

SEÇÃO TEMÁTICA:
RESISTÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS EM
ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO EM
TEMPOS DE NEO-CONSERVADORISMO

Educação
& realidade

Autonomia e *Políticaspráticas* de Currículos: uma equação entre raízes e opções

Rafael Marques Gonçalves¹

¹Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco/AC – Brasil

RESUMO – Autonomia e *Políticaspráticas* de Currículos: uma equação entre raízes e opções. Este artigo busca trazer para o debate alguns caminhos que tenho percorrido na busca de compreender, por meio dos encontros e das conversas com professoras, as relações *políticaspráticas* de currículos *pensadospraticados* tecidos cotidianamente e como estes contribuem para entender que existem diferentes situações, mesmo que sejam controversas e de regulação, em que diferentes produções curriculares são viabilizadas. A partir de uma conversa sobre autonomia docente e prática cotidiana partimos da ideia de que as *políticaspráticas* de currículos estão entrelaçadas aos cotidianos de cada uma das docentes, às suas posições políticas de compreensão do que é a escola e de como tecem seus currículos cotidianamente.

Palavras-chave: Currículo. Autonomia Docente. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT – Autonomy and Curricula *Policiespractices*: an equation of roots and choices. This article seeks to bring to the debate some paths that I have been pursued to understand, through encounters and conversation with teachers, the *policiespractices* relations of *thoughtpracticed* curricula woven daily, and how they contribute to understand that there are distinct situations, although controversial and of regulation, in which different curricular productions are enabled. From a conversation on teaching autonomy and daily practice, we start from the idea that the curricular *policiespractices* are intertwined to the daily life of each teacher, to their political positions of understanding what is the school and how they weave their curricula every day.

Keywords: Curriculum. Teaching Autonomy. School daily life.

Introdução *Explicativadesexplicativa*

*Escrever nem uma coisa nem outra – A fim de dizer todas
– Ou, pelo menos, nenhuma. Assim, ao poeta faz bem. De-
sexplicar – Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes*
(Manoel de Barros).

O presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantespensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a pesquisa de doutorado: Nestes encontros partilhamos uma rede de conhecimentos, nas quais as vozes não eram simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregaram, inerentes às suas vidas cotidianas contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazem sabem* cotidianamente na escola.

Ao optar por lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como *espaçotempo* de compreensão dos currículos *pensados-praticados*, sendo esse um movimento possível como elemento de partilha de diferentes narrativas que fizeram dos nossos encontros elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que o recorte trazido neste texto engloba um universo de dois encontros de pesquisa que foram realizados no mês de maio de 2016.

Maturana (2001, p. 34) entende o encontro como uma espécie de organização de sujeitos, sobretudo quando eles estão dispostos a se juntar, como foi o caso do grupo de professoras da pesquisa. Compreende-se assim que a organização é mais do que um espaço gerado por limites declarados nos quais nós estivemos unidos: é também um espaço em que podemos nutrir uma determinada cultura e aposta em um “[...] espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente e um sentido comum de direção para o futuro”.

Neste sentido, por meio de *encontros e conversas* (Gonçalves et al., 2018), desenvolvi uma pesquisa de doutorado¹ com um grupo de professoras da Rede Municipal de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, assumimos o objetivo de trazer para o campo das políticas de currículo as práticas e conversas de professoras em suas trocas de experiências e de conhecimentos das suas práticas cotidianas, além das orientações curriculares do município onde está inserida a escola, seus pressupostos teóricos e as maneiras com que essa orientação curricular era trabalhada no cotidiano escolar. Dessa forma, compreende-se e ressignifica-se as diferentes possibilidades de *usos* da orientação curricular, que possam criar *táticas* (Certeau, 1994) e trajetórias de para problematizar e enriquecer o currículo oficialmente proposto/prescrito.

Na Equação Entre Raízes e Opções Procure O Ratinho!

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento (Manoel de Barros).

Os caminhos que temos seguido na compreensão das conversas – a exemplo das narrativas de relações entre *políticaspráticas* de currículos *pensadospraticados* tecidos pelas professoras – têm-nos ajudado a entender que existem diferentes situações em que diferentes produções curriculares são viabilizadas. Estas produções estão sempre entrelaçadas aos cotidianos de cada uma das docentes e às posições políticas de compreensão do que é a escola e de como nós, professores e professoras, podemos tecer currículos cotidianamente.

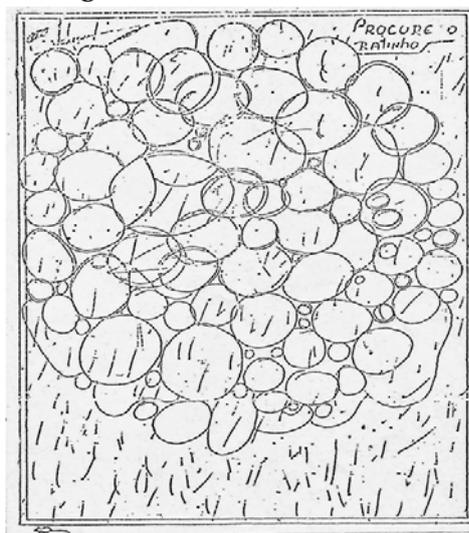
A formulação e a reformulação das políticas prescritivas e suas influências nos cotidianos escolares se entrecruzam com a vida dos professores produzindo efeitos sobre elas. Para, somente ouvindo essas narrativas poderemos compreender e “[...] escrever uma história da escola brasileira na qual o que conta é a experiência cotidiana de seus *praticantes*, dentro e fora² dela, em todas as *redes de conhecimentos e significados* nas quais *aprendemosensinamos*” (Alves, 2008, p. 133, grifos nossos). Assim, que siga a nossa escuta das conversas...

