



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Eliane Rose Santos de Araújo

Professor, que currículo é esse?
Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino
fundamental

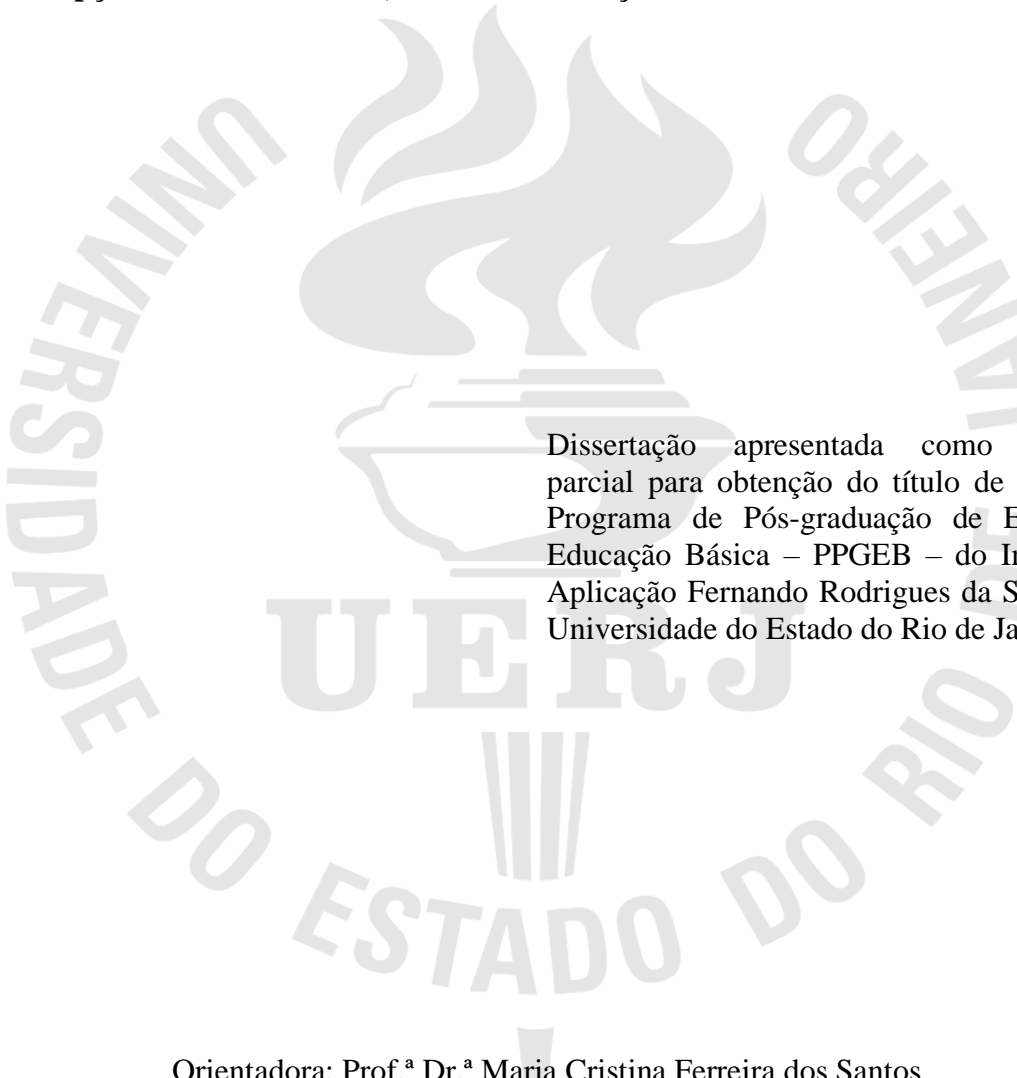
Rio de Janeiro

2020

Eliane Rose Santos de Araújo

Professor, que currículo é esse?

Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

A663 Araújo, Eliane Rose Santos de.

Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental / Eliane Rose Santos de Araújo. – 2020.

146 f : il.

Orientadora: Maria Cristina Ferreira dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Currículos – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Eliane Rose Santos de Araújo

Professor, que currículo é esse?

Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Patrícia Maneschy Duarte
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, principalmente meu marido Sidnei que me apoiou e apoia em todas as minhas aventuras. Agradeço à Milena e a Melissa, minhas filhas, pela compreensão das vezes que não pude estar presente ou dar toda a atenção por estar estudando.

Agradeço à minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos por acreditar no meu projeto, por me ajudar a sempre fazer melhor. Agradeço por sua excelente orientação e importantes sugestões para consolidação deste trabalho. Agradeço à banca de avaliação que teceu considerações importantes para melhoria da pesquisa.

Agradeço ao meu grupo de pesquisas por todos os diálogos e trocas que muito contribuíram e contribuem para meu crescimento acadêmico, em especial aos amigos Rodrigo, Marli e Cíntia pelas conversas, dicas e palavras de amizade.

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho por terem me incentivado a seguir sempre em frente, por ouvirem por tantas e tantas vezes sobre meu projeto e sempre colaborarem com uma palavra de estímulo.

Agradeço aos diretores das escolas do 5º Distrito de Petrópolis que se dispuseram a ajudar na realização da pesquisa. Vocês fazem a diferença na Educação!

Agradeço a cada professor que tirou um tempinho para responder a pesquisa, participar da entrevista e das oficinas de formação. As suas contribuições ajudaram na consolidação deste trabalho.

Agradeço em especial aos professores e funcionários de duas escolas em que atuei como gestora. Vocês me inspiraram e me inspiram a ser cada dia melhor, a acreditar que a educação pode transformar vidas. Obrigada por fazerem parte da minha jornada.

Agradeço a cada um que contribuiu de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (Erfahrung) e, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 1998, p. 64).

RESUMO

ARAÚJO, Eliane Rose Santos. *Professor, que currículo é esse?* Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado de Ensino de Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este estudo aborda os saberes, a formação e a autonomia docente na produção curricular em escolas da rede municipal de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica da pesquisa se apoia em estudiosos do currículo: Sacristán (2017), Arroyo (2013), Goodson (1996, 2018), Apple (2008, 2013), Young (2014), Lopes e Macedo (2011) e Silva (2019); em autores que discutem a autonomia docente, como: Contreras (2012), Freire (2018, 2005) e Albino (2018); e estudiosos da formação e saberes docentes, como: Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000), Gauthier et al. (2013), Freire (2005, 2018), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (2012), Giroux e McLaren (2013) e Imbéron (2009; 2011). O objetivo foi compreender como professores do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis pensam uma prática autônoma na mediação dos currículos praticados nas escolas e como seus saberes, formação e práticas influenciam no desenvolvimento da autonomia docente e produção curricular. Optou-se por uma abordagem qualitativa, pela possibilidade de se atribuir interpretações de natureza subjetiva ao estudo realizado. Os procedimentos metodológicos incluíram: a seleção e análise dos documentos curriculares do primeiro e segundo segmentos da rede municipal de Petrópolis; a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com professores atuantes no ensino fundamental em escolas da rede municipal de Petrópolis; e o desenvolvimento de oficinas com professores neste município. Os documentos foram analisados considerando: conhecimentos, direitos de aprendizagem, autonomia, metodologias de ensino, considerações com os sujeitos aprendentes e realidade sociocultural. A análise apontou a ausência de discussões acerca do processo de construção e implantação das propostas curriculares nas escolas. A maioria dos professores participantes identificou a proposta curricular vigente como o currículo oficial da escola e considerava como um exercício de autonomia as adaptações por eles realizadas nestes documentos. Para os docentes elaborar seus saberes auxilia no desenvolvimento da autonomia. Os docentes destacaram a importância da formação continuada e em serviço para desenvolver-se autonomamente e ampliar seus saberes docentes, por meio da reflexão da e na prática. Aponta-se o contingenciamento da autonomia dos professores e a relevância do exercício da autonomia no cotidiano das escolas para a construção dos saberes e da identidade profissional docente.

