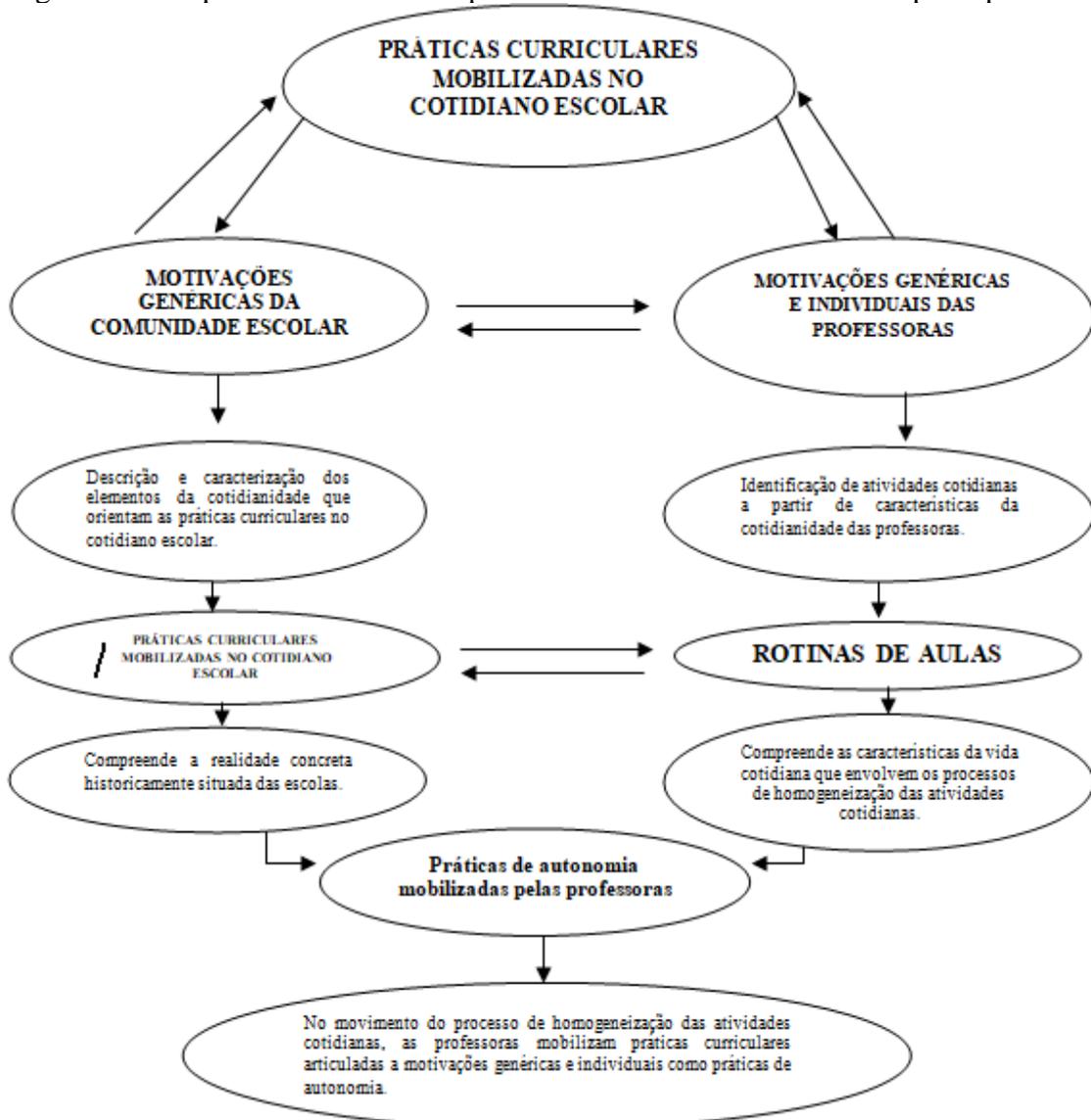
Fonte: Foto retirada pela autora.

Quando nos referimos à rotina de aula, estamos nomeando as atividades que visavam atender as motivações genéricas das escolas e para atingi-los era necessário a ação dos sujeitos (professores e alunos), ou seja, ações articuladas às motivações genéricas de cada comunidade escolar. As rotinas de aula estavam para o cotidiano das escolas como espaço-tempo em que se expressavam a individualidade unitária das professoras através das decisões curriculares.

As observações das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras aconteceram a partir das rotinas de aula, pois entendíamos que as rotinas estavam para as professoras enquanto espaço-tempo da cotidianidade das escolas e através das rotinas de aulas identificamos os precedentes se articulavam às decisões curriculares das professoras e como eles se articulavam ao processo de homogeneização das práticas curriculares das aulas. Buscamos a partir da individualidade de cada professora, na homogeneização de atividades

cotidianas compreender quais práticas curriculares as professoras mobilizam no cotidiano de escolas do campo, como ilustramos na Figura 10:

Figura 10 – Esquema de análise das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras



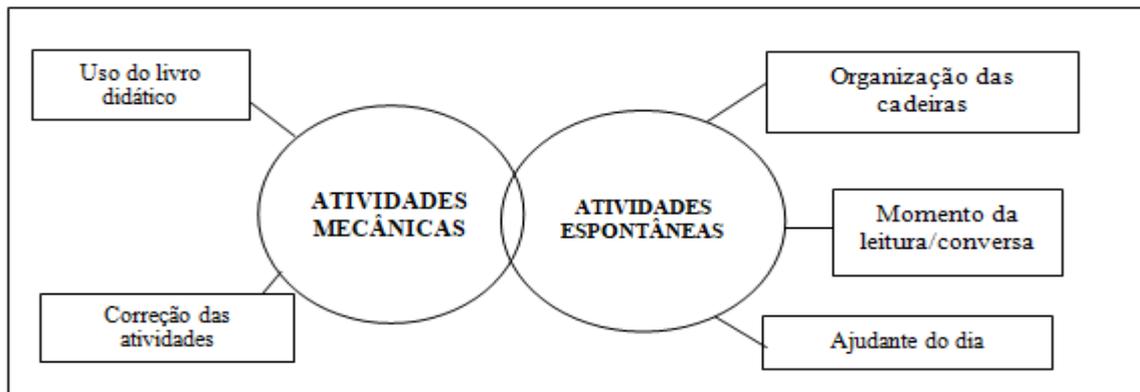
Fonte: Elaborado pela autora.

As motivações genéricas estão relacionadas aos projetos políticos pedagógicos das comunidades escolares Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, bem como fazem parte das escolhas das professoras na vida cotidiana. Já o processo de homogeneização foi tomado a partir das rotinas de aula das professoras e nelas trazemos elementos que caracterizam as práticas curriculares mobilizadas na realidade concreta de cada escola. Por sua vez, a cotidianidade das professoras está sendo caracterizada na pesquisa através de elementos que envolvem o desenvolvimento profissional das professoras a partir de aspectos da

individualidade de cada uma das três professoras colaboradoras da pesquisa: Pétala, Rosa e Vitória Régia.

Para analisar as práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar, tomamos como referência as concepções de práticas curriculares identificados no levantamento das produções acadêmicas, quais foram: a) práticas curriculares como imitação de tarefas; b) práticas curriculares enquanto espaço-tempo de atividades cotidianas de diferentes sujeitos. Com base nesses pensamentos cotidianos de práticas curriculares, fomos caracterizando as atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula, como apresentamos na Figura 11:

Figura 11 – Características das atividades mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

A caracterização das atividades não toma a polarização entre o que é mecânico e o que é espontâneo, pois entendemos que elas resultam de movimentos de decisões entre professores(as)-alunos(as)-conteúdo de ensino. Com isso, consideramos atividades mecânicas aquelas que se aproximavam mais da imitação da ação pela ação da tarefa. E as atividades espontâneas, aquelas que se aproximavam mais da ação homogênea como probabilidades.

Com base nas atividades cotidianas identificadas, buscamos caracterizá-las de acordo com os precedentes que envolviam as características das práticas de autonomia. Para tanto, tomamos como referência três dimensões da autonomia dos(as) professores(as) (CONTRERAS, 2012): a dimensão moral; o compromisso com a comunidade; autonomia como emancipação.

A dimensão moral toma como precedente, referencia o compromisso ético profissional dos(as) professores(as). A dimensão que envolve o compromisso com a comunidade está integrada ao precedente que envolve a maneira como os(as) professores(as) se inserem na comunidade. A terceira dimensão, o precedente transcende o sentido puramente técnico do

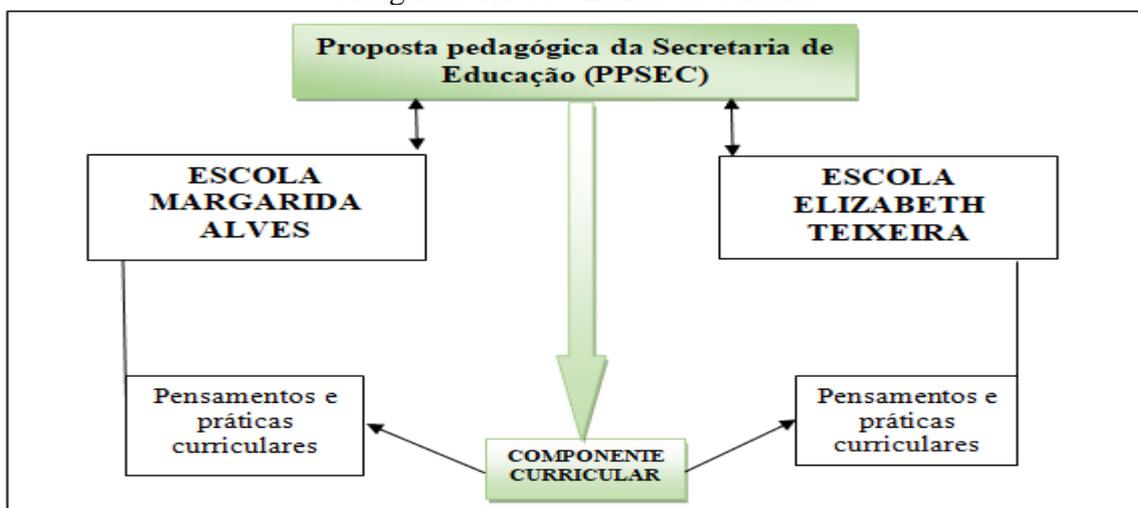
recurso didático, pois envolve a responsabilidade e consciência dos(as) professores(as) sobre as decisões curriculares.

Através dessas características de práticas de autonomia, fomos analisando as práticas curriculares mobilizadas nas escolas do campo, nas quais buscamos identificar as motivações genéricas tomadas como referências nas atividades cotidianas. Como também a descrição das rotinas de aula das professoras, nas quais buscamos analisar que motivações genéricas e individuais se articulam às práticas curriculares mobilizadas professoras no cotidiano escolar.

Para identificar essas motivações, tomamos como referência, dois decisores curriculares: a comunidade escolar e as professoras. Nas comunidades escolares, analisamos as motivações genéricas articuladas aos pensamentos e práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. Já as motivações genéricas e individuais mobilizadas pelas professoras nas práticas curriculares das rotinas de aulas compreenderam as referências tomadas pelas professoras nas decisões curriculares no cotidiano escolar.

A motivação genérica, ao tomarmos a teoria do cotidiano, compreende as normas e condutas tomadas como referência na integração dos sujeitos as instituições/comunidades sociais. Nesse sentido, ao compreendermos que a escola constitui uma dessas instituições, consideramos como motivação genérica as normas e/ou condutas que eram tomadas para orientar os pensamentos e práticas curriculares das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira. Para identificá-las, foi necessário caracterizar como estavam organizadas os pensamentos e práticas curriculares no cotidiano escolar, como apresentamos na Figura 12:

Figura 12 – Pensamentos e práticas curriculares mobilizados no cotidiano das Escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura acima, trazemos um esquema que evidencia uma relação entre o componente curricular, previsto na proposta pedagógica, e os pensamentos e práticas curriculares. Para identificar essa relação, tomamos como referência os registros do diário de campo das atividades mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas. Nessas atividades, percebemos que para as professoras mobilizar as atividades, elas se referiam, inicialmente, aos componentes curriculares e, depois, às suas experiências individuais.

Os componentes curriculares, por sua vez, integravam a proposta pedagógica do município que servia como referência na organização do pensamento e das práticas curriculares no cotidiano das duas escolas através de orientações voltadas às competências, habilidades e situação didática de cada umas das seguintes disciplinas curriculares: português, matemática, ciências, história e geografia.

Além dos componentes curriculares, tomamos como motivações genéricas dos pensamentos e das práticas curriculares no cotidiano das escolas, buscando identificar as motivações genéricas e individuais mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar. Para tanto, tomamos como referência as decisões curriculares mobilizadas frente às orientações do currículo pensado das escolas, que tinha como principal referência a lista com os componentes curriculares. Para tanto, foi necessário analisarmos nos registros das rotinas de aulas das professoras, quais atividades cotidianas elas mobilizavam e qual era a natureza dessas atividades. Por natureza das atividades, buscamos caracterizar em relação a quais momentos da rotina de aula aconteciam e quais componentes curriculares estavam articulados, o que nos levou ao Quadro 5:

Quadro 5 – Atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas

PROFESSORAS	ATIVIDADES MOBILIZADAS	NATUREZA DAS ATIVIDADES
Pétala	Atividade de leitura	Geralmente, acontecia nos dias que a professora trabalhava com a disciplina de português.
	Atividades produzidas pela professora de acordo com o componente curricular proposto para aula.	Realizada todos os dias de acordo com a disciplina trabalhada. E acontecia em dois momentos das rotinas de aula: Atividades de casa e de classe.
	Uso do livro didático dos(as) alunos(as)	Geralmente, só era utilizado para as atividades de português e matemática.
Rosa	Atividade de leitura	Geralmente, acontecia nos dias que a professora trabalhava com a disciplina de português.
	Atividades produzidas pela professora de acordo com o componente curricular proposto para aula.	Realizada todos os dias de acordo com a disciplina trabalhada. E acontecia em dois momentos das rotinas de aula: Atividades de casa e de classe.

	Uso do livro didático dos(as) alunos(as)	Geralmente, só era utilizado para as atividades das disciplinas de: português, matemática, ciências, geografia e história.
Vitória Régia	Atividade de leitura	Geralmente, acontecia nos dias que a professora trabalhava com a disciplina de português.
	Atividades produzidas pela professora de acordo com o componente curricular proposto para aula.	Realizada todos os dias de acordo com a disciplina trabalhada. E acontecia em dois momentos das rotinas de aula: Atividades de casa e de classe.
	Uso do livro didático dos(as) alunos(as)	Geralmente, só era utilizado para as atividades de português e matemática.

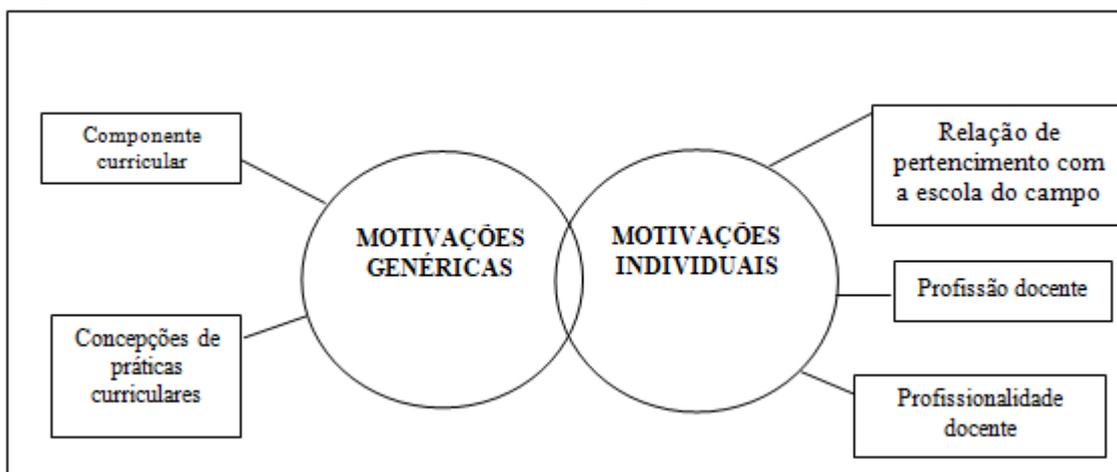
Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas atividades que identificamos nas rotinas de aulas das professoras, buscamos analisar as atividades que foram produzidas pelas professoras de acordo com o componente curricular, pois partimos da tese de que a partir da individualidade das professoras no movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas, elas mobilizavam práticas curriculares articuladas a motivações genéricas e individuais como prática de autonomia.

Além de identificar qual atividade iríamos analisar, dentro do conjunto de atividades cotidianas que envolvem as práticas curriculares, foi necessário caracterizar a partir da cotidianidade das professoras quais motivações genéricas e individuais elas articulavam às decisões curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. Para fazermos essa caracterização, tomamos como referência tanto os registros das rotinas de aulas quanto as transcrições das entrevistas com as professoras.

As motivações genéricas mobilizadas pelas professoras nas atividades cotidianas das escolas do campo estavam articuladas ao currículo pensado das escolas, como o plano de ações pedagógicas e proposta pedagógica do município. Já as motivações individuais trouxeram características da cotidianidade das professoras em relação às experiências construídas como professora e na escola do campo. Ao identificarmos essas motivações, fizemos uma aproximação do que cada uma das professoras trazia como motivações genéricas e individuais e identificamos que elas convergiam para aos seguintes núcleos de sentidos, conforme Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Esquema de análise das motivações genéricas e individuais das professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar como eram mobilizadas as práticas curriculares pelas professoras, partimos de categorias empíricas que foram emergindo a partir desses núcleos de sentidos na articulação motivações genéricas e individuais. As motivações genéricas estavam integradas às decisões sobre os componentes curriculares e às concepções de práticas curriculares. Já as motivações individuais envolveram os seguintes núcleos de sentidos: profissão docente, profissionalidade docente e relações de pertencimento com as escolas do campo.

A profissão docente remeteu à justificativa que as professoras foram trazendo para explicar os motivos que tinham as levado escolher, dentre as diferentes ocupações no cotidiano, a profissão docente. Já a profissionalidade docente esteve articulada ao saber-fazer específico da prática docente e à responsabilidade que os professores trazem enquanto aproximações à consciência do compromisso ético com o ato de ensinar.

Por sua vez, a relação de pertencimento remeteu a analogias, em que as professoras traziam as decisões mobilizadas nas rotinas de aulas tomando como precedentes suas relações de pertencimento com a comunidade escolar. A analogia compreendeu os pensamentos cotidianos mobilizados pelas professoras para explicar suas experiências com as escolas do campo, através das interações sociais de caráter interpessoal na comunidade escolar.

As características da individualidade das professoras indicaram que cada professora esteve e está lançada na cotidianidade, e essa cotidianidade enquanto elemento dado para os sujeitos como referência imediata, vai tecendo suas motivações individuais, ou seja, as motivações e escolhas que envolvem a personalidade de cada professora de acordo com as instituições a que pertence.

A partir da individualidade das professoras, procuramos a partir de rotinas de aulas analisar como as práticas de autonomia eram vividas pelas professoras no cotidiano escolar. No entanto, não trouxemos todas as rotinas de aulas para serem analisadas no nosso trabalho, firmado o compromisso de produzir conhecimento dentro do rigor metodológico necessário, foi preciso realizar a análise a partir de alguns critérios.

Como isso, tivemos que eleger critérios para selecionar de cada uma das professoras uma rotina de aula para ser descrita nos dados que tivessem a materialização do processo de homogeneização das práticas curriculares. Para tanto, buscamos trazer rotinas de aulas que situassem processos de homogeneização que envolvessem as motivações genéricas das práticas curriculares das escolas a partir da cotidianidade de cada professora. O que nos levou a identificar processos de homogeneização que envolviam atividades cotidianas articulados às motivações genéricas que tomavam como referência a proposta de ensino PPSEC, a partir dos conteúdos de aprendizagem.

Ao tomarmos esses elementos que envolvem as práticas curriculares, identificamos, a partir da cotidianidade das professoras, que o processo de homogeneização das atividades cotidianas acontecia sempre através da relação em-si das professoras, ou seja, de acordo com as características individuais que envolviam aspectos da singularidade do desenvolvimento profissional a partir da singularidade de cada professora.

É pertinente destacar que para que pudéssemos caracterizar as práticas de autonomia das professoras nas rotinas de aula, tomamos como referência os pensamentos cotidianos de estudos recentes da academia de concepções de práticas curriculares para que pudéssemos caracterizar as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras nas escolas do campo.

Para tanto, na fase de inferências dos dados, partimos dos pensamentos cotidianos, unidades imediatas tomadas como concepções de prática curricular nas produções acadêmicas, a partir de dois núcleos de sentidos de características de atividades cotidianas: práticas curriculares como imitação de atividades cotidianas; práticas curriculares como probabilidade de atividades cotidianas.

Relacionamos as atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras a características de imitação, quando essas atividades aproximavam-se de ações homogêneas que buscavam reforçar juízos provisórios enquanto preconceitos sobre a liberdade relativa dos professores e, com isso, servindo “para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 2016, p. 83). Por integração dada, estamos nos referindo ao currículo pensado das escolas, pois eles influenciam os decisores curriculares no cotidiano escolar.

Já as atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras que se aproximavam das características de homogeneização como probabilidade de atividades, nessas atividades os processos de decisão tinham como principal referencial a individualidade das professoras. Para caracterizar essas atividades, tomamos como referência os precedentes que estão articulados às motivações de ordem particular e individual em relação à comunidade e às atividades das professoras.

Para analisar essas atividades, tomamos como referência que as atividades cotidianas baseadas em probabilidades traziam características de práticas curriculares autônomas. Nesse sentido, compreendemos que:

A probabilidade é a possibilidade de uma ação empírica dar certo ou errado e geralmente o sucesso é alcançado e esse ato passa a ser sempre repetido, isto é, [por exemplo] posso passar a vida toda executando ações sem nunca ter feito um cálculo sequer, e sempre ter êxito, até que um dia, um dos mesmos sentidos já não tão alerta, erra na escolha da possibilidade (GUIMARÃES, 2002, p. 15).

A probabilidade é uma das características da vida cotidiana que evidencia o processo de decisão dos sujeitos e o modo como as suas atitudes diárias vão materializando a articulação entre as motivações individuais e genéricas nas relações sociais da comunidade escolar. As práticas curriculares que trazem essas características orientam-se através de práticas de autonomia que se aproximariam de procedimento e atitudes integrados a interesses da comunidade escolar.

Buscamos analisar, nas práticas de autonomia, que características da cotidianidade eram mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula, uma vez que estamos entendendo que essas características são atravessadas tanto por motivações individuais das professoras, quanto por motivações genéricas da comunidade escolar.

Para organizar a análise das características das práticas de autonomia, partimos das seguintes categorias de práticas curriculares: Prática curricular enquanto execução de tarefas; Prática curricular enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores; Prática curricular cotidiana, conforme Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Características das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras

CARACTERÍSTICAS DAS MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS				
CARACTERÍSTICAS DAS MOTIVAÇÕES GENÉRICAS	Decisores Curriculares	Prática de autonomia enquanto execução de tarefas	Prática de autonomia enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores	Prática de autonomia como materialização da consciência crítica dos sujeitos
	Comunidade escolar	Rejeição aos problemas normativos. Os fins e os valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deverá ser guiado pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativa.	O ensino é dirigido a emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Pensamentos e práticas curriculares	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	Saberes-fazer dos(as) professores(as)	Domínio dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas características resultaram da análise das atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras, pois entendíamos que elas materializavam o processo de homogeneização. Para caracterizar esse processo, tomamos como referência o movimento entre a perspectiva de currículo crítico-emancipatória e o reconhecimento da liberdade relativa que os sujeitos exercem nas atividades cotidianas. Nesse movimento, os pensamentos e práticas curriculares compreendem um conjunto de atividades articuladas ao contexto histórico, político e cultural, que envolve o saber fazer dos professores.

Para identificar as práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula, tomamos como referência duas atividades cotidianas que envolviam o processo de homogeneização individual das professoras e os componentes curriculares que foram: as atividades de classe e de casa. Essas atividades estavam previstas nos planos de aula das professoras como resposta às motivações genéricas que envolviam as práticas curriculares do

cotidiano escolar, uma vez que as decisões estavam condicionadas pela proposta de ensino do município através dos componentes curriculares obrigatórios.

Para caracterizar essas atividades, fizemos a descrição de rotinas de aulas de cada uma das professoras no intuito de situar acontecimentos na vida cotidiana das professoras que remetesse à materialidade do processo de homogeneização das atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras. Após caracterizar como as professoras desenvolviam a ação de homogeneizar, em relação às atividades de classe e de casa nas rotinas de aula, analisamos como esse processo se articulava às motivações genéricas e individuais das professoras e quais características de práticas de autonomia eram vividas nas rotinas de aulas.

## **5 COTIDIANO DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA**

### **5.1 CARACTERÍSTICAS DOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA**

Tratamos, neste capítulo, inicialmente, das características do cotidiano das escolas. Na sequência, traremos as práticas curriculares mobilizadas nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira. A partir dessas práticas, apresentamos as motivações genéricas identificadas nos pensamentos e práticas curriculares das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.

É importante retomarmos o que estamos entendendo por características, as quais envolvem um conjunto de atividades cotidianas que estão situadas historicamente nas relações sociais, de maneira a permitir a integração dos sujeitos às instituições sociais. Para que pudéssemos entender que pensamentos cotidianos de ações e comportamento eram mobilizados pelos sujeitos, especificamente nas escolas do campo, foi necessário situarmos características do contexto histórico das comunidades escolares Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.

Para tanto, foi necessário que nosso ingresso nas escolas campo de pesquisa tomasse, inicialmente, o propósito de compreender que contextos históricos foram sendo constituídos na realidade concreta dessas escolas. Buscamos caracterizar as práticas curriculares das escolas, tomando como referência elementos de aspectos históricos que envolviam as relações sociais nessas comunidades.

A escola Margarida Alves está localizada na área rural, uma vila com um pouco mais de trezentas famílias, distante cerca de 20 quilômetros (KM) do centro de Caruaru-PE. A escola fica às margens da Rodovia BR 104, no Km, 60, e foi construída em um terreno doado. Chamou-nos a atenção a história da doação deste terreno, que havia sido de uma professora. Ela lecionou em escolas do município de Vitória de Santo Antão-PE, entre os anos de 1943 a 1968, ano em que faleceu. Ao falecer, a professora deixou de herança para seu filho, um terreno nesta vila, de acordo com relatos de pessoas da comunidade quando este filho soube da herança, por morar em outro estado, resolveu doar o terreno para o município, com a exigência de que nele fosse construído uma escola. Fato que aconteceu no ano de 2007.

A construção da escola Margarida Alves se deu na contramão da incidência no país da política de fechamento de escolas do campo. Essa política teve como propósito a retirada dos

alunos do campo para estudar no território urbano, como esclarecem Ferreira e Bandão (2016, p. 08):

Entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passa de 3.913.318 alunos em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009. No período entre 2003 a 2010, houve o fechamento autorizado pelos governos, de 2,8%, ou seja, 18.230 escolas públicas localizadas no meio urbano. Fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo.

Mesmo com esse cenário, temos no município a construção da escola Margarida Alves que veio para atender a população do campo, sendo construída posterior à Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que trata da organização e do planejamento do currículo em função das questões inerentes à realidade do território camponês. Esta resolução veio a influenciar na infraestrutura da escola Margarida Alves, que conta com espaços para o cultivo de atividades voltadas à agricultura familiar, bem como para eventos que integram ações dos moradores à escola, tais como festividades do calendário religioso da vila.

A vila em que a escola está situada tem características geográficas do Agreste pernambucano, com vegetações que variam conforme o clima. No período da estiagem, por exemplo, há uma escassez de água que compromete as atividades econômicas ligadas à agricultura e pecuária. Com a escassez de água, os moradores começaram a agregar outras atividades para conseguir ter uma renda nesse período. O que veio a favorecer um crescimento bastante significativo de atividades econômicas voltadas à confecção de roupas, influenciando também os projetos na escola, que trazem as novas ruralidades que compõem o cotidiano dos povos do campo.

É importante registrar que esse vilarejo fica entre grandes polos de confecção do estado de Pernambuco, como descreve um site de consultoria de Serviço brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas de Pernambuco (Sebrae-PE): O carro-chefe da economia do Agreste continua sendo o Polo de Confecções que emprega mais de 100 mil pessoas, concentrado em dez municípios. É o segundo maior da área têxtil do País. A escola fica na divisa da Cidade de Caruaru com Toritama-PE, que é um polo de confecção do estado.

Essa escola contava com uma equipe de gestão composta por quatro pessoas, distribuídas nos cargos de: gestor e três (03) coordenadores pedagógicos. A escola no ano de

2017, contou com o número de 596 estudantes matriculados, os quais estudavam distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Realizamos as observações no/do cotidiano da escola no período da manhã, que atendia a estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos em 10 salas, com turmas do 1º Ano ao 7º Ano. E no período da tarde, também estudavam estudantes do Ensino Fundamental, com a mesma quantidade de salas distribuídas, contudo com turmas que iam do 1º até 9º Ano.

Os professores da escola somavam um número de trinta e nove (39), desse total, vinte e seis professores estavam distribuídos em áreas do conhecimento voltado aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental do 6º ao 9º e as três fases da EJA. Cinco professores (05) na EJA e Oito (08) professoras no Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano.

Dentre as oito professoras do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, na escola Margarida Alves, duas delas aceitaram que pudéssemos realizar a observação das aulas, foram as professoras: Rosa e Pétala<sup>9</sup>. A professora Rosa trabalhava na escola nos dois períodos de aula, manhã e tarde, com a turma de 5º Ano do Ensino Fundamental. Já a professora Pétala trabalha na escola apenas no período da manhã, com alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Dando continuidade à caracterização das escolas campo de pesquisa, trazemos a segunda escola campo de pesquisa, que foi a Escola Elizabeth Teixeira. Ela está localizada na Vila Campos, no Sítio Agamenon, 1º Distrito de Caruaru-PE, situada às margens da BR 232, trecho entre as cidades de Caruaru e São Caetano-PE. De acordo com a fala de pessoas da comunidade que trabalham na escola, ela foi fundada no ano de 1963, a partir de uma iniciativa privada de um empresário e o poder governamental do município.

Inicialmente, a escola tinha a estrutura de um galpão, que era dividido em três salas de aulas, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. E, com o passar dos anos e o aumento da população local, foram construídas mais três salas, vindo a atender outras séries. Após 1984, passou a funcionar também para turmas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e para turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Em 1988, a escola passou pela sua primeira reforma, ampliando suas instalações. A nova estrutura da escola, construída nessa época, foi composta por oito salas de aula, uma cozinha com dispensa, um almoxarifado, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores e três sanitários. A última reforma aconteceu entre os anos de 2017 até a o mês de

---

<sup>9</sup> Os nomes das professoras são fictícios.

outubro de 2018. A reinauguração da escola aconteceu em novembro, que, com a reforma, a teve um aumento de salas e outros espaços pedagógicos.

Atualmente, a Escola Elizabeth Teixeira funciona com 13 salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, ciências e matemática, atendendo 36 turmas nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um total de 903 alunos distribuídos nos seguintes níveis e modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A escola está inserida em uma comunidade que fica próxima do centro da cidade, cerca de oito quilômetros. E diferente da escola Margarida Alves, as atividades econômicas da localidade em que a escola está situada são, majoritariamente, de comércio e indústria.

A escola Elizabeth Teixeira contava com um número trinta (30) professores, desse total, dezesseis professores estavam distribuídos em áreas do conhecimento voltado aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental do 6º ao 9º e quatro fases da EJA (I, II, III, IV). Havia também uma professora na Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º tinha um total de treze (13) professoras. E a equipe de gestão da escola é composta por quatro pessoas distribuídas nos cargos de: gestor, e três (03) coordenadores pedagógicos.

É importante registrar que todos os(as) professores(as) das turmas da tarde eram também professores do período da manhã. Esses(as) professores(as) passavam os dois turnos na escola, tendo um intervalo de almoço de aproximadamente uma hora e meia, entre um turno e o outro. Essa situação foi colocada pela maioria dos(as) professores(as) como sendo um impedimento para que pudéssemos realizar a observação de suas aulas, mesmo explicando que ficaríamos apenas em um dos turnos. Dentre esses(as) professores(as), apenas uma professora concordou que realizássemos observações de suas aulas, que foi a professora Vitória Régia<sup>10</sup>. Essa professora trabalhava no turno da manhã com alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental e à tarde com alunos do 5º Ano. Uma vez que as duas turmas eram das séries iniciais do Ensino Fundamental, perguntamos à professora em qual dos turnos ela preferia que realizássemos as observações e ela pediu que fosse pela manhã.