Profa. Simone – Rafael você se importa se antes de começarmos eu fizer uma dinâmica que fizemos na escola?

Rafael – Claro que não me importo! Você quem manda!

Profa. Simone – Então gente, vou entregar esta folha a vocês e vou pedir para cada uma procurar o ratinho que tem no meio desses desenhos:

Figura 1 – Procure o Ratinho!



Fonte: Acervo pessoal.

Realizando o pedido, todos os presentes começam a procurar o ratinho no meio do desenho entregue pela Simone. Algumas apresentam espanto por não *enxergarem* o ratinho. Outras, após algumas tentativas, conseguem achar. Passados alguns minutos, Simone encerra a dinâmica e começa a conversar sobre a atividade.

Profa. Simone – Acharam o ratinho? O que acharam da atividade? Que dificuldades encontraram?

Profa. Rita – Nossa muito difícil, mas ao mesmo tempo me instigou muito a pensar! Posso falar onde o rato está?

Profa. Simone – Pode sim!

Profa. Rita – Ele não está no meio do desenho, está fora do quadrado, logo aqui em baixo!

Algumas professoras que não tinham conseguido achar o rato ficaram surpresas e aparecem respostas como: *Ficamos muito focadas no quadrado!. Não sabíamos que podíamos procurar fora das linhas, etc. Gente, precisamos ir para além do que aparentemente vemos!*

Profa. Rita – Fico pensando é que na verdade temos tanto medo de errar, ao menos assim nos ensinaram, e ainda fazemos isso com nossos alunos, que temos medo de arriscar, ficamos fadadas, algumas vezes, ao comodismo, a não querer sair de nossa zona de conforto por acharmos, ou até mesmo por nos fazerem achar, que não podemos fazer algo diferente...

Profa. Simone – Digo mais Rita, às vezes nos são impostos tantos modelos e orientações, quase que receitas, que devemos seguir para garantir o sucesso do aluno. Esses modelos e orientações fazem parte da nossa rotina e já falamos disso aqui outro dia. Porém, o que eu sinto é como se existisse algo que me puxasse para baixo, não no sentido de desanimar, não é isso. São ações e projetos muito inflexíveis que chegam para a escola e acabamos ficando formatadas a não pensar muito diferente daquilo...

Profa. Débora – Eu vejo é que estamos tão acostumadas a fazer as coisas e somos levadas a pensar da mesma forma que acabamos ficando limitadas, mesmo quando não concordamos com algo, acaba sendo quase que imposta uma maneira de pensar.

Profa. Simone – É como se fôssemos uma planta que recebe o alimento que vem pela raiz..., mas, enquanto ficamos nesse movimento único, algumas vezes conseguimos crescer e arrebentar fios, outros galhos e até calçadas... acaba que de certa maneira crescemos e produzimos, mas a raiz está sempre lá... alimentando da mesma maneira...

Profa. Débora – Esse é o nosso desafio... romper as barreiras e obter resultados de maneiras diferentes, mas sem nos desvencilhar das nossas orientações. Será que isso é possível? Penso que só vamos obter resultados diferentes se mudarmos, ou ampliarmos nossa visão. Nem sempre há outro modo, mas precisamos tentar... Temos autonomia?!

O fragmento de conversa acima nos incita a pensar, mais uma vez, sobre como a modernidade, com suas maneiras de se impor e engessar modos transgressores de (re)existência, faz com que as professoras se sintam presas a um determinado modelo/método nas suas práticas. Em decorrência disso, promove-se uma sensação de impotência para compreender o mundo ou, no caso, o desenho da atividade, para além de suas normas. Santos (2007) defende que vivemos, de alguma maneira, uma dupla crise: a crise da regulação e a crise da emancipação. Isso ocorre porque as promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade

e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial. Temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas e é a partir dessa situação problema que se reconhece no nosso tempo um caráter de transição. Além disso, temos a necessidade de reinventar a emancipação social, temos de reinventar as ciências sociais, porque elas são um instrumento precioso e, depois de trabalhá-las epistemologicamente, devemos fazer com que sejam partes da solução e não do problema. Assim, concordamos o autor:

Pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social; no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise (Santos, 2007, p. 18).

A fala das professoras com relação à dificuldade em achar o rato no momento da dinâmica proposta tem a ver com certos modelos de pensamento que estão (im)postos e dificultam viver e explorar a riqueza epistemológica do mundo. A dinâmica proposta nos estimulou a pensar na necessidade de revermos nossos conceitos sobre como percebemos e construímos o mundo, na possibilidade de compreender que existe nele uma vasta e inesgotável diversidade epistemológica, repleta de vários outros sentidos possíveis, tidos como invisíveis pelas razões indolentes que nos imperam.