Palavras-chave: currículo, autonomia, formação de professores, saberes docentes, ensino.

ABSTRACT

ARAÚJO, Eliane Rose Santos. *Teacher, which curriculum is this one?* Teachers' perceptions about autonomy, knowledge and training in elementary education. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado de Ensino de Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This study addresses knowledge, training and teachers' autonomy in curriculum production in the municipal schools of Petrópolis, in the state of Rio de Janeiro. The theoretical foundation of the research is supported by scholars of the curriculum: Sacristán (2017), Arroyo (2013), Goodson (1996, 2018), Apple (2008, 2013), Young (2014), Lopes and Macedo (2011) and Silva (2019); in authors who discuss teaching autonomy, such as: Contreras (2012), Freire (2018, 2005) and Albino (2018); and scholars of teacher education and knowledge, such as: Tardif (2014), Tardif and Raymond (2000), Gauthier et al. (2013), Freire (2005, 2018), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (2012), Giroux and McLaren (2013) and Imbérnon (2009; 2011). The objective was to understand how elementary school teachers in the municipal schools of Petrópolis think of an autonomous practice in mediating curricula practiced in schools and how their knowledge, training and practices influence the development of teaching autonomy and curriculum production. We opted for a qualitative approach, due to the possibility of attributing subjective interpretations to the study. The methodological procedures included: the selection and analysis of curriculum documents for the first and second segments of the municipal elementary school of Petrópolis; applying a questionnaire and conducting interviews with teachers working in the municipal elementary schools in Petrópolis; and the development of workshops with teachers in this municipality. The documents were analyzed considering: knowledge, learning rights, autonomy, teaching methodologies, considerations with the learning subjects and socio-cultural reality. The analysis pointed to the absence of discussions about the process of building and implementing curriculum proposals in schools. Most participating teachers identified the current curriculum proposal as the school curriculum and considered the adaptations made by them in these documents as an exercise in autonomy. These teachers thought that elaborating their knowledge helps in the development of autonomy. The professors highlighted the importance of continuing and in service education to develop autonomously and expand their teaching knowledge, through reflection on and in practice. It points out the contingency of teachers' autonomy and the relevance of the exercise of autonomy in the daily life of schools for the construction of teachers' knowledge and professional identity.

Keywords: curriculum, autonomy, teacher training, teachers' knowledge, teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa do Estado do Rio de Janeiro.....	57
Figura 2 –	Mapa de Petrópolis.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Listagem das Teses e Dissertações sobre autonomia, currículo, educação básica, docente (2010-2020)	15
Quadro 2	– Listagem das teses e dissertações por eixo temático (2010-2020)	17
Quadro 3	– Listagem das teses e dissertações sobre currículo e autonomia docente no Portal da CAPES (2010-2020)	18
Quadro 4	– Natureza da pesquisa nas dissertações e teses analisadas (2010-2020) ...	19
Quadro 5	– Instrumentos/técnicas de obtenção de dados nas dissertações e teses analisadas (2010-2020)	19
Quadro 6	– Técnicas de análise de dados nas dissertações e teses (2010-2020)	20
Quadro 7	– Listagem do referencial utilizado na metodologia das teses e dissertações pesquisadas (2010-2020)	20
Quadro 8	– Listagem do referencial teórico utilizado no eixo currículo (2010-2020).	21
Quadro 9	– Autores mais referenciados no eixo autonomia docente (2010-2020)	22
Quadro 10	– Autores e obras mais referenciados no eixo formação docente (2010-2020)	23
Quadro 11	– Autores mais referenciados no eixo saberes docentes (2010-2020)	24
Quadro 12	– A autonomia profissional de acordo com Contreras (2012)	37
Quadro 13	– Esquema do trabalho metodológico	56
Quadro 14	– Distritos de Petrópolis e respectivas áreas de ocupação	57
Quadro 15	– Aspectos estruturantes da PCMPSS, de acordo com Cellard (2008).....	67
Quadro 16	– Aspectos estruturantes da PCMPSS, de acordo com Cellard (2008).....	68
Quadro 17	– Perfil dos professores respondentes ao questionário	80
Quadro 18	– Saberes mobilizados pelos professores na sua atuação profissional.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O. –	Diário Oficial
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação
PCMPSS –	Proposta Curricular do Município de Petrópolis do segundo segmento
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCMPPS –	Proposta Curricular do Município de Petrópolis do primeiro segmento
PMP –	Prefeitura Municipal de Petrópolis
SED –	Secretaria de Educação de Petrópolis
TAI –	Termo de Autorização Institucional
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1.	REVISÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1	Revisão bibliográfica	14
1.2	Principais Aportes teóricos	24
1.3	O Currículo	25
1.4	A Autonomia Docente	33
1.5	Saberes, práticas e formação no desenvolvimento da autonomia dos professores	39
1.5.1	<u>Os saberes docentes</u>	40
1.5.2	<u>Os diferentes saberes e sua relação com o desenvolvimento da autonomia dos professores</u>	45
1.5.3	<u>A influência da formação inicial e permanente para o desenvolvimento da autonomia docente</u>	48
2.	METODOLOGIA	55
2.1	Sujeitos e local da pesquisa	57
2.2	Procedimentos de obtenção de dados	59
2.2.1	<u>Seleção de documentos curriculares</u>	60
2.2.2	<u>Aplicação de Questionário</u>	60
2.2.3	<u>Entrevista</u>	62
2.2.4	<u>Oficinas Pedagógicas</u>	63
2.3	Procedimentos de análise dos dados	64
2.3.1	<u>Análise documental</u>	64
2.3.2	<u>Análise das entrevistas, questionários e oficinas</u>	65
3.	Resultados e discussões	67
3.1	Análise de Documentos Curriculares	67
3.1.1	<u>Análise das Propostas Curriculares do Município de Petrópolis</u>	67
3.1.1.1	<i>Conhecimentos</i>	71
3.1.1.2	<i>Direitos de aprendizagem</i>	73
3.1.1.3	<i>Autonomia</i>	74
3.1.1.4	<i>Metodologias de ensino</i>	76

3.1.1.5	<i>Considerações com os sujeitos aprendentes e sua realidade sociocultural ...</i>	77
3.2	Análise dos questionários e entrevistas	79
3.2.1	<u>Perfil e formação docente</u>	79
3.2.2	<u>Currículo</u>	82
3.2.3	<u>Autonomia docente</u>	89
3.2.4	<u>Saberes docentes</u>	98
3.2.5	<u>Formação docente</u>	101
3.3	Oficinas pedagógicas	104
3.3.1	<u>Oficina 1 – Professor, que currículo é esse?</u>	106
3.3.2	<u>Oficina 2 – O resgate da autonomia docente</u>	112
3.3.3	<u>Oficina 3 – Saberes docentes</u>	115
3.3.3	<u>Considerações sobre a aplicação das oficinas</u>	119
	CONCLUSÃO	122
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
	APÊNDICE B – Termo de Autorização Institucional	139
	APÊNDICE C – Questionário para professores	140
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores	143
	APÊNDICE E – Roteiro para a Análise Documental	144
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	145

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Professor, que currículo é esse? Percepções sobre a autonomia, saberes e formação dos docentes no Ensino Fundamental*, é fruto de muitas inquietações e reflexões sobre minha experiência como professora e gestora de escolas públicas do município de Petrópolis. Enquanto gestora, após a implantação da nova proposta Curricular em 2015 e várias discussões na escola em que atuava sobre a dificuldade de utilizar este documento, eu comecei a refletir sobre como os professores produziam os materiais didático-pedagógicos utilizados com os estudantes e o que levavam em consideração ao planejar. A Secretaria de Educação de Petrópolis disponibilizou uma proposta curricular para as escolas do município e veio o questionamento: como esta proposta está sendo utilizada pelos professores? Ela é o documento que direciona o trabalho docente para um projeto de educação a ser desenvolvido ou foi elaborada com base no currículo trabalhado nas escolas? O professor percebe se existe um controle do seu trabalho ou ele sente que tem autonomia para realizar a docência sem estar contingenciado por uma proposta da Secretaria de Educação?