Após trazermos características do contexto histórico das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, passamos, na seção, a seguir a caracterizar as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. E, posteriormente, vamos analisando as motivações genéricas mobilizadas nas práticas curriculares de acordo com cada uma das escolas.

---

<sup>10</sup> Nome fictício atribuído à professora colaboradora da pesquisa na Escola Elizabeth Teixeira.

## 5.2 PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NA ESCOLA MARGARIDA ALVES

Estamos partindo da ideia de que as práticas curriculares integram um conjunto de atividades cotidianas que estão articuladas às objetivações genéricas situadas historicamente nas comunidades escolares. Esse conjunto de atividades são praticadas pelos sujeitos no espaço-tempo em que se esteja pensando a formação na comunidade escolar. Buscamos identificar as práticas que estivessem articuladas às ações dos(as) professores(as), dentre estas ações nos referimos as que se articulavam às orientações sobre o currículo pensado e praticado no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a partir das observações das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar, pudemos identificar ações homogêneas, ou seja, orientações sobre o currículo, do gestor e das coordenadoras tomadas como motivações genéricas no desenvolvimento das atividades cotidianas que integravam a comunidade escolar.

As motivações genéricas se referiam ao currículo pensado como referência nos desenvolvimentos das práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. Cotidiano esse que “impõem aos indivíduos padrões de comportamentos específicos, orientados para reações mediatizadas e fragmentadas úteis para a situações contextual” (SIMONATO JUNIOR, 2015, p. 97). Dentre essas orientações, focamos apenas na política curricular pensada no/do cotidiano da escola, em relação ao que é ensinado e como é ensinado o conhecimento construído historicamente no cotidiano escolar, uma vez que o conhecimento sistematizado servia como padrões de cotidianidade no desenvolvimento das atividades articuladas às orientações sobre as práticas curriculares das professoras.

De acordo com Heller, os padrões são específicos, pois é no cotidiano que se dá a reprodução do indivíduo e da sociedade e isso não seria possível se não tivéssemos uma hierarquia de comportamentos que estruturam a vida cotidiana. Essa hierarquia está materializada nos pensamentos cotidianos de ação e comportamentos que orientam as objetivações genéricas de cada instituição social. O que não é diferente com a comunidade escolar, pois ela para manter as relações sociais toma como referência um conjunto de normas de convivência para estabelecer certos usos e costumes articulados ao conhecimento historicamente sistematizado.

Dentre estas normas, motivações genéricas, temos na escola, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que contém em si procedimentos que possuem como elemento

central o ato de ensinar, como fomos identificando na escola Margarida Alves, ao ter acesso ao PPP da escola e ao plano de ações pedagógicas (PAPE).

Tanto o PPP, quanto o plano de ações continham metas que tinha uma relação imediata com o ato de ensinar, pois envolviam um conjunto de conteúdos e habilidades que as professoras deveriam tomar como referência no desenvolvimento das práticas curriculares da escola. Dentre estas metas, havia orientações que remetiam ao rendimento escolar dos(as) alunos(as) em relação às notas nas disciplinas de portuguesa e matemática.

Essas orientações se articulavam ao conjunto de motivações genéricas que tinha como principal referência a reprodução da proposta de ensino do município, através de conteúdos de aprendizagem ausentes dos saberes dos povos do campo, desperdiçando as experiências sociais, como explica Arroyo (2011, p. 118):

Os desenhos curriculares e o material didático avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há maior densidade de conhecimentos, exige-se maior domínio de noções conceções, teorias, leis. Entretanto, esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos currículos, nas lições e avaliações de educações básica e de formações de docente.

A menor densidade das experiências sociais também foi identificada nos pensamentos e práticas curriculares mobilizadas nas escolas do campo, principalmente quando as motivações genéricas tinham como referência última garantir a reprodução dos conteúdos de aprendizagem.

No entanto, quando as motivações genéricas tomavam como referência as experiências sociais produzidas pelos sujeitos na realidade concreta das escolas do campo, as práticas curriculares envolviam o desenvolvimento de ações homogêneas das professoras e dos estudantes nas atividades cotidianas, tendo como referência uma perspectiva crítico-emancipatória de currículo. Como identificamos através da fala de uma das coordenadoras da escola Margarida Alves, como expomos no trecho a seguir:

A comunidade tem mais atividade de confecções... E a gente precisa ficar atento a isso. Por que todo começo de semana tem as feiras e muitos pais trabalham, aí tivemos que flexibilizar o horário de entrada dos alunos na escola, tanto da manhã quanto a tarde... Alguns alunos ajudam os pais nas feiras e outros precisam esperar os pais chegarem para poder vir para escola... A noite com a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é ainda mais difícil, porque os alunos fazem madrugada e estão muito cansados e terminam não vindo. Por isso, a gente tem que ver o que vai fazer nesse dia, sempre na segunda-feira acontece isso! Aí precisamos ver se tiver assunto

para começar a gente pede que os professores deixem para outro dia, que não a segunda... Na segunda peço que eles façam revisão de assunto (COORDENADORA, 18/07/2017).

A coordenadora traz características das relações sociais que estão implicadas nas atividades cotidianas na comunidade escolar, pois o fato de existir a feira de roupa e, nela a participação de muitos pais e estudantes da escola, justificava-se a ausência dos alunos nas aulas, o que levavam os coordenadores buscar promover e sugerirem adequação das práticas curriculares nas escolas em relação a essa situação.

Buscamos saber da equipe de gestão da escola como acontecia o acompanhamento das atividades na escola em relação à organização curricular e metodológica. O que nos levou a identificar que as atividades cotidianas, no que se refere às orientações sobre a organização da prática curricular, a escola estava organizada a partir de três turnos: Primeiro turno (matutino), das 7h e 30min às 12h; Segundo turno (vespertino), das 13h às 17h e 30min; Terceiro turno (noturno), das 18h e 40min às 22h. Para cada turno, tinha uma coordenadora responsável pelo acompanhamento das salas e dos(as) professores(as) em relação às práticas curriculares mobilizadas.

Acompanhamento esse que de acordo com a coordenadora, do período da tarde, era muito mais para dar suporte aos professores quanto a aspectos administrativos e pedagógicos, como podemos identificar no trecho a seguir:

A gente vê cada uma num período e vamos trocando figurinhas... Tipo se tem um projeto para ser feito a gente vai passando uma para a outra o que é que está acontecendo, a gente vai tentando criar um diálogo entre os turnos tanto de coisas administrativas como de coisas pedagógicas (COORDENADORA, 18/07/2017).

Em relação às coisas pedagógicas, a coordenadora se referia às orientações sobre as práticas curriculares da escola, pois a ação homogênea mobilizada pela coordenadora remetia à necessidade de trazer as práticas curriculares articuladas aos aspectos culturais, sociais e humanos dos(as) alunos(as). Como estava previsto, no projeto político pedagógico da escola (2017, p. 13):

Para nós o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e não passivamente recebido do professor ou do ambiente. Cada estudante é visto como alguém com um tempo único de aprendizado e o trabalho em grupo é valorizado. Assim, defendemos a criação de situações em que o estudante é estimulado a pensar e a solucionar problemas.

Buscamos saber se existiam reuniões na escola que tratavam de assuntos relacionados ao desempenho da aprendizagem dos(as) alunos(as). Nas entrevistas com as professoras, identificamos que esse acompanhamento acontecia sempre no começo e no final de cada bimestre, como podemos identificar nos trechos das entrevistas com as professoras ao relatarem sobre as reuniões pedagógicas nas escolas:

Temos reuniões na escola para tratar de coisas bem gerais, relacionado a minha turma e das outras turmas na escola... Quando eu não consigo ir para as reuniões a coordenadora me passa as orientações, fala do que aconteceu, fala dos conteúdos e das coisas que tem para fazer (PÉTALA, 19/07/2017).

É orientado nas reuniões, na verdade, cobrado que a gente siga os conteúdos que precisam ser ensinados, em cada mês... Aí a coordenadora deixa livre para a gente ir olhando nos livros que tem na escola para os meninos, quais atividades darão para serem trabalhadas com esses conteúdos (ROSA, 04/08/2017).

De acordo com as professoras Pétala e Rosa, da escola Margarida Alves, as práticas curriculares mobilizadas na escola estavam articuladas ao Plano de Ações Pedagógicas da Escola (PAPE). Esse plano visava atender a metas do PPP que estavam relacionadas à diminuição do índice de reprovação dos alunos, para tanto, no PAPE estavam as agendas de ações pedagógicas que deveriam servir de base para o planejamento de aula das professoras.

O PAPE estava organizado em oito ações prioritárias: 1- Simulados Mensais para as turmas de 2º, 5º, e 9º anos; 2- Avaliações Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática no modelo da Prova Brasil /SAEPE com gabaritos; 3- Reforço Mais Educação em Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 3ºs aos 7ºs anos; 4- Situações didáticas baseadas nas Matrizes de Referência da Prova Brasil e SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco); 5- Uso do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); 6- Projeto de Leitura; 7- Parceria com a família; 8- Aulões para o 9º ano.

Identificamos, com base nas entrevistas realizadas com as professoras Pétala e Rosa, que dentre estas oito ações, duas delas eram tomadas pelas professoras como motivações genéricas no processo de homogeneização das atividades cotidianas. E essas motivações estavam articuladas diretamente com os conteúdos de ensino previstos na proposta pedagógica da secretaria de educação, como podemos observar na Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Motivações genéricas mobilizadas nas práticas curriculares da Escola Margarida Alves

**AGENDA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS**

**Decisões de Execução**

**Nome da ação prioritária 1 - Simulados Mensais para as turmas de 2º, 5º, e 9º anos**

**Objetivo quantificado:**

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Simulados Prova Brasil e SAEPE, para as turmas de 2º, 5º e 9º anos.	Com avaliações de anos anteriores da Prova Brasil e SAEPE e seus gabaritos.	Ao final de cada mês, a partir de Maio 2017.	Equipe Pedagógica e docentes.

**Nome da ação prioritária 2- Avaliações Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática no modelo da Prova Brasil /SAEPE com gabaritos.**

**Objetivo quantificado:**

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Avaliações Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática no modelo da Prova Brasil /SAEPE com gabaritos.	Elaboração das provas bimestrais de matemática e língua portuguesa no modelo Prova Brasil e SAEPE.	Bimestralmente	Docentes

Fonte: Plano de Ações Pedagógicas da escola campo de pesquisa.

A ação dos simulados mensais correspondia às provas, testes elaborados pela coordenação da escola com os conteúdos das disciplinas de matemática e português. Esses conteúdos, com base na proposta pedagógica de ensino do município, estavam integrados aos descritores de aprendizagem da Provinha Brasil e SAEPE.

A provinha Brasil corresponde à Avaliação de Alfabetização, que é estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Esta Avaliação tem, dentre os seus objetivos, avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E toma como referência um conjunto de conteúdos, buscando avaliar o desempenho dos estudantes, esses conteúdos são tomados como motivações genéricas dos pensamentos e práticas curriculares das turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano e com os alunos do 9º Ano.

Já o SAEPE corresponde ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco busca observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização, voltado para alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a coordenadora das professoras do 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental, os direitos de aprendizagem previstos nessas avaliações eram os mesmos propostos pelo programa de ensino do município, o que para ela facilitava as orientações para o planejamento de aula das professoras, como ela explica a seguir: “o professor só precisa

seguir o que está na proposta, não precisa buscar em nada é só pegar os conteúdos, habilidades previstos e trabalhar nas suas aulas" (COORDENADORA, 26/11/2018). Identificamos que a coordenadora reforça a ideia de que as motivações genéricas, articuladas às práticas curriculares no cotidiano da escola, estavam estritamente voltadas à eficiência da materialização dos conteúdos nos pensamentos e práticas curriculares.

No entanto, os pensamentos e as práticas curriculares não são apenas o que é pensado como referência do que deverá ser ensinado e como. As práticas curriculares envolvem um conjunto de atividades articuladas tanto às motivações genéricas da comunidade escolar, quanto às motivações individuais dos sujeitos pertencentes a essa comunidade. O currículo é um território em disputa, como afirma Arroyo (2011), e como tal, nas escolas do campo, as disputas silenciam os sujeitos sociais e suas experiências.

Como identificamos nas práticas curriculares mobilizadas na escola Margarida Alves, em que pensamentos cotidianos de currículo estavam atrelados a uma educação bancária, compreendendo os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo dos professores (FREIRE, 2005).

Deixando de fora dessas motivações genéricas a realidade concreta dos estudantes de escolas do campo, ao não ser considerado como conteúdo que constituía o currículo da educação formalizada, nos procedimentos que "possuíam o estatuto de um conhecimento racional específico e objetivo da realidade" (SIAMONATO JUNIOR, 2015, p. 100). Esse conhecimento tanto poderia tratar de ciência natural ou humana, quanto certos padrões de relações sociais nas comunidades vindo a estabelecer uma relação de inferioridade da cotidianidade dos sujeitos em relação ao conhecimento científico previsto na lista de conteúdos.

Um dos exemplos da centralidade aparece quando ouvimos da gestão da escola Margarida Alves de que o PPP era "burocrático, mesmo!" (fala do gestor), e que o acompanhamento da proposta pedagógica do município era feito através dos resultados do desempenho dos alunos nos exames. O que segundo a coordenadora dessa escola justificava o fato de terem atividade-fim que garantisse o trato de algumas competências e habilidades como orientava o PAPE. Isso remetia o currículo a uma função meramente técnica e burocrática, deixando de fora toda a dinâmica que envolvia a realidade concreta da comunidade escolar. Com isso, negava-se a natureza do processo indeterminado que também envolve as práticas curriculares, como aponta Sacristán (1998, p. 207-208):

A educação, o ensino e o currículo, são processos de natureza social que permitem ser dirigidos por ideias e intenções, mas que não podem ser previstos totalmente antes de serem realizados. Desde esta posição epistemológica de origem qualquer plano é desencadeado por necessidade, porque não determina nunca totalmente a prática.

Nessa direção, estamos concordando com Sacristán, de que a prática curricular é da ordem do cotidiano e que, como tal, por mais que tenha influência de elementos da cotidianidade da comunidade escolar, tais como o currículo pensado através de uma lista de conteúdo, as práticas curriculares mobilizadas pelos sujeitos será o movimento entre o que é tomado pelas referências, que visam manter a integridade da comunidade, e as decisões curriculares construídas pelas professoras nas rotinas de aula.

Sobre esse movimento nos processos de homogeneização nas práticas curriculares, pudemos identificar nas entrevistas com as professoras que esse processo se dava na articulação das motivações genéricas como sendo as competências e habilidades previstas na proposta pedagógica, como descreve a professora Rosa da Escola Margarida Alves:

A gente recebe um conteúdo da secretaria de educação que tem que ser seguido, mas aquele conteúdo eu posso voltar ele para o campo, não vou fugir de forma alguma das diretrizes, das bases dos conteúdos, mas a minha forma de transmitir, minha forma de linguagem do conteúdo? Eu tenho que ter essa dinâmica, essa maestria de reformular ela de tal modo que o meu aluno do campo possa ser compreendido e atendido, porque muitas vezes a gente se depara com livros aí sulistas! (ROSA, 26/11/2018).

Identificamos no trecho da entrevista da professora Rosa que ela faz referência ao currículo pensado. No entanto, ela relata que nas atividades cotidianas as motivações que orientam suas ações não se restringem apenas a essa lista de conteúdo, outras referências integravam as práticas curriculares, de acordo com a realidade concreta dos alunos do campo. Isso pode ser percebido quando ela enfatiza que: “o meu aluno do campo possa ser compreendido e atendido”. Observamos que na cotidianidade de suas ações as práticas curriculares mobilizadas não estavam restritas aos conteúdos previstos, elas remetiam e se articulavam às objetivações genéricas situadas historicamente em cada comunidade escolar.

O que nos levou a identificar que, por mais que nas práticas curriculares mobilizadas na comunidade escolar tomassem como referência a lista de conteúdo, habilidades e competências da proposta pedagógica do município, essas orientações sofriam mudanças no cotidiano escolar de acordo com os decisores curriculares, dentre estes, a comunidade escolar

através do projeto político pedagógico. Como explicou a coordenadora, quando em uma das reuniões relatou que: “O que é para ser feito no PPP. E o que realmente é feito na escola”.

Na primeira explicação, a equipe de gestão da escola Margarida Alves afirmou que o PPP da escola atende a todos os estruturantes necessários e exigidos pela secretaria de educação. Também foi feita referência aos princípios e valores que regem o projeto da escola, tais como: autonomia pessoal e coletiva; responsabilidade referente à prática educativa e à formação humana dos alunos.

No entanto, foi colocado pelo gestor que: “no cotidiano da escola não dava para seguir o que tinha no PPP, porque o que a secretaria queria, mesmo, era saber do bom rendimento dos alunos” (GESTOR, 23/11/2018). O que nos revelava que, nas atividades cotidianas, as práticas curriculares seguiam uma lógica diferente do que estava previsto no PPP. Uma vez que, mesmo as objetivações em-si do PPP da comunidade escolar se reportando à necessidade de atender as especificidades da realidade concreta dos sujeitos do campo, o que identificávamos eram orientações das coordenadoras que reforçavam a imitação nas práticas curriculares das orientações do programa de ensino.

Mesmo com motivações genéricas muito mais preocupadas com a reprodução da ação pela ação dos componentes curriculares nas atividades cotidianas, vindo a justificar prática curriculares como mera execução de tarefas, na escola Margarida Alves, identificamos características de motivações genéricas baseadas em juízos ultrageneralizadores, que tinham origem no cotidiano das escolas, através das experiências dos(as) professores(as) e alunos(as). O que se distanciava da proposta de construção coletiva, e articulada das práticas curriculares, como podemos perceber no seguinte trecho do documento: “possamos de forma compartilhada avançar na construção de uma prática pedagógica que se efetive de forma plena em nossos espaços educativos, onde sejam valorizadas as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural” (PPSEC, 2017, p. 04).

Nesse trecho, podemos identificar que a proposta curricular do município buscou “maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores” (VEIGA, 2003, p. 274). O que nos levou a construir a ideia de que nas práticas curriculares das escolas a organização das atividades-fim e meio da instituição estariam pautadas na ótica da inovação emancipatória e edificante, ou seja, práticas curriculares que trariam “consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores, técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo” (VEIGA, 2003, p. 275).

Mesmo o PPP da escola trazendo essas orientações que remetem à natureza emancipatória das atividades cotidianas dos sujeitos, essas não eram apenas as características que envolviam as práticas curriculares da comunidade escolar. Visto que, nas práticas curriculares mobilizadas, tais como o PPP e o PAPE, que muito embora fizessem parte de ações coletivas que envolviam as professoras, estas estavam muito mais direcionadas ao cumprimento dos conteúdos aprendizagem das disciplinas previstas na proposta de ensino do município.

O projeto político pedagógico e o plano de ações pedagógicas se materializavam no cotidiano da escola Margarida Alves muito mais como precedentes na “reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da sociedade, através das objetivações” (GUIMARÃES, 2002, p.12). O processo de objetivação é caracterizado nas relações sociais como reprodução de precedentes, ou seja, referências imediatas que orientam os decisores curriculares. Esses precedentes não ocorrem do nada para se efetivar, eles pressupõem a ação dos sujeitos sob o objeto/situação, transformando-o para seu benefício. Neste caso, tanto o PPP quanto o PAPE estariam como procedimentos que visavam à garantia de manutenção da comunidade escola, o que não era diferente na escola Elizabeth Teixeira.

### 5.3 PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NA ESCOLA ELIZABETH TEIXEIRA

Assim como a escola Margarida Alves, na escola Elizabeth Teixeira, as motivações genéricas tomavam como referência a proposta de ensino do município, através da lista de conteúdos de aprendizagem, como iremos relatar a seguir nas observações realizadas nesta escola.

Ao iniciarmos as observações na escola Elizabeth Teixeira, percebemos que ela havia passado recentemente por reforma na estrutura física e, de acordo com o gestor, coordenador e algumas pessoas da comunidade que trabalhavam na escola, não era apenas a estrutura física da escola que vinha sofrendo mudanças. Como podemos perceber no relato do porteiro da escola:

Essa escola está diferente... Está bem mais bonita... A gente voltou faz pouco tempo para o prédio reformado... Ficou bem melhor da gente trabalhar... O gestor fez umas mudanças na entrada dos meninos, sabe. Eles até que estão mais calmos, sem brigar. Porque aqui, minha filha, era um tal de empurra, empurra dos meninos na hora de entrar e sair que era uma agonia... Aí vinha pai, mãe reclamando xingando a gente... E o pior era que os pais não via que

os meninos eram difíceis... Não respeitava a gente da escola (PORTEIRO, 20/03/2019).

Na fala do porteiro, tínhamos identificado que as mudanças da escola envolviam tanto a infraestrutura, quanto as relações entre os sujeitos da comunidade escolar. Fomos em busca de compreender que “mudanças” eram essas que o porteiro se referia. Para tanto, buscamos saber do gestor e os coordenadores da escola há quanto tempo estavam na escola, pois entendíamos que isso poderia implicar no acompanhamento dessa equipe sobre o projeto político pedagógico da escola Elizabeth Teixeira. Sobre este aspecto, o gestor da escola informou que:

Estamos na escola vai completar dois anos, quando chegamos nela pouco tempo depois começou a reforma e fomos para um prédio alugado pela secretaria. Foi bem complicado, pois não conhecíamos a comunidade, mas com o tempo fomos conhecendo e fazendo as mudanças necessárias para melhor atender nossos alunos e os pais (GESTOR, 22/03/2019).

Indagamos ao gestor se todos os(as) alunos(as) da escola eram da comunidade, onde a escola estava localizada, ele informou que a maioria dos(as) alunos(as) vinha de localidades circunvizinhas, de sítio que são distantes da escola aproximadamente vinte quilômetros. E que eles(elas) dependiam de transporte escolar para trazê-los das suas comunidades para a escola. Dessas comunidades, de onde veem a maior parte dos alunos, cerca de setenta por cento, as atividades econômicas estão voltadas para a agricultura, pecuária e para a confecção de roupas.

Para o gestor da escola, o que levava a escola a ser do campo era a realidade dos alunos e não a localidade em que a escola estava situada, para ele a realidade da maioria dos alunos era de um campo bem diferente do que a escola, como podemos observar na sua fala a seguir:

Aqui onde a escola fica parece um bairro, entende? Só tem comércio e indústria por perto. É uma realidade bem diferente de onde a maioria dos alunos moram, eles vêm de sítios daqui de perto que tem uma realidade bem diferente, aí temos que ter atenção nisso... Tentar trazer o que é deles para as aulas e projetos da escola (GESTOR, 22/03/2019).

Quando o gestor fala de trazer “o que é deles” para a escola, fomos lembrando do que anteriormente havia apontado Ferreira e Bandão (2016), quando explicavam a política de fechamento das escolas do campo. Na escola Elizabeth Teixeira, a escola não ficava nas

comunidades camponesas, mas em uma localidade que tinham características de área urbana, e isso influenciava as práticas curriculares das escolas, que pelo que foi relatado, careciam que os professores trouxessem no desenvolvimento das suas aulas a realidade concreta dos alunos.

De acordo com o gestor, a comunidade em que a escola está situada tinha alto índice de violência, o que, segundo ele, repercutia no aprendizado dos alunos. E que no PPP da escola, a temática da violência precisaria vir, pois entendia que a violência também afetava o índice de evasão dos alunos. Uma das estratégias foi o diálogo com a comunidade, como está relatado na apresentação do PPP da escola:

Passamos a criar pontes com a comunidade rompendo assim, o isolamento da nossa escola, mostrando aos alunos que a escola pode ser um lugar interessante para eles e suas vidas. Um lugar não apenas para aprender, mas também para “Ser”. Buscamos um ensino de qualidade, cujos objetivos e resultados se traduzam em avanços qualitativos, ou seja, numa perspectiva de tornar o aluno crítico, reflexivo e participativo, um sujeito político, ético e competente no domínio dos conhecimentos, objetivando uma real intervenção na sociedade da qual faz parte. O presente Projeto Político-pedagógico é um documento flexível, podendo merecer ajustes e modificações sempre que necessário (PPP, 2018-2019, p. 02).

Nesse trecho do PPP da Escola Elizabeth Teixeira, é apresentado como vinha sendo planejada na escola a articulação das ações da escola com a realidade concreta. Observamos que essa articulação estava sendo colocada a partir da necessidade de qualificar as ações que visassem uma melhoria nas relações entre professores(as) e alunos(as) através de ações e estratégias de projeto com temas que envolvessem a comunidade escolar.

Dentre esses temas, as ações e estratégias do PPP envolviam uma preocupação inicial que estava em garantir uma “prática pedagógica fundamentada no compromisso, responsabilidade, participação e transparência, numa corresponsabilidade entre escola e comunidade” (PPP, 2018, p. 06). O que repercutia nas orientações para o planejamento de aula dos(as) professores(as) através de projetos didáticos interdisciplinares desenvolvidos na escola, como por exemplo o “Projeto Alimentação Saudável”.

Esse projeto surgiu do interesse de uma das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, professora Flor de Lis<sup>11</sup>, que observou que os alunos ficavam desperdiçando a merenda e que isso era motivado pelos lanches que traziam de casa, que na maioria das vezes tinha baixo valor nutritivo. A professora aproveitou o momento do intervalo do recreio e

---

<sup>11</sup> Nome fictício, adotado com o propósito de preservar a identidade da professora.

expôs suas reflexões para as demais professoras, como podemos observar a partir do registro do diário de campo da conversa entre as professoras:

Ao chegar na sala das professoras na escola, no intervalo do turno da manhã, uma das professoras falou: - Meninas os alunos de vocês têm comido muito salgadinho? Porque na minha, os que podem trazer (referiu-se ao poder econômico aquisitivo de alguns alunos), só trazem esses salgadinhos de tinta! Você vê que não é por falta de recursos não, sabe! Tem alguns que até trazem coisas mais saudáveis, mas quando vão comer ficam enfeitiçados pelos salgadinhos e não comem.

Elas começam a relatar cada professora como eram em suas salas na hora do lanche, estavam nesse intervalo seis professoras da Ed. Infantil ao segundo ano do Ensino Fundamental do turno da manhã. Após alguns minutos de conversa, outra professora sugeriu:

- A gente bem que poderia trabalhar com esse tema (se referiu ao tema alimentação saudável) em um dos projetos da escola, não é? Dá para aproveitar tantas coisas na escola e dos assuntos que temos que trabalhar na semana. E ainda a gente tenta falar sobre o que eles comem.

Toca o sinal e o intervalo acaba. Elas decidem que iriam falar com a coordenadora sobre a possibilidade de se fazer esse projeto na próxima semana (relato do diário de campo das rotinas de aula da professora Vitória Régia da escola Elizabeth Teixeira, 26/03/2019).

O registro dessa conversa entre as professoras do primeiro ano do Ensino fundamental nos levou a identificar que havia motivações genéricas que surgiam também a partir de situações que envolviam a realidade concreta dos estudantes na escola. O que trazia indicativos de que as professoras desenvolviam uma consciência crítica sobre as relações sociais construídas na comunidade escolar e que ensinar exige tomada de consciência de decisões (FREIRE, 1996). Pois, observamos nas práticas curriculares mobilizadas no cotidiano da escola Elizabeth Teixeira, através desse projeto didático que foi incorporado à motivação genérica sugerida pela professora Flor de Lis, como uma das referências que orientou os pensamentos e práticas curriculares no cotidiano dessa escola.

Ainda na observação do/no cotidiano das práticas curriculares mobilizadas nas rotinas de aula da professora Vitória, identificamos que a coordenadora passou na sala para saber da professora da possibilidade de fazer o projeto na próxima semana de aula. Antes de terminar o turno de aula, nesse dia, a coordenadora que havia sido procurada para saber da sugestão, passou nas salas de aula e avisou as professoras que seria interessante a ideia do projeto e que no outro dia ela traria algumas sugestões de textos e músicas para as professoras trabalharem nas suas salas.

No dia seguinte, como combinado, a coordenadora trouxe alguns textos e músicas, com cópias xerocados para cada professora, como sugestão de atividades para elas trabalharem nas aulas, e fez do intervalo um momento de reunião pedagógica. Ela aproveitou

também para dizer às professoras: “pode fazer o projeto como vocês acharem melhor, mas lembrem-se que terão que dar conta dos descritores de aprendizagem das disciplinas de português e matemática” (COORDENADORA, 26/03/2019). As orientações da coordenadora também reforçavam a influência que a proposta pedagógica tinha sobre os pensamentos e práticas curriculares mobilizados no cotidiano da escola Elizabeth Teixeira. Principalmente, quando ela trazia como referência a necessidade das professoras tomarem as habilidades previstas nos componentes curriculares de português e matemática, essas habilidades assumiam o lugar de normas explícitas para a proposta pedagógica do município, que correspondia à lista de conteúdos.

No entanto, na hierarquia que envolve as escolhas dos sujeitos sobre as atividades cotidianas, pudemos identificar a partir do projeto alimentação saudável, que as decisões curriculares das professoras não tinham apenas como referência as disciplinas curriculares, pois elas reconheciam que ensinar exigia compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo, como afirma Freire (1996, p. 100):

Ao reconhecermos que, precisamos porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços.

Como sujeitos éticos, somos capazes de ações crítico-emancipatórias, pois não aceitamos o fatalismo quietistas, como foi o caso da professora Flor de Lis quando trouxe para o coletivo de professoras uma situação que ela havia observado a partir da sua cotidianidade. Situação essa que remetia ao cuidado que os estudantes deveriam aprender na escolha dos alimentos selecionados como lanche.

A ações crítico-emancipatórias exigiram também que as professoras atendessem à rigorosidade metódica que envolve o ato de ensinar, pois nas condições de verdadeira aprendizagem, os estudantes “vão se transformando em reais sujeitos da construção e a reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26), como identificamos na reunião em que foi apresentado o tema para todos os professores da escola.

Observamos, nessa reunião, que foi entregue um texto e uma lista com descritores de aprendizagem das disciplinas curriculares de português e matemática. Dentre esses

descritores, as professoras deveriam fazer uma seleção de conteúdos de acordo com a realidade de suas salas de aulas. Para tanto, a coordenadora explicou que:

A gente pede é que a professora ensine os conteúdos obrigatórios e trabalhe o tema com os alunos. Trouxe para elas um texto que fala do valor nutritivo dos alimentos e sugeri que no planejamento de aula da próxima semana, elas insiram no planejamento semanal. Fica muito a critério de cada professora, sabe! É que cada professora tem seu jeito de falar com seus alunos, não acho que dar um único modelo de projeto adiantaria, sempre é diferente em cada sala. Por isso, geralmente trabalhamos com projeto assim, quando a gente escolhe o tema traz um texto, uma música e pede para o professor ver o que tem que ensinar naquela semana e ele vai adequando (COORDENADORA, 26/03/2019).

A coordenadora fez menção ao que é obrigatório de ser ensinado, essa obrigatoriedade remete novamente à ideia de currículo como sendo uma lista de conteúdos a serem aplicados nas atividades cotidianas. E, também, pudemos identificar que ela ressalta a individualidade das professoras como algo a ser considerado nas orientações, quando ela afirma que: “Fica muito a critério de cada professora, sabe! É que cada professora tem seu jeito de falar com seus alunos, não acho que dar um único modelo de projeto adiantaria, sempre é diferente em cada sala”.

Queremos chamar a atenção para a responsabilidade que é atribuída às professoras de acordo com suas escolhas nas suas salas de aula, o que sugere que é de conhecimento da coordenadora que as práticas curriculares são da ordem das atividades cotidianas e que as professoras têm sua forma/maneira de ensinar. Uma vez que ensinar toma a forma do ato do conhecimento do (a) professor (a), como ressalta Freire (2006, p. 81):

O(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende...Ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também.

Essa apropriação era tomada nas práticas curriculares mobilizadas na escola Elizabeth Teixeira, de acordo com os descritores das disciplinas curriculares da proposta de ensino da secretaria de educação do município. Nessa escola, identificamos, de acordo com a proposta de ensino, que havia uma lista de habilidades a serem trabalhadas pelos(as) professores(as) nas suas respectivas salas de aula.

Na escola Elizabeth Teixeira, realizamos as observações das práticas curriculares mobilizadas por uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, com isso, tivemos acesso através da professora Vitória Régia à lista de habilidades prevista para a disciplina de português, para o período em que realizamos a pesquisa, nessa escola. Como podemos observar na Figura 15.