Ainda sobre os tempos atuais, Santos (2008) aponta que experimentamos um tempo confuso, de crise e transição, estando na equação entre raízes – entendidas como o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular – e opções – pensamentos de tudo aquilo que é variável, efêmero e substituível. Para Boaventura, a eficácia dessa equação assenta-se numa dupla astúcia e na necessidade de se reinventar o passado, viver o presente para assim vislumbrar o futuro. Sobre isso, tomamos os dizeres de Santos quando afirma que:

Em primeiro lugar, a astúcia do equilíbrio entre o passado e o futuro. O pensamento das raízes apresenta-se como um pensamento do passado contraposto ao pensamento das opções, o pensamento do futuro. Trata-se de uma astúcia porque, de facto, tanto o pensamento das raízes, como o das opções são pensamentos do futuro, orientados para o futuro. O passado é, nesta equação, tão-só uma maneira específica de construir o futuro (Santos, 2008, p. 55).

Assim, nestes tempos atuais, sobretudo no cenário político brasileiro, de profunda instabilidade política, as opções estão inscritas como possibilidades/alternativas dentro dos limites dados pelas raízes – estruturas que nos transcendem e que condicionam as opções. Como astúcia, a superação do que já existe se manifesta no cenário da equação entre raízes e opções que nos mostra alternativas e possibilidades, mas também limites. Precisamos buscar o equilíbrio, a simetria, sabendo que, da mesma forma como no conflito entre regulação e emancipação,

está longe de haver superação de um ou outro, porque “[...] enquanto certos tipos de opções pressupõem o predomínio discursivo das raízes, outros tipos pressupõem a sua secundarização [...] o jogo é sempre das raízes para as opções e das opções para as raízes” (Santos, 2008, p. 55).

As falas das professoras sobre a dificuldade, ou ainda a impossibilidade, de achar o ratinho do desenho para além das linhas apresentadas remetem-nos à maneira como os conhecimentos e suas formas de tessituras vêm sendo elaborados e compreendidos no processo histórico da sociedade. Temos a transição de uma forma de conceber e entender o mundo que circula e ocorre entre raízes e opções.

Santos (2008) nos diz que este jogo de movimento e de oposição entre raízes e opções se desenvolveu com o Iluminismo, quando as raízes assumiram claramente outro modo de existência: como opções. As raízes, em seu vasto campo cultural e político, impõem razões e formas prescritivas de compreensão do mundo, mas quando estão colocadas na sociedade para consumo e uso, transformam-se por meio de opções nelas inscritas, que criam a partir daí um campo imenso de possibilidades. Percebemos, na fala das professoras ao longo da pesquisa e achamos bem evidente, que o Estado, como órgão regulador e comprometido, portanto, com as raízes, conduz o andamento social e, neste caso, a educação a partir da proposição de materiais e métodos conforme o *status quo*. Contudo, as orientações e as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re)vistas e isso depende das opções possíveis inscritas nas diferentes realidades que as propostas baseadas nas raízes encontram. Afinal, são elas que permitem às professoras darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas.

Entendemos que, no paradigma emergente, o conhecimento e o currículo não se constituem mais apenas em torno de disciplinas, assumindo sua fragmentação, pluralidade e reversibilidade com o uso de formas distintas e astuciosas. Como consequência disso, podemos compreender que reside no movimento de tessitura do cotidiano escolar das professoras a busca por ampliação e exercício das opções para além das raízes impostas. Portanto, reside nesse movimento a necessária revisão da equação e, com isso, o balanceamento entre as raízes e as opções, pois são elas que impulsionam o sistema para o futuro. As próprias professoras fazem isso e utilizam-se de métodos distintos, ou englobam diferentes vertentes, sem romper com as raízes – pois apontam fazer usos de métodos conhecidos e consagrados para encontrar e tecer novas opções para o futuro, criando, astuciosamente, nos limites deles, novos currículos *pensadospraticados*.

As conversas com as professoras remetem-nos a indícios de que, em suas práticas, está presente a equação entre raízes e opções. Uma equação que busca ir além da perspectiva de um rompimento com as raízes que lhes são colocadas, criando diferentes usos com elas, de opções viáveis, inovadoras. Os usos citados remeteram e trouxeram à tona uma noção importante, bastante presente nos cotidianos escolares, que de certa maneira transita na equação proposta por Boaventura e está presente na fala de Débora: “[...] esse é o nosso desafio [...] temos autonomia?!”.

Entre Raízes e Opções: a autonomia docente

Seguimos numa direção contrária à hegemônica interpretação do cotidiano escolar como local de práticas rotineiras de senso comum e desprovidas de criação e reflexão. Afinal, ao senti-lo e percebê-lo dessa forma convencional, deixamos de levar em consideração uma série de aspectos que interferem decisivamente na vida das pessoas que fazem parte desses cotidianos.