O currículo é um campo de estudos que vem sendo discutido em vários segmentos da sociedade. Estamos em período de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular que foi desenvolvida em meio a discussões com concepções contrastantes de diferentes segmentos, sendo cada vez mais necessário trazer à tona as reflexões sobre esse tema nas escolas. É preciso pensar sobre a forma como as orientações curriculares chegam aos espaços escolares e de que forma modificam, ampliam e reiteram os saberes produzidos.

O Parecer 07/2010 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional da Educação especifica que o currículo é um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e contribuem para a construção de identidades sociais e culturais. Sendo assim, cabe questionar como a formação, os saberes e as práticas dos professores se articulam ao desenvolvimento de sua autonomia. Consideramos relevante compreender de que forma essa autonomia contribui para a mediação do currículo desenvolvido pelo professor na escola. O professor se sente seguro para realizar adaptações ou é contingenciado em um currículo elaborado por outros sujeitos? Também questionamos a lógica da organização curricular: que conhecimentos fazem parte do currículo e por que determinados conteúdos foram selecionados em detrimento de outros? Qual é a autonomia do professor para modificar a proposta curricular vigente?

Precisamos pensar em abordagens multi e interculturais voltadas para o desenvolvimento do respeito às diferentes culturas, saberes, valores e práticas, de forma a tornar a escola um espaço efetivamente democrático que humanize e assegure a aprendizagem, oportunizando ao estudante o seu desenvolvimento global. Os currículos são influenciados por questões sociais e culturais e adaptá-los implica em buscar práticas com a garantia do direito à educação, recuperando os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

A pesquisa pretendeu investigar os saberes, a formação dos professores e os processos de autonomia docente na elaboração dos currículos das escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Petrópolis, e como estes influenciam na elaboração do que efetivamente é trabalhado nas escolas. A investigação teve como ponto de partida as seguintes questões: Quais são as percepções de currículo dos sujeitos pesquisados? Como a autonomia docente influencia na produção dos currículos praticados nas escolas? Como a formação, as práticas e os saberes docentes influenciam no desenvolvimento da autonomia dos professores?

Esta pesquisa objetivou compreender como professores da rede municipal de Petrópolis pensam uma prática autônoma na mediação dos currículos praticados nas escolas e como seus saberes, formação e práticas influenciam no desenvolvimento da autonomia docente e produção curricular.

Para isso configuram-se como objetivos específicos: a análise de documentos considerados relevantes pelos professores na construção dos currículos das escolas e sua influência no exercício da autonomia; a compreensão do papel dos professores na elaboração e mediação dos currículos praticados nas escolas; a descrição de elementos da formação e saberes docentes que influenciam na produção curricular e no desenvolvimento da autonomia dos professores; a reflexão sobre saberes e práticas voltados para o desenvolvimento da autonomia docente.

Desta forma, este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre o papel do professor na produção e mediação dos currículos desenvolvidos no espaço escolar. Engendramos uma análise da autonomia docente e como esta interfere no trabalho docente em relação à adequação das orientações curriculares, trazendo à tona as discussões sobre formação e saberes docentes e como estes contribuem para o desenvolvimento de um trabalho autônomo a ser desenvolvido pelos professores.

1. REVISÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Revisão Bibliográfica

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica de estudos recentes relacionados ao tema. A revisão bibliográfica precede a toda e qualquer pesquisa; é necessária para situar o objeto e problematizá-lo, além de recolher as informações pertinentes ao tema abordado na pesquisa (GIL, 2002, p. 48-49).

Para realizar esta revisão, primeiramente foi consultado o banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, com o intuito de mapear trabalhos relacionados ao tema que pudessem contribuir para a realização deste estudo. Apesar de existirem muitos trabalhos que isoladamente se debruçam sobre currículo e autonomia, poucos relacionam os dois temas. A autonomia aparece comumente como um “slogan”, com um tratamento secundário e discussões superficiais. Para tanto, foram analisados os espaços privilegiados de fixação de sentidos dos trabalhos como: títulos, resumos, palavras-chave e sumário das teses e dissertações. Posteriormente foi realizada uma leitura aprofundada das obras que nos interessaram. A palavra autonomia foi citada diversas vezes nos resumos dos trabalhos; entretanto, quando buscávamos nos sumários o capítulo que poderia tratar do tema, na maioria das vezes consistiu em um subitem de um capítulo, com breve discussão desta temática. Em relação ao tema currículo, este foi discutido de forma mais ampla em diversos trabalhos; entretanto, somente oito (8) teses e dissertações abordavam a autonomia relacionada ao currículo.

Assim, foi acessado o catálogo de Teses e Dissertações no Portal CAPES¹ e foram utilizados os seguintes filtros: autonomia AND currículo AND educação básica AND docente nos trabalhos defendidos entre 2010 e 2020. Foram localizadas 69 teses e dissertações, das quais 24 foram descartadas: algumas por serem anteriores à Plataforma Sucupira e por não ser possível localizar nos bancos de teses e dissertações das Universidades nas quais elas foram produzidas ou nos sites de busca; outras foram eliminadas após a leitura dos resumos ou por serem de áreas que não tinham relação com a educação e não se encaixavam no escopo do trabalho. Foram selecionados 45 trabalhos para serem analisados, sendo 29 dissertações e 16

¹ Cf. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

teses. O Quadro 1 reúne estes textos com seus respectivos títulos, autores, instituições de ensino e o ano de defesa.

Quadro 1 – Listagem das Teses e Dissertações sobre autonomia, currículo, educação básica, docente (2010-2020)

Pesquisa	Títulos	Autor	Instituição	Ano
Mestrado D1	Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições do trabalho e implicações no currículo	Americano, Vanessa Rossi	PUC – São Paulo	2011
Doutorado T1	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire	Pinto, Alexandre Saul	PUC – São Paulo	2015
Doutorado T2	A formação de professores pela UERR: um estudo no Campus de Rorainópolis	Guimaraes, Oziris Alves	PUC – São Paulo	2017
Doutorado T3	A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima	Oliveira, Elialdo Rodrigues de	PUC – São Paulo	2016
Mestrado* D2	Escola, currículo e interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica	Salgado, Priscila Aparecida Dias	Univ. de Taubaté	2017
Mestrado D3	Currículo e prática docente: uma experiência de uma escola internacional	Packer, Adriana Michela Cardoso	Univ. do Vale do Itajaí	2017
Mestrado D4	Os múltiplos sentidos da interdisciplinaridade: concepções e práticas docentes nas escolas públicas de ensino médio do Maciço Do Baturité	Araujo, Isaac Bruno Oliveira	Univ. da Integração Intern. da Lusofonia Afro-Brasileira	2018
Doutorado T4	La formación docente inicial en el Perú: cambios y continuidades en la gestión y el currículo. (1990-2010)	Escobar, Ronal Rodolfo Garnele	UFMG	2015
Mestrado D5	As implicações do "Programa São Paulo faz escola" no trabalho docente de professores iniciantes	Barros, Ricardo Abdalla	UNESP	2014
Mestrado D6	A constituição do ser professor: uma análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica	Soares, Rosana Maria Cavalcanti	UFC	2012
Mestrado D7	Implantação e implementação do programa de aceleração da aprendizagem no município de Rio Verde – GO (2001-2013): uma política pública de superação ao fracasso escolar?	Pereira, Ana Maria Franco	UEMS	2016
Mestrado* D8	Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto Edupesquisa	Ferri, Karla Renata	UFP	2016
Mestrado D9	A pesquisa como prática formativa de professoras da educação básica da área de ciências da natureza e suas tecnologias	Klein, Claudia Luciani	URN – Estado do RS	2017
Mestrado D10	Os caminhos de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: o Projeto Autonomia do Saber e a formação de professores (2014-2017)	Guerra, Tiago Cavalcante	UFSP	2018
Mestrado D11	O ENEM como política pública de avaliação: construção e ou (des)construção do currículo escolar	Mazzonetto, Clenio Viane	Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das	2014