Figura 15 – Habilidades do componente curricular português da Escola Elizabeth Teixeira

Ordem/Descrição	Itens	
1) Registrar e comparar quantidades utilizando notação numérica e/ou registros não convencionais.	01	03
2) Resolver situações-problema que envolvem diferentes significados das operações de adição e subtração com números naturais.	06	07 12
3) Utilizar vocabulário fundamental de posição (em cima, embaixo, na frente de, atrás de, entre, ao lado de, o primeiro, o último, etc).	02	09
4) Identificar semelhanças e diferenças entre objetos, segundo o atributo forma.	08	10
5) Comparar comprimentos por meio de estratégias pessoais, estabelecendo relações do tipo: mais perto, mais longe, mais curto, mais comprido, mais alto, mais baixo, mais largo, mais estreito.	04	05
6) Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos.	11	13

Fonte: Plano de aula da professora Vitória Régia.

As habilidades estavam para as professoras como motivações genéricas orientadoras das práticas curriculares mobilizadas nas rotinas de aulas. Ainda sobre essas habilidades, de acordo com a coordenadora, elas estavam articuladas ao que é exigido na provinha Brasil. Visto que segundo a coordenadora da escola: “era preciso seguir o que está proposto na Proposta Pedagógica da Secretária de Educação de Caruaru PPSEC” (COORDENADORA, 26/03/2019). Uma vez que, de acordo com a coordenadora, a escola mobilizava os professores e professoras a participar das formações continuadas, como orientava o PPP da escola: “participar da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e cumprir com a proposta pedagógica do município para as diferentes modalidades” (PPP, 2018, p. 22).

A participação dos professores e professoras na formação continuada serviam de precedentes nas práticas curriculares mobilizadas no cotidiano na comunidade escolar como motivações genéricas de naturezas diferentes: ora reforçando a necessidade de cumprir com as orientações previstas nas disciplinas curriculares, ora tomava como referência as experiências construídas entre os(as) professores(as) e alunos(as) na comunidade escolar. Nessa última, identificamos que havia o respeito à curiosidade desses sujeitos, articulando as experiências sociais às disciplinas curriculares previstas.

As práticas curriculares que articulavam essas experiências, as orientações do currículo pensado levam as práticas curriculares a serem materializadas como um ato crítico e não mecânico e, com isso, “a curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontram na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 2006, p. 81). Curiosidade que envolve a autonomia dos sujeitos sobre as práticas curriculares no/com o cotidiano das comunidades escolares, visto que o ato de ensinar vai se materializando como um ato político que envolve a liberdade dos sujeitos sobre as decisões curriculares.

Quando nos remetemos à liberdade dos sujeitos, estamos entendendo que ela envolve a responsabilidade dos sujeitos com o ato de ensinar, logo, não é uma liberdade literal sobre o ato de ensinar, mas uma liberdade relativa que envolve os pensamentos cotidianos tomados como referência pelos(as) professores(as) sobre as concepções de prática curricular.

#### 5.4 MOTIVAÇÕES GENÉRICAS MOBILIZADAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DAS ESCOLAS MARGARIDA ALVES E ELIZABETH TEIXEIRA

As motivações genéricas estão articuladas às objetivações em si de cada comunidade escolar, ou seja, o que está para os sujeitos como principal pensamento cotidiana, ou seja, referência imediata para organização do currículo pensado e vivido das escolas. Nas duas escolas, o pensamento cotidiano de currículo remetia à lista de conteúdos que estavam articulados ao PPSEC, que, por sua vez, era referendado tanto pela equipe gestora das escolas como pelas professoras na organização das atividades cotidianas.

Para caracterizar esses pensamentos cotidianos, partimos da ideia de que as motivações genéricas, a genericidade das comunidades se expressava em naturezas diferentes, de acordo com as relações hierárquicas das atividades cotidianas dos sujeitos, pois as motivações dependiam das relações que os decisores curriculares construíam nas atividades cotidianas. Um dos exemplos dessa relação hierárquica nas atividades cotidianas das escolas foi percebido a partir das decisões curriculares em relação à proposta de ensino do município. Pois, a proposta que servia de referência base do currículo pensado e nas práticas curriculares das escolas estava para os sujeitos das comunidades escolares como verdades a serem reproduzidas enquanto habilidades e competências a serem seguidas nas atividades cotidianas.

A proposta de ensino servia como genericidade, referência do que é correto verdadeiro, tomada para as equipes de gestão das escolas para orientar os procedimentos e as

atividades desenvolvida pelos(as) professores(as), como podemos identificar no trecho a seguir:

Orientamos os professores com base na proposta da secretaria de educação. Para cada nível de ensino, recebemos uma lista com os conteúdos e também os temas que envolvem o projeto anual. Com base neles vamos arrumando o planejamento das atividades na escola (COORDENADORA, 24/07/2017).

Mesmo o texto da PPSEC tendo feito referência à construção coletiva das práticas curriculares nas comunidades escolares, o coletivo não envolvia a participação dos professores e demais sujeitos do cotidiano escolar na elaboração dessa proposta de ensino. Como identificamos, acima, na explicação da coordenadora da Escola Margarida Alves, as motivações genéricas estavam como procedimento de regulação das práticas curriculares, pois eram pré-estabelecidas condicionado às ações homogêneas que os(as) professores(as) fossem mobilizar no cotidiano escolar.

Procedimento esse que poderia vir a condicionar as competências, habilidades e situação didática tomadas como referência nas práticas curriculares, ou seja, uma prática curricular baseada em preconceitos que poderiam reforçar uma lógica de caráter regulador e normativo das atividades cotidianas na comunidade escolar. Como identificamos nos projetos didáticos da escola Margarida Alves, que reforçava a lógica do currículo técnico e mecânico, através de procedimentos tomados como único possível, legítimo e eficiente no processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo.

Na Escola Margarida Alves, dentre os projetos didáticos trabalhados no cotidiano escolar, acompanhamos a culminância das atividades relacionadas ao projeto anual, que tinha como temática “Revitalização do Rio Ipojuca”, como descrevemos no trecho a seguir:

Todos os(as) alunos(as) da escola Margarida Alves estavam no pátio da escola. Começa a vivência da culminância das atividades relacionadas ao projeto anual sobre a revitalização do rio Ipojuca. A professora Rosa organiza seus alunos para assistirem as apresentações das outras turmas até que chegue o momento de sua apresentação. Chega o momento da apresentação da turma da professora Rosa. Eles apresentaram uma paródia da música “Meu velho Ipojuca”. A professora Rosa explicou após a apresentação dos (as) alunos(as) que a paródia era um dos gêneros textuais sugeridos no projeto para ser trabalhado na disciplina de Português, com isso, ela aproveitou para trabalhar os conteúdos da disciplina previsto para o período letivo em que estavam (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2017).

Identificamos que os procedimentos mobilizados nas práticas curriculares estavam articulados à racionalidade dos conteúdos previsto na proposta de ensino que deixava de fora os saberes dos povos do campo e a realidade concreta da comunidade escolar.

No entanto, pudemos identificar que em cada comunidade havia procedimentos que eram particulares à realidade concreta, como identificamos nas práticas curriculares da Escola Elizabeth Teixeira. Nessa escola, mesmo os pensamentos e práticas curriculares se remetiam à autonomia curricular construída na cotidianidade da comunidade escolar, como observamos durante as atividades do recreio na escola Elizabeth Teixeira:

Estamos no horário do recreio dos(as) alunos(as) do turno da manhã. O recreio é o momento do lanche dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), tem o tempo de vinte minutos, ele acontece em três momentos, com grupos de alunos diferentes. No primeiro momento, vão as turmas da Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental. No segundo momento, os alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, e no último, vão os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Durante esses três momentos do recreio, acontecem brincadeiras livres entre os alunos e atividades com grupos dirigidos pelas coordenadoras da escola com músicas e jogos. Essas atividades foram sugeridas pelos sujeitos da escola, como uma das alternativas de tornar esses momentos mais lúdicos (DIÁRIO DE CAMPO, 21/03/2019).

A organização das atividades cotidianas no recreio, de acordo com a equipe de gestão da escola Elizabeth Teixeira, aconteceu depois de ouvir sugestões dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) e coordenadores para torná-lo um momento mais lúdico, como explica o gestor: “olhe o recreio aqui era um problema, nem os(as) alunos (as) aproveitava, porque todo dia tinha confusão era muito(a) menino(a) na mesma hora, era confusão para lanche a gente não parava, e olhe que já era dividido em dois momentos, mas não resolvia. Foi quando resolvemos fazer um projeto para o recreio trabalhando brincadeiras populares”. O projeto integrou as sugestões de todos os decisores curriculares da escola, de maneira a promover a construção de um espaço-tempo de convivência estratégias lúdicas que promovia a integração da comunidade escolar.

A escola Elizabeth Teixeira, assim como a escola Margarida Alves, tomava como referências no desenvolvimento das práticas curriculares da escola as orientações do PPSEC, como pudemos observar a partir da fala do gestor: “A gente organiza as ações da escola com o foco na proposta de ensino do município, mas tem situações que precisa entrar na sala de aula para ser discutida como conteúdo, também” (GESTOR, 24/03/2019). A fala do gestor traz elementos que se aproximam tanto de preconceitos regulatórios técnicos de práticas

curriculares, quando é afirmado que é necessário seguir o que está na proposta de ensino, como também há indicativos que mesmo havendo a proposta ela também constitui juízos ultrageneralizadores, ou seja, a proposta orienta mas não determina as práticas curriculares na escola.

Como pudemos identificar na Escola Elizabeth Teixeira, na fala da coordenadora que descreveu como as atividades cotidianas se articulavam também aos projetos construídos no cotidiano da escola: “geralmente trabalhamos com projeto assim: quando a gente escolhe o tema traz um texto, uma música e pede para o professor ver o que tem que ensinar naquela semana e ele vai adequando, vai fazendo de acordo com sua realidade” (COORDENADORA, 26/03/2019). Buscamos saber da coordenadora o que seria “a gente”, e ela explicou que se referia a ela e às professoras, pois, na sua maioria, os projetos traziam temas que os professores pensam de acordo com a realidade das suas salas de aula. E que alguns projetos já vinham com temas e atividades pensadas pela equipe da Secretaria de Educação, como foi o projeto sobre educação ambiental.

Neste projeto didático, de educação ambiental, a coordenadora explicou que veio da secretaria todas as etapas a serem seguidas e que, na culminância, encerramento do projeto, foi feito um evento na escola com todos(as) os(as) alunos(as), em cada turno, e que de acordo com sua sala apresentavam alguma atividade que foi trabalhada sobre a temática do projeto educação ambiental. Na culminância desse projeto, as turmas trouxeram músicas, paródias e dramatizações que falavam da importância de preservar o meio ambiente.

No projeto educação ambiental, identificamos que mesmo sendo um tema que poderia trazer aspectos da realidade concreta da escola do campo, são silenciados nas práticas curriculares da escola os sujeitos do campo e suas realidades. Há uma ausência dos sujeitos sociais do território do conhecimento como explica Arroyo (2011, p. 138): “Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez nem como produtores de conhecimento nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas e material didático”. Como se as práticas curriculares correspondessem apenas à reprodução de tarefa preestabelecida a serem executadas no cotidiano escolar.

Com o mesmo direcionamento, identificamos na Escola Elizabeth Teixeira um projeto sobre autismo, que assim como o projeto sobre educação ambiental, veio como orientação da secretaria. No projeto sobre o autismo, foi orientado que fosse trabalhado na semana que seria

comemorado o dia do autismo, atividades com a professora-coordenadora da sala de Atendimento Especializado da Escola (AEE).

Na vivência desse projeto, como a escola contava com um total de treze salas em funcionamento, no período da manhã e tarde, as atividades aconteceram separadamente na sala de vídeo, em que cada professora levava os(as) alunos(as). No dia em que foram levados os(as) alunos(as) da professora Vitória, observamos que foram mobilizadas as seguintes atividades: trabalhou um vídeo da turma da Monica, que trazia a relação dos colegas da Mônica com uma criança Autista da escola que estudavam; falou sobre uma das alunas da escola que os alunos conviviam no recreio que era Autista; e explicou o que representava a cor azul que, simbolizada o dia do autismo.

Mesmo com uma temática que envolvia a realidade de estudantes dessa escola, estes estão ausentes, pois os sujeitos da realidade concreta não foram reconhecidos como atores, apenas como beneficiada pela discussão que havia tomado a proporção de um projeto didático proposto pela secretaria de educação.

No entanto, ainda na Escola Elizabeth Teixeira, pudemos identificar práticas curriculares mobilizadas através de um projeto didático que surgiu/emergiu da realidade concreta das professoras, que foi o projeto sobre a alimentação saudável. Esse projeto foi uma sugestão de uma das professoras que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e surgiu de uma conversa entre as professoras no intervalo do recreio e que, posteriormente, veio a influenciar as práticas curriculares da escola.

As práticas curriculares mobilizadas no projeto alimentação saudável evidenciaram que os processos de homogeneização das atividades cotidianas se davam na articulação de diferentes sujeitos, professores(as) e estudantes, e no movimento de diferentes motivações/objetivações que envolvem a comunidade escolar. Pois, tanto traziam as orientações voltadas às disciplinas curriculares, quanto traziam também as experiências dos sujeitos sociais, enquanto atividades cotidianas que rompiam com a cotidianidade da mera implantação de um currículo prescrito.

Ao analisar as práticas curriculares mobilizadas através dos projetos políticos pedagógicos das escolas, dos plano de ação e os projetos didáticos vivenciados no cotidiano das escolas, fomos identificando que as atividades cotidianas eram influenciadas pelas motivações genéricas através de dois pensamentos cotidianos de práticas curriculares: ora se aproximavam de características de natureza regulatória e técnica, ora traziam características de juízos ultrageneralizadores.

Enquanto concepções de práticas curriculares de natureza regulatória e técnica, as atividades cotidianas reproduziam a lógica linear da lista de conteúdos a serem aplicados nas aulas e projetos vivenciados na escola. Isso levava à ausência dos sujeitos do camponês no território do conhecimento e favorecia as segregações dos saberes mobilizados a partir da sua realidade. Essa segregação influenciava os pensamentos e as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, principalmente quando as motivações genéricas estavam alicerçadas apenas na lista de conteúdos das disciplinas curriculares.

Por sua vez, as concepções de práticas curriculares que remetiam a características de juízos ultrageneralizadores, as atividades cotidianas se aproximam de ações emancipatórias e edificantes, como o projeto alimentação saudável, que foi se constituindo uma das atividades cotidianas que envolvia a realidade concreta da comunidade. Nesse projeto, tínhamos a articulação tanto ao PPP e a proposta de ensino do município através dos conteúdos, quanto envolvia as escolhas que os professores faziam em relação às demandas da realidade concreta da comunidade escolar, buscando trabalhar situações a partir da realidade dos(as) alunos(as).

As práticas curriculares não eram apenas aquilo que estava dado nas motivações genéricas da escola, como a lista de conteúdo, as práticas curriculares envolviam também as escolhas dos sujeitos e o que era feito daquilo que estava dado, como identificamos na fala da professora Rosa (08/12/2018): “Na sala a gente vai fazendo o que entende... O que é mais adequado... Vai seguindo a rotina da gente!”.

A rotina que a professora Rosa se referiu envolvia características das suas decisões curriculares, de como sua personalidade e individualidade se articulava nas orientações dos pensamentos e práticas curriculares no cotidiano escolar. O que nos levou a pensar que, a partir das atividades cotidianas das professoras, a prática de autonomia poderia estar se materializando nas práticas curriculares das escolas em uma construção permanente em uma prática de relações entre as motivações genéricas e as motivações individuais das professoras. O que sugeriria que, de acordo com as decisões curriculares das professoras em relação às práticas curriculares, “a autonomia se atualizam e se configuram no mesmo intercâmbio que a relação se constitui” (CONTRERAS, 2012, p. 216).

Para identificar como as práticas de autonomia eram vividas pelas professoras no cotidiano das escolas do campo, partimos do entendimento de que a prática de autonomia se dá na relação da individualidade dos sujeitos e as motivações genéricas que envolvem a vida cotidiana. Logo, para analisar como as práticas de autonomia são vividas no cotidiano das

escolas do campo, foi necessário conhecermos que individualidade são essas que as professoras trazem a partir de suas cotidianidades.

Para tanto, buscamos identificar que características envolviam a cotidianidade das professoras a partir de elementos do desenvolvimento profissional em relação às suas experiências nas escolas do campo. Com base nas características identificadas, buscamos analisar quais motivações individuais, características da cotidianidade das professoras, se articulavam às decisões curriculares das professoras no cotidiano das escolas do campo.

## **6 COTIDIANIDADE DAS PROFESSORAS DO CAMPO**

### **6.1 INDIVIDUALIDADES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO**

Apresentamos, nesta seção, características da cotidianidade das professoras, em relação ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na vida cotidiana das escolas do campo. Buscamos caracterizar as individualidades das professoras através das entrevistas produzidas em torno de aspectos das suas experiências na realidade das escolas do campo. Com base nessas entrevistas, fomos caracterizando aspectos da individualidade das professoras Pétala, Rosa e Vitória Regia.

#### **6.1.1 Características da individualidade da professora Pétala a partir das suas experiências no território camponês**

A professora Pétala morou até a adolescência em comunidades camponesas e estudou as primeiras anos do Ensino Fundamental em escolas do campo. Ao completar nove anos, ela foi estudar na área urbana, pois seus pais haviam se mudado em busca de emprego e ela só voltou para as escolas do campo depois quando já estava com a formação do Ensino Médio no curso de Normal Médio:

Comecei a trabalhar no ano de 2007, com aluno da Educação de Jovens e Adultos lá onde eu moro, em Brejo da Madre de Deus. Era uma escola no campo, só depois é que eu vim aqui para Caruaru. Eu gosto da profissão que eu estou. Me sinto bem e é gratificante... Desde pequena eu queria ser professora. Eu vim fazer Faculdade de Pedagogia aqui em Caruaru, em 2008 e logo depois eu fui procurar escolas por aqui para trabalhar, aí trabalhei em escolas na área urbana, contrato pelo Estado... Só depois é que vim para escolas do campo, fui trabalhar em um sítio que era muito distante de onde eu moro, fiquei um tempo lá, quando consegui vir para essa escola ficou mais perto para vir trabalhar (PÉTALA, 19/11/2018).

Ao se referir às experiências construídas como professora em escolas do campo, pudemos observar no seu relato que ela afirma seu interesse pela profissão docente, quando ela traz: "gosto da profissão; desde pequena queria ser professora". Além dessas afirmações, em outros momentos a professora Pétala fala da profissão docente como uma de suas motivações individuais que mais influenciou suas escolhas na vida cotidiana, por exemplo,

quando ela relata: “Eu sempre quis ser professora... Aí fui atrás de formação do Magistério... Assim, foi ótimo! Eu não me vejo fazendo outra coisa!” (PÉTALA, 19/11/2018).

As afirmações da professora Pétala levaram a pensar sobre as escolhas dos sujeitos em relação à profissão docente. Tomando a teoria do profissionalismo que entende a profissão como uma ocupação que se distingue de outras ocupações em virtude do “conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (FREIDSON, 1998, p. 40). As profissões compreendem manifestações do princípio ocupacional, onde o poder profissional delimitaria os conhecimentos necessários para a forma de trabalho, de formação e de atuação e estes conhecimentos seriam a base da profissionalização:

Poderíamos definir a profissionalização como um processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente, mas nem sempre por legar uma competência esotérica especial e cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (FREIDSON, 1998, p. 98).

Neste sentido, a profissionalização são os processos de homogeneização que dotam o profissional de uma base de conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão. Vale ressaltar que esta base de conhecimento integra a arena onde são delimitadas áreas de jurisdição remetendo a um conjunto de conhecimentos específicos requeridos de uma profissão e de suas atividades de trabalho (ABBOTT, 1998).

Esse processo não se restringe apenas aos conhecimentos e às capacidades de determinada atividade profissional, pois implica nas relações estabelecidas entre as atividades desenvolvidas por esses profissionais e os elementos políticos de negociação de estratégias individuais e coletivas. Estes elementos refletem na autonomia atribuída às atividades cotidianas desenvolvidas pelo grupo ocupacional, aqui aos professores, frente às decisões que atribuem legitimidade às atividades desenvolvidas por esse grupo (LOUREIRO, 2001).

No caso das professoras colaboradoras da pesquisa, Pétala, Rosa e Vitória Régia, a autonomia não estava apenas inscrita no poder de decidir pelo fato do professor ter o domínio dos saberes necessários às atividades cotidianas, sobretudo a autonomia envolve o processo de relações estabelecidas nos contextos em que os professores desenvolvem suas atividades cotidianamente. Nesse sentido, a professora Pétala, antes mesmo de desenvolver atividades docentes, fez referência de que para tal, ela teria que ter uma formação que subsidiasse essa

escolha, formação essa que nos leva a pensar sobre o domínio de saberes necessário ao desenvolvimento de atividades no cotidiano. Nessa direção, Sacristán (2013, p. 279) afirma que à apropriação de um conhecimento:

Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possuam determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente a uma ação eficaz.

A professora Pétala remete à apropriação desse conhecimento quando ela relata que buscou formação tanto no Magistério, quanto no Curso de Pedagogia. O que sugere que através dessas formações ela foi construindo referências, que poderiam vir a orientar seus saberes-fazer nas decisões curriculares no cotidiano escolar. Por saberes-fazer, estamos nos referindo à profissionalidade que envolve as decisões da professora no desenvolvimento da sua profissão. Desenvolvimento esse que estaria se estabelecendo na relação entre a individualidade das professoras e as motivações genéricas da escola do campo.

Nessa relação, há um movimento de tomada decisão em relação às atividades cotidianas, movimento esse que faz parte da ideia de sujeitos inacabados em um permanente processo social de busca. Entendemos que, ao fazer escolhas, em relação às atividades cotidianas, as professoras poderão construir uma vinculação consciente das objetivações em-si no/com cotidiano escolar, ou seja, as atividades cotidianas viriam a materializar as escolhas individuais dos sujeitos e, conseqüentemente, estariam articuladas à genericidade da comunidade escolar.

Essas objetivações remeteriam ao que a professora toma a partir da sua individualidade oriundas das suas experiências cotidianas que vão se constituindo como um conjunto de normas de convivência em relação ao desenvolvimento da sua prática docente no cotidiano escolar. A partir da experiência da professora Pétala, identificamos que essas motivações vão sendo construídas atreladas à sua profissionalidade docente.

Estamos entendendo a profissionalidade docente enquanto processo, e esse processo para Bourdoncle (1991) está interligado ao profissionalismo e o profissionalismo, e esses num movimento de inter-relação constituem a profissionalização docente. Nesse sentido, a profissionalidade, “vai remeter para a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos

conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional” (BOURDONCLE, 1991, p. 76). Nestes aspectos, remete aos saberes-fazer dos professores no desenvolvimento das suas atividades.

O profissionalismo diz respeito ao “estado dos militantes e ativistas da profissão que, apoiando-se sobre estratégias e uma retórica comum, procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar” (BOURDONCLE, 1991, p. 76). Ou seja, compreender o processo de socialização profissional, em que se busca a adesão junto aos professores das normas estabelecidas para o desenvolvimento das atividades do coletivo profissional.

E o profissionalismo, designa “as estratégias colectivas de transformação da actividade em profissão” (BOURDONCLE, 1991, p. 76). Ao tomarmos a realidade dos professores, os profissionalismos materializam-se na adesão individual dos professores à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão, a partir do poder profissional, ou seja, “a capacidade de uma ocupação negociar coletivamente, seja com os consumidores ou com estado” (FREIDSON, 1998, p. 123).

Nessa sequência, tomamos a profissionalidade docente como materialidade dos processos de homogeneização mobilizados pelos(as) professores(as) no desenvolvimento das práticas curriculares, nesses processos a autonomia seria a expressão a liberdade relativa enquanto “a qualidade da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2012, p. 2016). Ou seja, a partir da individualidade da professora, no movimento do processo de homogeneização, ela mobilizaria práticas curriculares articulando motivações genéricas e individuais como prática de autonomia.

### **6.1.2 Características da individualidade da professora Rosa que a partir das suas experiências em escola do campo**

A professora Rosa morou na infância em escolas do campo e estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental em escolas do campo, depois foi estudar em escolas da área urbana, porque na comunidade não tinha turmas que oferecessem formação para alunos depois do quinto ano do Ensino Fundamental. Ela relatou, ainda, que morou no campo até a idade adulta e que suas atividades como docente iniciaram na mesma comunidade na qual ela estudou, como identificamos no trecho da entrevista a seguir:

A escola do campo sempre esteve presente na minha vida, porque assim além de ser filha natural de camponeses estudei em escola do campo até a

quarta série, depois todas as minhas experiências foram na cidade. Voltei justamente para fazer essa soma para refletir se eu sou do campo, eu quero somar no campo, então assim já passei por outras experiências na cidade, mas foram frustrantes... A escola do campo tem um o quê a mais. Tem uma magia a mais. O aluno do campo a gente sabe que hoje é... à questão de... de discriminação, a questão de comportamento de violência ela atinge todas as áreas sociais quando a gente fala da questão de educação, mas querendo ou não no campo a gente sente que isso é menos. Existe! Mas é menos. E é como eu te disse o campo para mim faz parte da minha vida, da minha história, da minha família, da minha caminhada (ROSA, 04/08/2017).

A professora Rosa vai justificando que voltar para a escola do campo como professora estava implicada na relação de pertencimento que ela tinha com o território camponês, quando ela diz que voltou para fazer essa “soma para refletir”. Identificamos que o ato de ensinar para a professora Rosa é um ato crítico e não meramente mecânico, pois como estudou em escolas do campo seus pensamentos e práticas curriculares a colocam como uma professora que reconhece a escola do campo como sua comunidade.

O pertencimento que a professora Rosa traz nos remeteu à relação dialógica que ela estabeleceu entre a sua formação como estudante de escola do campo e, atualmente, como professora. Visto que, “mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador” (FREIRE, 2006, p. 47-48). Com isso, a professora Rosa remete a importância de se ter uma análise crítica das relações sociais construídas na comunidade escolar, e essa análise crítica remete a saber escutar as motivações genéricas e individuais que integram as atividades cotidianas.

A professora Rosa, ao falar sobre as práticas curriculares mobilizadas na escola, foi trazendo referências às experiências construídas na sua profissionalidade docente. Ela afirmou já ter um “bom tempo”, expressão da professora ao se referir ao tempo de docência em escolas do campo, pois são vinte e um anos de experiência na docência e, desses anos, dezesseis foram em escolas do campo. O tempo de experiência é exaltado pela professora para justificar que ela está sempre aprendendo e melhorando a sua prática, como podemos identificar no trecho a seguir:

O conhecimento é muito bom! Eu penso assim, a partir do momento que um ser humano ingressa na vida... Ele não para, ele não fica parado no tempo no espaço eu acho que a partir do momento, principalmente nós que somos da área de educação a gente sempre precisa estar em busca estudando, pesquisando indo em plenário e argumentando, principalmente porque não adianta eu somente estudar, eu pesquisar e ficar calada, muitas vezes você

tem que argumentar aquilo será que foi bom para minha prática pedagógica?  
Será que isso aqui é adequado (ROSA, 04/08/2017)

Ao responder as perguntas sobre suas experiências, a professora Rosa ficou bastante emocionada ao trazer relatos de sua vida com/na escola do campo. Quando ela trouxe que o “ser humano ingressa na vida”, nos fez retomar os argumentos de Heller, quando afirmava que já nascemos lançados na cotidianidade. Cotidianidade essa que, com a fala da professora Rosa, remeteu à relação de pertencimento que ela construiu com o território camponês.

Também identificamos que a professora Rosa remete a sua fala à ideia de que somos seres inacabados, uma vez que ela defende que precisamos estar em busca estudando e pesquisando. A consciência do inacabamento que a professora trouxe nos remeteu à compreensão de que a autonomia da professora também estar articulada a essa consciência, pois a prática de autonomia pressupõe a construção permanente de uma prática de relação. Como isso, enquanto qualidade em uma relação à autonomia se atualiza e se constituiu no mesmo espaço-tempo das práticas curriculares.

O importante dessa perspectiva é que a autonomia não é exatamente uma condição que se possui como requisito prévio a ação. Entendida como qualidade na forma pela qual nos conduzimos, entendida circunstancialmente, a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social (CONTRERAS, 2012, p. 216).

A construção da autonomia envolve as características individuais e o modo como estas características vão se constituindo na maneira como os sujeitos se relacionam com os elementos da cotidianidade. Dentre esses elementos, a professora Rosa destacou a sua relação de pertencimento com a comunidade escolar camponesa e como isso foi tomado como precedente nas suas ações cotidianas.

A relação de pertencimento que a professora Rosa traz nos levou a pensar sobre a maneira como ela foi se apropriando das relações sociais no território camponês e, conseqüentemente, como essa apropriação foi sendo reproduzida nas suas atividades cotidianas. Visto que a cotidianidade tem como característica principal estabelecer orientações de como os sujeitos poderão desempenhar uma função na sociedade, como explica Mafra (2010, p. 232):

O ser humano se reproduz na medida em que desempenha uma função na sociedade. Dessa maneira, a autorreprodução é um momento da reprodução

social. A vida cotidiana, portanto, possui uma história própria que não se antagoniza com a totalidade, ela é na verdade “um fermento secreto da história” (HELLER, 1991, p. 20). É constituída pelo conjunto de atividades que fazem parte do dia a dia da maioria dos seres humanos.

A professora Rosa vai apresentando uma apropriação de certas relações sociais junto à realidade concreta do território camponês que remeteu a motivações genéricas que implicavam em um pertencimento dessa professora com a escola do campo. O fato dela ter vivido no território rural lhe permitiu a apropriação de um conjunto de normas de convivência, de como se dão certos usos e costumes explícitos ou tácitos de comportamento dos sujeitos do campo, que vieram a se tornar precedentes nas suas experiências e, conseqüentemente, foram tecendo suas motivações individuais nos processos de homogeneização das atividades cotidianas.

Esses precedentes fazem parte da cotidianidade da professora, visto que ela reforça a ideia de reprodução, não em uma lógica pragmática dos acontecimentos, e, sim, como as atividades vividas no espaço-tempo concreto e particular na escola do campo foi construindo a sua apropriação do/com o mundo e sua relação com a genericidade na comunidade escolar.

### **6.1.3 Experiências da professora Vitória Régia que “Não conhecia a realidade de escolas do campo<sup>12</sup>” até iniciar na escola Elizabeth Teixeira**

A professora Vitória Régia relatou que toda sua experiência formativa foi em escolas localizadas na área urbana e que sempre morou no território urbano. Sua primeira experiência como professora em escolas do campo estava sendo há três anos na escola Elizabeth Teixeira. A professora Vitória tem vínculo empregatício efetivo e é professora concursada a mais de três anos no município de Caruaru-PE. Ela tem formação no curso de Magistério, Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Ela informou que já tem mais de dez anos de experiência na docência e, desses anos, três foram em escolas do campo, precisamente na escola Elizabeth Teixeira.

A professora Vitória nos informou que a escola Elizabeth Teixeira é a primeira escola que ela trabalha localizada no campo e que, antes, ela só havia trabalhado em escolas localizadas na área urbana, como ela explicou no trecho a seguir:

Eu vim de outras escolas que eram Sede (correspondia a escola que estavam na área urbana), que era no centro da cidade (Caruaru). E vim para o campo foi justamente uma questão de mobilidade para mim, porque eu moro em

<sup>12</sup> Fala da professora Vitória Régia da escola Elizabeth Teixeira.

Pesqueira (outra cidade), e aí eu precisava me deslocar até aqui (Caruaru), mas aí quando eu cheguei eu gostei da realidade do campo. Para mim não há diferença com relação as escolas da SEDE, não. Porque eu vou e volto da minha cidade todos os dias, fico aqui o dia todo... (VITÓRIA RÉGIA, 28/03/2019).

O relato da professora Vitória Régia nos levou a identificar que, assim como as outras professoras, Pétala e Rosa, suas experiências estavam relacionadas ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente, principalmente articulado ao saber específico necessário ao desenvolvimento das atividades cotidianas nas comunidades escolares. Ela, assim como as demais professoras, afirmou gostar de trabalhar em escola do campo, no entanto, argumentou que isso se deve ao fato de não ver diferença com relação à escola da área urbana e à escola do campo.

Buscamos saber da professora o que seria essa não diferença entre as escolas e ela relatou que: “A gente tem que dar conta do que é para ser ensinado a eles, isso não tem diferença, tenho que ser professora do mesmo jeito lá e aqui”. Quando ela se refere ao ser professora do mesmo jeito, estamos entendendo que ela está remetendo ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade cotidiana dos professores, enquanto saber-fazer particular mobilizado pelos professores na comunidade escolar, saberes esses que remetem à profissionalidade docente.