Esse *espaçotempo* multifacetado envolve uma rede de sujeitos com subjetividades distintas e que praticam suas ações de formas também distintas, interferindo nos efeitos destas sobre os processos sociais. Nas escolas não é diferente. As professoras fazem escolhas, *praticampensam*, criam e modificam os currículos, sendo difícil compreender os elementos que envolvem e constituem essas escolhas. Oliveira (2012, n. p.) aponta “[...] que em virtude de tantos enredamentos, além – ou apesar da – imprevisibilidade, temos também limites”. Limites advindos daquilo que Boaventura identifica como raízes, aquilo que nos vincula ao passado, mas não só a um tempo passado, enreda-nos às nossas origens, à nossa ancestralidade, aos nossos elementos mais estruturais e profundos, com os quais é difícil romper. Santos (2006) já nos alertou para a necessidade de compreender que, no *espaçotempo* da escola, as ações se apresentam inscritas em um campo de (im)possibilidades, visto que as práticas são operacionalizadas entre as raízes e as mobilidades de opções. Em outras palavras, as ações ocorrem entre aquilo que nos constitui mais profundamente e as possibilidades e alternativas que comporta, para além do já sabido e feito.

Nesse sentido, e levando em consideração as conversas com as professoras, sentimos a necessidade de compreender os currículos como documentos tecidos em redes de conhecimentos e de subjetividades complexas, marcadas pela imprevisibilidade e pela provisoriade constantes, evitando a compreensão de que tudo é possível ou de que, mais do que isso, tudo seria aceitável. Tal pensamento traz tão somente o entendimento de que é possível criar, não repetir, inscrever-se na realidade cotidiana para além daquilo que a condiciona, optando por ir além daquilo que nos enraíza. A esse respeito, trazemos as falas das professoras Valéria, Rita e Ariele:

Prof. Valéria – Gente eu queria desabafar uma coisa com vocês... Hoje, essa semana passei uma situação chata na escola! Dou aula desde quando tinha 16 anos de idade, ou seja, há muito tempo... Só que isso não significa que eu não queira me atualizar, não se trata disto que eu quero falar. Fiz o Proletramento, o PACTO e faço tudo quanto é curso oferecido, gosto de me atualizar e isso é importante. Mas acontece que tivemos a visita da Supervisora da escola... Vocês sabem... e muito menos vou citar nomes, mas tem horas que algumas viajam total na maionese...

Profa. Rita – Pois é! Concorde... eu odeio quando elas vão na escola..., mas deixa você terminar de contar... (risos)

Profa. Valéria – Então, eu faço tudo o que acredito e sei que pode funcionar. Não tenho um método único para alfabetizar, eu uso todos e cada um vai complementando o outro. Misturo mesmo! Pois eu acredito que eles se complementam e por aí vai... A mocinha foi na escola, na minha

sala, pegou o caderno de uma aluna e pediu meu planejamento, isso já me deixou daquele jeito... Então depois ela começou a questionar o que eu fazia e ia dizendo como eu deveria trabalhar, porque ela foi tomar leitura de uma aluna e ela leu pouco. Obvio que ela leu pouco! A aluna que ela escolheu tem uma dificuldade tremenda, fora todos os problemas de casa que todos sabem e acaba caindo para a escola resolver.

Profa. Ariele – Olha eu sou Supervisora e Professora, acho que temos de separar as coisas... vejo que alguns colegas não têm muita experiência de sala e acabam por confundir um pouco que dentro da sala de aula, depois que fecha a porta, pode o Papa ter falado que é para fazer X ou Y ou Z que cada uma vai fazer o que acredita! Isso não quer dizer que a forma como foi *ensinada* uma determinada prática não tenha significado. No entanto, tem que entender, é como e quando e porque fazemos as coisas. Cada uma aqui acredita na capacidade construída com anos, ou não, de experiência.

Profa. Valéria – Sabem, eu sou PROFESSORA! Gosto e acredito no que eu faço! Acredito que a educação pode mudar o futuro de uma criança. Mas na minha prática eu não me sinto bem quando alguém, seja quem for, vem me dizer como devo fazer isso ou aquilo. Não que eu seja fechada, ou ainda não goste de críticas, mas tem horas que nossa autonomia de sala de aula fica totalmente ferida.

Profa. Ariele – Agora tem o povo querendo a tal da Escola sem Partido... Muito sem noção isso!

Profa. Valéria – Nossa! Fala não! Esse povo não sabe o que é viver na ditadura! Quando eu fazia estágio do magistério era época da ditadura! Deus me livre! Eu entendo que tem horas nas quais temos que seguir essa ou aquela orientação, até porque a escola, a diretora e a gente mesmo é muito cobrada por resultado. É todo mundo cobrando da escola, pensando um monte de coisas para a escola..., mas, repito o que já falei outro dia aqui: *muito bedelho de gente que não sabe nada de escola.*

Profa. Ariele – Base Nacional Comum de Currículo, Escola sem Partido e tudo o que se assemelha a isso vai acabar com a pouca *autonomia* que temos... Já temos tanta coisa e orientação para seguir, se tivermos que nos policiar, literalmente, sobre o que falamos ou mostramos em nossas aulas... tanta gente, até mesmo outras colegas tomando conta do que fazemos... Lascou foi tudo!