			Missões	
Mestrado D12	Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica	Silva, Rosivete Oliveira Da	UFMT	2012
Mestrado D13	Implementação das políticas de educação profissional técnica de nível médio expressa na escola Técnica Estadual Cícero Dias- Recife /PE (2010-2014)	Silva, Cybelle Dutra da	Instituto Fed. de Educ., Ciên. e Tecn. do RN	2015
Mestrado* D14	A (des)motivação do aluno pelo ensino de história ao final do nível fundamental em escola pública municipal de Goiânia	Macedo, Junio Matildes	UFG	2018
Mestrado D15	A escola como espaço de formação docente: experiências do PNEM no Espírito Santo	Mariano, Claudia Simoes	UFES	2018
Mestrado D16	O dito, o não dito e o (re)dito: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio	Oliveira, Cristiane Borges de	USP	2016
Mestrado D17	Saerjinho: Sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa	Martins, Marcus Leonardo B.	UFRJ	2015
Mestrado D18	A intencionalidade na ação do professor de matemática: discussões éticas da profissão docente	Ferreira, Denise Cristina	UFTM	2017
Mestrado* D19	O Ensino de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposição de desfragmentação do currículo	Campelo, Flavia de Nobre	UFP	2015
Mestrado D20	Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do Paraná: novas dimensões de atuação	Silva, Sonia Cristina da	UFP	2016
Doutorado T5	Professor de Matemática em início de carreira: contribuições do PIBID	Almeida, Rafael Neves	Univ. Anhanguera – São Paulo	2015
Mestrado D21	O ensino de estrutura da matéria na disciplina de física: uma análise de estruturas conceituais para a modelagem do currículo	Prado, Gustavo Ferreira	UNESP	2015
Mestrado D22	Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do Ensino Fundamental	Santi, Josefina Valentini de	USP	2014
Mestrado D23	A formação inicial de professores de ciências e biologia no campo da educação em saúde na escola: análise dos currículos de licenciatura em ciências biológicas da UFSC	Pedroso, Iasmine	UFSC	2015
Doutorado T6	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal	Richter, Leonice Matilde	UFU	2015
Mestrado D24	Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente	Bergo, Luisa Foppa	UFC	2016
Mestrado D25	A implantação do programa “São Paulo Faz Escola” e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo	Soares, Mariana Padovan Farah	Univ. do Oeste Paulista	2018
Mestrado D26	O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia	Severino, Augusta Teresa Barbosa	UNESP	2016
Doutorado T7	Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)	Rosa, Fernanda Bassoli	UFJF	2017

Doutorado T8	Uma análise crítica sobre o novo currículo oficial da rede de ensino da secretaria da educação do estado de São Paulo	Santos, Reginaldo dos	Univ. Cruzeiro do Sul	2015
Doutorado T9	Alfabetização Científica nos Anos Iniciais: Necessidades Formativas e Aprendizagens Profissionais da Docência no Contexto dos Sistemas de Avaliação em Larga Escala	Pizarro, Mariana Vaitiekunas	UNESP	2014
Mestrado* D27	Adoção do livro didático de Sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba	Cavalcante, Thayene Gomes	Fundacao Joaquim Nabuco	2015
Doutorado T10	As instituições de ensino superior e a educação ambiental: ambientalização curricular em licenciaturas da área de ciências da natureza	Castro, Paulo Bussab Lemos de	UNICAMP	2018
Doutorado T11	Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza e Matemática e o Ensino de Astronomia	Macedo, Josué Antunes de	Univ. Cruzeiro do Sul	2014
Doutorado T12	Políticas públicas e descentralização: o impacto da municipalização na prática	Nunes, José Luís Feijó	PUC – São Paulo	2010
Doutorado T13	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional	Ferreira, Nali Rosa Silva	PUC – São Paulo	2011
Doutorado T14	A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	Fernandes, José Mauro Marinheiro	PUC – São Paulo	2010
Doutorado T15	Desenvolvimento Profissional Docente em Rede na Recriação da Prática Curricular num Curso de Licenciatura em Computação	Cambraia, Adão Caron	URN – Estado do Rio Grande do Sul	2017
Mestrado D28	Programa aventuras currículo: Pesquisa exploratória sobre a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) ao ensino de língua portuguesa, no currículo do Estado de São Paulo	Bento, Viviane Patrícia	Univ. Federal de São Paulo	2019
Doutorado T16	Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica	Copatti, Carina	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2019
Mestrado D29	A política curricular para o ensino de história em escolas públicas da rede estadual de educação de MT: a voz dos professores	Pereira, Adriana Lispector Rodrigues	UFMT	2019

Fonte: A autora, 2020.

Os trabalhos foram reunidos em eixos temáticos: 30 trabalhos sobre currículo, 21 sobre trabalho docente, 20 sobre saberes e formação docente e 16 sobre autonomia docente. Ao realizar o cruzamento destes trabalhos, nove tratam de autonomia e currículo, sendo os priorizados na análise.

Quadro 2 – Listagem das teses e dissertações por eixo temático (2010-2020)

EIXOS	Dissertações	Teses	Número Total
Currículo	D1, D2, D3, D4, D5, D8, D10, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D22, D23, D25, D28, D29	T2, T3, T4, T7, T8, T9, T10, T11, T14, T15,	30 (20 dissertações, 10 teses)
Trabalho Docente	D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D13, D14, D18, D20, D21, D22, D24, D27	T1, T5, T6, T7, T15	21 (15 dissertações, 5 teses)

Saberes e Formação Docente	D6, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D20, D21, D23	T1, T2, T4, T7, T9, T10, T11, T12	20 (12 dissertações, 8 teses)
Autonomia Docente	D1, D9, D10, D11, D14, D17, D18, D26, D27, D29	T4, T6, T7, T12, T13, T16	16 (10 dissertações, 6 teses)

Fonte: A autora, 2020.

No Quadro 3 foram listadas as teses e dissertações com eixo principal em autonomia e currículo, com base na leitura dos resumos. Eles auxiliam no entendimento sobre como se estabelece a relação do currículo com a autonomia docente. O foco é na educação básica e nos cursos de formação de professores. Foram encontradas oito teses (T2, T3, T4, T7, T10, T11, T13, T15) e quatro dissertações (D6, D8, D10, D23) que abordam a formação inicial dos professores e uma tese (T1) e três dissertações (D9, D12, D15) que discutiam a formação continuada de professores. Destas, foram localizados três trabalhos (T4, T7, D10) que tratam de autonomia docente e currículo, com o entendimento de que a autonomia precisa ser discutida na formação inicial, como apontam os estudos de Contreras (2012).