Ao tomarmos a profissionalidade docente, nos remetemos aos pressupostos relacionados ao saber-fazer dos professores, que envolve o que fazer, como fazer, por que fazer e com quem fazer. Tudo isto envolve não só o uso de saberes, mas também de autonomia docente nos processos de homogeneização das atividades cotidianas, tais como as práticas curriculares em que um dos principais responsáveis pelo ato de ensinar é o professor. De acordo com Roldão (2005, p. 109), a profissionalidade docente envolve características que remetem ao:

Saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício.

Nas entrevistas com as professoras colaboradoras da pesquisa interessava-nos justamente como se materializava o poder de decisão das professoras, como eram vividas as práticas de autonomia nas comunidades escolares. Pois compreendemos que, ao mobilizar as práticas curriculares, as professoras tomam decisões e desenvolvem ações através de

processos de homogeneização, visando a atender as motivações genéricas do currículo das escolas.

Ao buscar atender a essas motivações genéricas das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, que envolveu o currículo pensado pela secretaria de educação através da proposta de ensino do município e as práticas curriculares mobilizadas através de projetos didáticos construídos no/do cotidiano das escolas, como foi o projeto alimentação saudável da Escola Elizabeth Teixeira. Essas motivações genéricas integravam tanto o saber específico, pois requeria que as professoras soubessem ensinar os conteúdos previstos nas disciplinas, quanto o poder de decisão das professoras a partir da sua individualidade.

A autonomia das professoras não era definida pela característica individual das professoras, mas de acordo com a maneira como estas iam se constituindo pela forma que as professoras se relacionavam. Como identificamos na entrevista com a professora Vitória quando ela descreve como ela mobiliza as práticas curriculares no cotidiano escolar, como ela relata a seguir:

Bom Primeiro eu acho que tem que ter a vivência com a realidade deles, para poder desenvolver um trabalho que seja significativo para eles, com a realidade que eles vivem. Porque minha realidade é totalmente diferente da deles só que a gente se adapta, a gente convive a gente troca experiência. Então realmente tem esse interesse de conhecer a realidade deles do campo e ver o que é de suma importância para o desenvolvimento dessas crianças, claro que dentro do Currículo, que é predestinado pelo MEC, mas que primordialmente adequar a realidade deles ao que eles precisam aprender no ano letivo (VITÓRIA RÉGIA, 28/03/2019).

Observamos que a professora Vitória justifica a necessidade de mobilizar práticas curriculares articuladas à realidade dos alunos, pois ela entende que isso vem a tornar o ensino significativo para os estudantes. Destacamos que o fato de a escola ser do campo, como uma das características da generecidade da escola, levou a professora Vitória tomar como referência a realidade dos alunos, ou seja, tomar como referência as motivações genéricas que envolviam a vida cotidiana da comunidade escolar no campo.

Uma vez que, “a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas” (CONTRERAS, 2012, p. 217), a troca de experiência a que a professora se refere remete às analogias que ela vai construindo juntos aos sujeitos. Analogias que não estão para apenas reproduzir aspectos da cotidianidade dos sujeitos que vivem no campo, a analogia é tomada pela professora como estratégia no processo de homogeneização das atividades cotidianas. Se de um lado ela toma como motivações genéricas o que ela nomeia de Currículo

“predestinado”, esse currículo é articulado ao que a professora entende ser pertinente no desenvolvimento das suas atividades, ou seja, passa pela decisão individual da professora ao mobilizar as práticas curriculares no cotidiano escolar.

## 6.2 MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS NO/COM COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO

Estamos entendendo as motivações individuais enquanto características que integravam a cotidianidade das professoras. Identificamos três características das motivações individuais das professoras: profissão docente; profissionalidade docente; a relação de pertencimento com as escolas do campo.

As motivações individuais articuladas à ideia de profissão docente remetiam ao motivo que levou as professoras escolherem essa profissão como sua principal atividade de trabalho na vida cotidiana. Observamos isso quando é afirmado pelas professoras que: “Sempre quis ser professora”; “gosto da profissão”. As falas das professoras nos remeteram à necessidade de refletir acerca de qual ideia de profissão as professoras estavam se referindo.

Quando falamos da ideia de profissão docente é justamente por entender que a compreensão sobre o que é a profissão não é um consenso na literatura acadêmica. Para Monteiro (2015, p. 25), “sociologicamente, a distinção entre ocupação e profissão subsiste na literatura sociológica anglófona, tendo o termo profissão uma conotação de superioridade”. No entanto, ele ressalta que, geralmente, toda ocupação que tenha algum reconhecimento social e que, através da qual, alguém obtenha licitamente os seus principais meios de vida pode ser considerada uma profissão.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 27) alerta que o docente como profissional domina “uma serie de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Dentre estas habilidades especializadas, estamos entendendo que o ato de ensinar compete aos(as) professores(as) como uma das características da sua cotidianidade na comunidade escolar.

Com isso, entendemos que a cotidianidade das professoras envolve o saber-fazer específico da prática docente e compromisso ético com o ato de ensinar, como ressalta Freire (2006, p. 81):

O(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido... Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

O re-conhecer das professoras envolve a sua consciência de inacabamento. Como identificamos nas falas das professoras Pétala, Rosa e Vitória, quando elas trazem diferentes momentos que: “nós que somos da área de educação a gente sempre precisa estar em busca estudando”. Aqui, elas dão a entender que os saberes-fazeres da prática docente estão sempre em construção de acordo com a realidade concreta da comunidade escolar. Como em outro momento é afirmado pela professora Vitória (29/03/2019): “tem que ter a vivência com a realidade deles, para poder desenvolver um trabalho que seja significativo para eles”.

Seguindo nesse entendimento, o saber-fazer do professor, a profissionalidade docente “vai remeter a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional” (BOURDONCLE, 1991, p. 76). Estamos entendendo que os conhecimentos mobilizados pelas professoras no desenvolvimento das atividades cotidianas envolveram tanto suas experiências no/do cotidiano de escolas do campo, quanto a formação profissional, especificamente no caso das três professoras, a formação no Magistério e o Curso de Pedagogia.

Por formação profissional, estamos entendendo que são os conhecimentos que integram as habilidades necessárias a atividades cotidianas dos (a) professores(as). Para Sacristán (2013, p. 279) não só à apropriação de um conhecimento:

Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possuam determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente a uma ação eficaz.

É importante chamarmos a atenção para a formação das professoras, pois estes cursos também são tomados como motivações genéricas pelas professoras nos processos de homogeneização das atividades cotidianas. O que sugere que os saberes construídos ao longo das suas formações poderão influenciar suas motivações individuais no cotidiano escolar.

Com isso, os saberes da formação e das experiências dos professores vão convertendo-se em precedentes nas ações homogêneas.

Os precedentes são tomados como referências nas atividades cotidianas mobilizados pelas professoras no desenvolvimento das práticas curriculares, enquanto concepções de currículo que poderão influenciar a decisão sobre essas atividades. Um dos exemplos dessa influência foi percebido quando a professora Vitória Régia afirmou que não há diferença em ser professora em escolas do campo ou da área urbana, pois nas duas realidades ela precisará dar “conta do que é para ser ensinado”. Aqui, ela remete à concepção de currículo como materialização do ato de ensinar.

Considerar o ato de ensinar como a especificidade dos pensamentos práticas curriculares implica, segundo Gabriel (2015, p. 428), “problematizar as táticas desenvolvidas e sentidos atribuídos por esses sujeitos em suas relações com os saberes que mobilizam no seu cotidiano profissional”. Estas táticas ou probabilidades remetem à individualidade dos professores no desenvolvimento das práticas curriculares sobre o que ensinar e como ensinar no cotidiano das escolas campo.

Para Carvalho e Ferraço (2014) e Gabriel (2015), o ato de ensinar é específico da prática docente, realizando-se no contexto de relações de saber-fazer implicados diretamente na prática curricular no cotidiano escolar. Estamos entendendo essa relação no movimento entre os que as professoras tomam como motivações genéricas como um conjunto de normas no desenvolvimento da prática docente e as motivações individuais das professoras, que envolvem os saberes das suas experiências pessoais em relação à prática docente.

Além das motivações individuais com características articuladas à profissão docente e à profissionalidade docente, identificamos uma terceira motivação individual, que remetia à relação de pertencimento das professoras com as escolas do campo. Nessa motivação, as professoras apresentaram particularidades em relação ao pertencimento à comunidade escolar.

A partir das entrevistas com as professoras, observamos que elas construíram relações de pertencimento diferente com as escolas do campo e isso se dava, principalmente, articulada à maneira pela qual as professoras ingressaram nessas escolas, ou seja, como elas foram lançadas na cotidianidade das escolas do campo.

Tomamos a expressão “lançadas na cotidianidade”, pois entendemos que as relações foram sendo tecidas situadas historicamente e de acordo com as relações sociais que envolveram as comunidades que as professoras pertenciam. Dentre os relatos das professoras, tínhamos experiências que traziam precedentes em relação a aspectos que envolviam

realidade das escolas do campo, tais como: o fato de ter nascido no território rural e ter estudado em escolas do campo, como foi a realidade das professoras Pétala e Rosa. Elas tiveram formação em escolas do campo, pois cursaram do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nessa instituição.

Diferente dessas professoras, tínhamos a experiência da professora Vitória, que nunca havia trabalhado em escolas do campo. Sendo a escola em que ela trabalha, há aproximadamente três anos, a sua primeira experiência como professora nessa realidade. A professora relatou que, ao dialogar com seus pares, pôde ir aprendendo mais sobre esta realidade e construir saberes. Como identificamos na fala a seguir:

Aqui na escola tem muitas professoras que além de trabalhar a bastante tempo, como as professoras que moram aqui, elas são do campo também. Assim que eu cheguei procurei conhecer as professoras e a comunidade, o que foi bem importante, porque eu passo o dia aqui... As meninas da cozinha mesmo, são todas da comunidade, elas vão dizendo como são os as pessoas por aqui, as professoras que me explicaram como era o projeto da horta na escola, que não era para ter alimentos para a merenda e sim um lugar para aprender e valorizar as coisas que fazem parte da vida dos alunos (VITÓRIA RÉGIA, 19/04/2019).

Identificamos que a troca de experiência e a partilha de saberes, à qual fez referência a professora Vitória no trecho acima, vai configurando a relação de pertencimento e também é construída por ela de acordo com as suas decisões e como ela decide ir se inserindo na comunidade escolar.

A relação de pertencimento com a escola do campo vai sendo tomada tanto pela professora Vitória, quanto as professoras Pétala e Rosa, como precedentes nas decisões curriculares. Esses precedentes estavam articulados a três características de motivações individuais: motivações de natureza pessoal, profissional e organizacional.

As motivações individuais de característica pessoal remetem aos elementos da cotidianidade, no qual cada professor foi lançado na vida cotidiana. Estes elementos envolveram aspectos das relações sociais, culturais, políticas e outros que tenham feito e façam parte das atividades cotidianas de cada professora. No caso das professoras colaboradoras da pesquisa, pudemos identificar aspectos quanto aos significados que elas tomavam para se referir às suas experiências como estudantes e professoras em escolas do campo.

As motivações individuais de característica profissional estavam articuladas à profissionalidade das professoras através dos elementos que envolveram formação contínua

das professoras tanto na dimensão individual, como coletiva. No âmbito individual, esta formação foi importante para a aquisição de saberes-fazeres no desenvolvimento de atividades cotidianas em escola do campo.

Por sua vez, a formação contínua, que tem como referência as dimensões coletivas formação profissional, esteve implicada na mobilização das práticas de autonomia instituídas no cotidiano da escola. A formação contínua envolveu os contextos formativos que influenciavam os precedentes e os procedimentos, ou seja, as concepções de práticas curriculares e as atividades cotidianas mobilizadas pelas professoras nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira.

Na escola Margarida Alves, as professoras, Pétala e Rosa, relataram que construíram suas experiências docentes a partir da realidade de escolas do campo, tanto porque moraram no campo, quanto porque estudaram em escolas do campo, como trouxemos anteriormente. E que isso contribuiu para que elas pudessem tomar decisões em relação ao desenvolvimento das atividades, visto que elas buscavam articular os componentes curriculares à realidade concreta dos alunos.

Essa aproximação, de acordo com o que fomos observando nas rotinas de aula, faziam parte do processo de homogeneização das professoras, pois elas tomavam as especificidades do território camponês como justificativa para acrescentar componentes curriculares ao plano de aula. Como identificamos na resposta de como as práticas curriculares são mobilizadas:

Eu sempre procuro trabalhar nas minhas aulas a partir de coisas que façam sentido para seus alunos... Teve uma aula, por exemplo, que eu nós trabalhamos com o seguinte tema: “Campo, tempos, sujeitos e histórias”. Esse tema foi trabalhado durante toda a semana, cada dia tínhamos atividades que tratavam do modo de vida deles, aqui onde a escola fica e fui aproveitando para falar que nem todos os sítios tinham as mesmas características geográficas. Aproveite para ir trabalhando cos conteúdos dessa disciplina, mas sempre trazendo para a realidade deles (ROSA, 03/08/2017).

Destacamos, na resposta da professora Rosa, como os pensamentos e práticas curriculares estavam articulados às características da vida cotidiana dos sujeitos sociais e suas experiências. Essa articulação vai evidenciando que a mobilização das práticas curriculares tomava como referência características de motivações individuais de caráter organizacional.

As motivações de característica organizacional compreendiam os movimentos estabelecidos na comunidade escolar quanto à influência dos decisores curriculares, tais como as concepções de práticas curriculares, na maneira como eram mobilizadas as atividades

cotidianas. Isto é, a maneira como as professoras estariam participando das atividades cotidianas nas rotinas de aulas trariam características articuladas a essas três motivações individuais, pessoal, profissional e organizacional, de acordo com as experiências que envolvem a cotidianidade de cada uma das professoras.

### 6.3 A INDIVIDUALIDADE “CONSTRÓI” AS CARACTERÍSTICAS DA COTIDIANIDADE DAS PROFESSORAS

Cada sujeito já nasce lançado na cotidianidade e na relação com o que está dado vai tecendo sua cotidianidade individual, ou seja, as motivações e escolhas que envolvem a personalidade de cada um. Com isso, partimos da ideia de que cada uma das professoras traz consigo características particulares à sua cotidianidade e estas estão articuladas às motivações genéricas que envolvem a prática de autonomia que elas mobilizam no cotidiano escolar.

Ao tomarmos dentre as práticas curriculares, as práticas mobilizadas pelas professoras, nos interessava saber a partir da individualidade das professoras como elas mobilizavam as práticas curriculares no cotidiano escolar. Pois, como um dos sujeitos da comunidade escolar, as professoras se apropriam de processos de formação, dando-lhes sentidos na sua história de vida. O movimento entre as motivações genéricas e individuais da prática das professoras iria, com isso, construindo precedentes de saberes-fazeres para a formações contínua das professoras.

Ao dialogarem com seus pares, professoras foram construindo argumentos que foram sendo materializados nas práticas curriculares através das suas decisões em relações aos conteúdos das disciplinas curriculares. A troca de experiência e a partilha de saberes configuraram um espaço de formação mútua, contribuindo com o desenvolvimento da profissionalidade das professoras. Pois alguns elementos da cotidianidade das professoras foram mobilizados nas atividades cotidianas, tais como: um corpo de procedimentos, de condutas, de rituais, denominado de cultura da escola ou de gramática da escola, que de certa forma constitui um *modus operandi* próprio de contextos educacionais situados e, quando muito, possíveis de virem a ser reproduzidos nas adjacências (MORGADO, 2006).

A individualidade das atividades cotidianas dos professores, com isso, perpassou o domínio de saberes necessário ao exercício profissional, o que nos levou a inferir que a prática de autonomia envolvia tanto as motivações particulares dos(as) professores(as) como as motivações que integram a realidade concreta das comunidades escolares. O que sugere

que a prática de autonomia não está inscrita apenas na capacidade individual dos sujeitos na autogestão das suas decisões, a prática de autonomia se daria no espaço-tempo da articulação dessa autogestão das decisões curriculares individuais e coletivas. Pois, envolve o que fazer, como fazer, por que fazer e com quem fazer as práticas curriculares no cotidiano escolar.

A prática de autonomia, com isso, se expressaria na cotidianidade das práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar, estando atrelada ao processo de decisão sobre as formas de realização dos propósitos educativos, desenvolvido nos limites dados pelas relações construídas pelos decisores curriculares no processo de homogeneização.

É necessário ressaltar que, nesse processo de homogeneização das atividades cotidianas, a individualidade dos professores teria como base suas referências sobre o exercício autônomo de sua prática, base essa não tida de saberes isolados e particulares, e, sim, como saberes fruto de reelaborações a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Posto que não se trata de uma autonomia nos aspectos profissionais, mas de uma autonomia de qualidade educativa, visto que envolve os saberes-fazer dos professores que estão inscritos na natureza educativa da profissão docente, ou seja, da sua profissionalidade docente.

As professoras não estão isoladas, nem participam apenas de um grupo, pois o desenvolvimento profissional, que produz a profissão docente, faz-se em torno de uma formação contínua dos professores, podendo ser desenvolvida tanto na dimensão individual, como coletiva. No âmbito individual, esta formação pode ser útil para a aquisição de conhecimentos específicos e técnicos, que envolvem a cotidianidade das professoras.

A partir da cotidianidade de cada sujeito, teremos diferentes práticas curriculares mobilizadas, pois estas poderão estar baseadas nas referências tomadas como precedentes pelas professoras no desenvolvimento das atividades cotidianas nas escolas. Esses precedentes estariam integrados às objetivações em-si que buscam manter a reprodução da comunidade, através de pensamento cotidianos tomados a partir de “uma ação empírica dar certo ou errado e geralmente o sucesso é alcançado e esse ato passa a ser sempre repetido, isto é, posso passar a vida toda executando” (GUIMARÃES, 2002, p. 14). O objetivo último consiste em manter a estabilidade da comunidade, através de procedimentos e atitudes, ou seja, atividades cotidianas que visariam à materialização de atividades mecânicas ou espontâneas.

As atividades mecânicas vão prescindir do plano de relações de imitação da ação pela ação, tomando as atividades cotidianas como exercício de condições de manipulação e alienação das relações sociais.

Nessas circunstâncias, o homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade. Quando isso ocorre, orienta-se na cotidianidade mediante o simples cumprimento adequado desses papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nesses casos, a particularidade suplanta a individualidade. Engolido pelos papéis e pela imitação, o indivíduo vive de estereotipias (PATTO, 1993, p. 129).

Com isso, as práticas curriculares cumpriam o papel de tarefas a serem reproduzidas pelos sujeitos, pois as atividades teriam apenas o propósito de cumprir com as normas pré-estabelecidas para a comunidade escolar.

Por sua vez, as atividades espontâneas se aproximariam de procedimentos e atitudes na comunidade escolar tomando como referência a participação dos(as) professores(as) e alunos(as) nas decisões curriculares. As atividades espontâneas vão sendo tecidas no movimento de decisões desses sujeitos em um movimento dinâmico e dialético.

Nesse seguimento, Marcondes e Moraes (2013) ressaltam, ainda, que a prática curricular no cotidiano escolar poderá expressar outras possibilidades de se desenvolver atividades alternativas pelos sujeitos na escola, que não seja uma mera implantação de um currículo prescrito. Nessa direção, enfatizam que “o fortalecimento do profissionalismo docente é importante e fundamental, pois reforça a autonomia dos professores no processo de implantação das políticas curriculares” (MARCONDES; MORAES, 2013, p. 457). Posto que, no desenvolvimento das práticas curriculares das escolas os professores não são influenciados apenas pelo contexto do texto das políticas curriculares, os professores também trazem diferentes características que marcam as motivações individuais da vida cotidiana dos professores.

Dentre essas motivações individuais de característica profissional expressam a construção dos saberes-fazeres dos professores, que poderão orientar as escolhas implicadas ao aspecto ética/moral dos sujeitos na vida cotidiana. Temos, aqui, em vista que as escolhas na vida cotidiana podem ser moralmente motivadas, “quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade” (PATTO, 1993, p. 133), pois o professor eleva sua cotidianidade a condição humano-genérica, levando suas atitudes diárias para objetivações genéricas em-si, ou seja, ao nível de consciência das ações na vida cotidiana.

Assim, as práticas curriculares vão se configurando, também, como materialidade da cotidianidade na formação contínua dos professores, através das experiências que envolvem o desenvolvimento profissional. O que sugere que as atividades cotidianas dos professores poderão mobilizar e estruturar práticas curriculares no cotidiano das escolas, como indica os estudos de Frangella (2013, p. 576), ao defender que os professores são autor/ator social que “participam dessa elaboração que põe em movimento o ciclo de formulação de políticas”, com isso, vendo os professores não “como receptores de uma política curricular que se implanta, mas como curriculistas nas elaborações cotidianas que fazem e que põem em ação o movimento cíclico das políticas de currículo” (FRANGELLA, 2013, p. 577).

Nessa direção, as práticas curriculares vão se constituindo enquanto objetivações genéricas pensadas e praticadas cotidianamente na escola, como explica Oliveira (2012, p. 4-5), ao dizer que:

A expressão currículos pensados/praticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Nesse sentido, a prática curricular compreende uma construção coletiva, de diferentes atores curriculares, em que os professores e os alunos constroem sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares. Como esclarecem Felício e Possani (2013, p. 131):

Prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Nesse sentido, o contexto de realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo.

A prática curricular estaria marcada pelas motivações genéricas e individuais mobilizadas pelos professores, levando-os a modificar “normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto”

(OLIVEIRA, 2013, p. 387). Os professores estão constantemente tomando decisões baseadas em juízos provisórios e estas, por sua vez, poderão refletir em atividades autônomas dos professores no cotidiano escolar.

As práticas curriculares seriam a materialização do processo de homogeneização das atividades cotidianas dos sujeitos no cotidiano escolar. Dentre esses sujeitos, as professoras e professores são responsáveis pelo ato de ensinar, o que irá levá-los a tomar decisões curriculares nas comunidades escolares no intuito de reproduzir o conjunto de normas de convivência que mantêm as relações sociais nessa instituição, o que faz da prática curricular uma prática integrada a instituição escolar.

A partir da individualidade dos sujeitos, estamos defendendo a tese de que no movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas, os professores mobilizam práticas curriculares articuladas a motivações genéricas e individuais como prática de autonomia. Tomamos a prática de autonomia enquanto práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar, logo práticas que integram uma atividade social global e, nesta, os sujeitos estão sempre em “movimento” entre “sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano” (HELLER, 2016, p. 118). Na tese, procuramos a partir de rotinas de aulas das professoras de escolas do campo, analisar como as práticas de autonomia são vividas pelas professoras no cotidiano escolar.

**7 ROTINAS DE AULAS DAS PROFESSORAS: “NA SALA A GENTE VAI FAZENDO O QUE ENTENDE... O QUE É MAIS ADEQUADO... VAI SEGUINDO A ROTINA DA GENTE<sup>13</sup>!”.**

Estamos entendendo que as rotinas de aulas materializam o processo de homogeneização das atividades cotidianas nas práticas curriculares das comunidades escolares. Esse processo se dá quando as professoras articulam elementos constitutivos da sua cotidianidade a atividades permanentes no cotidiano escolar.

A ação de homogeneizar visa superar a heterogeneidade que envolvem as atividades cotidianas, para tanto o processo de homogeneização “atua quando o indivíduo entra em contato como homogeneizações produzidas historicamente, mesmo podendo ser estas reprodutoras de alienação que, de certa forma e quando isenta de crítica, acaba reproduzindo elementos constitutivos do cotidiano” (SIMONATO JUNIOR, 2015, p.99). Esse processo de homogeneização é produzido historicamente e envolve as motivações genéricas da comunidade escolar.

No intuito de situar como as práticas mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aulas materializavam a ação de homogeneizar, apresentamos, a seguir, a partir dos registros do diário de campo, ações das professoras no cotidiano das comunidades escolares.

### 7.1 COMO DE COSTUME, ANTES DE IR PARA SALA

Sexta-feira, 28 de julho de 2017.

Estamos no pátio da escola, são aproximadamente 7h e 30min. Como de costume, antes de ir para sala os alunos, cantavam e, as vezes, rezavam juntos com todos da escola. Hoje, tiveram música e um professor aproveitou para falar sobre o desfile de sete de setembro, a professora Pétala me olhou e disse: Não gosto de desfile, mas tem que fazer. É norma da escola.

Quando a professora se referiu à “norma da escola”, ela ressaltava as motivações genéricas que a escola colocava como algo dado às professoras, algo que a escola deveria fazer através das relações dos sujeitos na escola. E essas motivações estavam tanto no PPP da escola que se reportava à Proposta Pedagógica do município, quanto nas orientações das coordenadoras das escolas, que traziam estruturantes, elementos da cotidianidade, que deveriam ser reproduzidos nas atividades cotidianas das professoras e estudantes nas rotinas

---

<sup>13</sup> Fala da professora Rosa da escola Margarida Alves.

de aula. Dentre esses elementos, estava o calendário das datas comemorativas, como se referiu a professora Pétala ao dia sete de setembro, em que no Brasil comemoramos o movimento da independência do país.

Para essa data comemorativa, estava sendo organizado um desfile cívico, no entanto a participação dos alunos da professora Pétala não seria necessária, pois ela explicou que por conta da idade de seus alunos, eles tinham em média seis e sete anos e eram alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental. Com isso, seus alunos não participariam do desfile.

Ao perguntar à professora Pétala sobre a participação dos alunos no desfile, ela argumentou dizendo o seguinte: “A gente participa do desfile na escola mesmo, como eles são muito pequenos eles não vão para o desfile do município, aí a gente faz umas pinturas e canto o hino, essas coisas que estão no planejamento da escola” (PÉTALA, 28/07/2017). Quando a professora menciona o planejamento da escola, ela se refere ao que está para ela como as normas, um conjunto de regras, isto é, que pressupõe a existência de usos e costumes, ou seja, de certas normas explícitas que condicionam as decisões curriculares dos sujeitos.

Indagamos à professora como são organizadas as atividades nas datas comemorativas em relação às rotinas de aulas, ela explicou que todos os professores recebiam uma tabela com as datas, que faziam parte do calendário escolar do município, e que eles teriam que articular às rotinas de aula, tomadas como procedimentos condicionadores das práticas curriculares no cotidiano escolar. Esses procedimentos cumpriam o propósito de superação momentânea do cotidiano, como salienta Simonato Junior (2015, p. 98):

A homogeneização, enquanto um processo de superação momentânea do cotidiano, não se identifica como sendo um tratamento indiferenciado da realidade, isto é, simplificando-a ou reduzindo-a abstrações formais. Muito pelo contrário, tal processo se enquadra na superação da heterogeneidade dispersiva do âmbito cotidiano.

Para tanto, nas rotinas de aulas, as ações de homogeneização da professora Pétala tomavam, como procedimentos, o horário das disciplinas que eram disponibilizados pela escola e as orientações sobre as competências, habilidades e situações didáticas previstas na proposta pedagógica do município.

A professora informou que seguia o horário das escolas, pois “com o horário eu fui me acostumando... Preparo as aulas de acordo com a quantidade de dias das disciplinas nesse horário” (PÉTALA, 28/07/2017). O horário da escola era outra das motivações genéricas que

condicionavam as atitudes da professora Pétala, bem como ela se referia à influência quanto à organização curricular e metodológica das atividades na sala de aula.

Sobre a organização curricular e metodológica, a professora explicou que seguia as orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, como ela afirma a seguir: “a gente tem que fazer o que está nos conteúdos que vem da secretaria, aí tem disciplinas que tem mais aulas na semana, como está no horário que a gente recebe da escola” (PÉTALA, 28/07/2017). Sobre esse horário que a professora se referiu, ele estruturava dias na semana que os alunos deveriam ter aula para Português, em dois dias da semana, e outros dois dias para Matemática e um dia para trabalhar as demais disciplinas como: Ciências, História-Geografia, Artes e Ensino Religioso.

O horário de distribuição das disciplinas na semana, com isso, estabelecia atividades permanentes a serem seguidas pela professora, influenciando as decisões curriculares das professoras em relação às rotinas de aula. A professora tomava essa hierarquia de carga horária das disciplinas para selecionar as ações no cotidiano escolar, que, por sua vez, integrava o plano de aula da professora, que estava articulado à seguinte estrutura, como apresentamos no Quadro 7:

Quadro 7 – Cotidianidade do plano de aula da professora Pétala

Estruturantes	Características da cotidianidade desses estruturantes nas rotinas de aula
Acolhida	Recepção dos alunos na sala de aula
Hora da leitura	Momento de contação de história
Chamada	Frequência dos alunos
Correção do para casa	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Recreio	Momento do lanche e brincadeira no pátio da escola
Atividade de classe	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Cópia do para casa	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Despedida	Organização dos materiais dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A acolhida correspondia ao momento em que a professora recepcionava os alunos na sala de aula, posteriormente ela desenvolvia uma atividade de leitura de histórias para os alunos. Ela fazia a chamada dos alunos na caderneta e a correção da atividade que havia sido enviada para casa no dia anterior, quando havia tempo ela começava uma nova atividade na classe.

No momento do recreio, a professora passava 20min. na sala dos professores, enquanto os alunos brincavam no pátio da escola. Na volta do recreio, geralmente, quando ela já havia iniciado uma atividade, ela dava continuidade e ia chamando os alunos para corrigir

seja no quadro ou individualmente as respostas dos alunos. Sempre antes dos alunos irem para casa, havia o momento do registro da atividade que iria para ser feita em casa, na maioria das vezes, ela copiava uma atividade no quadro para os alunos escreverem nos seus cadernos. Geralmente, todos terminavam antes de tocar o sinal que indicava o final da aula no período da manhã, por volta das 11h e 40min.

A professora Pétala organizava as atividades cotidianas de acordo com os estruturantes das rotinas de aula, no entanto, o tempo curricular não seguia necessariamente essa ordem. Por tempo curricular, estamos nos referindo à organização e materialização do currículo nas escolas, é através dele que se faz a transmissão-assimilação, ampliação e apropriação dos conteúdos de aprendizagem, como explica Santiago (1990, p. 48),

O tempo curricular é tomado como situação real onde e quando se concretizam as relações pedagógicas; onde e quando se dá o trabalho educador-educando. Portanto é com ele e a partir do uso que ele se faz que se torne possível reunir informações que demonstrem o (des) serviço dessa escola à população presente ou que dela já foi expulsa.

Por essas relações pedagógicas, estamos nos referindo às práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar. Nessas práticas, o tempo curricular corresponde à organização das atividades cotidianas na escola Margarida Alves, especificamente como eram vividas as rotinas de aulas das professoras.

Nas rotinas de aulas, a professora tomava como precedentes o horário de aula proposto como motivação genérica da escola, e este, por sua vez, era organizado de acordo com a proposta pedagógica de educação de Caruaru (PPSEC). Nessa proposta, estavam uma lista de conteúdos para as disciplinas de português, matemática e ciências previsto para as práticas curriculares em cada uma das salas de aula.

Durante as observações das rotinas de aulas da professora Pétala, identificamos que a lista de conteúdo é um dos principais precedentes na organização das atividades cotidianas, vindo a influenciar diretamente o tempo curricular das rotinas de aula. Como descrevemos através dos registros no diário de campo:

Antes de começar a aula, a professora veio e explicou o que seria a aula, apontando para seu caderno de roteiro, o plano de aula. Foi justificando que precisava fazer uma revisão para ver como estavam os alunos e dar continuidade ao conteúdo do bimestre, ela justificou, ainda, que se caso eles não soubessem, ainda, dos conteúdos teria que ver o que fazer para eles não

se atrasarem, pois a secretaria já tinha mandado os novos conteúdos que tinha que ser trabalhados naquele bimestre (Diário de Campo, 28/07/2017).

Destacamos na situação descrita acima, como as decisões curriculares da professora Pétala remeteram ao cumprimento dos conteúdos previsto pela proposta de ensino do município. Identificamos que ela justifica que, caso os alunos não soubessem dos conteúdos, ela teria que atrasar a “aplicação” dos novos conteúdos. Observamos que a confirmação de que os alunos saberiam dos conteúdos remete às práticas avaliativas que a professora mobiliza nas rotinas de aula.

As práticas avaliativas “dizem respeito não só aos alunos e às suas aprendizagens, mas também aos professores e ao trabalho que desenvolvem” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 209-210). Quanto a esse trabalho, nos referimos às atividades cotidianas que estão integradas às relações sociais da comunidade escolar.