O desabafo da professora Valéria sobre a vigilância e a imposição de perspectivas curriculares e políticas incita-nos a pensar um pouco sobre como agentes internos e externos à escola influenciam, ou seja, tentam direcionar em uma única direção as práticas que se operam no contexto da equação entre raízes e opções. Valéria e as demais professoras trazem nessa conversa a adoção de uma postura contrária, ativa e política, que de certa maneira é permeada pelas relações que se estabelecem *dentrofora* da escola, postura que evidencia o compromisso delas com o papel e a função social da docência. Há seriedade no desempenho de suas ações, da mesma maneira que é possível notar preocupação sobre como e quando poderiam ser tomadas decisões, fazendo valer o que elas entendem por autonomia para fazer escolhas (opções) dentro do contexto daquilo que lhes é imposto ou que constitui hegemonicamente a escola, suas raízes.

Freire (2005) aponta que a autonomia, a democracia e a liberdade, ainda que de forma utópica, são elementos fundantes a partir dos quais diferentes grupos que compõem uma sociedade negociam seus diver-

sos interesses, tanto particulares quanto sociais. No cotidiano escolar, vamos compreender que a autonomia pressupõe, para além da capacidade de agir por si, uma relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias, em que a democracia e a liberdade estão presentes. Nesse processo, o papel das professoras é atuar como mediadoras do ensino-aprendizagem, para dar forma estética e ética ao ato de ensinar. Compreendemos que as professoras, ao se referirem às suas autonomias, ainda que feridas por ditames desrespeitosos, envolvem a ideia de responsabilidade social, lembram-se do compromisso que deveria guiar os participantes do processo decisório, indo além de interesses próprios, e nos lembram de que, para elas, essa é uma questão central. Por isso, longe de tecer práticas relacionadas a uma autonomia individual, elas esclarecem em suas falas que esta necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e à disposição para a luta pela educação na qual acreditam. Contreras (2012), por sua vez, afirma que não podemos analisar a autonomia docente sob uma ótica individualista, visto que a autonomia, assim como os valores morais, é resultante de uma prática social. Portanto, não faria sentido falar que as professoras são autônomas, mas sim que operam com opções e movimentos próprios, atuando de maneira autônoma.

Um aspecto importante a ressaltar é que, no processo de constituição do que hoje são nossas raízes, a modernidade e suas nuances de racionalização influenciam a profissão docente e, com isso, o papel dos professores e suas funções de ensino. No que se refere aos currículos escolares, Silva (2007) esclarece que os modelos tayloristas e fordistas – aplicados nas indústrias objetivando a homogeneização do trabalho com vista à redução de custos e maior produtividade – transcenderam a sua aplicação industrial e condicionaram a reflexão e as propostas curriculares, e mesmo as práticas docentes, numa perspectiva de compreensão do papel dos professores, praticantes do cotidiano, como consumidores e não como criadores. Em meio a essas raízes e a tantas opções que elas comportam, mas não necessariamente de validade reconhecida, as professoras veem seu papel profissional ser reduzido ao de meras aplicadoras de programas e pacotes curriculares, mergulhadas em cobranças.

Quanto a esse aspecto, Contreras (2012) busca separar o significado de profissionalização do de profissionalismo do professor. O primeiro é concebido na perspectiva das mudanças socioeconômicas relativas ao processo de proletarização do professor, o qual vem tendo suas funções e atribuições reduzidas a de um mero reproduzidor de fórmulas preestabelecidas. Já o segundo, a profissionalidade, relaciona-se com a maneira como o professor busca tecer e dar significado às suas práticas e funções docentes.

Contreras (2012) trabalha a autonomia docente a partir de três aspectos que, para ele, caracterizam a profissão docente, considerando-as exigências do trabalho educativo que, de certa maneira, emergem das conversas das professoras: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral denota o compromisso ético e político das professoras. O autor aponta que

este aspecto é referente à ideia da formação do sujeito, não apenas com relação aos aspectos cognitivos, mas também à formação cidadã dos alunos. Valéria e as demais professoras, em suas falas, trazem nuances de seus envolvimento com uma concepção de educação mais plena e total, podendo ser percebidas na perspectiva de Contreras.

Ao percebermos essa característica da profissionalidade docente nas falas das professoras, podemos marcar implicitamente que elas *pensamfazem* suas práticas independentemente de cláusulas contratuais ou compromissos formalmente determinados. Assim, acima de conhecimentos específicos e formação intelectual, as imagens e práticas docentes estão intimamente relacionadas à ideia de alguém que está, ou deveria estar, comprometido com a tessitura de currículos *pensados-praticados* voltados a ressignificar as práticas cotidianas e a emancipação social.

Mediante a complexa equação entre raízes e opções e as possibilidades de lidar com elas afirmada pelas astúcias e práticas ordinárias das professoras, mesmo que algumas vezes não haja um compromisso consciente com esta dimensão de sua profissionalidade, as ações dentro ou fora da sala de aula contribuem na elaboração de suas obrigações morais como formadoras, haja vista também os vínculos emocionais e afetivos que elas estabelecem nos/com os sujeitos e cotidianos escolares.