Quadro 3 – Listagem das teses e dissertações sobre currículo e autonomia docente no Portal da CAPES (2010-2020)

Trabalho (ano)	Eixo principal
D1 (2011)	Políticas curriculares e de avaliação externa do Estado do Rio de Janeiro, buscando identificar como operam de maneira regulatória sobre a autonomia dos professores da rede estadual
D10 (2018)	Compreender o percurso da formação dos professores na construção do Projeto Autonomia do Saber (PAS), na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guarulhos – SP, entre os anos de 2014 e 2017
D11 (2014)	O ENEM como política pública de avaliação e construção do currículo escolar, se está propiciando emancipação e autonomia aos educandos.
D14 (2018)	Reconhecer como a metodologia do professor, em sua relação com o currículo e os recursos didáticos instrumentalizados em sua prática docente, são elementos importantes para entender a (des)motivação do aluno.
D17 (2015)	Analisar as articulações discursivas produzidas por docentes da Educação Básica da disciplina História e pelos gestores educacionais do governo fluminense para fixar sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar no Saerjinho.
D18 (2017)	Questionar como, na ausência de um código de ética para a profissão docente, os professores de Matemática procedem para agir eticamente.
T4 (2015)	Analisar la política educativa de formación docente en el Perú, entre la última década del siglo pasado y la primera década del siglo XXI, tomando como caso de estudio a la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” La Cantuta, emblemática institución formadora de maestros.
T7 (2017)	Analisar as contribuições e limites da participação de professores de ciências em um processo formativo desenvolvido a partir da construção de um grupo colaborativo, visando o desenvolvimento profissional dos docentes.
T6 (2019)	A pesquisa procura responder de que maneira os professores constroem o pensamento geográfico, o compreendem e como essa estrutura contribui, na relação com o livro didático, para a autonomia docente, visando à Educação Geográfica.
D29 (2019)	A pesquisa investiga de que maneira se sustentam os discursos de autonomia docente frente às prescrições da política curricular, dentro do contexto educacional: piso salarial, condições de

	trabalho, material e recursos didáticos pedagógicos, entre outros, que perfazem o cotidiano dos professores que ensinam história na educação básica.
--	--

Fonte: A autora, 2020.

Considerando, de acordo com Ludwig (2007, p. 2), que “[...] o problema que é colocado para ser respondido, constitui o ponto de partida de qualquer investigação científica”, mapear o percurso metodológico nos leva ao entendimento do caminho percorrido para desvelar este problema. Desta forma, foi realizada a análise da natureza da pesquisa nas dissertações e teses: 29 dissertações e 14 teses apresentam natureza qualitativa, duas com natureza quali-quantitativa e nenhuma tese ou dissertação apresentou natureza quantitativa (Quadro 4).

Quadro 4 – Natureza da pesquisa nas dissertações e teses analisadas (2010-2020)

NATUREZA	DISSERTAÇÕES	TESES	Número
QUALITATIVA	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27, D28, D29	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16	29 Dissertações 14 Teses
QUANTITATIVA	-----	-----	0
QUALI/QUANTI		T8, T11	2 Teses
TOTAL	29	16	45

Fonte: A autora, 2020.

Em pesquisas das ciências humanas e sociais, como as relacionadas ao ensino, a natureza mais frequente de pesquisa é a qualitativa, pois, de acordo com Fernandes (2015, p. 188), esse tipo de pesquisa “[...] leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”.

Ao analisar os instrumentos/técnicas de obtenção de dados empregados, a entrevista (20) foi a mais aplicada, seguida do questionário (13), da análise de documentos - empregada em 12 estudos, da observação, em 11 trabalhos; e do grupo focal, em 7 trabalhos. Os menos empregados foram: a história de vida e o diário de bordo, sendo utilizados respectivamente em três e duas pesquisas. Alguns pesquisadores utilizaram mais de um instrumento na obtenção dos dados.

Quadro 5 – Instrumentos/técnicas de obtenção de dados nas dissertações e teses analisadas (2010-2020)

INSTRUMENTO/TÉCNICAS	DISSERTAÇÕES	TESES	NÚMERO
Entrevista	D1, D2, D5, D6, D7, D8, D10,	T3, T5, T6, T7,	20 (15 dissertações)

	D12, D13, D18, D19, D20, D24, D26, D27	T10	e 5 teses)
Questionário	D1, D8, D9, D13, D14, D15, D21, D22, D27	T6, T8, T11, T13	13 (9 dissertações e 4 teses)
Documentos	D1, D8, D10, D12, D13, D14, D19, D23, D24, D25, D26	T9	12 (11 dissertações e 1 tese)
Observação	D2, D3, D5, D13, D14, D18	T3, T7, T11, T12, T14	11 (6 dissertações e 5 teses)
Grupo Focal	D3, D4, D14	T7, T9, T13, T15	7 (3 dissertações e 4 teses)
Diário de Bordo	D9, D19	T7	3 (2 dissertações e 1 tese)
História de Vida	D6	T13	2 (1 dissertação e 1 tese)
Total	47 dissertações	21 teses	68 (47 dissertações e 21 teses)

Fonte: A autora, 2020.

Em relação à análise dos dados, na maioria das pesquisas não foi explicitada uma técnica específica de análise. A não utilização de técnicas específicas para análise é comum, em pesquisas qualitativas, conforme os estudos de Santos et al. (2017). Os autores apontam que “no tocante à aprendizagem sobre a análise dos dados na pesquisa qualitativa, esta parece se processar de forma tácita, uma vez que o processo analítico raras vezes se torna visível na leitura dos textos originados desse tipo de pesquisa” (SANTOS et al., 2017, p. 4).

Quadro 6 – Técnicas de análise de dados nas dissertações e teses (2010-2020)

FORMAS DE ANÁLISE	DISSERTAÇÕES	TESES	Número
Análise de Conteúdo	D2, D3, D13,	T5, T6, T7, T8, T10, T11	9 (3 dissertações e 6 teses)
Análise do Discurso	D9, D17	T15	3 (2 dissertações e 1 tese)
Materialismo Histórico Dialético	D12, D24	T12	3 (2 dissertações e 1 tese)
Análise sem técnica específica	D1, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D11, D14, D15, D16, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D25, D26, D27, D28, D29	T1, T2, T3, T4, T9, T13, T14, T16	30 (22 dissertações e 8 teses)
Total	29 dissertações	16 teses	45 (29 dissertações e 16 teses)

Fonte: A autora, 2020.

Foi realizado o mapeamento dos referenciais utilizados na metodologia (Quadro 7). Em função do grande número de referenciais, foram listadas as obras indicadas por, no mínimo, três pesquisadores em suas teses ou dissertações.

Quadro 7 – Listagem do referencial utilizado na metodologia das teses e dissertações pesquisadas (2010-2020)

AUTORES	DISSERTAÇÕES	TESES	Nº	OBRA MAIS UTILIZADA
Bogdan e Biklen	D2, D3, D5, D9, D12, D13, D19, D26	T6, T7, T9, T10	12	Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos (2003)
Ludke e André	D5, D9, D10, D12, D13, D15, D26	T7, T8, T9, T15	11	Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (2013)
Gil	D6, D7, D11, D15, D19, D23	T3, T11	8	Como elaborar projetos de pesquisa (2017)
Chizzotti	D10	T2, T3, T9, T1, T12, T13, T14	8	A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais (2018)
Bardin	D2, D5	T6, T7, T8, T10, T11	7	Análise de conteúdo (2011)
Minayo	D5, D8, D18, D19, D23	T15	6	Pesquisa social: teoria, método e criatividade (2016)
Gatti	D1, D3, D4, D13		4	A Construção metodológica da pesquisa em educação (2012)
Triviños	D5, D24	T8	3	Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação (1987)
Alves-Mazotti; Gewandsznajder	D5, D13, D20		3	O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa (1997)
Demo		T8, T13, T14	3	Pesquisa princípio científico e educativo (2017)
Yin	D5, D7, D13		3	Estudo de caso: planejamento e métodos (2015)

Fonte: A autora, 2020.