As observações das rotinas de aula que realizamos não tiveram como foco as práticas avaliativa, contudo, estamos entendendo que as práticas avaliativas estão articuladas aos processos de homogeneização das atividades cotidianas, na medida em que a professora justifica que, para iniciar outro conteúdo, ela precisava de precedentes que lhe indicassem que os seus alunos haviam assimilado o conteúdo de aprendizagem.

Em outra situação observada nas rotinas de aulas da professora Pétala, identificamos que ela faz referência ao PPSEC, quando fala dos conteúdos que vem da secretaria, enquanto justificativa para as decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Como identificamos na fala da professora quando perguntamos para ela, como eram mobilizadas as práticas curriculares:

Primeiro vou separar os conteúdos que vou trabalhar (refere-se a PPSEC), depois vou colocar no meu caderno de roteiro o que interessa o que dá para trabalhar essa semana... Vou vendo que atividade dá pra fazer, aí pego os livros e pesquiso na internet outras coisas para ir fazendo com eles na sala (PÉTALA, 28/07/2017).

É possível observar no discurso da professora Pétala que a proposta pedagógica se constitui como um precedente para as decisões curriculares no cotidiano escolar, enquanto um elemento de controle técnico sobre as suas decisões frente ao que ela desenvolve nas suas práticas cotidianas. O que leva a identificar que, para dar conta dessa articulação entre as motivações genéricas que envolve as práticas curriculares da escola, a professora mobiliza

suas decisões articulando com o que ela, ser singular, entende como sendo certo e correto para as rotinas de aulas.

Percebemos um certo controle da proposta curricular sobre o desenvolvimento das práticas curriculares mobilizadas pela professora. Isso acontecia em relação ao tempo curricular destinado ao desenvolvimento das disciplinas nas rotinas de aula das professoras. Visto que, nas duas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, havia um quadro com a distribuição das disciplinas para cada dia da semana, como representamos no Quadro 8:

Quadro 8 – Quadro dos horários das disciplinas por dia da semana

ESCOLAS	DISCIPLINAS POR DIAS DA SEMANA				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Margarida Alves	Português e Matemática	Matemática e Ciências	Português, Geografia e História	Matemática e Português	Português, Artes/ ou Ensino Religioso
Elizabeth Teixeira	Português e Matemática	Matemática, Geografia e História	Português e Ciências	Matemática e Português	Português, Artes/ ou Ensino Religioso

Fonte: Projeto político pedagógico das escolas.

A professora Pétala, durante as aulas que observamos, buscava adequar os estruturantes da cotidianidade em relação ao conteúdo de algumas disciplinas nas rotinas de aula. Principalmente, quando isso envolvia os estruturantes da rotina que eram para as atividades de classe e de casa, como podemos observar no trecho da entrevista da professora a seguir:

Quando preparo minha aula, vou logo vendo que disciplina é naquele dia... Depois vou ver quais são os conteúdos que faltam ser trabalhados e vou selecionado os que quero trabalhar na semana... Faço meu plano de aula e tento seguir durante a semana... Isso me ajuda a ter uma noção do que eu preciso fazer e do o que consegui fazer com minha turma cada dia... Como a tarefa de classe eu tenho mais tempo com eles na escola, eu prefiro sempre aproveitar para explicar o conteúdo, faço um exercício e depois mando outro como tarefa de casa... No outro dia faço uma correção no quadro da tarefa de casa ou chamo de um por um no meu birô para ir corrigindo... (PÉTALA, 28/07/2017).

Identificamos que a professora faz referência à seleção dos conteúdos e ao planejamento das práticas curriculares e avaliativas como precedentes no desenvolvimento do processo de homogeneização. A seleção dos conteúdos estava atrelada ao pensamento e às

práticas curriculares estritamente tradicionais, em que a organização dos conteúdos é cada vez mais fechada a especialistas e a seleção dos conteúdos de aprendizagem dá-se através de critérios disciplinares (ZABALA, 2002). Com isso, reforçam-se preconceitos que fazem a validação dessas disciplinas, em detrimento dos conhecimentos mobilizados pelos sujeitos na sua realidade concreta da comunidade escolar.

Essa validação passa pelo planejamento curricular que vai sendo materializado nas práticas curriculares mobilizadas pela professora, pois compreende um processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar, e consiste na previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar com a participação dos sujeitos coletivos. Especificamente no planejamento curricular, as decisões da professora poderão influenciar e provocar transformações nos pensamentos e nas práticas curriculares no cotidiano escolar, em relação aos conteúdos de aprendizagem, como identificamos no que ela chamou de “tarefa de classe e de casa”. Nessas práticas curriculares mobilizadas pela professora e nomeadas de tarefa de casa e de classe, ela faz uma relação imediata com uma objetivação genérica homogênea, que nessa situação correspondeu à seleção dos conteúdos de aprendizagem.

Esses conteúdos representam um dos estruturantes das motivações genéricas das práticas curriculares da escola, pois estão integrados à proposta de ensino do município que está atrelado à organização curricular da escola, aos conteúdos, habilidades e situações didáticas previamente estabelecidas no PPSEC.

A professora, ainda na situação relatada anteriormente, concentrou toda sua ação para uma única tarefa, neste caso o ato de ensinar, que é especificidade da prática docente. Ela também articulou as motivações genéricas da instituição, que neste caso corresponde ao conhecimento científico e sistematizado de responsabilidade da educação formal, às suas motivações individuais, que corresponderam ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente. Por profissionalidade docente, nos referimos ao “plano dos saberes em um âmbito local, entendido como o campo de atuação prática, sendo estes saberes diversos e plurais” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 87).

Nesse campo de atuação prática, através do processo de homogeneização da atividade cotidiana, a professora Pétala integra o movimento de decisões dos sujeitos, sendo a professora a dos principais decisores curriculares que guarda em si, “a diversidade da realidade sem simplificá-la, mas articulada e complexamente apreendida pelo pensamento cotidiano vai caracterizando possibilidades para a apreensão da cotidianidade (SIMONATO

JUNIOR, 2015, p. 96). E essa apreensão da cotidianidade, de acordo com Heller, possibilitará que os sujeitos produzam e socializem diversas formas de pensamentos cotidianos.

Ao tomarmos as práticas curriculares das escolas do campo, esses pensamentos poderão envolver diferentes concepções de práticas curriculares mobilizadas pelos sujeitos a partir e através da sua particularidade-individualidade. Particularidade, pois envolve a comunidade que os sujeitos estão integrados e individualidade, pois cada sujeitos constrói sua identificação.

Mesmo havendo critérios de homogeneização atrelados às decisões curriculares das professoras, como identificamos nas práticas curriculares mobilizadas pela professora Pétala, em relação ao tempo curricular, seleção dos conteúdos e ao planejamento curricular, cada processo de homogeneização será particular-individual de acordo com o lócus dos sujeitos que estão mobilizando as práticas curriculares no cotidiano escolar. No caso das professoras, estamos entendendo que os critérios estão articulados às motivações genéricas da comunidade escolar, pois remetem tanto ao projeto político pedagógico quanto à proposta de ensino do município.

No movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas, a professora Pétala mobilizou práticas curriculares articuladas às motivações genéricas e às motivações individuais. Esse movimento nos levou a identificar que ela vivenciou autonomia como decisor curricular atrelada ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

No movimento entre os saberes práticos e teóricos, que fundamentam a ação do professor no exercício de sua profissão, a prática de autonomia se dava enquanto qualidade no desenvolvimento profissional, como qualidade deliberativa da relação educativa, que se “constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 217). Tomando as rotinas de aulas da professora Pétala, identificamos essas “convicções pedagógicas” enquanto pensamentos e práticas curriculares atreladas à educação bancária, como se os estudantes tivessem que apenas armazenar os conteúdos previamente selecionados.

Diferente do que identificamos nas rotinas de aulas da professora Pétala, em relação ao ato de ensinar que remetia ao silenciamento dos saberes dos povos do campo no pensamento e nas práticas curriculares, a professora Rosa, mobiliza práticas curriculares tendo como motivações individuais a sua relação de pertencimento com as escolas do campo.

## 7.2 O SOM DA ESCOLA COMEÇA A ECOAR...

Segunda-feira, 31 de julho de 2017.

Observo que os cartazes do pátio da escola foram mudados. Hoje, estavam cartazes fazendo alusão ao dia dos pais. São 12h e 50min e os alunos do turno vespertino esperam para poder entrar na escola, pois o portão ainda estava fechado, só abriria pontualmente às 13h. O sino da escola toca! E o som da escola começa a ecoar, não aquele som da caixa de som da escola, refiro-me ao som das conversas dos alunos, dos professores, das risadas, das carreiras dos alunos para entrarem logo nas suas respectivas salas. A professora Rosa chama os alunos para sala. Ela fica na porta e vai cumprimentando os alunos sorridente, Boa tarde!

A professora Rosa, assim como a professora Pétala, também trabalhava na escola Margarida Alves, contudo os alunos da professora Rosa eram alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental e esta sala realizava suas atividades cotidianas no turno vespertino.

Após todos os alunos estarem acomodados nas suas cadeiras, a professora Rosa foi pedindo que eles pegassem seus cadernos com a atividade que havia ido para casa, pois eles iriam começar a fazer a correção dessa atividade. Nesse momento, pudemos perceber que, além de fazer a correção da atividade, a professora aproveitou o momento para tirar algumas dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo de aprendizagem da disciplina de Matemática. Para tanto, ela usou a seguinte situação:

Imaginem que aqui na comunidade, as atividades de trabalho que temos por aqui: os plantios, as criações de animais... Então, todo dia usamos a representação numérica para alguma situação. Outro dia, quando estava chegando para a aula vi um dos pais de vocês, numa terça-feira, voltando da feira de gado lá da cidade. Então, ele veio com alguns bois e vacas, parecia que ele tinha comprado, para criar e depois vender novamente. Imaginem que para vender depois ele precisa tirar (lucrar) o dinheiro que ele usou para comprá-los, não é? Aí está uma situação que o número corresponde a quantidade e nesse caso a representação do valor em dinheiro. Essa é uma das situações mais comuns de representação numérica (Diário de Campo, 31/07/2017).

A professora Rosa traz o conteúdo de aprendizagem articulado a atividades cotidianas dos estudantes, na sua realidade concreta. Observamos que ela se aproxima da ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, pois ela aproveitou o tempo curricular destinado à correção da atividade que foi para casa, “tarefa de casa”, para reconhecer o objeto já conhecido (FREIRE, 2006). Em outras palavras, ela mobilizou práticas curriculares atreladas às motivações genéricas que envolvem as relações sociais dos estudantes, através das atividades de trabalho presente na comunidade escolar, como a pecuária.

Nas práticas curriculares mobilizadas pela professora Rosa, ela buscou trazer valores referentes à compra e venda dos animais e foi apontando para situação em que os alunos teriam que responder envolvendo tanto a representação dos números quanto envolvendo outras operações matemáticas. Ao longo das explicações, a professora mencionou que gostaria de, em outro dia, conversar com eles sobre o plantio na região e os cuidados com o solo, pois de acordo com ela: “Muitas coisas que vamos estudar vocês já conhecem na realidade de vocês, aqui a gente vai, na verdade, relacionando com as disciplina a serem ensinadas” (ROSA, 31/07/2017).

Observamos que a professora Rosa, ao fazer referência às motivações genéricas das práticas curriculares da escola, em relação aos critérios de homogeneização das atividades cotidianas, o precedente norteador desse processo não era reproduzir de maneira pragmática os conteúdos e habilidades tomadas a partir da proposta de ensino do município, através do conteúdo preestabelecidos. Enquanto decisor curricular, as ações homogêneas da professora Rosa estavam atreladas à autonomia do ser dos seus estudantes, pois ela relacionava o que já era da realidade concreta dos alunos, ao que estava para ser ensinado nos conteúdos de aprendizagem, usando do bom senso no ato de ensinar, como explica Freire (1996, p. 61):

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática... É o bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

A autoridade do professor envolve a materialidade das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar. Essas práticas estão no espaço-tempo das práticas curriculares como expressão das decisões curriculares tanto da professora como dos estudantes, pois não há docentes sem discentes.

Na sequência dessa rotina de aula, a professora Rosa iniciou uma atividade utilizando o livro didático, nele fez a leitura junto com os alunos de um poema de Patativa do Assaré “O poeta da Roça”:

Sou fio das mata, cantô da mão grossa  
Trabaio na roça, de inverno e de estio  
A minha chupana é tapada de barro  
Só fumo cigarro de paia de mio

Sou poeta das brenha, não faço o papé

De argum menestrê, ou errante cantô  
 Que veve vagando, com sua viola  
 Cantando, pachola, à percura de amô

Não tenho sabença, pois nunca estudei  
 Apenas eu seio o meu nome assiná  
 Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre  
 E o fio do pobre não pode estudá  
 Meu verso rastero, singelo e sem graça  
 Não entra na praça, no rico salão  
 Meu verso só entra no campo da roça e dos eito  
 E às vezes, recordando feliz mocidade  
 Canto uma sodade que mora em meu peito

Assim que ela começou a ler, os alunos foram dizendo que não estavam entendendo. Observei que a professora aproveitou a oportunidade para conversar com os alunos sobre o contexto que envolvia a escrita deste poema, e que ele escrevia como falava e, muitas vezes, algumas palavras são pronunciadas de uma maneira e escrita de outra. A professora Rosa também problematizou com os alunos o que eles entendiam por sotaque e se eles conheciam diferentes sotaques. Na oportunidade, ela trouxe algumas características da realidade do nordestino em relação à vida de Patativa do Assaré. Após o momento de debate sobre as questões que envolviam o poema, a professora pediu que os alunos respondessem às atividades propostas no livro didático.

No plano de aula da professora, nesse dia de aula, as disciplinas a serem trabalhadas pelas professoras da escola, de acordo com horário da escola, seria de Matemática. No entanto, a professora começou a atividade de classe com estudos voltados à disciplina de Português, o que despertou nossa curiosidade de saber o porquê da professora não estar trabalhando com a disciplina prevista no horário da escola.

Assim que os estudantes começaram responder a atividade indicada pela professora, ela foi passando nas cadeiras e tirando dúvidas que os alunos tinham em relação à atividade. Essa aula, assim como as demais aulas da professora Rosa, seguia características da cotidianidade das práticas curriculares da escola, em relação aos estruturantes do plano de aula, como podemos observar no Quadro 9:

Quadro 9 – Cotidianidade do plano de aula da professora rosa

Estruturantes	Características da cotidianidade desses estruturantes nas rotinas de aula
Acolhida	Recepção dos alunos na sala de aula
Chamada	Frequência dos alunos
Correção do para casa	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Atividade de classe	Atividade relacionada aos componentes curriculares

Recreio	Momento do lanche e brincadeira no pátio da escola
Atividade de classe	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Cópia do para casa	Atividade relacionada aos componentes curriculares
Despedida	Organização dos materiais dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses estruturantes eram tomados pela professora Rosa para organizar os procedimentos e as atividades no seu caderno de roteiro. Contudo, o tempo curricular, como situação real onde e quando se concretizam as relações e as decisões curriculares, estava pautado por escolhas que se aproximavam muito mais das motivações individuais da professora, do que em relação aos estruturantes da cotidianidade descritos no seu roteiro de aula. Como indicamos abaixo na fala da professora Rosa, ao ser perguntada sobre a construção do seu planejamento curricular:

Olhe, primeiro eu vou me deparar com todos os conteúdos que são exigidos, certo! Exigidos de que forma... Eu vou traçar as atividades, essas atividades vão ter que ser feitas com esses conteúdos, mas a minha prática pedagógica na qual eu posso delinear, eu posso fazer a diferença, como eu lhe disse o professor precisa sempre estar buscando aquele algo a mais (ROSA, 07/07/2017).

Inicialmente, a professora Rosa faz referência à seleção dos conteúdos de aprendizagem, e isso articulado ao que ela nomeia de “conteúdos exigidos”, como aqueles que correspondem à proposta pedagógica do município. Posteriormente, ela indica que as práticas curriculares são mobilizadas e articuladas a essas motivações genéricas e às motivações individuais, quando ela se refere à decisão curricular pautada pela sua autonomia em relação às rotinas de aula, “minha prática pedagógica na qual eu posso delinear”.

Identificamos que nessa afirmação a professora remete o ato de ensinar como um ato criativo e político, em que a prática de autonomia se constrói no encontro, como “desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo” (CONTRERAS, 2012, p. 2019). Por entendimento, nos referimos às motivações genéricas que envolvem todos os processos de homogeneização das atividades cotidianas, de acordo com as comunidades a que os sujeitos pertencem. O diálogo compreende a expressão da consciência crítica das professoras sobre os critérios de homogeneização nas práticas curriculares.

Mesmo a professora sendo colocada sob alguns condicionantes dados enquanto estruturantes da cotidianidade das práticas curriculares na/da escola, foi possível identificar indicativos de que, nas atividades cotidianas, as professoras faziam escolhas baseadas em

motivações individuais que se articulavam tanto com o saber-fazer da professora, como a relação de pertencimento dela com as escolas do campo.

A professora Rosa vai afirmando que é a proposta pedagógica do município que demanda os conteúdos, no entanto, na mesma fala ela sugere que o processo de homogeneização é individual e que poderá ser baseado em probabilidades de atividades cotidianas, visto que ela parte da liberdade relativa para decidir como ela mobiliza as práticas curriculares, como ela mesma afirma: “eu posso fazer a diferença, como eu lhe disse o professor precisa sempre estar buscando aquele algo a mais” (ROSA, 07/12/2018).

Percebemos, também, na fala da professora Rosa, que há indícios de que ela mobiliza as práticas curriculares em função da homogeneização das atividades que visam cumprir uma determinada tarefa. No entanto, mesmo que o objetivo último seja a reprodução de uma tarefa, as decisões sobre práticas curriculares mobilizadas remetem ao compromisso da professora com a comunidade, são determinantes sobre as atividades cotidianas. Como identificamos em outra fala da professora Rosa (07/07/2017):

Veja, se eu tenho que trabalhar com aquele livro, mas ele não tem o que eu preciso, eu fujo, eu vejo outro livro outra atividade que eu sei que vai ser melhor para meu aluno... E não estou deixando de vivenciar o conteúdo que me foi exigido pela secretaria, entendeu? Então assim são conteúdos que são elaborados por uma equipe na secretaria, são conteúdos muito bons, mas são os professores que ficam com esse direito, essa responsabilidade de pesquisar e ver o que é melhor e de como você vai passar esse conteúdo para seus alunos.

Quando a professora Rosa indica que suas decisões estão ancoradas no que ela precisa para a sala, ela aponta que mesmo tendo uma proposta curricular, aqui referida apenas pelos conteúdos, a rotina de aula não está determinada pelo que está previsto nas motivações genéricas das práticas curriculares da escola. E isso vai sendo identificado quando ela indica que se faz necessário “fugir” de certas orientações.

Em outras palavras, a professora indica que mesmo havendo motivações genéricas que orientem as práticas curriculares mobilizadas nas rotinas de aula, não são apenas essas motivações que irão condicionar as práticas curriculares no cotidiano escolar. No movimento do processo de homogeneização, será a articulação das motivações individuais dos sujeitos ao que ele toma como motivações genéricas que serão tomadas como referência para as práticas curriculares no cotidiano escolar.

O que remete à necessidade de considerarmos que as motivações genéricas terão naturezas diferentes em relação à comunidade, o que constitui suas normas e condutas, e a natureza do que é constituído na relação sujeitos e comunidade. No caso da professora Rosa, a relação de pertencimento que ela construiu durante toda vida cotidiana a levou a mobilizar saberes-fazer que são particulares ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente. Profissionalidade essa que, enquanto movimento, processo, progressão, não se dá de modo isolado (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Identificamos, com a fala da professora Rosa que, ao decidir sobre o que ensinar e como ensinar, ela traz motivações que se voltam tanto aos interesses da instituição quanto ao que a professora entende como sendo necessário para o desenvolvimento da sua prática docente. Nessa direção, esclarece Sacristán (1998, p. 201):

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

Com isso, as práticas curriculares são a materialização do processo de homogeneização individual de cada sujeito. Pois, por mais que esse processo envolva motivações genéricas, representado para as professoras como algo dado fora de si mesmas, como a proposta de ensino do município, as professoras a partir de sua particularidade-individualidade não fazem a reprodução dessas motivações genéricas tal como se apresentam nas propostas, pois elas sempre articulam a essas os pensamento cotidianos que integral sua individualidade.

As professoras Rosa e Pétala trabalhavam na mesma comunidade escolar, sendo que uma no período da manhã e a outra no período da tarde da Escola Margarida Alves. Mesmo sendo uma comunidade escolar comum entre as professoras, observamos que as escolhas que elas faziam em relação a essa comunidade traziam características diferentes em relação ao que elas tomavam como motivações genéricas.

A professora Pétala toma as motivações genéricas enquanto repetição de um mesmo procedimento/orientação previsto pela comunidade escolar, com isso, as suas ações se

aproximam muito mais de ações análogas à proposta de ensino da escola e não à cotidianidade de sua sala de aula, como se a sala de aula também não trouxesse suas próprias motivações.

Por sua vez, a professora Rosa aponta para duas características de motivações genéricas nas práticas curriculares no cotidiano escolar. Em um momento, ela imita ações precedidas, ou seja, atividades que já são precedidas de uma orientação da escola, e com isso as práticas curriculares mobilizadas visarão atender a esses procedimentos. Em outro momento, ela toma como referências juízos ultrageneralizadores do que envolve a realidade concreta dos alunos, como podemos observar na situação descrita abaixo:

Após receber os alunos na sala, a professora Rosa indica a atividade a ser realizada, para tanto, ela toma como recurso o livro didático de Português, indicando para os alunos a página e, posteriormente, realizando a leitura do texto com eles. Na sequência, ela problematizou a leitura do texto a partir de aspectos da realidade dos alunos como: agricultura, trabalho, o lugar onde moram (Diário de Campo, 31/08/2017).

Nesta situação, a professora tomou o livro didático da coleção Girassol, essa coleção é a primeira a ser direcionada no país para ser trabalhado nas escolas do campo. É importante registrar que o uso do livro é tomado pela professora como procedimento, ou seja, correspondendo a atividades que visam reproduzir aspectos das motivações genéricas das práticas curriculares na escola. Esse procedimento é escolhido por trazer elementos da cotidianidade, que na rotina de aula correspondiam aos conteúdos previstos na proposta de ensino do município.

O livro didático materializou a integração das escolhas da professora no desenvolvimento das atividades de classe, bem como em outras rotinas de aulas, ela indica o mesmo livro como continuidade das atividades dos alunos em casa, no que ela chama de “atividades para casa”. Observamos que, mesmo a professora trazendo o livro como um dos procedimentos na materialização do processo de homogeneização das práticas curriculares, o objetivo último era concentrar em uma ação as motivações genéricas e individuais, no caso dessa situação especificamente.

Identificamos na rotina de aula da professora Rosa que as motivações genéricas que integram o processo de homogeneização atendem a aspectos diferentes das práticas curriculares do cotidiano escolar. A diferença foi percebida quando no desenvolvimento dessa rotina, a professora faz referência às motivações genéricas da realidade concreta dos alunos, como um dos elementos articulados às atividades cotidianas.

Isso foi perceptível quando anteriormente na sua fala, ela afirma que: “Veja, se eu tenho que trabalhar com aquele livro, mas ele não tem o que eu preciso, eu fujo, eu vejo outro livro outra atividade que eu sei que vai ser melhor para meu aluno” (ROSA, 07/12/2018). O que sugere que a professora buscou mobilizar práticas curriculares que envolviam os(as) alunos(as) como decisores curriculares, pois ela justificou que, nas atividades cotidianas, trazia a realidade concreta do território camponês, pois esse também constitui o currículo pensado e vivido das escolas do campo.

Seguindo nessa mesma compreensão de que a realidade dos alunos também faz parte das motivações genéricas das práticas curriculares, trazemos, a seguir, a rotina de aula da professora Vitória Régia, professora da Escola Elizabeth Teixeira.

### 7.3 ALGUMAS CRIANÇAS AINDA ESPERAM NO PÁTIO DA ESCOLA...

Segunda-feira, 01 de abril de 2019.

Estamos no intervalo entre os turnos da manhã e tarde, são aproximadamente 12h. Algumas crianças ainda esperam no pátio da escola pelo seus pais para poder ir embora para suas casas. Estou sentada em um dos bancos do pátio da escola, o gestor da escola se sentou ao meu lado e fomos conversando sobre a rotina da escola, ele relatou que a escola havia mudado muito: - Assim que eu cheguei aqui, não podia ficar sentado não. Era “apartando” de briga dos meninos, gritando com eles. Eu sei que não é certo, mas era assim que eles entendiam. Ficar aqui sentado e eles saírem sem bater nos colegas e ainda dizer boa tarde, até amanhã era raro de se escutar. Minha impressão quando passei o primeiro dia aqui era que eles não queriam estar na escola!

A comunidade escolar à qual o gestor se referia era a escola Elizabeth Teixeira, nela tivemos a oportunidade de realizar a observação com/das rotinas de aula da professora Vitória Régia. O relato acima marcou o final de mais um dia de observações e registros das atividades cotidianas vividas na comunidade escolar. Sim, vividas, pois já me sentia parte dessa comunidade escolar, especialmente porque fui estudante dessa mesma instituição, há alguns anos atrás (1997-2000), quando cursei os quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Talvez o destino ou o universo quisesse que voltasse lá! Mas, agora, retomando as rotinas de aulas que observávamos.

Iniciamos a observação nas primeiras horas de atividade da escola às sete horas da manhã. Esperando pela professora Vitória no pátio da escola, ficava próximo dos alunos de sua sala de 1º Ano de Ensino Fundamental. Quando chegava à 07h e 30min, seguíamos a fila

para a sala de aula com a professora Vitória. Ao chegar na sala, ela ficava na porta e ia recebendo os alunos com alguns cumprimentos e brincadeiras.

Assim que os alunos se acomodavam nas cadeiras, ela pedia que eles ficassem de pé e junto com eles fazia uma oração de agradecimento pelo dia e pela amizade dos colegas. Na sequência, a professora Vitória fez o seguinte encaminhamento:

Vamos arrumar as cadeiras da sala em um grande círculo. Vou puxando as cadeiras e vocês vão sentado onde eu disser. Enquanto isso quero que você pegue o caderno do para casa e vá colocando sobre o birô. Outra coisa, não é para ficar andando na sala nem conversando, quero silêncio. Assim que terminar de arrumar vou colocar uma música para ouvirmos (VITÓRIA, 01/04/2019).

A professora pedia silêncio apontando para um cartaz fixado no mural da sala, nele haviam algumas regras de convivência e uma delas se referia a manter a sala em silêncio durante as explicações da professora. Na sequência, ela colocou a música “Sopa”<sup>14</sup> e pediu que os vinte e quatro alunos presentes nessa aula escutassem. Após eles ouvirem a música, umas duas vezes, a professora pegou um cartaz com a letra da música e colocou no mural da sala e pediu que eles identificassem e circulassem no cartaz os ingredientes listados na sopa.

Observamos que a professora fazia perguntas sobre os ingredientes e pedia que os alunos lessem as palavras, pudemos perceber que para cada aluno ela fazia comentários particulares quanto à leitura e, posteriormente, sobre a escrita das palavras que eles haviam identificado. Ao fazer esse registro no intervalo de aula, buscamos saber da professora o porquê de ter trazido música para a aula de hoje e ela respondeu:

Veja, na rotina da sala todo dia temos que ter depois da acolhida o momento da leitura, mas fica cansativo para eles e pra mim todo dia contar uma história então decidi trazer uma música que estivesse relacionada com o que eu ia trabalhar com eles hoje nas disciplinas que precisavam ministrar. Então, a música dá para trabalhar muitas coisas, sabe. Posso fazer a leitura, posso fazer ditado, posso falar sobre a alimentação saudável... e outras coisas que durante a aula os alunos vão trazendo, entendeu? (VITÓRIA, 01/04/2019).

Quando a professora diz “o que eu ia trabalhar com eles nas disciplinas”, ela está se referido, assim como para as demais professoras na escola Margarida Alves, à precedente seleção dos conteúdos de aprendizagem, que influenciava as decisões das professoras nas práticas curriculares mobilizadas nas rotinas de aulas. Esse procedimento correspondia à

---

<sup>14</sup> Música e letra do grupo Palavra Cantada. Acesso no site: <https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/283414/>

proposta de ensino do município, tomada como uma das motivações genéricas nas práticas curriculares mobilizadas pela professora Vitória no cotidiano escolar.

Ainda na fala da professora Vitória, identificamos que ela sugere que outras motivações genéricas são articuladas ao processo de homogeneização das práticas curriculares, pois mesmo ela justificando que a música foi escolhida porque tinha relação com o que ela iria trabalhar nas disciplinas, ela afirmou no final dessa fala que: “Posso fazer a leitura, posso fazer ditado, posso falar sobre a alimentação saudável... e outras coisas que durante a aula os alunos vão trazendo”.

A professora Vitória Régia toma como motivação genérica a realidade concreta dos alunos, a professora não fecha a possibilidade de, durante as atividades cotidianas, outros pensamentos cotidianos surgirem dos processos de homogeneização, pois a relação que ela foi construindo com a comunidade escolar lhe possibilitou constituir, na relação sujeito e comunidade, as motivações genéricas: realidade concreta do aluno.

O que nos fez lembrar do que Freire quando afirma que não há docência sem discente, logo, o processo de homogeneização não está estaque, muito menos só é feito pela professora, ele se dá em movimento entre os sujeitos que integram as práticas curriculares no cotidiano escolar.

Esse movimento se articula também à maneira como a professora Vitória distribuía as atividades no tempo curricular das rotinas de aulas, pois a maneira como estava estruturado o planejamento curricular era perceptível como o desenvolvimento da profissionalidade docente, em relação ao poder de decidir da professora, estava articulado à responsabilidade sobre o ato de ensinar e à cotidianidade do plano de aula da professora, como descrevemos no Quadro 10:

Quadro 10 – Cotidianidade do plano de aula da professora Vitória Régia

Estruturantes	Características da cotidianidade desses estruturantes nas rotinas de aula
Acolhida	Recepção dos alunos na sala de aula
Leitura	Momento de contação de história
Chamada	Frequência dos alunos
Correção do para casa	Atividade relacionada as disciplinas
Atividade I	Atividade relacionada as disciplinas
Lanche	Momento do lanche e brincadeira no pátio da escola
Atividade II	Atividade relacionada as disciplinas
Explicação do para casa	Atividade relacionada as disciplinas
Cópia do para casa	Atividade relacionada as disciplinas
Despedida	Organização dos materiais dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O movimento do processo de homogeneização das práticas curriculares acontecia, assim como as outras professoras, nas atividades cotidianas articuladas às disciplinas a serem trabalhadas na rotina de aula. No entanto, nas rotinas de aula da professora Vitória, identificamos alguns aspectos que fugiam da lógica de imitação das atividades previstas na proposta de ensino, pois suas decisões curriculares tomavam como maior expressão as motivações genéricas relacionadas à realidade concreta dos estudantes. Por exemplo, nas rotinas de aula dessa professora, havia atividades que remetiam ao que vinha a ser espontâneo entre a relação professora e estudante.

No planejamento curricular, mesmo a professora tendo como estruturante a acolhida, ela fazia desta ação um momento de interlocução com os alunos envolvendo temáticas que iria trabalhar na aula e que, muitas vezes, eram sugeridas nas conversas com os(as) alunos(as) a partir do momento da acolhida e oração, que era um dos estruturantes dos planos de aulas.

A professora Vitória, assim como as demais professoras Pétala e Rosa, tinha um caderno de roteiro com os planos de aula e nele estavam sistematizadas as ações a serem desenvolvida nas aulas. No caderno de roteiro dela, identificamos um estruturante no seu plano de aula que remetia ao respeito à autonomia do ser dos alunos. Esse estruturante fazia parte das atividades permanentes da rotina de aula da professora, e tinha por nome: Momento da conversa.

Essa atividade era feita na volta dos alunos do recreio, e as vezes ela trazia logo depois da acolhida dos alunos, como podemos perceber em uma das conversas entre a professora e os seus alunos:

**Professora Vitória:** Vamos lá, como foi o final de semana de vocês? O que fizeram?

**Aluno:** Eu brinquei muito, mas também fiquei doente.

**Professora Vitória:** Mais alguém quer dizer como foi seu final de semana?

**Aluno 2:** Eu também fiquei doente, professora. Mas eu estava bom, mas aí cai e terminei cortando o dedo e fiquei doente.

**Professora Vitória:** Ficou doente ou sofreu um acidente?

**Aluno 2:** Não foi acidente não professora, foi brincando mesmo com meus irmão.

**Professora Vitória:** Interessante, e o que é acidente?

**Aluno 3:** É quando o carro bate nas pessoas, né professora. Aqui perto da escola tem muito disso, por conta da pista que passa lá embaixo.