Sem dúvida, o compromisso moral implicitamente assumido pelo professor está relacionado com sua visão de mundo e sua identidade pessoal que, muitas vezes, entra em choque com orientações e exigências institucionais. Aqui, mais uma vez, podemos fazer alusão às relações que se estabelecem *dentrofora* das escolas, sendo fruto de um compromisso profissional resultante das redes de *saberesfazeres*, de reflexões e de negociações nos/dos múltiplos conflitos que nascem das diferenças de perspectivas, tanto dos professores quanto destes com os alunos e a comunidade/equipe gestora.

As *políticaspráticas* cotidianas, frutos das redes tecidas cotidianamente pelas professoras nas escolas, não podem ser encaradas como elementos isolados. Elas fazem parte do segundo aspecto da profissionalidade docente, que Contreras (2012) aponta como o compromisso com a comunidade. Se o compromisso moral se alia com o querer fazer bem, ou seja, dar o melhor de si para a tessitura dos currículos *pensadospraticados*, o compromisso com a comunidade está filiado à dimensão da sensibilidade e da compreensão de que as práticas escolares não devem ser aplicadas de forma estanque e muito menos praticadas com máquinas, sujeitos robóticos ou coisas, mas com sujeitos em formação e que possuem suas subjetividades e real necessidade de emancipação.

Para Freire (2005), a autonomia é uma construção cultural, não algo natural, e depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Assim, nesse processo de compreensão do fazer docente como inerente à vida e à luta por uma educação de qualidade, é compreensível perceber que, para as professoras, ensinar é o processo de operar com as opções existentes, a partir das propostas e da análise crítica delas, ressignificando-as ao papel da escola.

Dessa forma, na visão de Contreras, a moral e o compromisso com a comunidade não são apenas características pessoais ou individuais das professoras, mas elementos tecidos socialmente em rede e, portanto, com caráter político. Essa tessitura leva as professoras a estabelecerem uma relação constante com a sociedade, para que possam compartilhar com ela a construção dessas outras práticas que fomentam usos distintos das opções que condicionam, ou não, suas práticas profissionais.

Praticar o cotidiano escolar e a autonomia docente não se constituem tarefa fácil, pois a tessitura cotidiana das práticas curriculares não se dá de forma linear pela mera aplicação de regras e normas. Na verdade, esses processos se estruturam de maneira conflituosa e até mesmo de forma contraditória, segundo a fala de Ariele, que atua como professora e supervisora, pois envolvem interpretações e juízo de valores dos diferentes professores e dos sujeitos que compõem o *espaçotempo* escolar, além da interferência do meio social no qual a escola está inserida.

Finalmente, o terceiro e último aspecto destacado por Contreras (2012) refere-se à competência profissional. Essa dimensão envolve os conhecimentos científicos e as habilidades e técnicas em geral relativos aos recursos da ação didática, ou seja, os conhecimentos próprios da docência. Contudo, tendo em vista os dois aspectos anteriores, a profissão docente exige uma competência que extrapola os domínios intelectuais e técnicos desenvolvidos na universidade, nos cursos de formação ou em outras aprendizagens formais. Há desafios políticos, pedagógicos, técnicos, teóricos e epistemológicos que compreendemos com o apoio de Garcia (2007, p. 23), que nos chama a atenção “[...] para o fato de que estes necessitam ser considerados e problematizados em suas especificidades, mas permanentemente articulados, por sua interdependência, no processo e trajetória que compõe a formação dos professores”.

Precisamos destacar que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito. Trata-se de um processo que vai, gradativamente, garantindo a ascensão, por parte das professoras, a suas responsabilidades sociais, pela tessitura de práticas e currículos em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas, conforme aponta Valéria em sua fala sobre ter realizado o estágio de magistério na época da ditadura.

Na perspectiva de Paulo Freire (2005), a leitura do mundo vai-se aprofundando e ampliando a partir da possibilidade de que os sujeitos, em seus processos formativos e práticos, possam conviver com uma leitura de mundo mais ampla, isto é, a leitura do mundo não é mais do que a capacitação para melhor compreendê-lo. A questão é: como as professoras podem trabalhar conforme as expectativas e demandas oriundas de seus contextos de práxis? Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta e se perceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, ao exercício do poder que advém de suas práxis. O questionamento que o fragmento de conversa das professoras nos coloca é: como os professores – em sua maioria formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica – poderão ressignificar a epistemologia hegemônica que orientam suas práticas para transformarem-se em sujeitos críticos,

capazes de aderir a uma nova concepção de prática? Ainda mais: como as professoras, inseridas em um contexto social e político que cada dia mais desvaloriza sua profissão, imersas num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (Santos, 2002), que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com a práxis política emancipatória?

Rotas de Fuga: o armário da Matilda como opção para tecer o cotidiano escolar

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma (Manoel de Barros).