Foi também realizada a análise dos autores e obras mais referenciados na abordagem teórica nestas teses e dissertações. No Quadro 8 está apresentado o mapeamento dos referenciais teóricos utilizados nos trabalhos do eixo currículo, com os autores e as obras com maior número nas teses e dissertações, além de citações de suas obras no corpo dos trabalhos. Os autores mais referenciados na área de currículo foram Sacristán (12), Silva (11) e Arroyo (9).

Quadro 8 – Listagem do referencial teórico utilizado no eixo currículo (2010-2020)

AUTOR	DISSERTAÇÕES	TESES	Número	OBRAS
Sacristán	D1, D2, D8, D9, D13, D14, D19, D23	T3, T8, T12, T14	12	O Currículo: uma reflexão sobre a prática (2017)
Silva	D2, D8, D9, D11, D13, D14, D17, D19, D21	T8, T13	11	Documentos de identidade (2019)
Arroyo	D1, D13, D14, D25	T2, T3, T8, T12, T14	9	Currículo: territórios em disputa (2013)
Apple	D9, D11, D13	T3, T8, T12, T14	7	Ideologia e currículo (2006)
Moreira	D10, D13, D17, D19	T3, T13, T14	7	Currículo, cultura e sociedade (2013)
Goodson	D8, D14, D23	T2, T3, T8	6	Currículo: teoria e história (2018)
Lopes e Macedo	D13, D17	T3, T8, T15	5	Teorias de currículo (2011)

Lopes, Dias, Abreu	D17, D21	T7, T8, T15	5	Discursos nas políticas de currículo (2011)
Macedo	D17	T8, T9, T13	4	Artigo: Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (2006)
Moreira e Candau	D2, D8, D10	D23	4	Artigo: Currículo, Conhecimento e Cultura (2007)
Sacristán e Gomes	D3	T8, T12, T13	4	Compreender e transformar o ensino (2007)
Santomé	D3, D13,	T8, T12	4	Globalização e interdisciplinaridade (1988)
Sousa	D14, D17	T3, T8	4	Artigo: Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar (2003)

Fonte: A autora, 2020.

As discussões sobre currículo empreendidas nos trabalhos são amplas e multifacetadas. Sacristán (2018) apresenta uma perspectiva mais ampla sobre currículo, que se transforma de acordo com as atividades práticas realizadas. Arroyo (2013) analisa criticamente o currículo enquanto um campo político em disputa, questionando seu ordenamento e suas estruturas. Autores como Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Candau (2007) destacam a dimensão cultural deste artefato. Goodson (2018) destaca o currículo como construção social; já Apple (2006) mostra as relações de poder que se estabelecem na elaboração curricular. Em Silva (2019) encontramos a análise das teorias que, em cada época, nortearam a elaboração dos currículos. Esta análise foi importante para ampliar os referenciais teóricos utilizados neste estudo.

No Quadro 9 apresentam-se as publicações com maior número de referências sobre autonomia docente. Obras de quatro autores foram mais referenciadas nas teses e dissertações. É importante destacar que alguns autores não têm como foco de estudo a autonomia e que foram selecionados aqueles autores cujas obras tratam mais especificamente deste tema.

Quadro 9 – Autores mais referenciados no eixo autonomia docente (2010-2020)

Autor	Dissertações	Teses	Número	Obras
Freire	D1, D5, D6, D9, D10, D11, D12, D15, D20, D22, D26	T2, T3, T6, T7, T8, T11, T13, T14	19	Pedagogia da Autonomia (2018)
Contreras	D1, D5, D6, D8, D12, D18, D26	T1, T7, T8, T9, T13, T15	13	A autonomia dos professores (2012)
Giroux	D1, D2, D6, D11, D12, D20	T1, T2, T7, T8, T9, T12, T15	13	Os professores como intelectuais (1997)
Schön	D1, D9, D10, D12	T7, T15	6	Os professores e sua formação: Formar professores como profissionais reflexivos (1992)

Fonte: A autora, 2020.

Os autores mais referenciados foram Freire (2018) e Contreras (2012). A obra “Pedagogia da Autonomia” (2018) de Freire foi citada em oito teses e onze dissertações e nela o autor destaca os saberes necessários à prática docente. Freire teve algumas outras obras citadas nos trabalhos: Pedagogia do Oprimido (2005) foi referenciada em seis dissertações (D9, D11, D12, D13, D20, D26) e em cinco teses (T1, T4, T6, T7, T15), Educação como prática da liberdade (2003) foi referenciada em três dissertações (D9, D13, D22) e uma tese (T1), Educação e mudança (1983) foi citada em três teses (T1, T6, T7) e uma dissertação (D23). A obra de Contreras intitulada “A Autonomia dos professores” (2012) foi referenciada em treze trabalhos, sendo sete dissertações e seis teses. O autor discute tanto a autonomia dos professores como o profissionalismo docente. A obra de Giroux (1997) não trata especificamente do tema da autonomia docente, mas da concepção de que os professores são intelectuais transformadores, que buscam uma autoridade emancipadora, que sejam capazes de transformar o ensino para formar cidadãos críticos e ativos. Em sua obra, Schön (1997) discute os saberes escolares e o sistema burocrático e regulador que os professores estão submetidos, sugerindo que a reflexão-na-ação pode auxiliar o docente a abrir espaços para ter liberdade.

No eixo que trata sobre a formação docente (Quadro 10), há o destaque para autores que tratam de formação inicial e de formação continuada. Em relação à formação inicial de professores, os autores mais citados foram Nóvoa (1997), Freire (2005) e Gatti (2013).

Quadro 10 – Autores e obras mais referenciados no eixo formação docente (2010-2020)

Autor	Dissertações	Teses	Número	Obras
Nóvoa	D5, D6, D8, D9, D12, D15, D18, D20	T1, T6, T7, T10, T13, T14, T15	15	Capítulo de livro: Formação de Professores e Profissão Docente (1997)
Freire	D6, D9, D12, D15, D18, D20, D26	T1, T7, T11, T12	11	Pedagogia do Oprimido (2005)
Gatti	D8, D12, D23, D26	T1, T5, T6, T7, T8	6	Artigo: Formação continuada de professores: a questão psicossocial (2013)
Saviani	D8, D11, D14, D18, D20, D26	T7, T8, T12, T13	10	Escola e democracia (2018)
Giroux	D6, D12, D20	T1, T7, T8, T12	7	Os professores como intelectuais (1997)
Imbernón	D6, D8, D13, D15	T1, T5, T15	7	Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a Incerteza (2017)
Libâneo	D9	T6, T7, T11, T15	5	Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática (2013)
Schön	D6, D9, D12	T2, T7	5	Capítulo de livro: Formar professores como profissionais reflexivos (1997)
Candau	D8	T1, T7, T11, T13	5	Magistério, construção cotidiana (2011)
Freitas	D8, D15	T1, T6, T12	5	Artigo: Formação de Professores no Brasil: Dez anos de embate de formação entre projetos (2002)

Tardif e Lessard	D18	T3, T8, T9, T11	5	O trabalho docente (2014)
Alarcão	D8, D9, D11		3	Artigo: Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores (1996)

Fonte: A autora, 2020.