**Professora Vitória:** Isso também é acidente, mas o acidente não é só para quando envolve carro ou qualquer outro tipo de transporte. A palavra acidente pode ser usada para outras situações (Diário de campo, 08/04/2019).

Especialmente nesse dia de aula, a acolhida dos alunos redirecionou o plano de aula da professora. Os alunos ficaram curiosos quanto ao uso da palavra acidente e, com isso, a professora aproveitou para relatar diferentes situações em que os alunos poderiam caracterizar como acidente. O conteúdo, o que era para ser ensinado, emerge no/do movimento do processo de homogeneização das práticas curriculares mobilizadas pelos sujeitos envolvidos no espaço-tempo da rotina de aula.

Esse movimento foi ganhando materialidade articulado ao ato de ensinar, pois a professora foi escrevendo frases no quadro de situações em que os alunos entendiam ser acidente e aproveitou para explicar que as palavras, mesmo escrita com as mesmas letras, poderiam ser usadas para situações diferentes e ter sentidos diferentes.

Assim que terminou a aula desse dia, fui perguntar à professora se o que ela havia planejado para a aula tinha sido feito e ela relatou que sim e até melhor do que o que ela esperava, pois a aula seria para aprimorar a leitura e escrita dos alunos e que ela havia preparado algumas fichas com desenhos em que os alunos deveriam construir frases.

Contudo, como a acolhida teve esse momento que envolveu o sentido da palavra acidente, ela entendeu que as frases que eles estavam trazendo como exemplo cumpria o propósito das fichas e, com isso, ela aproveitou para trabalhar com eles a leitura e escrita de frases relacionadas à palavra acidente. Como relata a professora Vitória Régia:

O plano de aula é uma organização das atividades, a gente tem que saber o que quer para cada aula, mas não quer dizer que se acontecer de algumas situações trazida pelo alunos chamar a atenção dos colegas não poderemos redirecionar algumas das atividades, como foi o que aconteceu hoje. Eu acho que o mais importante é poder juntar o que os alunos falam com o que queremos que eles aprendam. A gente, professor sabe que tem que cumprir com os conteúdos é nossa obrigação fazer isso, mas como isso vai ser feito vai depender muito de cada professor e seus alunos... Isso acontece muito aqui na sala com eles, eu gosto de trabalhar assim. Fica mais interessante a aula (VITÓRIA, 08/04/2019).

O plano de aula correspondia a umas das ações homogêneas que constituíam o conjunto de atividades no cotidiano escolar. A professora Vitória vai elencando algumas motivações genéricas que ela mobiliza nesse processo de homogeneização, que foram: objetivo da aula, metodologias que estejam articuladas à realidade dos(as) alunos(as). Analisamos que ela levou em consideração a construção do saber através das atividades na relação professor(a) e alunos(as), e com isso o ato de ensinar se deu no mútuo

condicionamento, pensamentos e práticas curriculares dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar.

Nessa situação, a professora Vitória Régia traz indicativos que remete ao respeito à realidade e aos pensamentos cotidianos dos estudantes sobre suas aprendizagens, sem com isso deixar de lado a rigorosidade que envolve o ato de ensinar. Essa situação nos remete a Freire (1996, p. 118-119):

Ensinar e aprender tem que ver como o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

O esforço metodicamente crítico da professora começou quando ela parou para escutar os estudantes, pois ensinar exige saber escutar. Quando ela escuta a individualidade dos estudantes, em relação ao conhecimento que está sendo construído, ela demonstra que está interessada em construir com os estudantes, ou seja, um ato de ensinar que é co-participado.

Em outras situações na rotina de aula dessa professora, identificamos que ela buscava atividades alternativas no intuito de dar conta das demandas do cotidiano escolar em resposta às necessidades de aprendizagens dos seus alunos. Tanto nas atividades de “classe”, quanto nas atividades “para casa”, a professora partia de uma vinculação consciente de escolhas de procedimentos articulados tanto às motivações comunidade escolar, quanto às motivações construídas na sua experiência profissional. Visto que quando fazia mudanças em relação ao que havia planejado no seu roteiro de aula, ela não fazia mudanças em relação aos conteúdos programáticos, mas na maneira como esses conteúdos iriam ser tratados nas rotinas de aula.

#### 7.4 MOVIMENTO DO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS PELAS PROFESSORAS

Estamos partindo da ideia de que os processos de homogeneização se materializam no cotidiano das práticas curriculares enquanto procedimentos e precedentes das motivações genéricas e individuais dos sujeitos, a partir de sua cotidianidade.

A partir da cotidianidade das professoras Pétala, Rosa e Vitória Régia, identificamos duas características da cotidianidade que se repetiam em todas as rotinas de aulas que eram as:

atividades de classe e atividades de casa. Nessas atividades, mesmo em escolas diferentes, as professoras concentravam toda sua atenção sobre uma única questão/tarefa, no caso das atividades de classe, as professoras promoviam ações de imitação de atividades articuladas aos componentes curriculares previstos no PAPE que estavam, por sua vez, integrados à proposta pedagógica do município.

Essas atividades remetiam aos estruturantes da rotina de aula, enquanto uma organização das atividades cotidianas na sala. Para os alunos, mesmo que as professoras não falassem, eles reproduziam ações de acordo com essas características. Por exemplo, quando a professora chegava na sala de aula, após receber os alunos e acomodá-los, eles sabiam que a qualquer momento ela pediria para corrigir as atividades que foram “para casa”, e se por alguma razão ela não pedisse aos alunos o caderno para corrigir, ao longo das práticas curriculares, os alunos chamavam a atenção da professora, como pudemos observar em um dos nossos relatos no diário de campo:

Começou a aula e nesse dia a professora Vitória, após os alunos estarem acomodados nas carteiras, foi entregando para cada um dos alunos uma folha em branco. Não demorou muito e os alunos já foram perguntando para que seria aquela folha? Após alguns minutos, um aluno foi até a professora e disse: - A senhora esqueceu de fazer a correção da atividade de casa, não foi? A professora escuta e acena com a cabeça com um sinal de positivo para o aluno. No entanto, quando ela foi realizar a atividade nas folhas que havia entregue aos alunos, percebi que o que eles iriam fazer seria a mesma atividade que havia ido para casa, pois a atividade a ser feita na folha entregue pela professora seria para escolher duas das frases que haviam feito em casa e copiar na folha para depois trocar entre os colegas, para que eles lessem. Não demorou muito tempo e logo depois um outro aluno disse: - Há... professora! A gente está corrigindo o para casa, não é? (Diário de campo, 19/04/2019).

Nesse relato, pudemos identificar aspectos que envolvem a genericidade das atividades cotidianas das escolas, em relação às objetivações em-si que envolviam a cotidianidade da rotina de aula. Mesmo que a professora não estivesse nomeando a atividade, seja ela de classe ou de casa, os alunos faziam uma relação em-si da atividade com a rotina de aula, ou seja, uma relação consciente com o processo de produção da atividade.

Quando o aluno pergunta se a professora havia esquecido de fazer a correção/atividades, o que ele está indicando é que existe na rotina de aula estruturas que caracterizam a cotidianidade de certas atividades que estão dadas na comunidade escolar, enquanto objetivação em-si de atividades cotidianas. Essas atividades estavam concentradas em tarefas/atividades nomeadas de: atividade de classe e para casa, nas quais as professoras

buscavam reproduzir nas atividades cotidianas objetivações genéricas do planejamento curricular das escolas.

No entanto, a partir da prática de cada professora nas suas respectivas salas de aula, observamos que elas construíam objetivações para-si das atividades cotidianas e estas vinham articuladas a uma liberdade fática em relação às possibilidades de como elas poderiam desenvolver as práticas curriculares a partir da sua individualidade.

Na individualidade da prática curricular das professoras, fomos percebendo que havia um nível não-cotidiano de objetivação dessas atividades, e esta partia de perspectivas que orientavam a prática de autonomia das professoras que estava, por sua vez, articulada à constituição da individualidade consciente de cada professora.

O indivíduo para-si constitui-se num ser para o qual a própria vida converteu-se conscientemente em objeto, transformando-se numa síntese das máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes, de formação do indivíduo. Essas possibilidades, hoje, confundem-se com o nível não-cotidiano de objetivação (TOASSA, 2005, p. 225).

O nível não-cotidiano compreende as perspectivas que terminam orientando as atividades cotidianas das professoras. Ao tomarmos as rotinas de aulas observadas, analisamos que as atividades articuladas as disciplinas curriculares e a lista de conteúdo estavam concentradas nas atividades de classe e de casa. Nessas atividades, percebíamos que havia uma reprodução consciente das professoras quanto à distribuição das ações no tempo/cronograma proposto no PPP e à seleção dos componentes curriculares nas atividades cotidianas, enquanto estruturantes na cotidianidade da rotina de aula.

Essa característica da cotidianidade materializada nas escolas como “atividades de classe e de casa” trazia “aos sujeitos uma sensação de pertencimento e aceitação daqueles grupos com os quais ele se relaciona ou os imita” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). O que levava os sujeitos a desenvolver atividades voltadas à reprodução das relações sociais para além da escola, enquanto atividade de imitação também na vida cotidiana dos alunos. O que de acordo com essas atividades de imitação, os professores fossem mobilizando concepções de práticas curriculares no intuito de reproduzir as ações previstas nas rotinas de aula.

No entanto, a reprodução de procedimentos e atitudes, sem uma reflexão crítica sobre as ações realizadas na vida cotidiana, poderão levar os sujeitos a não reflexão ou crítica dos atos nas rotinas de aula. E o que, até então, foi reproduzido pelos sujeitos como uma primeira tentativa de se integrar à comunidade escolar torna-se um pragmatismo, uma ação “baseada

num pensamento essencialmente prática... É o que normalmente chamamos de ação pela ação” (GUIMARÃES, 2002, p. 16).

Ainda no relato da aula da professora Vitória, podemos perceber que há uma preocupação da professora em atender aos estruturantes da rotina de aula, como as atividades de classe. Contudo, quando ela muda ou faz escolhas diferentes de como desenvolver essa atividade, os alunos por estarem possivelmente acostumados como uma reprodução, como uma imitação pragmática de atividades nas aulas, não reconhecem a atividade proposta pela professora como momento de correção da atividade para casa. O fato de ter atividades de classe e de casa para serem realizadas em todas as rotinas de aulas, não significa que os professores façam exatamente a mesma atividade todos os dias, ou a mesma sequência de ações.

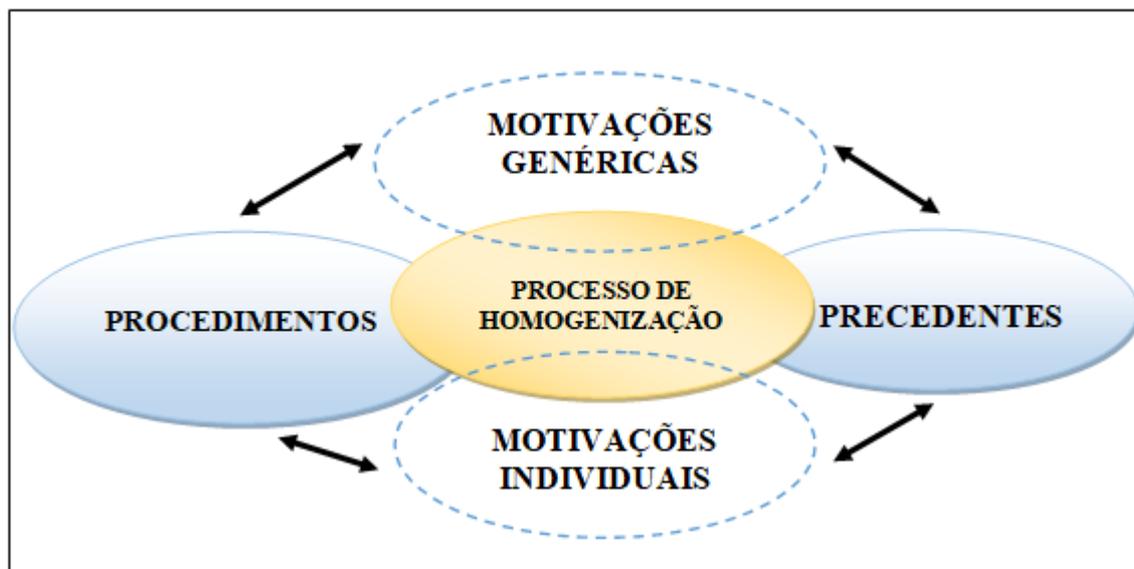
A professora demonstra uma liberdade relativa no modo serão realizadas essas atividades, em que a sua individualidade o eu “desempenha um papel decisivo na ação e na decisão torna-se, em maior ou menor medida, função da individualidade” (HELLER, 2016, p. 50). E, com isso, a liberdade relativa dos professores no como realizar as atividades vai ganhando materialidade através da individualidade de cada professora, em relação à capacidade de autogestão das decisões frente à cotidianidade de cada escola.

Assim como nascemos lançados na cotidianidade, as professoras e os alunos estão lançados na comunidade escolar, e para se adaptar à fragmentação da vida cotidiana, eles utilizam-se do processo de homogeneização, através do movimento entre as motivações genéricas e individuais para ir mobilizando procedimentos e precedentes como referências de suas escolhas.

No processo de homogeneização, o movimento entre as motivações genéricas, as referências em relação às nuances e às regras da instituição que os sujeitos pertencem, e as motivações individuais, que compreende as escolhas a partir da liberdade relativa dos sujeitos na vida cotidiana, tem como eixos articuladores os precedentes e os procedimentos constituídos pelos sujeitos na realidade concreta.

Os precedentes correspondem aos pensamentos cotidianos mobilizados como juízos provisórios que orientam as decisões dos sujeitos, por sua vez, os procedimentos correspondem aos estruturantes mobilizados para o desenvolvimento de atividades, como ilustramos na Figura 16, a seguir.

Figura 16 – Processo de homogeneização das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras nas rotinas de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

As motivações genéricas mobilizadas pelas professoras nas práticas curriculares tinham duas naturezas diferentes, em relação aos precedentes que influenciavam o processo de homogeneização das atividades cotidianas das professoras. O primeiro precedente estava relacionado à comunidade escolar e envolvia as normas e condutas que orientavam os procedimentos atrelados ao projeto político pedagógico das escolas e à proposta de ensino do município. Esses procedimentos influenciavam os critérios de homogeneização das ações das professoras, ou seja, influenciavam as práticas curriculares mobilizadas pelas professoras.

O segundo precedente das motivações genéricas nas práticas curriculares mobilizadas pelas professoras remeteu a como era constituída a relação entre professoras e comunidade escolar. Nesse precedente, identificamos duas motivações genéricas: a) a relação de pertencimento com as escolas do campo; b) realidade concreta dos estudantes. Essas duas motivações envolviam os critérios de homogeneização das ações das professoras, principalmente em relação à autonomia das professoras sobre ao planejamento e tempo curricular.

No caso das professoras, por ter o ato de ensinar como uma das características que representam a particularidade desse grupo de sujeitos na comunidade escolar, as escolhas das professoras nas atividades cotidianas poderão expressar diferentes probabilidades de práticas curriculares no cotidiano escolar, de acordo com o processo de homogeneização individual de cada uma das professoras.

Nessa direção, Contreras (2012, p. 83) afirma que “a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou da professora, tão somente, não se pode entender o ensino atentando apenas para os fatores visíveis em sala de aula”. O ensino reflete um jogo de “práticas aninhadas”, estando em volta de diferentes fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, fazendo frente aos interesses individuais dos professores. Deste ponto de vista, os professores, ao mesmo tempo, são condutores nos quais se concretizam nos meios para esses fatores, como também são criadores de respostas às atividades cotidianas.

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se confundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa... Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa as condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto (GIMENO apud CONTRERAS, 2012, p. 84).

As respostas que os professores vão construindo em relação ao que está dado na cotidianidade da comunidade escolar poderão materializar diferentes características da prática de autonomia dos professores, pois quando falamos de autonomia estamos entendendo que ela envolve uma disputa de interesses. Nessa disputa, os professores, de acordo com sua individualidade, poderão fazer escolhas que sejam apenas a repetição mecânica de atividades ou poderão fazer da rotina de aula um precedente que irá orientar as suas objetivações para-si das atividades cotidianas na sala de aula.

Identificamos, nas rotinas de aulas das professoras, que o desenvolvimento das atividades de classe e de casa faziam parte do processo de homogeneização das atividades cotidianas das professoras sobre o que fazer, como fazer, por que fazer e com quem fazer as práticas curriculares que integravam a genericidade das orientações do PPP das escolas às rotinas de aula.

As rotinas de aula das professoras eram tomadas enquanto expressão de ações homogêneas unitárias de práticas curriculares nas duas comunidades escolares, a partir destas ações realizamos a análise das características das práticas de autonomia das professoras. Para tanto, fizemos, inicialmente, a descrição de algumas das rotinas de aula, das quais pudemos participar na realidade concreta, no intuito de trazer características da cotidianidade das ações das três professoras que materializassem aspectos das práticas curriculares nas comunidades escolares.

## 8 PRÁTICAS CURRICULARES DE AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO CAMPO

### 8.1 “EU NÃO SOU AQUELA PROFESSORA QUE TENHO QUE COMEÇAR AS 7:30 JÁ COM ATIVIDADE, QUANDO FOR DE 9:50 PARAR PARA O RECREIO<sup>15</sup>”...

Estamos entendendo que as práticas de autonomia se referem às atividades cotidianas em que as professoras articulam as motivações genéricas da comunidade escolar e suas motivações individuais em atividades permanentes nas práticas curriculares das escolas do campo. As práticas de autonomia das professoras integram os processos de decisão sobre as formas de realização dos propósitos educativos. Processos esses que levaram as professoras Pétala, Rosa e Vitória Régia a mobilizarem nas rotinas de aulas práticas curriculares como espaço-tempo de como elas aproximavam suas motivações individuais às objetivações genéricas das escolas.

A partir da análise das rotinas de aula das professoras, pudemos identificar que há articulação entre a prática curricular mobilizada no cotidiano escolar e a maneira como as professoras encaram “a realidade e decide nela se inserir” (SANTANA, 2015, p. 66). Essa inserção das professoras envolve a relação de pertencimento que elas vão construindo junto às comunidades escolares e está articulada aos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras no cotidiano escolar.

Mesmo as professoras tendo suas escolhas integradas a algumas condições para o desenvolvimento das suas atividades, elas constroem caminhos criativos para a realização de suas práticas, que trazem construções significativas sobre as realidades nas quais operam, ultrapassando a dimensão do professor como executor de um currículo pré-fixado. Como podemos identificar a partir do relato da professora quando é indagada se ela tem autonomia no desenvolvimento da sua prática:

Sim, é como eu te disse eu tenho que vivenciar o conteúdo que veio da secretaria de educação, mas se eu vejo que aquele livro não contempla o que eu quero, o que é eu vou passar para meu aluno, não é! Se eu acho que o meu aluno precisa ver X conteúdo que está na prática dele na vivência dele... Ao invés de passar aquele conteúdo [referiu-se aos conteúdos das disciplinas curriculares] que eu sei que não vai ser proveitoso de ser vivenciado, eu trago outro conteúdo até mesmo de outras disciplinas... Eu acho assim... Mesmo que a gente receba o horário de aula, é a gente professor que vai

---

<sup>15</sup> Professora Rosa, escola Margarida Alves.

arrumar esse horário na sala entendeu... Eu não vou deixar de ensinar os conteúdos que pende naquele dia, por exemplo segunda sempre é português e matemática (ROSA, 07/07/2017).

A professora Rosa, ao decidir sobre os procedimentos didáticos mobilizados nas suas rotinas de aulas, toma como referência “vivência do aluno”, ou seja, a realidade concreta dos estudantes, como uma das motivações genéricas, sem com isso deixar de considerar que, além da realidade dos alunos, as práticas curriculares que ela mobiliza também estão articuladas às motivações genéricas atreladas à proposta de ensino da secretaria de educação.

Ao decidir sobre as práticas curriculares, a professora Rosa vai caracterizando que a prática de autonomia envolve a consciência de que não há docência sem discência, visto que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, como ressalta Freire (1996, p. 30):

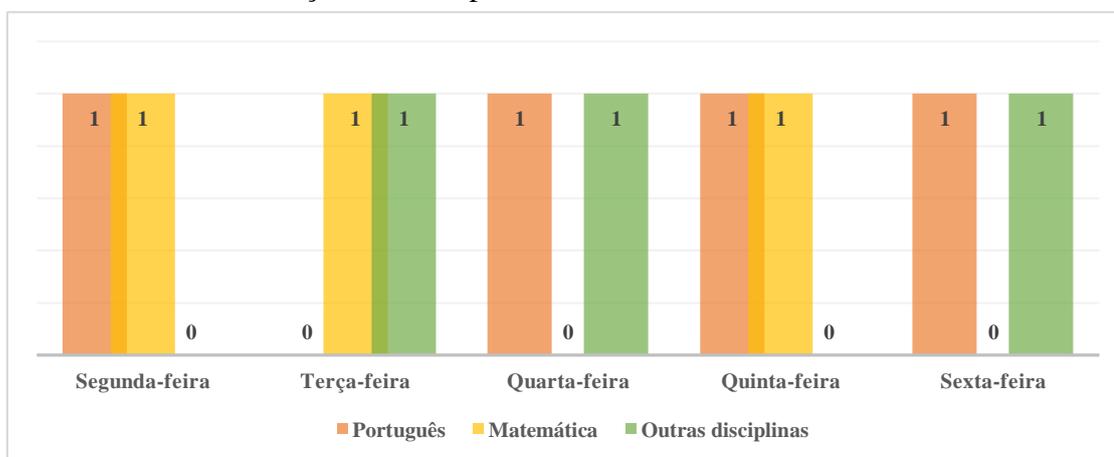
Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Como diz Freire, é através da consciência de inacabamento que a prática de autonomia envolve o respeito aos saberes dos estudantes. Respeito esse que, através da fala da professora Rosa, se constitui ao trazer como uma de suas motivações genéricas à realidade dos alunos, trazendo indicativos de que as práticas curriculares são muito mais expressão de probabilidades de ações cotidianas, do que a imitação de procedimentos. Pois essas práticas curriculares se estabelecem enquanto espaço-tempo de produção e criação de pensamentos e práticas curriculares, quando ao decidir sobre o que ensinar e como ensinar, ela poderá mobilizar motivações genéricas e individuais atreladas à relação de pertencimento com a comunidade escolar.

Nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, identificamos que os pensamentos e práticas curriculares tinham em comum motivações genéricas integradas às orientações da proposta pedagógica da secretaria de educação, a partir da lista de conteúdo das disciplinas curriculares. Dentre estas disciplinas, identificamos que as disciplinas de português e matemática ocupavam o maior tempo curricular quando tomamos como referência o horário de aula nas duas escolas. Por sua vez, as outras disciplinas, como ciências, geografia, história,

artes e ensino religioso apareciam uma vez por semana, de acordo com o horário de aula das escolas, como demonstramos no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição das disciplinas curriculares no horário de aula das escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tomarmos como referência a distribuição das disciplinas curriculares no horário de aula da semana, identificamos que português é a disciplina que concentra o maior tempo curricular, pois estava relacionada em quatro dias na semana. Na sequência, temos a disciplina de matemática com três dias na semana. No entanto, quando vamos para as outras disciplinas, que aparecem três vezes na semana, elas estão distribuídas no horário de aula, separadamente, como trouxemos no capítulo anterior, sendo apenas um dia para cada uma das disciplinas de acordo com cada escola.

A distribuição das disciplinas curriculares, no horário de aula das escolas, são citadas pelas professoras quando elas se remetem às motivações genéricas atreladas à lista de conteúdos, como relatou a professora Rosa anteriormente, ao afirmar que: “é como eu te disse, eu tenho que vivenciar o conteúdo que veio da secretaria de educação”. O ter que vivenciar remeteu à ideia de que estes conteúdos são motivação genérica nas práticas curriculares que ela mobiliza nas rotinas de aula.

No entanto, é importante chamarmos a atenção para a maneira como a professora articulou essas motivações genéricas, o horário de aula da escola e os conteúdos as suas decisões curriculares nas rotinas de aulas. Pois, ao tomarmos o horário de aula, identificamos que ele sugere que os conteúdos estejam agrupados de acordo com a organização das áreas de conhecimento científico.

Contudo, ao considerarmos ainda o relato anterior da professora Rosa, ela indica que há um movimento entre as motivações genéricas e o que ela toma como motivação individual para mobilizar as práticas curriculares, como identificamos no trecho de sua entrevista: “Mesmo que a gente receba o horário de aula, é a gente professor que vai arrumar esse horário na sala entendeu”.

O movimento entre as orientações voltadas aos conteúdos das disciplinas curriculares previstas na proposta pedagógica da secretaria de educação, e a maneira como a professora Rosa decidiu sobre essas motivações genéricas nos levaram a identificar que além das motivações genéricas articuladas à proposta pedagógica, ela tomava motivações genéricas articuladas ao que ela compreendia sobre o ato de ensinar. Assim identificamos em outro trecho da entrevista da professora Rosa, ao descrever sua rotina de aula:

Eu não sou aquela professora que tenho que começar as 7:30 já com atividade, quando for de 9:50 parar para o recreio, depois eu já tenho que voltar com atividade no quadro. Não eu não sou assim, eu não me prendo a relógio, eu sei que eu tenho que me prender a aprendizagem, eu não fico o tempo todo olhando para o relógio, e digo, olha minha gente, vamos parar com essa disciplina e agora vamos ver outra, porque já passou a hora, não. Eu tenho que seguir a linha de raciocínio da aula como vem acontecendo, como os alunos estão participando e é isso que me diz em que momento pode parar e ir para outra discussão (ROSA, 07/07/2017).

A professora Rosa traz indicativos de que a prática de autonomia envolve um movimento dinâmico e dialético do tempo curricular nas rotinas de aula, em que os estudantes são também decisores curriculares. Esse movimento se alinha aos saberes-fazeres que ela entende ser importantes no desenvolvimento das práticas curriculares, pois segue a “linha de raciocínio da aula como vem acontecendo”, e principalmente por tomar como referência “como os alunos estão participando”.

As decisões sobre as práticas curriculares mobilizadas pela professora Rosa remetem a uma rigorosidade metódica e uma autêntica vivência democrática dos sujeitos nas atividades cotidianas. A rigorosidade metódica esteve integrada com o comprometimento que a professora construiu com as rotinas de aulas, pois ela também se percebia como sujeito de decisão curricular nesse processo, sem com isso negar os saberes e decisões dos estudantes.

A professora Rosa, assim como a professora Pétala da escola Margarida Alves, traziam nas rotinas de aulas precedentes articulados a motivações genéricas que remetiam aos conteúdos de aprendizagem previstos na proposta de ensino, como também à relação de pertencimento com as escolas do campo. E esses precedentes foram ficando ainda mais

evidentes quando identificamos que atividades eram mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar, bem como a natureza dessas atividades.

Fomos caracterizando essas atividades de acordo com as observações realizadas nas rotinas de aulas de cada uma das professoras, para tanto agrupamos as atividades de acordo com três características: atividade de leitura; uso do livro didático; atividades produzidas pelas professoras.

A atividade de leitura compreendeu os momentos em que as professoras faziam a leitura individual ou coletivamente com os(as) alunos(as). O uso do livro didático estava relacionado à obrigatoriedade atribuída pela secretaria de educação em relação aos livros didáticos adotados pelo município através do programa nacional de livro didático.

As atividades produzidas pelas professoras traziam como características a articulação das motivações genéricas da escola através das orientações previstas no horário de aula e da lista de conteúdo. As motivações genéricas disputavam espaço entre as decisões curriculares das professoras, pois cabia a elas a autonomia de decidir se iriam inserir essas motivações nas práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar.

Essa disputa fazia parte do movimento dos processos de homogeneização em duas atividades cotidianas, que eram: as atividades de classe e as atividades de casa. Essas atividades de classe e de casa ocupavam o espaço-tempo das ações que buscavam dar conta de trabalhar os componentes curriculares previstos na proposta pedagógica (PPSEC) que orientava os pensamentos e as práticas curriculares da escola.

Na PPSEC, identificamos perspectivas e dimensões de práticas curriculares articuladas aos princípios da educação bancária, como fomos caracterizando nos capítulos anteriores, vindo a favorecer a reprodução de preconceitos que negam o respeito aos saberes dos estudantes. O projeto social a que esteve/está articulado o currículo pensado nas políticas curriculares, historicamente buscou negar e silenciar os saberes dos povos do campo, realidade que vem mudando no país, através de políticas curriculares de cunho progressistas. Nessa direção, Morgado (2006, p. 54) esclarece que:

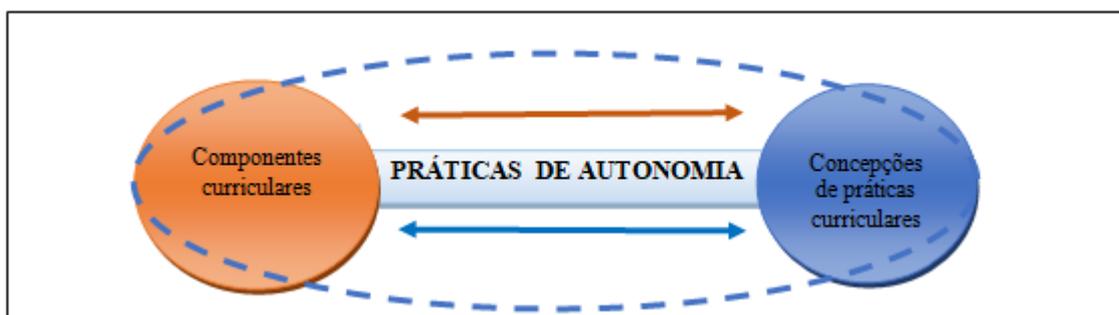
Nesta ordem de ideias, e sem deixar de ter em conta o projeto sociocultural de âmbito mais amplo definido nacionalmente, procura-se que a escola, em particular, os professores se assumam como elementos estratégicos de decisão curricular, capazes de garantirem a promoção das especificidades locais e de estimularem uma autêntica vivência democrática.

A autêntica vivência democrática integra as motivações genéricas articuladas à realidade dos estudantes, buscando construir pensamentos e práticas curriculares que respeitem os saberes dos estudantes atrelado à reflexão crítica sobre a prática docente. Uma prática docente crítica implicada com o pensar certo, envolvendo o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesse movimento, os processos de homogeneização traziam características diferentes de acordo com os procedimentos e precedentes mobilizados nas atividades rotidianas. Visto que, nas rotinas de aulas, identificamos que as práticas curriculares estavam atreladas aos procedimentos e precedentes mobilizados de acordo com a individualidade de cada uma das professoras. Procedimentos como as atividades de leitura, o uso do livro didático e as atividades produzidas pelas professoras no cotidiano. E precedentes que integravam as concepções de práticas curriculares mobilizadas por elas nas rotinas de aula.

A partir de características da individualidade de cada uma das professoras, percebemos que as práticas de autonomia ora se aproximavam de motivações genéricas preocupadas apenas com a reprodução das tarefas pré-estabelecidas, ora as motivações genéricas resultavam da negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar, em um movimento dinâmico e dialético, como representamos na Figura 17:

Figura 17 – Movimento das motivações genéricas nas práticas de autonomia



Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas de autonomia nesse movimento iam configurando tanto práticas de autonomia como imitação da ação pela ação dos decisores curriculares, aproximando-se muito mais da necessidade de reproduzir os componentes curriculares nas práticas curriculares. Como também, poderiam caracterizar práticas de autonomia enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores através de diferentes concepções de práticas curriculares.

Além dessas características de motivações genéricas que envolviam as concepções de práticas curriculares e os componentes curriculares, identificamos através das rotinas de aulas na escola Elizabeth Teixeira, que as motivações genéricas também estavam articuladas à consciência crítica e à autoridade das professoras no ato de ensinar, como relata a professora Vitória Régia no trecho da entrevista:

Aqui na escola é orientado que a gente trabalhe com duas disciplinas por dia, no plano de aula. Mas, eu gosto de trabalhar com a interdisciplinaridade que é como você vê, como hoje. Eu trabalhei com gráficos, trabalhei com a escrita, a gente vai para as frutas, vai para ciências fala da alimentação saudável. Então, eu gosto de fazer esse passeio pelas disciplinas. Porque eu acho que é mais proveitoso para as crianças, fica muito mais interessante a aula, quando é interdisciplinar... Eu trabalho com temas que podem ser trabalhados com as disciplinas e muitas vezes eles surgem de uma conversa na escola. Mas assim, é pedido que a gente trabalhe com duas disciplinas por dia, só que assim como você viu hoje, vou trabalhando com a palavra o que ela significa para os alunos, depois eu vou para a escrita, vejo a oralidade... (VITÓRIA RÉGIA, 10/04/2019).