Carvalho (2014) assume que o cotidiano e a tessitura das práticas deslizam por linhas de fuga em que os currículos e a tessitura destes partem em direção ao novo, ou seja, rumo ao não previsível, ao não preexistente. Neste sentido, traçar linhas de fuga se apresenta como ruptura, divisão e preparação para novas e outras maneiras de tecer o cotidiano escolar para além das normas (im)postas. Com base nisso, acreditamos haver uma ação potencializadora que demonstra como as professoras mobilizam as ferramentas, aqui entendidas como as opções, na constituição de outras redes de conhecimentos para fugir, ou driblar, a prescrição de propostas e orientações. A exemplo dessa mobilização das ferramentas, tomamos como exemplo o fragmento de diálogo entre as professoras Rita e Ariele:

Profa. Rita – Gente vocês já viram o filme da Matilda?! Passo sempre para os meus alunos... Matilda é uma menina muito inventiva, possui poderes mágicos, os pais a mandam para uma escola onde a professora gosta e acredita no potencial dela. Porém, tem uma Diretora que é muito rígida, tradicional mesmo! Nas aulas a professora explora tudo o que a Matilda traz, descobrem outras coisas e acabam aprendendo, de uma forma totalmente fora do padrão e do tradicional. Mas toda vez que a Diretora vai à sala, aquele mundo colorido e divertido que é construído tem que ser deixado de lado...

Profa. Ariele – Gente... O ARMÁRIO DA MATILDA!

Profa. Rita – Isso mesmo! Eu faço isso... Planejo as minhas coisas, vai ter sim atividade de cartilha misturada com coisas do PNAIC... Misturo também um monte de método (risos) e quando alguém diz que vai na escola para supervisionar, enfio tudo no armário da Matilda! E deixo à mostra o que elas querem ver... Nem sempre dá certo, mas acaba funcionando!

Profa. Ariele – Vou usar isso agora! Ter meu *armário da Matilda* e dentro dele ter todas as minhas produções e coisas que uso para planejar as minhas aulas. Gente, meu armário vai ficar aberto e poderão consultar! Eu quero consultar seu armário Rita, aposto que nele vou achar planejamentos mais interessantes e condizentes com a nossa realidade do que essa base que estão fazendo.

A metáfora usada pelas professoras – ancorada na figura de um armário de um filme infantil, para demonstrar a maneira como criam

linhas de fuga no enfrentamento dos determinismos didáticos – traz consigo um potencial elemento para compreendermos a necessária construção social de subjetividades rebeldes e, por isso, autônomas (Santos, 2006). Tensionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis.

O tempo em que vivemos, de mudanças e crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos – regulatórios e emancipatórios – e de noções, e o próprio modo veloz pelo qual as informações chegam até nós, é também um aparente *tempo de estagnação*, segundo Santos (2007). O autor aponta que, enquanto um tempo no qual a possibilidade de se *fazercriar* novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada, criando um *espaçotempo* em que aparentemente estaríamos parados, improdutivos, ao passo que fatores que regulam chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam. Logo, vivemos um tempo de buscas intensas por respostas apropriadas às perguntas fortes que nos são colocadas, que possam definir de modo mais preciso e ajudar na compreensão do tempo em que vivemos (Santos, 2009). As particularidades desse tempo de perguntas fortes e respostas ainda fracas estão na ideia de que suas abordagens podem variar de cultura para cultura e de região do mundo, contra o ideal de totalidade racional pregado pela ciência moderna, criando uma discrepância no entendimento das perguntas fortes e das respostas necessárias aos entendimentos questionados. Isso quer dizer que temos e enfrentamos problemas modernos para os quais as soluções modernas apresentadas são insuficientes e/ou incompletas, são respostas fracas, inapropriadas. Assim, as condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas assentam-se no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos.

As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes hoje colocadas tomem como objeto de reflexão parte dos conhecimentos gestados na modernidade. O problema que enfrentamos é que as respostas são ainda fracas, privilegiando seus cânones em detrimento de outras noções, que seriam necessárias à produção de melhores respostas, mais fortes.

Santos (2009) aponta que, ao mesmo tempo em que os códigos presentes na contemporaneidade podem ser usados para resistir à opressão, também o podem ser para intensificar a opressão. Nesse sentido, ao criarem o armário da Matilda como *espaçotempo* de práticas ordinárias, as professoras suscitam paixões e abrem espaços novos à criatividade e à iniciativa humana. O que as professoras demonstram nas conversas tratadas neste texto é a identificação de interrogações poderosas, que se colocam no enfrentamento do perigoso momento que atravessamos no cenário da política educacional. Contudo, ao criarem espaços para partilhar conhecimentos, práticas e currículos, ou ainda ao tensionarem o caráter da autonomia de suas práticas, as professoras colocam

interrogações poderosas, que precisam ser amplamente partilhadas, pois demonstram que, para além do caráter individual, suas práticas incidem sobre o coletivo, viabilizando melhor entendimento do que as une e do que as separa. Santos (2009) nos alerta ainda para a necessária luta por outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada do nosso inconformismo, ou seja, que o compreendamos como escolhas que podemos e devemos questionar. A comunicação e a cumplicidade têm de ocorrer de modo sustentado e em vários níveis – epistemológico, metodológico, político –, para que haja um equilíbrio dinâmico entre as diversas teorias, propostas didáticas, planejamentos e práticas curriculares cotidianas.