No eixo sobre saberes docentes, destacam-se os trabalhos de Freire (2018), Tardif (2014), Pimenta (2018) e Gauthier et al. (2013) (Quadro 11). Esses autores discutem os saberes necessários à profissão docente: os saberes que são empregados e mobilizados na prática cotidiana e que fundamentam o ensino.

Quadro 11– Autores mais referenciados no eixo saberes docentes (2010-2020)

Autor	Dissertações	Teses	Número	Obras
Freire	D1, D6, D9, D11, D18, D26	T6, T7, T8, T13, T14, T15	12	Pedagogia da Autonomia (2018)
Tardif	D1, D5, D18	T5, T7, T8, T9, T13, T15	9	Saberes docentes e formação profissional (2014)
Pimenta	D7, D8, D9, D13, D20	T1, T9	7	Saberes Pedagógicos e atividade docente (2018)
Gauthier et al.	D5	T9	2	Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (2013)

Fonte: A autora, 2020.

1.2 Principais aportes teóricos

Os referenciais teóricos que apoiam o presente estudo incluem autores como: Kramer (1997), Sacristán (2017), Arroyo (2013), Goodson (1996, 2018), Apple (2008, 2013), Moreira e Silva (2013) e Young (2014), que destacam o currículo como um sistema de relações ideológicas, políticas e de poder, que se molda nos contextos culturais e tempos históricos. Também foram utilizados os trabalhos de Silva (2019) e Lopes e Macedo (2011), que destacam a importância de se conhecer as teorias para entender os sentidos atribuídos ao currículo em cada período.

Para tratar das questões relativas à autonomia docente o estudo se apoiou em autores como: Freire (2018, 2005), Contreras (2012) e Albino (2018), que consideram que autonomia é um processo de construção permanente, que exige responsabilidade, reflexão e compromisso.

Para tratar de saberes docentes, o esteio foi encontrado nos trabalhos de: Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012), Freire (2018).

Foram utilizados os estudos de Huberman (2000) sobre a carreira docente e para discorrer sobre a formação docente foram utilizados os estudos de Tardif (2014), Nóvoa (1992, 1995), Giroux e McLaren (2013) e Imbérnon (2009, 2011) que destacam a importância de compreender que para o professor ensinar é preciso mobilizar saberes, tanto na formação inicial como na continuada e em serviço.

1.3 O currículo

Na escola, onde a diferença se faz presente e os professores precisam o tempo todo aprimorar suas práticas para lidar com essa diversidade, tornando-se importante um currículo que seja adequado às demandas dos alunos. De acordo com Araújo e Gomes (2016, p.298) “[...] o currículo não é apenas um documento que inclui vários conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas que se alicerça a valores, crenças e relações.” O currículo é o coração da escola e deve ser construído coletivamente, levando em consideração a clientela atendida. Ele não é algo neutro, estático, mas em constante construção e transformação. Conforme salienta Sacristán (2017, p.14), “[...] o currículo se reflete em todas e quaisquer ações existentes dentro das instituições escolares e, é por meio dele que a socialização, a formação, a segregação ou a integração são realizadas”. Para Kramer (1997, p. 22) os currículos precisam privilegiar “[...] os fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo”. Para a autora estes fatores desenvolvem a autonomia e a cooperação, princípios básicos da cidadania, que podem também garantir:

[...] o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. [...]. Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam (KRAMER, 1997, p. 22-23).

De acordo com a autora, não basta somente implantar novos currículos ou novas propostas curriculares, é importante também investir na formação dos profissionais que trabalharão diretamente com estes documentos. Ela também aponta a necessidade de assegurar as condições materiais concretas que as mudanças ocorram (KRAMER, 1997, p. 23). Kramer (1997) considera que:

[...] é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área de educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar currículos” ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam -,

efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 1997, p. 23).

Sendo assim, promover discussões sobre currículo no contexto educacional vigente é importante e urgente, uma vez que por meio dele a prática pedagógica se orienta e os professores precisam conhecer para poder atuar e até mesmo criticar. Apresentaremos a seguir concepções de alguns autores sobre currículo. Silva (2019, p. 14) alerta que “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Já Lopes e Macedo (2011, p. 21), ao discorrer sobre essas teorias, sinalizam que o que elas possuem em comum “[...] é a definição de currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula”. Para as autoras, as tradições curriculares imprimem no currículo sentido próprio:

[...] tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

O termo apresenta diferentes concepções, nos diferentes segmentos da educação. Quando se questiona “o que é currículo?”, podemos obter muitas respostas baseadas nos diferentes saberes que as pessoas vão construindo no decorrer de suas vidas e que influenciam suas concepções. Para alguns, o currículo pode ser descrito como “[...] plano de instrução, percebido como um conjunto de conteúdos a ensinar” (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 54), ou os conhecimentos produzidos nas escolas ou a própria proposta curricular do município também pode ser considerada como currículo. Alguns podem ter uma visão mais ampliada sobre o currículo, como explicá-lo como “[...] um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, processual e complexo, sem uma organização sistematizada” (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 54). Para Lopes e Macedo (2011):

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas / atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

As autoras destacam que existe um aspecto comum em todas essas considerações, “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem

realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19), com aspectos que são alvos de “[...] disputas na teoria curricular”.

Já Corrêa (2018, p. 11), ao discutir sobre o conceito de currículo, destaca que precisamos considerar “[...] algumas questões que podem se tornar objetos de estudo para conceituar o currículo”, tais como “[...] a influência dos diferentes discursos políticos, das políticas internacionais e nacionais e dos interessados na modificação do perfil sociocultural de uma determinada sociedade”. O currículo reproduz a sociedade vigente ou o modelo que considera mais pertinente para o momento, sendo uma construção social, que incorpora conhecimentos, relações sociais, cultura e economia.

Considerando as diversas abordagens sobre a concepção de currículo, destacamos as considerações de Apple e Nóvoa (1998):

O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, ‘grades curriculares’ que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, método e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 153).

Para os autores, ao reduzir o currículo ao paradigma tecnicista, estaremos enaltecendo uma concepção técnica que leva os educandos a serem repetidores do que a escola ensina. Apple (2008) sinaliza que o currículo vai além do que é ensinado em sala de aula, uma vez que ele é resultado de determinados grupos e de suas concepções. O autor destaca que o importante é saber o motivo da seleção de determinado conteúdo em detrimento a outro, colocando dúvidas quanto ao modelo tecnicista. O autor também salienta que o currículo está relacionado à estruturação da economia, visto que, é um conteúdo criado por determinado grupo social, carregando consigo suas ideologias culturais, políticas e econômicas. Para ele:

[...] pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. (APPLE, 2008, p. 8).

Para o autor algumas questões como gênero e raça são descaracterizadas no currículo, visto que o mesmo normalmente enfatiza a cultura “branca”, deixando de fora outras raças e etnias, por considerá-las como inferiores, deixando clara a relação de poder, onde se tenta preservar uma cultura em detrimento a outra. Apple (2008) também aponta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p. 59).

Dessa forma, ele destaca a importância de analisar essa não neutralidade no processo de elaboração do currículo, uma vez que os debates políticos e econômicos são imprescindíveis quando órgãos oficiais planejam este currículo. Concordamos com Silva (2019), quando o autor afirma que o currículo possui um viés capitalista.

O currículo representa poder, uma vez que exalta a visão de mundo de um determinado grupo, suprimindo vozes de outros, exaltando a tradição cultural, política e a visão de sociedade desses sujeitos. Para Apple (2008) é preciso perguntar: “[...] o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?” “Por que este conhecimento?” “Qual a relação entre cultura e poder na educação?”

Na escola, onde permeiam conflitos e interesses políticos e ideológicos, o currículo e as relações de poder que o envolvem são grandes:

[...] o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2008, p. 59-60).