Para a professora Vitória, assim como as professoras da escola Margarida Alves, as motivações genéricas estavam articuladas às orientações da comunidade escolar e atreladas à proposta de ensino do município. No caso da professora Vitória Régia, as motivações genéricas integravam a organização do tempo curricular a partir da distribuição de duas disciplinas para cada rotina de aula, quando ela afirmou que “a escola orienta que a gente trabalhe com duas disciplinas por dia”.

No entanto, identificamos também na fala da professora Vitória o movimento que ela vai tecendo a partir das suas motivações individuais, principalmente quando ela afirmou que: “eu gosto de trabalhar com a interdisciplinaridade”. Nessa afirmativa, aproximamos esta fala a pensamentos e práticas curriculares que envolvem a liberdade relativa que a professora exerce ao decidir sobre o ato de ensinar, remetendo a características de práticas curriculares que se aproximam da autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais.

As decisões curriculares da professora seriam, tomando como referência a afirmativa da professora, a maneira que a ela decidiu mobilizar as práticas curriculares, pois ao tomarmos os saberes-fazeres que mobilizou, percebemos que influenciam as práticas de autonomia vividas no cotidiano escolar. Essas decisões remetem às características que envolvem a individualidade dos saberes-fazeres de cada professora, a ponto de, nos processos

de homogeneização das atividades cotidianas, ela tomar como referência a liberdade e a autoridade sobre o ato de ensinar.

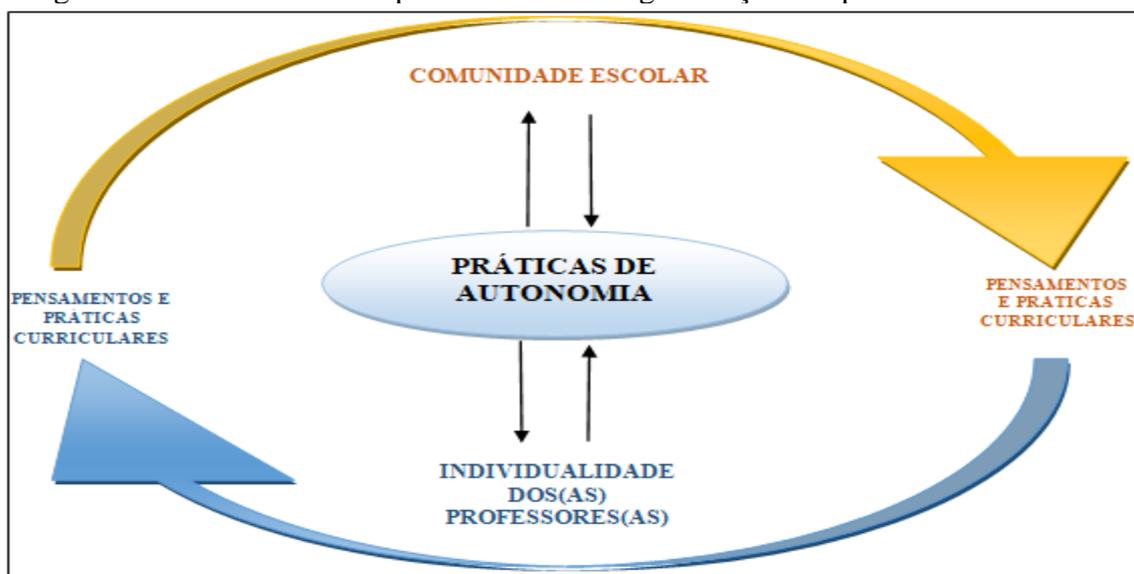
Fomos compreendendo que a individualidade dos saberes-fazer se articulava a outras características de motivações genéricas e individuais das práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras. Essa articulação se dava através dos pensamentos e práticas curriculares que orientavam as atividades cotidianas na comunidade escolar. A comunidade escolar estaria articulada às normas e condutas que orientam as relações entre os sujeitos que pertencem a instituições escolares. Já os pensamentos e as práticas curriculares remetem às concepções de currículo mobilizadas pelos sujeitos nos processos de homogeneização das atividades cotidianas.

Essas características de motivações genéricas serão diferentes de acordo com os decisores curriculares e a maneira os(as) professores(as) vão encarando a realidade e decidindo nela se inserir. Os decisores curriculares compreendem todos os sujeitos envolvidos com a comunidade escolar, dentre estes professores e estudantes que estão diretamente atrelados ao ato de ensinar.

As decisões curriculares, nesse sentido são a expressão do movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas, pois articulam as motivações genéricas e individuais que envolvem a individualidade dos professores ao ato de ensinar. Nesse movimento, a partir da individualidade dos(as) professores(as), as práticas de autonomia vão se constituindo como um dos eixos de convergência das motivações que orientam os pensamentos e as práticas curriculares no cotidiano escolar.

Os processos de homogeneização, os procedimentos e precedentes não são fixos, mas são construídos e situados conforme as características que envolvem a particularidade da comunidade escolar e a individualidade das professoras, conforme Figura 18, a seguir.

Figura 18 – Movimento dos processos de homogeneização das práticas de autonomia



Fonte: Elaborado pela autora.

Representamos esse movimento através da individualidade das professoras, como um dos decisores curriculares dos processos de homogeneização das atividades cotidianas. Dentre estas atividades, as práticas de autonomia assumem a característica de ações homogêneas, nas quais os(as) professores(as), a partir das motivações que envolvem a sua cotidianidade, vão mobilizando pensamentos e práticas curriculares no cotidiano escolar.

Esse movimento é dinâmico, pois de acordo com o decisores curriculares das características das motivações genéricas e individuais, cada sujeito exerce uma liberdade relativa, autônoma, de encarar a realidade e decidir nela se inserir. É também um movimento dialético, pois somos seres inacabados, como explica Freire (2012, p.123): “Não apenas estamos sendo e temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber”. Saber esse que foi se mostrando através das práticas de autonomia vividas pelas professoras nas rotinas de aulas das escolas do campo, ao buscarmos compreender as características de práticas de autonomia.

## 8.2 “ANTES MESMO DELES CHEGAREM COM SUAS RESPOSTAS, EU TAMBÉM TENHO QUE SER CONHECEDORA DA COMUNIDADE<sup>16</sup>” ...

A partir do movimento construído pelas professoras nos processos de homogeneização das práticas de autonomia nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, identificamos pensamentos e práticas curriculares mobilizados pelas professoras Pétala, Rosa e Vitória que remetiam a três características de autonomia, a partir de motivações individuais: Prática de autonomia enquanto execução de tarefas; Prática de autonomia enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores; Prática de autonomia como materialização da consciência crítica dos sujeitos.

Na primeira característica, as práticas de autonomia estão fundamentadas no domínio de métodos e técnicas dos professores para alcançar os resultados previstos nas propostas curriculares. As práticas de autonomia estariam restritas apenas à execução do planejamento e aplicação da proposta curricular, reforçando uma visão “tecnicista de educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido de treinamento instrumental de educando” (FREIRE, 2012, p. 129).

Nesse sentido, o processo de homogeneização rejeita as experiências dos sujeitos sociais, pois os sujeitos estão preocupados em estabelecer eficácia e eficiência do programa de ensino pré-estabelecido. Com isso, as rotinas de aulas estão resumidas à reprodução dos métodos para alcançar os resultados previstos, para tanto, as práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) se restringem a decisões curriculares de imitação pragmática dos componentes curriculares, isto é, imitação de reproduções da ação pela ação, e não enquanto uma das características que envolvem as relações sociais na comunidade, pois entendemos que:

Não há vida cotidiana sem *imitação*. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente “segundo preconceitos”, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis. Como sempre o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes (HELLER, 2016, p. 61).

Para Heller, as imitações (juízos provisórios) estão para a vida cotidiana dos sujeitos, como os procedimentos e atitudes da realidade concreta. Nesse sentido, não é o fato de

---

<sup>16</sup> Fala da professora Rosa da escola Margarida Alves.

reproduzir pensamentos e práticas curriculares já estabelecidos na vida cotidiana que vai caracterizar que a visão de educação é tecnicista, pois isso envolve o projeto de sociedade a que esses pensamentos e práticas curriculares estejam articulados. No caso da visão tecnicista de educação, o projeto de sociedade está baseado na ideia da escola como força reprodutora da desigualdade social, pois não está preocupada em preparar os estudantes para “investigar o porquê da existência de determinada forma de coletividade social, como ela se mantém e quem se beneficia com ela” (APPLE, 2006, p. 41).

Identificamos nas práticas curriculares mobilizadas pelas professoras da escola Margarida Alves atividades cotidianas a partir de atividades de classe e de casa que se aproximavam dessa visão tecnicista de educação. Nessas atividades, o processo de homogeneização estava condicionado a motivações genéricas que visavam à reprodução dos componentes curriculares e as professoras concentram as decisões curriculares em um esforço de cumprir com essas motivações, como podemos identificar nas falas da professora Pétala e Rosa:

Não tenho como mudar os conteúdos e as sequências de aula, elas já vêm prontas nos livros e nas sequências de aulas que vem da secretaria. O que eu faço é escolher no dia de aula qual conteúdo vou trabalhar da lista, pego o livro e vou vendo qual atividade dá para ir trabalhando (PETÁLA, 20/11/2018).

As exigências da secretaria são em relações a dar conta dos conteúdos por bimestre... Vem para gente uma apostila com os conteúdos e as disciplinas que precisam ser trabalhados nas aulas. Mas muitas vezes quando a gente lê vê que esse material não tem muito a ver com a realidade dos alunos, aí eu busco outras referências que tenham mais aproximação com a realidade deles (ROSA, 19/11/2018).

Observamos que na fala da professora Pétala as características das práticas de autonomia se aproximavam mais da necessidade de dominar os conteúdos de aprendizagem a serem ensinados, visando alcançar os resultados previstos. O que nos remeteu à lógica de que o ato de ensinar é centrada no(a) professor(a), que expõe e interpreta os conhecimentos, pois ele(ela) está muito mais preocupado em “comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la” (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Já a professora Rosa traz a influência que as motivações genéricas impactam nas suas decisões curriculares, quando indica que há uma orientação para que os(as) professores(as) transmitam os conteúdos de aprendizagem previstos na proposta de ensino. Por sua vez, a

professora Rosa faz uma crítica aos materiais didáticos indicados como referência nas atividades cotidianas, pois ela defende que esses deverão estar articulados à realidade dos alunos, remetendo à ideia de que os pensamentos e as práticas curriculares cumprem no espaço-tempo das rotinas de aulas uma função social e política. E com isso, os saberes-fazeres mobilizados pelos professores precisariam considerar que o ato de ensinar cumpre:

A tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto atividade e a busca independente e criativa das noções (LIBÂNEO, 2013, p. 74).

Ao propiciar a assimilação ativa dos conteúdos, os(as) professores(as) comprometem-se com a comunidade escolar com ética nas suas ações homogêneas. Ética tomada a partir de um posicionamento consciente e crítico, em que os(as) professores(as) assumem a responsabilidade pública, envolvendo suas motivações individuais com “a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 88). E, com isso, os pensamentos e práticas curriculares se dariam no movimento entre aspectos da individualidade de cada professora que apresentam possibilidades de saída/superação de determinados procedimentos e motivações genéricas que teriam como referência os sujeitos sociais e suas experiências nas comunidades escolares, remetendo a práticas de autonomia enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores.

Na segunda característica das práticas de autonomia, as atividades cotidianas se articulam à ideia de que o ato de ensinar exige dos(as) professores(as) liberdade e autoridade nas práticas curriculares mobilizadas enquanto probabilidade de atividades cotidianas. O processo de homogeneização acontece através da negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, mediando política e prática no movimento entre as motivações genéricas e individuais dos sujeitos.

Esse movimento é percebido quando a professora Rosa, no relato anterior, afirmou que busca “outras referências que tenham mais aproximação com a realidade” dos estudantes, quando se referia à metodologia adotada para ensinar aos alunos de escolas do campo. Assim, práticas curriculares mobilizadas pela professora Rosa, nessa rotina de aula, apontam práticas de autonomia que vão além do que é proposto pelo currículo pensado da escola, de modo que a individualidade das professoras se mostrava também como um dos elementos que condicionavam de maneira consciente a rotina de aula.

Ao tomarmos esses aspectos da individualidade, a partir da condição de inacabamento, pois não há docência sem discência, analisamos que no cotidiano das rotinas de aulas, as práticas de autonomia eram mobilizadas através da relação em-si das professoras, ou seja, através da sua cotidianidade. Especificamente, em relação ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente e a relação de pertencimento que era construída com a comunidade escolar. Nesta linha, a professora Rosa, diz:

Quando eu pedi para meus alunos escreverem numa folha: quem eles eram? Eles tinham que dizer seu nome, onde moravam, quem são as pessoas que estão com eles no dia-a-dia na sua casa e na comunidade. E foi esse momento que eu tive uma surpresa... Quando eu lancei para eles as seguintes questões: Quando chegar em casa você vai perguntar quem foi que escolheu seu nome? Se vocês sempre moraram aqui? Fazer uma pesquisa sobre a vida deles. Depois eles tiveram que pesquisar sobre a comunidade... E eles me disseram assim: Tia eu só tenho doze anos e como é que eu vou saber se minha comunidade é bem mais velha do que eu? Aproveitei e falei para todos da sala que a pesquisa é para isso, para sabermos o que aconteceu antes de chegarmos, antes do nosso nascimento... Falei que eles poderiam perguntar aos vizinhos... Eles saíram pesquisando. Mas antes mesmo deles chegarem com suas respostas eu também tenho que ser conhecedora da comunidade, até para poder junto com os alunos saber se o que eles trazem está certo ou não. Eu sou a professora e preciso sempre saber o que é que eu quero com as atividades que peço para meus alunos fazerem (ROSA, 26/11/2018).

A professora Rosa apresenta no relato acima a descrição de uma das situações que vivenciou em que havia percebido que os alunos precisavam saber sobre a importância de conhecer sua vida e ela na comunidade. Nesses pensamentos e práticas curriculares descritas pela professora a partir de suas experiências em sala de aula, vamos destacar como a professora buscou articular a dúvida do aluno para a finalidade/objetivo dessa atividade de classe e como isso traz indicativos que remetem ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente. Na sequência, trataremos da afirmação em que ela faz de que: os(as) professores(as) precisam sempre saber o que querem com as atividades que pedem para seus alunos fazerem, articulando a relação de pertencimento que a professora construiu com a escola do campo.

A professora Rosa vai tecendo o caminho que ela percorreu para decidir sobre o conjunto de atividades que mobilizou na rotina de aula. Ela lançou a pergunta para os(as) alunos(as) sobre aspectos da individualidade de cada um(uma) deles(as) e sobre a comunidade, com a justificativa de que a mesma também pertencia a aquela comunidade, pois relevou que ela também era “conhecedora da comunidade”, uma vez que a escola pertencia a aquela realidade.

A apreensão da realidade à qual a professora Rosa vai se referindo nos remete à necessidade de entender que as práticas de autonomia também envolvem nossa capacidade de aprender, que decorre simultaneamente de ensinar, o que “implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 69). Aprender, nesses termos, nos remete à consciência de que as práticas de autonomia estão no espaço-tempo da significação política sob a qual se desenvolve a prática educativa, como defende Contreras (2012, p. 90):

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas as salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

A profissionalidade docente, nesses termos, envolveria os saberes-fazeres que os(as) professores(as) mobilizam nos processos de homogeneização no cotidiano escolar, principalmente quando ela afirmou que os(as) professores(as) precisavam saber qual o objetivo de mobilizar determinadas práticas curriculares no cotidiano escolar.

Entendemos que o desenvolvimento da profissionalidade docente está articulado aos pensamentos e práticas curriculares, contudo, como nosso propósito de pesquisa nos levou a analisar como eram vividas pelas professoras as práticas de autonomia no cotidiano escolar, nos detivemos a identificar nas rotinas de aula que características de práticas de autonomia estavam sendo mobilizadas pelas professoras. O que possibilitou a identificar, a partir da fala anterior da professora Rosa, que os saberes-fazeres da professora dialogava com a relação de pertencimento que ela construiu junto à comunidade escolar.

A relação de pertencimento integra as características da individualidade das professoras, neste caso a professora Rosa, quando buscou mobilizar pensamentos e práticas curriculares em defesa de valores para o bem comum dos sujeitos individuais e coletivos da comunidade escolar, reforçando uma das características da sua cotidianidade. Retomando alguns aspectos que envolveram a cotidianidade da professora Rosa, apresentados no capítulo IV, quando identificamos que o fato dela ter morado no território camponês e ter sido aluna de escola do campo lhes levou a construir uma relação de pertencimento não só com as escolas do campo, sobretudo, com o território camponês.

A relação de pertencimento e comprometimento, a que fomos nos referindo a partir da fala da professora Rosa, nos remeteu à terceira característica das práticas de autonomia, pois ela envolve a compreensão do ato de ensinar dirigido à emancipação individual e social,

guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação dos sujeitos sociais e suas experiências.

Na terceira característica de práticas de autonomia, as atividades cotidianas são tomadas como estratégias de emancipação dos sujeitos na comunidade escolar, pois as atividades estão articuladas à ação político-pedagógica transformadora no cotidiano escolar. Nesse sentido, as práticas de autonomia se dão enquanto probabilidade de ações homogêneas que rompam com a lógica da educação bancária, uma vez que elas exigem a tomada de consciência crítica das decisões, e que os(as) professores(as) comunguem da ideia de que a educação, especificidade humana, é “uma ato de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p. 109).

Nesse sentido, o processo de homogeneização das atividades cotidianas toma como motivações genéricas a defesa de valores para o bem comum (justiça igualdade e outros), vindo a contribuir com a emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação dos sujeitos que atrela a consciência de que somos seres no mundo, com ele e com os outros.

É preciso ficar claro que a consciência de uma intencionalidade da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 2012, p. 124).

A consciência da intencionalidade à qual Freire está se referindo se inscreve na compreensão de que a vida cotidiana é a vida do homem e da mulher inteiro, com isso, mesmo sendo a estrutura da vida cotidiana um lugar-tempo propício a imitações, é importante reforçarmos que as formas de pensamento (políticas curriculares) e de comportamento (ações de cada indivíduo), que são produzidas nas estruturas da vida cotidiana, se dão frente à existência de margens de movimento e possibilidades que são próprias à espontaneidade, também, da vida cotidiana.

Nas três características de prática de autonomia, a participação das professoras nas decisões sobre o que ensinar e como ensinar esteve atrelado ao nível de consciência que elas tinham e converteu-se em princípio norteador das práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar nas escolas, visto que:

A participação dos/as professores/as está ligada não só a definição geral do projeto, mas também a definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola. Tendo os docentes participado ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente (PADILHA, 2017, p. 88).

Deste modo, as práticas de autonomia mobilizada pelos(as) professores(as) vão se constituindo enquanto práticas curriculares, pois elas se integram o conjunto de atividades articuladas às motivações genéricas e motivações individuais em um movimento dinâmico e dialético no cotidiano escolar.

### 8.3 “EU SOU A PROFESSORA E PRECISO SEMPRE SABER O QUE É QUE EU QUERO COM AS ATIVIDADES QUE PEÇO PARA MEUS ALUNOS FAZEREM<sup>17</sup>” ...

A partir do movimento das práticas curriculares mobilizadas pelas professoras no cotidiano das escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira, identificamos a recorrência de dois pensamentos cotidianos de práticas de autonomia: práticas de autonomia como imitação-manutenção de tarefas; e práticas de autonomia como espaço-tempo de probabilidades.

Nas práticas de autonomia como imitação-manutenção, as práticas curriculares mobilizadas tinham como referência motivações genéricas condicionadas como padrões pré-estabelecidos, não cabendo ao(a) professor(a) questionar os referenciais estabelecidos como livros-textos e guias, enquanto currículo pensado para a comunidade escolar.

Com isso, as práticas de autonomia das professoras ficavam restrita à execução de tarefas, sem refletir sobre os problemas normativos que envolvia a comunidade escolar, pois o foco das ações homogêneas passava a ser resultados estáveis e bem definidos com base na neutralidade da prática educativa. Favorecendo, com isso, a despolitização da prática e a aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito, pois estava baseada na ideia de professor(a) bancário.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65-66).

---

<sup>17</sup> Trecho da entrevista com a professora Rosa, escola Margarida Alves.

Para dar conta dessa tarefa, de “encher os estudantes de conteúdos”, os(as) professores(as) atrelavam as atividades à lógica da educação bancária, pois só seria necessário para cumprir essa tarefa o domínio dos métodos para alcançar os resultados previstos. Com isso, conduzindo os estudantes à memorização mecânica do conteúdo narrado, tornando o ato de ensinar em um ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e os(as) professores(as) os(as) depositantes. Nessa relação, o movimento entre as motivações genéricas e individuais que integram o processo de homogeneização é polarizado entre a quem compete o poder de decidir sobre o ato de ensinar e os outros que devem obedecer.

Na contramão dessa polarização, as práticas de autonomia tomadas como probabilidade estão articuladas aos interesses comuns da realidade concreta de cada comunidade escolar, em um movimento dinâmico, pois é uma construção permanente de pensamentos e práticas curriculares e dialético por partirmos da ideia de que somos seres inacabados, cotidianamente articulados às demandas da realidade concreta.

As práticas de autonomia mobilizadas pelas professoras se convertem em espaço-tempo da relação liberdade-autoridade das decisões dos(as) professores(as) nas atividades cotidianas da escola. Nessa direção, sendo o cotidiano escolar espaço-tempo de criações curriculares, as práticas de autonomia estariam atreladas à necessidade de:

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. Como poderia o currículo real, a prática cotidiana serem idênticos em situações tão diversas? (OLIVEIRA, 2001, p. 232).

Seguindo nesse entendimento, as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar vão se constituindo enquanto espaço-tempo de probabilidades, não tendo a rigidez do enquadramento, mas partindo de uma rigorosidade metódica, pois os decisores curriculares, professores(as), estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar vão se transformando em sujeitos reais de construção e reconstrução do saber ensinado.

O ato de ensinar precisará ser guiado pelos valores educativos pessoalmente assumidos e articulados aos interesses coletivos, vindo a favorecer a experiência educativa pautadas pela negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, sabendo escutar e refletindo sobre sua prática. Com isso, faz-se necessário que “quem tem o que dizer saiba,

sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1996, p. 117).

Neste sentido, as rotinas de aula por mais que tragam elementos estruturadores da cotidianidade como os conteúdos tomados como saberes escolares, as práticas curriculares serão sempre a tradução individual de cada sujeito, pois mesmo diante de elementos estruturadores, os(as) professores(as) poderão exercer uma liberdade relativa que é constitutiva da individualidade unitária dos sujeitos na vida cotidiana. E, a partir dela, construir ou reconstruir as unidades imediatas de pensamento e ação na vida cotidiana.

Os pensamentos cotidianos implicam “na inexistência de diferença entre “correto” e “verdadeiro” na cotidianidade; o correto é também “verdadeiro”. Por conseguinte, a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática” (HELLER, 2016, p. 55). E, como tal, os pensamentos cotidianos vão assumindo a natureza de juízos provisórios, ou seja, os pensamentos cotidianos não estão fixos, eles sofrem mudanças a partir da maneira como os sujeitos vão se relacionando com os pensamentos existente na cotidianidade. Todavia, é necessário esclarecer que, na vida cotidiana, a afirmação acerca de igualdade de correto e verdadeiro precisa ser questionado, como explica Heller (2016, p. 55):

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até de juízos que nada tem a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que se referem exclusivamente a nossa orientação social. Na manipulação das coisas ou de nossas objetivações coisificadas, a identificação espontânea do “correto” e do “verdadeiro” é a problemática... Mas essa problemática termina quando utilizamos o “correto” para avaliar a possibilidade de nos movermos num meio determinado e de movermos esse mesmo meio determinado.

O questionamento sobre o que é correto e verdadeiro enquanto pensamentos cotidianos mobilizados pelos sujeitos na vida cotidiana nos leva a reforçar a ideia de que não há um pensamento fixo sobre o que são as práticas de autonomia, pois o que é autonomia em uma determinada situação para uma pessoa, poderá não ser entendida como autonomia por outra.

Por isso, para que tivéssemos a oportunidade de identificar e analisar as práticas de autonomia das professoras do campo, antes precisávamos minimamente entender que motivações genéricas e individuais envolviam o movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas das professoras, sua cotidianidade. A cotidianidade das professoras

está articulada às concepções que elas mobilizam sobre o que venha a ser o ato de ensinar. A/as concepção/ções de prática curricular mobilizada poderá confirmar a partir de motivações particulares ou pelo menos, “não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar” (HELLER, 2016, p. 58-59).

O que sugere que, por mais que os pensamentos e práticas curriculares mobilizadas na escola estejam pautadas em uma lógica técnico-instrumental, as práticas de autonomia dos(as) professores(as) poderão refutar e intervir de maneira diferente nas rotinas de aula, pois o currículo é praticado cotidianamente pelos sujeitos no espaço-tempo da comunidade escolar. Seguindo nesse entendimento, Lopes e Macedo (2011, p.162) afirmam que:

O currículo é aquilo praticado pelos sujeitos nos espaçotempos em que se esteja pensando a formação. Essa prática global, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades. Portanto, os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas hegemônicas estão na escola como também as crenças e os saberes que os sujeitos trazem, em si próprios, de outros lugares.

O currículo é praticado, pois envolve um conjunto de atividades articuladas no cotidiano escolar, envolvendo a vida dos sujeitos por inteiro. Ao tomarmos as práticas de autonomia dos(as) professores(as) como práticas curriculares, estamos compreendendo que além dos professores nesse espaço-tempo da comunidade escolar, outros praticantes se propõem a captar o cotidiano.

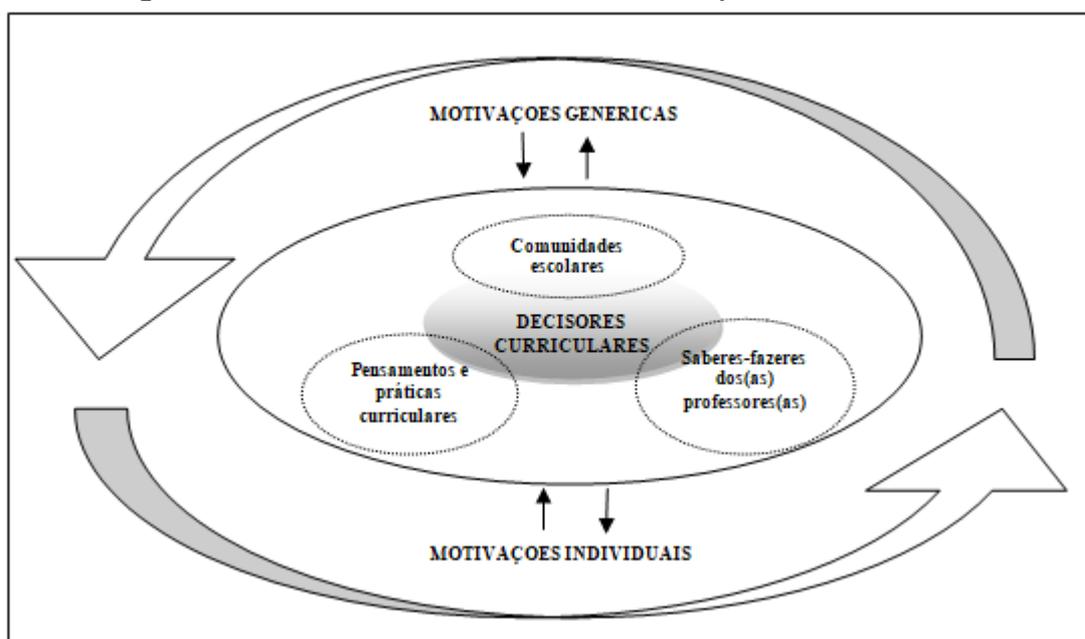
Ao captar os elementos que estruturam a cotidianidade, cada decisor curricular, cada sujeito vai lendo a cotidianidade através das suas particularidades-individualidades e, a partir dessa leitura, tomam certos juízos provisórios como precedentes capazes de orientar as escolhas e as decisões no cotidiano escolar. Como exemplo disso, tivemos na escola Elizabeth Teixeira as situações que envolveram os projetos temáticos sugeridas pelas professoras a partir de situações ocorridas nas suas salas de aula, durante uma conversa das professoras no momento do intervalo de aula. O que levou as professoras a desenvolverem um projeto sobre a alimentação saudável articulado os componentes curriculares previstos na proposta curricular do município para o referido período letivo.

Nessa situação, o precedente, ou seja, as motivações genéricas, partiram de situações da realidade concreta, através das motivações individuais das professoras e foram constituindo-se como referência de pensamento e práticas curriculares para o conjunto dos sujeitos na comunidade escolar.

Nesse caso, “o precedente tem mais importância para o conhecimento da situação que para o conhecimento das pessoas. É um indicador útil para o nosso comportamento, para nossa atitude” (HELLER, 2016, p. 61). O precedente, ao mesmo tempo que ele poderá orientar as decisões dos sujeitos no cotidiano escolar, ele poderá ser também fruto do movimento do processo de homogeneização individual que articulou suas motivações individuais a motivações genéricas já existentes e (re)formulou outros precedentes.

Esse movimento foi percebido nas práticas de autonomia mobilizadas nas escolas do campo, ao tomarmos como decisores curriculares os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras. A partir de aspectos da individualidade das professoras, identificamos que as práticas curriculares mobilizadas se articulavam no movimento do processo de homogeneizações através de três características da prática de autonomia: Prática de autonomia enquanto execução de tarefas; Prática de autonomia enquanto espaço-tempo de construção de diferentes autores; Prática de autonomia como materialização da consciência crítica dos sujeitos; como podemos observar na Figura 19, a seguir.

Figura 19 – Movimento das características das práticas de autonomia



Fonte: Elaborado pela autora.

O movimento das características das práticas de autonomia traz como referência a maneira como os decisores curriculares vão se articulando às motivações genéricas da comunidade à qual pertence. No entanto, vale salientar que essa articulação será caracterizada pela individualidade dos sujeitos no movimento entre as motivações genéricas e individuais que envolvem os processos de homogeneização.

Ao tomarmos como referência a individualidade das professoras das escolas do campo, identificamos que as atividades se articulavam muito mais com as necessidades concretas da realidade de vida dos(as) alunos(as) do que com o que foi orientado através dos componentes curriculares da proposta pedagógica. O que indicou que as práticas curriculares mobilizadas pelas professoras eram construídas de acordo com os procedimentos e hábitos de cada professora, enquanto materialização das suas decisões curriculares nas suas rotinas de aulas. As rotinas iam materializando a participação das professoras nas comunidades escolares, pois:

A participação dos professores na decisão curricular é fundamental para a edificação de um Projeto Curricular. Assim só faz sentido falar de Projeto Curricular, como uma expressão da política curricular, da política de planejamento curricular e de sua construção pelas escolas se, realmente, os professores dispuserem de uma verdadeira autonomia, não apenas em termos de realização, mas também ao nível da própria concepção curricular. Neste caso, esse projeto de escola só existe como dispositivo organizacional se o professor for considerado decisor político (CHIQUITO; EYNG, 2007, p.7).

Essas discussões vão influenciar os pensamentos e as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano das escolas, como fomos identificando nas práticas curriculares mobilizadas nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira. As práticas curriculares foram materializando o processo de homogeneização que se dava através das ações homogêneas que integravam os sujeitos a comunidade escolar, através de um conjunto de atividades articuladas no cotidiano escolar, como as rotinas de aulas das professoras.

Nas rotinas de aula, as professoras iam concentrando sua atenção, em maior ou menor frequência, articuladas às motivações genéricas e individuais que integravam o processo de homogeneização das atividades cotidianas. Tomando as professoras como o lócus dos decisores curriculares, analisamos que elas agiam de acordo com sua cotidianidade. Não-arbitrariamente, elas foram dissipando seu eu-particular na atividade humano-genérico que escolheram autonomamente realizar nas rotinas de aula.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomamos as considerações finais como um momento para trazermos, por ora, em construção, o que fomos compreendendo sobre o nosso objeto de pesquisa, práticas curriculares de autonomia vividas pelas professoras de escolas do campo, bem como para trazermos as indagações que foram suscitando esta pesquisa, indicando novas possibilidades de estudos e reflexões.