Na tessitura social das subjetividades rebeldes tem-se muito do desassossego entendido como ponto de partida não só dos nossos desejos e querer, mas também do nosso pensamento, juízo, vontade e ação. A prática rotinizada, reprodutiva e repetitiva, supostamente (im)posta sobre a autonomia docente, busca reduzir o realismo àquilo que existem apenas porque existe. Entretanto, em diferentes cotidianos, a inventividade, as linhas de fuga e os modos distintos de uso das opções tornam possíveis redes complexas e criativas entre as professoras e seus currículos *pensadospraticados*. Oliveira (2013) nos recorda que compreender o modo como as práticas cotidianas, a partir de suas subjetividades rebeldes, se inserem nos diferentes *espaçotempos* escolares é potencializar a discussão sobre a democracia.

Elementos (Im)Possíveis para Encerrar a Conversa...

Neste artigo busquei trazer para o debate alguns caminhos que tenho percorrido para compreender, por meio dos encontros e das conversas com professoras, as relações *políticaspráticas* de currículos *pensadospraticados* tecidos cotidianamente e para perceber, nas conversas das professoras, que os complexos processos por meio dos quais as subjetividades individuais ou coletivas se formam e se inscrevem nos cotidianos escolares criam redes de conhecimentos, incorporando de formas específicas os conhecimentos com os quais entram em contato, entendidos em sentido amplo. Dito de outra maneira, tais processos incorporam *saberes* formais e cotidianos bem como os valores e crenças presentes no meio social em que estão inseridos. Assim, Oliveira (2013) aponta que esses processos de formação é que vão definir as possibilidades de ação dos sujeitos e grupos sociais sobre e no mundo:

Partindo dessa premissa, de que nossas ações possíveis dependem daquilo que sabemos, cremos e vivenciamos, tornando-nos o que somos, vamos entender a formação das subjetividades mais ou menos democráticas como processos de negociação de sentidos entre as experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinações existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem

a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (Oliveira, 2013, n.p).

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas.

Enfim, por opção político-epistemológico-pedagógica, a ênfase investigativa do fragmento de pesquisa que aqui apresentei esteve no local, na parte, no fragmento – que nunca é demais lembrar – contém o todo (Morin, 2005). Nessa dimensão do social e coletivo, emergiu o empoderamento das professoras como *artífices* (Sennet, 2012) de modos de fazer currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar, bem como ainda tecelãs de *políticaspráticas* invisibilizadas de currículos.

Trabalhar as conversas e o cotidiano escolar, buscando (re)erguê-lo à condição de *espaçotempo* privilegiado de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, foi uma tarefa que implicou abordar criticamente práticas ligadas a políticas de homogeneização e padronização dos currículos *pensadospraticados*, mencionadas nas conversas. Nesse entendimento e em conformidade com as conversas com as professoras, vale dizer que sempre temos que desconfiar dessas políticas que propõem padronizar e homogeneizar nossas escolas, professoras, alunos, sempre em busca da suposta possibilidade de controle da realidade escolar e, porque não dizer, em prol da busca pela *melhor qualidade* definida fora do *espaçotempo* escolar. As professoras, ao problematizarem sua autonomia e criarem mecanismos para fazer valer seus modos de agir, começam a propor e vivenciar uma subjetividade rebelde, ou seja, uma subjetividade dotada de uma especial capacidade, energia e vontade de agir, sendo esta uma subjetividade poética e que implica necessariamente experimentar formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade³.

Recebido em 17 de julho de 2018

Aprovado em 16 de abril de 2019

Notas

1 Esta pesquisa contou com financiamento da CAPES/Proex.

2 Atualmente, tanto Nilda Alves como muitos outros pesquisadores nos/dos/com os cotidianos têm usado a expressão *dentrofora*, evidenciando a compreensão de que não cremos nessa separação.

3 Este artigo integra a Seção Temática, *Resistências e (Re)Existências em Espaços Sociais de Formação em Tempos de Neo-Conservadorismo*, organizada por Inês Barbosa de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Rafael Marques Gonçalves (Universidade Federal do Acre).

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008. P. 39-48.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Movimentos Curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação**. Vitória: EDUFES, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano I: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Alexandra. Sobre os híbridos e “os outros” na/da formação de professores: a “cultura ordinária” no enredamento das práticas e das subjetividades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 5., 2007, Rio de Janeiro. **Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura**. Rio de Janeiro. Educação: texto, imagem e som, 2007.
- GONÇALVES, Rafael Marques et al. A Conversa Como Princípio Metodológico Para Pensar a Pesquisa e Formação Docente. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa Como Metodologia de Pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo Como Criação Cotidiana**. Petrópolis: DP etAlli, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e Processos de *Aprendizagem* *insino: políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 13, p. 375-391, 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articulos/oliveira.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SENNET, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Rafael Marques Gonçalves é doutor em Educação, professor adjunto e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Currículos – GpPPC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9038-1542>

E-mail: rafamg02@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.