A partir da individualidade das professoras de escolas do campo, de como no movimento do processo de homogeneização das atividades cotidianas elas mobilizam práticas curriculares articuladas a motivações genéricas e individuais como práticas de autonomia, fomos percebendo que a individualidade das professoras envolvia a maneira como elas se relacionavam no/com o cotidiano e com os(as) estudantes de escolas do campo. Esse envolvimento foi sendo percebido através das práticas de autonomia que as professoras materializavam nas atividades cotidianas a partir da sua relação de pertencimento com a escola do campo.

Ao tomarmos as práticas de autonomia enquanto práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar, ou seja, práticas que integram uma atividade social global, nesta os sujeitos estão sempre em “movimento” entre “sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano” (HELLER, 2016, p. 118). Entendemos que as práticas de autonomia se integravam ao conjunto de atividades cotidianas mobilizadas de acordo com a relação de pertencimento que as professoras iam construindo com a comunidade escolar.

Fomos entendendo essa relação de pertencimento como um dos fios condutores do conjunto de atividades que integravam as práticas curriculares nas escolas Margarida Alves e Elizabeth Teixeira. Dentre estas atividades, observamos que os momentos de leituras/conversas entre as professoras/alunos(as) inaugurava probabilidades de diálogos espontâneos. Esses diálogos levavam os(as) alunos(as) a buscar a participação nas decisões curriculares nas rotinas de aulas, o que culminava na escolha dos(as) ajudantes do dia. Os(as) ajudantes eram responsabilizados a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, seja junto aos(as) colegas ou auxiliando as professoras. A participação dos(as) alunos(as) seguia sempre a proposta de possibilitar que todos(as) da sala fossem, em um dia no mês, o ajudante, para tanto a escolha se dava com a participação de todos assim que iniciava a aula.

Havia uma interação entre todos(as) na aula, no movimento de espontaneidade articulado a muitos diálogos pautados pelo princípio do *saber escutar* no ato de ensinar, pois

as professoras buscavam escutar os(as) alunos(as) e esse gesto leva ambos, professoras/alunos(as), a construir decisões curriculares em permanente movimento. As decisões curriculares envolviam a individualidade e a coletividade das escolhas dos sujeitos no cotidiano escolar, o que levava a constituir uma dinâmica entre as motivações individuais e os interesses da comunidade escolar. Com isso, as práticas de autonomia ganhavam materialidade através da tomada de decisão das professoras e os(as) alunos(as) em relação ao que era específico da sala de aula, como nas rotinas de aulas.

Para tanto, os pensamentos e as práticas curriculares traziam características que visavam aproximar os procedimentos aos interesses da individualidade e coletividade das decisões curriculares dos sujeitos no cotidiano escolar, e, com isso, rompiam com a fragmentação das ações dos sujeitos no cotidiano escolar. A articulação dos procedimentos aos interesses individuais e coletivos trazia como referência a formação integral do ser humano, as decisões estavam baseadas na consciência do ser inacabado, os pensamentos e práticas curriculares não eram fixadas pelas professoras, mas, sim, integradas às possibilidades que elas tinham e construía de acordo com suas características particulares e individuais na relação que estabeleciam com a comunidade escolar.

As práticas de autonomia iam se constituindo como um conjunto de atividades que inaugurava uma “a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (FREIRE, 1996, p. 136). Havia uma relação dialógica nas práticas de autonomia vividas pelas professoras e ela acontecia em um movimento entre práticas curriculares que, ora se aproximavam de atividades como mera imitação de tarefas, ora se aproximavam de atividades que eram tecidas no movimento da cotidianidade das professoras, como possibilidades de ruptura da fragmentação das atividades cotidianas.

As práticas curriculares enquanto imitação de tarefa reproduziam juízos provisórios de que no desenvolvimento das atividades, os(as) professores(as) mantivessem as orientações pré-fixadas pela instituição nas motivações genéricas, sobre o que ensinar e como ensinar. Mesmo que essas orientações partissem de agrupamentos de conteúdos que segregassem os saberes dos sujeitos da comunidade escolar, visto que o currículo pensado para as escolas do campo ignora a produção do conhecimento dos sujeitos sociais que integram o cotidiano das escolas.

As atividades cotidianas que se aproximavam dessas características tendiam a reforçar juízos provisórios enquanto preconceitos sobre a liberdade relativa dos(as) professores(as)

como decisores curriculares. E, com isso, servia “para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 2016, p. 83), enquanto currículo regulatório e tecnicista, o que veio a favorecer a reprodução de práticas curriculares pragmáticas baseadas em um pensamento essencialmente de imitação e reprodução da ação pela ação na comunidade escolar.

As práticas curriculares, enquanto probabilidade de atividades cotidianas no movimento da cotidianidade das professoras, tomavam como referência juízos provisórios sobre o processo de decisão curricular individual e coletivo. Esses juízos serviam de precedentes para professores(as) e alunos(as) na relação de pertencimento com as escolas do campo e, com isso, as práticas de autonomia estavam como possibilidade de ruptura de um currículo regulatório e tecnicista, pois tinham como referência principal as experiências dos sujeitos sociais.

Os precedentes que se aproximam da relação de pertencimento das professoras com a comunidade escolar transcendiam a lógica técnico instrumental do processo de ensino-aprendizagem. Percebíamos que as atividades cotidianas estavam integradas a características das práticas de autonomia das professoras e ganhavam materialidade em uma rigorosidade metódica através do exercício de liberdade-responsabilidade das professoras com o desenvolvimento da prática educativa.

Nessa direção, entendemos que a autonomia foi se constituindo como uma característica que o(a) professor(a) projetava sobre as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano, ou seja, práticas que não são fixadas definitivamente pelas motivações genéricas e individuais. Logo, práticas de autonomia que tomam como princípio articulador o exercício de liberdade-responsabilidade com o ato de ensinar, estando comprometida com a inquietação indagadora, a afetividade, a alegria da prática educativa, em que a capacidade científica está a serviço da justiça social.

Por justiça social, estamos nos referindo ao respeito e fortalecimento dos sujeitos sociais e das suas experiências. Ao tomarmos os povos do campo, entendemos que as práticas curriculares de autonomia são o espaço-tempo de possibilidades de superação das hierarquias estabelecidas nas políticas curriculares para as escolas do campo. Para tanto, o movimento dos processos de homogeneização foram se dando na articulação entre os saberes científicos e os saberes socioculturais da comunidade escolar, estimulando o trabalho coletivo, a troca de experiências, de vivências e de saberes enquanto práticas curriculares tecidas através dos pormenores da cotidianidade das professoras.

As práticas curriculares eram construídas na realidade concreta do desenvolvimento profissional, estando imbricadas com a particularidade-individualidade da prática docente e situadas historicamente na comunidade escolar. Visto que, mesmo os(as) professores(as) trazendo nas atividades cotidianas sua particularidade, enquanto indivíduo único, o desenvolvimento das práticas curriculares já está lançado em uma cotidianidade, ou seja, em um conjunto de contextos influenciadores (políticas curriculares, demandas da comunidade escolar). Diante destes contextos, os(as) professores(as) são colocados a fazer escolhas e tomar decisões sobre o que ensina e como ensinar através de processos de homogeneização de atividades cotidianas.

Nesse processo, os(as) professores(as) mobilizam decisões curriculares articuladas às concepções de práticas curriculares, o que nos remete à necessidade de pensarmos sobre o processo de decisão curricular para além do que é ensinado e como é ensinado. É urgente indagarmos: o que os pensamentos e práticas curriculares mobilizam e validam nas comunidades escolares? Como a individualidade de cada professor(a), a prática de autonomia mobilizada poderá expressar, articuladamente, as motivações genéricas e individuais que envolvem a formação pessoal e profissional? Ao falarmos sobre a formação dos(as) professores(as), chamamos a atenção para os currículos de formação das mais variadas licenciaturas. Como a discussão sobre a autonomia dos(as) professores(as) vem sendo tratada?

Pensamos que a formação dos(as) professores(as) significa, igualmente, problematizar a atuação política nas atividades cotidianas desenvolvidas e os sentidos atribuídos por esses sujeitos em suas relações com os saberes-fazeres que são mobilizados na sua cotidianidade profissional. Visto que a cotidianidade dos(as) professores(as) é atravessada por motivações que estão no âmbito da formação político, profissional e pedagógica, todas elas interligadas às decisões sobre as atividades cotidianas.

A formação política envolve nossa compreensão de ser no mundo, com o mundo e com os outros, pois ela influencia nossas escolhas na vida cotidiana sobre a maneira como interagimos e queremos nos inserir nas comunidades às quais pertencemos. Essa interação tem repercussão sobre nossa formação profissional e pedagógica, pois vamos construindo características que vão definindo aspectos da particularidade-individualidade de como nos relacionamos na comunidade escolar.

A maneira como os(as) professores(as) relacionam a singularidade dos saberes-fazeres com a comunidade escolar poderá influenciar as práticas curriculares mobilizadas no cotidiano escolar. Essa influência foi percebida nas práticas de autonomia vividas pelas

professoras de escolas do campo em um constante movimento de disputa. Visto que as decisões tinham como referência cumprir ora as exigências dos pensamentos e das práticas curriculares preocupadas com a imitação da lista de conteúdo, e ora se articulava as decisões curriculares visavam romper com fragmentação das atividades cotidianas e se aproximava da ideia de currículo na perspectiva crítico emancipatória, pois tomava como referência as experiências dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, as práticas de autonomia envolviam uma elaboração conjunta de interesses públicos e privados, constituindo um dos saberes necessários à profissionalidade docente, implicando tomadas de decisões nos pensamentos e práticas curriculares. Estas tomadas de decisão não são dadas no vazio, mas construídas no processo de profissionalização, em que o(a) professor(a) vai construindo conhecimentos e estratégias de acordo com sua cotidianidade. A partir da cotidianidade de cada professor(a), as práticas de autonomia eram diferentes de acordo com o movimento construído entre os decisores curriculares da comunidade escolar, dos pensamentos e práticas curriculares e dos saberes-fazer dos(as) professores(as).

Esse movimento integra a vida dos(as) professores(as) através de práticas de autonomia que serão, simultaneamente, particulares e genéricas, visto que mesmo diante de instituições que se baseiam em orientações e regras, enquanto políticas curriculares como motivações genéricas, são nas atividades cotidianas que podemos perceber a realidade concreta de quais decisões curriculares são materializadas.

As decisões curriculares, enquanto possibilidade de liberdade relativa na vida cotidiana, expressam práticas de autonomia enquanto possibilidade de articulação entre a particularidade e genericidade no ato de ensinar, frente às motivações genéricas instituídas nas escolas. Particularidade, porque cada comunidade constitui suas próprias regras e costumes e genericidade em relação ao que é tomado como referência pelos sujeitos no intuito de manter a cotidianidade da comunidade escolar. Para tanto, os pensamentos e práticas curriculares estão diretamente integrados a ações de homogeneização do ato de ensinar sobre como é gerado, organizado e se materializa o currículo no cotidiano escolar. Visto que esse processo se dá no movimento das decisões dos(as) professores(as) e estudantes na vida cotidiana da comunidade escolar, através das atividades cotidianas que são mobilizadas nas práticas curriculares enquanto práticas de autonomia.

Ao mobilizar as práticas curriculares, os(as) professores(as) integram suas vinculações individuais, motivações individuais, com as motivações genéricas que eles tomam como

precedentes nas ações homogêneas no cotidiano. E esses precedentes vão se articulando a diferentes pensamentos cotidianos de concepções de prática curricular, pois estão atrelados ao processo de decisão sobre as formas de realização dos propósitos educativos, bem como, se articulam a relação de pertencimento que as professoras vão construindo no cotidiano escolar.

Nestes aspectos, a prática curricular de autonomia das professoras ganha materialidade como princípio orientador das práticas curriculares mobilizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar, sendo expresso pelas ações individuais e coletivas no cotidiano escolar. Ou seja, sendo o(a) professor(a) um dos decisores curriculares, ele estaria decidindo para/com a elaboração de pensamentos e práticas curriculares na escola, sendo as práticas de autonomia uma expressão do desenvolvimento da profissionalidade dos(as) professores(as).

No entanto, trouxemos para as análises desse trabalho, elementos que remeteram muito mais aos pensamentos e práticas curriculares mobilizados pelas professoras nas rotinas de aulas. Visto que não analisamos que saberes-fazerem eram mobilizados pelos(as) professores(as) no processo de homogeneização das atividades cotidianas, identificamos ser uma necessidade para pesquisas posteriores, buscando aprofundar reflexões sobre a profissionalidade docente.

Nesta direção, outras perguntas foram surgindo, tais como: quais saberes-fazerem são mobilizados pelos(as) professores(as) nos processos de homogeneização dos pensamentos e práticas curriculares de professoras de escolas do campo? Quais marcas de sentidos de autonomia estão inscritas na profissionalidade docente de professoras de escolas do campo?

Essas indagações nos levaram a refletir e aprender que o ato de pesquisar é inconcluso e, como tal, precisamos entendê-lo em um processo inacabado, em que as considerações sobre determinados objetos de pesquisa não são fixas. Logo, esperamos ter trazido nesse texto contribuições para os estudos sobre os pensamentos e práticas curriculares de escolas do campo, a partir das referências teórico-metodológicas da teoria do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. **The system of professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: Chicago University Press, 1998.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. (Org.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARRADA, C. J. C. **Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Instituto Básico de Humanas, 2013.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, p. 73-91, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. 2018.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 02/2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 02/2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 36/2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ANMC - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MULHERES CAMPONESAS. **Cartilha feminismo camponês e popular**. 2018. Disponível em: [http://www.mmcbrasil.com.br/site/materiais/download/Cartilha\\_feminismo\\_campones\\_popular-2018.pdf](http://www.mmcbrasil.com.br/site/materiais/download/Cartilha_feminismo_campones_popular-2018.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

CARVALHO, J. M.; FERRAÇO, C. E. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHIQUITO, R. S.; EYNG, A. M. O planejamento de ensino na produção do discurso curricular pós-crítico: Há algo de novo surgindo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3., João Pessoa, 2007. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, D.; COSTA, L.; BATISTA, M. S. Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 3.; SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., João Pessoa, 2016. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

FARENZENA, Z. M. F. A construção de preconceitos na diversidade humana. *In*: FARENZENA, Z. M. F. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FELICIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO. GT 01 EDUCAÇÃO E POLÍTICA, 10., 2016.

**Anais** [...]. 2016. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/-educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/-educacao_e_politica.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

FLICK, O. Questões de pesquisa. *In*: FLICK, O. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FRANGELLA, R. C. “Essa é sua pasta e sua turma” - inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11 v. 02 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, 2015.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, A. F. *et al.* **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. M. F. A. F. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, 2018.

GUIMARÃES, T. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/-saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 20 out. 2019.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEMOS, G. T. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Edições ASA, 2001.

LIMA, E. S. Currículo das escolas do campo: perspectivas e rupturas. *In*: LIMA, E. S.; SILVA, A. **Diálogos sobre a Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para os estudos de políticas curriculares. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.249-283.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Social**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MAFRA, J. F. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 226-244, 2010.

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2013.

MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, 2002.

MENDES, D. M. *et al.* Educação do campo e heterogeneidade: visões e reflexões do cotidiano na Amazônia. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 3.; SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORGADO, J. C. Autonomia Curricular: perspectivas e realidades. *In*: COSTA, M. Z.; MOURA, A. P. (Org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 11, p. 21-31, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: [http://forumeja.org.br/files/Vol%2003\\_ed%201-\\_Const%20Col.pdf](http://forumeja.org.br/files/Vol%2003_ed%201-_Const%20Col.pdf). Acesso em: 12 set. 2012.

OLIVEIRA, I. B.; MACEDO, R. C. M. Políticas de currículo e escola invenções cotidianas e tensões políticopráticas. *In*: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

PACHECO, J. A. **Políticas de Integração Curricular**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9 . ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação dos adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERNAMBUCO. **Base de Dados do Estado**: população residente por situação do domicílio. 2010. Disponível em: [http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao-\\_formato2.aspx?CodInformacao=289&Cod=3](http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao-_formato2.aspx?CodInformacao=289&Cod=3). Acesso em: 20 out. 2019.

- SEBRAE. Pernambuco. **Polos de confecção**. 2018. Disponível em: <https://especiais.jconline.ne10.uol.com.br/agresteempreendedor/polo-de-confeccoes/>. Acesso em: 07 set. 2019.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, v. 13, p. 108–126, 2005.
- ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis n. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 100-116, 2004.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTANA, E. B. **A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de licenciatura da UFPE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTIAGO, M. E. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição e reflexão. **Revista de Educação AEC. Paulo Freire**, v. 27, n. 106, 1998.
- SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.125-142, 2012.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 160-170, 2007.
- SIMONATO JUNIOR, A. U. Cotidiano, educação formal e capitalismo. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 1, p. 95-106, 2015
- SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.
- TOASSA, G. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, p. 223-240, 2005.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da Educação. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. (orgs.). 2 . ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: Questionário de Identificação das Professoras

NOME:	IDADE:
CATEGORIA FUNCIONAL: ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Celetista ( ) Outro	
TRABALHA APENAS EM ESCOLAS DO CAMPO? ( ) Sim ( ) Não	
EM QUAL TIPO DE ORGANIZAÇÃO DE TURMA LECIONA? ( ) Ensino Fundamental Seriada/Ano - Qual série/Ano? _____ ( ) Multisseriada/ Multianos - Quais são as séries/Anos? _____	
ESCOLARIDADE	
ENSINO MÉDIO	
( ) cursando	( ) concluído – Ano de Conclusão: _____ Qual curso: _____
GRADUAÇÃO	
( ) cursando	( ) concluído – Ano de conclusão: _____ Qual curso: _____
PÓS-GRADUAÇÃO	
( ) cursando	( ) concluído – Ano de conclusão: _____ Qual curso: _____
TEMPO DE DOCÊNCIA:	
Há quanto tempo é professora? _____	
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE EM ESCOLA NO CAMPO:	
Há quanto tempo é professora em escolas do campo? _____	
TEMPO DE TRABALHO NESTA ESCOLA:	
Há quanto tempo é professora nesta escola? _____	
GOSTARIA DE PARTICIPAR COMO COLABORADOR(A) DESTA PESQUISA?	
( ) Não ( ) Sim	

## **APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista**

### Cotidianidade das professoras

- 1- Como se deu seu ingresso na docência? E na realidade de escolas do campo?
- 2- Como você caracteriza ser professora em escolas do campo?
- 3- O que você elege como sendo específico à prática de professores/as do campo?
- 4- Dessas especificidades à prática de professores/as do campo, que referências você aponta como sendo influenciadoras no momento de organizar e planejar o que fazer nas aulas?

### Motivações genéricas das práticas curriculares da escola

- 5- Existe alguma orientação/programa da escola sobre o que ensinar e como ensinar?  
Quais?
- 6- Qual sua opinião sobre esses programas? Eles atendem as necessidades da escola do campo? Você tem autonomia sobre eles?
- 7- Como as aulas são influenciadas por esses programas?

### Individualidade das professoras nas práticas curriculares

- 8- O que você leva em consideração para decidir sobre o tempo de aula?
- 9- Para organiza suas aulas, o que você toma como referência?
- 10- Como você realiza o planejamento de aula?

## ANEXOS

## ANEXO 1 –Plano de Ações Pedagógicas da Escola (PAPE) da Escola Margarida Alves

## AGENDA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

## Decisões de Execução

Nome da ação prioritária 1 - Simulados Mensais para as turmas de 2º, 5º, e 9º anos

Objetivo quantificado:

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Simulados Prova Brasil e SAEPE, para as turmas de 2º, 5º e 9º anos.	Com avaliações de anos anteriores da Prova Brasil e SAEPE e seus gabaritos.	Ao final de cada mês, a partir de Maio 2017.	Equipe Pedagógica e docentes.

Nome da ação prioritária 2- Avaliações Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática no modelo da Prova Brasil /SAEPE com gabaritos.

Objetivo quantificado:

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Avaliações Bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática no modelo da Prova Brasil /SAEPE com gabaritos.	Elaboração das provas bimestrais de matemática e língua portuguesa no modelo Prova Brasil e SAEPE.	Bimestralmente	Docentes

### Decisões de Execução

#### **Nome da ação prioritária 3 - Reforço do Novo Mais Educação em Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 3<sup>os</sup> aos 7<sup>os</sup> anos**

**Objetivo quantificado:**

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Reforço Novo Mais Educação em Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 3 <sup>os</sup> aos 7 <sup>os</sup> anos.	Através de reforço do Projeto Novo Mais Educação, tendo como base as matrizes de referências da Prova Brasil e SAEPE.	Diariamente.	Monitores do Novo Mais Educação.

#### **Nome da ação prioritária 4- Situações didáticas baseadas nas Matrizes de Referência da Prova Brasil e SAEPE.**

**Objetivo quantificado:**

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Todas as turmas de 2 <sup>os</sup> , 5 <sup>os</sup> e 9 <sup>os</sup> anos irão trabalhar situações didáticas tendo como base as matrizes de referências da Prova Brasil e SAEPE.	Cada professor(a) receberá cadernos de avaliações anteriores de Língua Portuguesa e Matemática, para serem vivenciadas em sala de aula; Também irão preparar seu planejamento anual tendo como base os descritores da Prova Brasil e SAEPE.	Diariamente.	Professores dos 2 <sup>os</sup> , 5 <sup>os</sup> e 9 <sup>o</sup> anos.

### Decisões de Execução

#### Nome da ação prioritária 5 – Uso do PROINFO.

##### Objetivo quantificado:

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Pesquisas na internet, utilização de jogos pedagógicos no computador, que trabalhem conteúdos das matrizes de referência Prova Brasil e SAEPE.	Idas dos alunos com o professor(a) para o laboratório de informática da escola, para realização de pesquisas na internet e jogos pedagógicos no computador.	Quinzenalmente.	Professor(a) e técnico do Proinfo.

#### Nome da ação prioritária 6- Projeto de Leitura.

##### Objetivo quantificado:

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Empréstimos de livros paradidáticos pela biblioteca semanalmente, para leitura em casa e socialização em sala.	Toda segunda-feira, os alunos pegarão livros paradidáticos emprestados na Biblioteca, para levarem pra casa, onde irão realizar a leitura durante a semana e na sexta-feira serão feitas as socializações em sala para o professor(a) e a turma de forma oral e escrita.	Semanalmente.	Professores e bibliotecárias.

**Decisões de Execução****Nome da ação prioritária 7 - Parceria com a família.****Objetivo quantificado:**

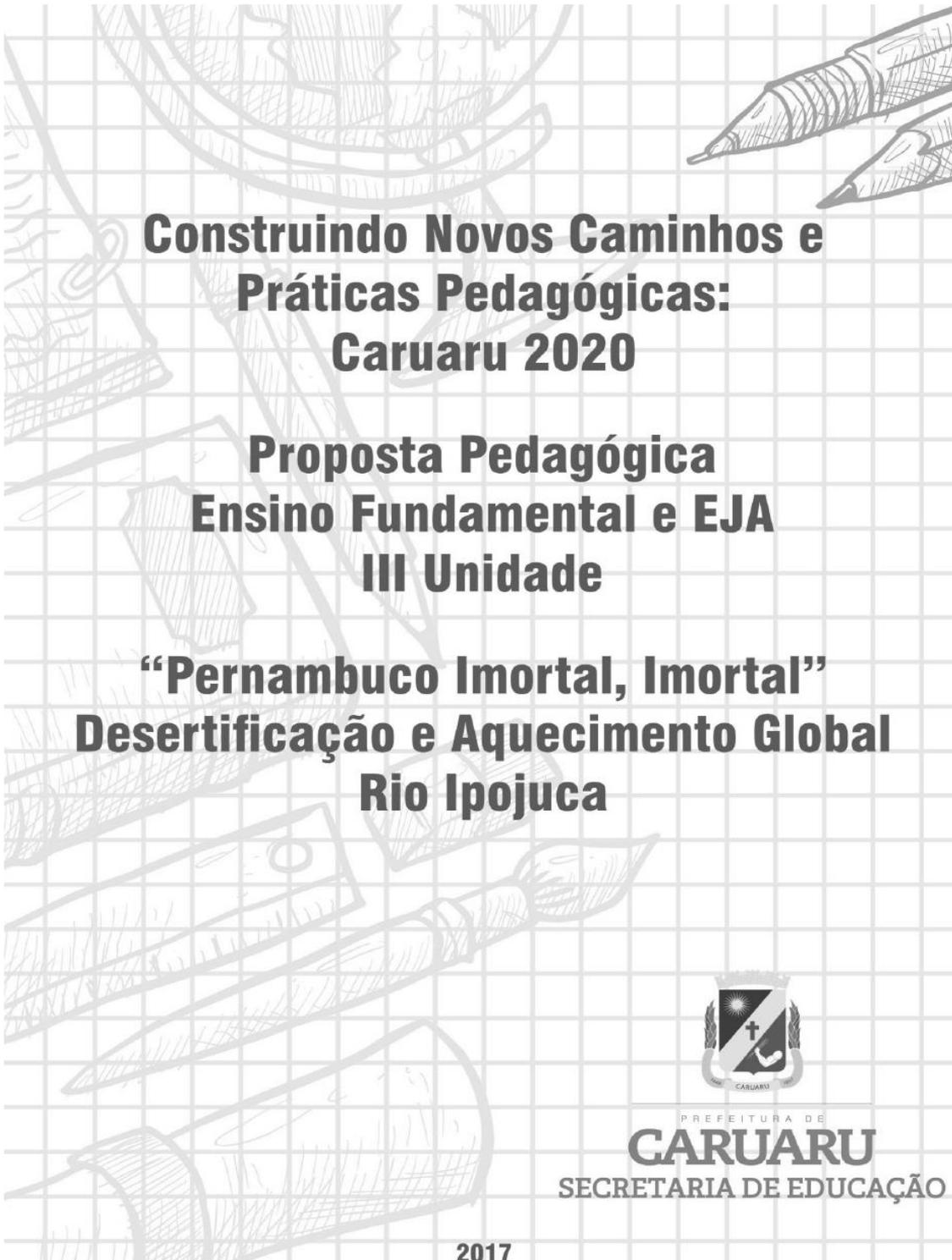
O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Plantões Pedagógicos e Reuniões Pais e Mestres.	A cada final de unidade, realizaremos Plantões Pedagógicos para que os pais compareçam à escola, tomando ciência da situação pedagógica do seu filho, conversando com os docentes, e recebendo suas notas e avaliações. Também realizaremos reuniões com a participação dos pais e/ou responsáveis, onde apresentaremos nossa proposta pedagógica, discutindo também outros temas pertinentes ao cotidiano escolar	Bimestralmente.	Equipe Gestora e Docentes.

**Nome da ação prioritária 8- Aulões para o 9º ano.****Objetivo quantificado:**

O que será feito?	Como será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?
Aulões com a turma fracionada, em momentos simultâneos, para serem trabalhadas as questões da Prova Brasil.	Divide-se a turma em duas partes, ficando uma parte na sala com o profº de Língua Portuguesa e outra no PROINFO com o profº de Matemática, trocando depois.	Semana anterior aos simulados e a Prova Brasil.	Professor(a) de Língua Portuguesa e Matemática.

**ANEXO 2 - Proposta Pedagógica da Secretária de Educação de Caruaru (PPSEC) 2018**

Apresentação da proposta e do componente Educação do Campo e do componente curricular Língua portuguesa (indicado no corpo do texto)



**Construindo Novos Caminhos e  
Práticas Pedagógicas:  
Caruaru 2020**

**Proposta Pedagógica  
Ensino Fundamental e EJA  
III Unidade**

**“Pernambuco Imortal, Imortal”  
Desertificação e Aquecimento Global  
Rio Ipojuca**



PREFEITURA DE  
**CARUARU**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

2017



## APRESENTAÇÃO

Ao iniciarmos a terceira unidade e em cumprimento ao nosso Calendário Escolar, apresentamos, com satisfação, a Proposta Pedagógica a ser vivenciada em nossas unidades escolares durante o bimestre letivo, compreendendo as competências, habilidades e situações didáticas que deverão ser trabalhadas no cotidiano de sala de aula.

O documento é fruto de amplo processo de discussão, reflexão e construção coletiva de nossa equipe de especialistas temáticos, responsável pela sua concepção e elaboração.

No sentido de que possamos de forma compartilhada, avançar na construção de uma prática pedagógica que se efetive de forma plena em nossos espaços educativos, onde sejam valorizadas as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, esperamos o empenho, motivação e capacidade mobilizadora das equipes de gestão das escolas junto aos nossos professores, condição necessária e balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

Caruaru, julho de 2017.

*Componente Curricular: Língua Portuguesa*  
 III Unidade /Ensino Fundamental e EJA

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

<i>Competências</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Situação Didática</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</li> <li>• Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.</li> <li>• Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.</li> <li>• Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</li> <li>• Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.</li> <li>• Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.</li> <li>• Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário..</li> <li>• Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas.</li> <li>• Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.).</li> <li>• Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilização dos conhecimentos prévios;</li> <li>- Análise do suporte, título e/ou imagem referente ao texto;</li> <li>-Fazer antecipações do texto a partir do suporte e/ou título do gênero;</li> <li>- Leitura de textos que tenham temáticas relacionadas com o <i>Aquecimento Global, Desertificação e Rio Ipojuca</i> (oral, silenciosa, em grupo);</li> <li>-Questões orais de interpretação, retomando as informações do texto;</li> <li>- Análise linguística do texto: coesão, pontuação. Marcas temporais (advérbios) e vocabulário, etc.</li> <li>- Análise dos aspectos específicos do gênero;</li> <li>- Atividades escritas de interpretação ou aspectos específicos do gênero;</li> </ul> <p style="text-align: center;">• <b>Sistema de escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mobilização dos conhecimentos prévios a partir do título de um conto infantil (a escolher);</li> <li>- Leitura do texto, realizada pelo professor;</li> <li>- Reflexões sobre a escrita do título da história; qual a primeira letra, qual a última, quantas letras têm o nome, quantas palavras têm o título?</li> <li>-Substituição de letras do</li> </ul>

•••

## 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

<i>Competências</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Situação Didática</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</li> <li>• Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</li> <li>• Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.</li> <li>• Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.</li> <li>• Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.</li> <li>• Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</li> <li>• Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.</li> <li>• Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal).</li> </ul>	<p>Diferenciar o texto falado do texto escrito, comparando a transcrição de um texto oral com a versão grafada de acordo com as convenções do texto escrito.</p> <p>Identificar informações, opiniões e posicionamentos em situações formais de escuta (<b>exposições, palestras, noticiário radiofônico ou televisivo</b> etc.).</p> <p>Simular <b>jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e internet</b>, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros textuais jornal falado e entrevista.</p> <p>Justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.</p> <p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Identificar o sentido de vocábulo ou expressão utilizado, em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p> <p>Interpretar <b>verbetes de dicionários</b>, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</p> <p>Distinguir fatos de opiniões em textos (<b>notícia, entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização de conhecimentos</li> <li>- Fazer antecipações quanto ao texto, conversando com a classe sobre:       <ol style="list-style-type: none"> <li>4- o suporte (portador de texto);</li> <li>5- o significado do título e o que ele antecipa sobre o tema do texto;</li> <li>6- a autoria do texto e sua função social:</li> </ol> </li> <li>- Leitura de textos com temas relacionados ao <b>Aquecimento Global, Desertificação e Rio Ipojuca</b> (oral, silenciosa, em grupo);</li> <li>- Questões orais de interpretação, retomando as informações do texto;</li> <li>- Leitura comparativa entre textos, distinguindo fato/opinião e definição/exemplo.</li> <li>- Análise linguística do texto: coesão, pontuação; Marcas temporais (advérbios) e vocabulário, etc.</li> <li>- Análise dos aspectos específicos do gênero;</li> <li>- Atividades escritas de interpretação ou aspectos específicos do gênero;</li> </ul> <p><b>Obs.</b> Os gêneros em negrito são sugestões para o bimestre. Vale salientar que algumas habilidades poderão ser trabalhadas</p>



## *Componente Curricular: Educação do Campo*

### *III Unidade /Ensino Fundamental e EJA*

Uma escola do campo difere de uma escola rural. Não cabe mais nos tempos atuais a imagem da escola rural fragilizada, carente e refém de uma política urbanocêntrica de educação. A Escola do campo é aquela que defende os interesses, a cultura, a política e a economia da agricultura camponesa e que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Reafirmamos nesse sentido, que a educação contextualizada nos impulsiona a construir uma política educacional em que não mais se ignorem as diferenças culturais, de gênero, de cor ou sexo e que potencialize a convivência com os diferentes, colaborando para a humanização em todos os sentidos.

Tais princípios da educação do campo são definidos pelo decreto Nº 7.352/2010:

São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.