Lopes e Macedo (2011, p. 29). Apontam que, no Movimento da Nova Sociologia da Educação, “[...] a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo”. As autoras (ibidem, 2011, p. 29) ressaltam que o currículo se configura como “[...] um espaço de reprodução simbólica e / ou material” e “[...] não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”.

Para Michael Young (2014, p. 201), a natureza do currículo é excludente, em que alguns têm acesso à escolarização e outros são excluídos. Não são pesquisados como “[...] os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos”. Para ele:

[...] o currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

Em consonância com Young (2014), Lauande e Castro (2010, p. 58) afirmam que o currículo “[...] não é um conjunto de conhecimentos neutros e desinteressados, mas são conhecimentos situados, datados historicamente e que esse é um conjunto contestado e conflituoso de práticas”. Para as autoras, a organização curricular é o resultado de um processo “[...] que traduz os objetivos particulares das classes e grupos no poder”. Com essas determinações, é importante problematizar as prescrições curriculares, de forma que as ações educativas possibilitem a transformação da realidade. As autoras destacam que:

O currículo não deve se limitar a disciplinas, a saberes que deverão ser ensinados, que fazem da memorização a sua base fundamental; o ensino não deve estar divorciado da vida; a escola não deverá estar fechada para o mundo, perpetuando uma educação livresca e continuamente alheia as realidades que a circundam. A educação deve criar condições que permitam as pessoas conferirem sentido e utilidade ao que aprendem, compreenderem o mundo e trabalharem por uma sociedade cujos fundamentos democráticos sejam mais vividos (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 58-59).

As autoras explicam o currículo “[...] como o espaço político-pedagógico”, em que sobressai um processo ativo para construir e validar os “[...] saberes, vozes, cultura, normas e valores” que são produtoras e reprodutoras “[...] de práticas de construção do conhecimento nos diversos contextos” (LAUANDE; CASTRO, 2010, p. 59).

Para Goodson (1996, p. 17-18), “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Para o autor o currículo está longe de ser neutro, sendo um conceito “[...] ilusório e multifacetado”, até mesmo “escorregadio”, “[...] na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil de identificar seus pontos críticos”. Dessa forma, o currículo é visto como uma “construção social”, devendo ser investigado tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas (GOODSON, 1996, p. 72). Ele também sinaliza a relação de poder na elaboração das propostas curriculares, que traduzem as determinações do grupo dominante, na escolarização, mesmo com os “[...] sinais de conflitos e contestações” (GOODSON, 1996, p. 132). Para o autor:

[...] não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado. Williamson (1974) raciocinou sobre o fato de “que não basta ter consciência de que os princípios que governam a seleção do conhecimento transmissível refletem estruturas de poder. É

essencial ir além dessas suspeitas para estabelecer as conexões exatas” (p. 10). Em seu raciocínio, isto implica um estudo histórico do currículo, “se o objetivo for entender o poder na educação” (GOODSON, 1996, p. 75).

O autor aponta que é preciso ir além das impressões para compreender as relações de poder que permeiam o currículo. Em concordância com o pensamento de Goodson (1996), Nascimento, Moraes e Bonfim (2010) afirmam que:

O entendimento de currículo como construção social, um instrumento hegemônico que tanto na forma como no significado só pode ser compreendido na totalidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que o constituem. Possibilita intervenção nas práticas educativas desenvolvidas na escola, assim sendo faz parte de um contexto histórico, portanto determinado; logo, não é neutro, nem imparcial, ao contrário, é carregado de intencionalidades declaradas ou não (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 9).

As autoras destacam a dimensão política do currículo, na medida em que seu processo de criação traz à tona “[...] as concepções de homem, educação e sociedade que se acredita e almeja para a formação dos sujeitos”. Elas destacam o currículo como um “campo de poder”, envolvido em “conflitos, disputas e interesses” (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 9-10).

Moreira e Silva (2013) também consideram o currículo como um artefato cultural e social. Os autores apontam que este documento está “[...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Os autores também afirmam que o currículo tem uma história que está vinculada “[...] a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Já Sacristán (2017), ao discorrer sobre o currículo, destaca primeiramente a dificuldade em conceituar este termo, devido à sua complexidade. Nele se “[...] cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar”. É um termo histórico que acumula significados, mas que carrega em si a responsabilidade de regular a “[...] prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2017, p. 16). Para o autor o currículo determina o que será ensinado em cada ano de escolaridade e em que ordem isso deverá acontecer, destacando-o como uma construção cultural:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente a experiência humana. É antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2017, p. 14).

Além disso, para Sacristán (2017) o currículo também:

[...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Isso mostra que o currículo “[...] não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”, mas a “[...] concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las” nos períodos históricos e sociais determinados, para aqueles níveis e modalidades educacionais, “numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2017, p. 15). O autor também destaca o currículo como práxis, que não “[...] se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Oliveira e Martins (2011) explicitam a relevância da participação dos docentes na elaboração e implementação destes currículos:

Nessa perspectiva, situamos a relevância da participação ativa dos profissionais na construção e implementação de um currículo: aberto, preocupado com a seleção e organização de conteúdos pautados na sua realidade; flexível na definição dos objetivos, na diversificação dos procedimentos adotados, bem como no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, com base no nível de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 323).

Isso porque, ao definir o currículo, a escola descreve suas intenções, sua função, bem como a forma de enfocá-la a partir do contexto real, visto que é a prática que concretiza os objetivos propostos, que devem atender às necessidades do alunado, no intuito de assegurar o crescimento na sua aprendizagem.

Já Arroyo (2013) afirma que precisamos perceber que os alunos são sujeitos ativo-afirmativos e quando se elabora um currículo faz-se necessário considerar as singularidades de cada um, dando voz e vez aos estudantes, sem trata-los com simples objetos. Ele ainda acrescenta que:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturado da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2013, p. 13).

Destarte, percebemos a centralidade do currículo e o território de disputa que este instrumento se tornou, sendo um campo complexo onde se concentram inúmeros debates “[...] da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2013, p. 17).

Em Silva (2019), a discussão sobre currículo perpassa a concepção de um documento determinado por uma superestrutura; ele é um campo de disputas entre variadas culturas. O autor explica que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2019, p. 150).

Para esse autor, o termo possui uma gama de significados e interpretações, estando relacionado à constituição das identidades das escolas e dos sujeitos que nela estão inseridos, englobando seus valores, culturas e aspirações. Silva também afirma que um currículo “[...] busca precisamente modificar as pessoas” que vão “seguir” aquele documento de identidade (SILVA, 2019, p. 15), tornando-a “desejável” para a sociedade a qual ela está inserida. O autor ainda nos diz que para cada tipo de conhecimento a ser “transmitido” ou “trabalhado” haverá um tipo de currículo. No curso deste currículo nos tornamos o que somos. Ele ainda amplia:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2019, p. 15).

Sobre a sua construção, Lopes (2006) indica que:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p. 3).

A autora destaca a contribuição da subjetividade na construção deste documento plural e repleto de contradições, que para servir efetivamente a construção de aprendizados significativos, precisa ser construído dentro da escola, por seus atores, considerando sua realidade sociocultural e não ser uma mera reprodução de algo prescrito por um sistema escolar desconectado da realidade.

Tura e Pereira (2013), ao discorrerem sobre as políticas curriculares, destacam que:

[...] o gerenciamento externo, de bases neotecnicistas, e as psicologias construtivistas centradas nos processos de desenvolvimento dos alunos se articulam em uma mescla que deixa o conhecimento fora do currículo, que passa a ser

organizada em função do desenvolvimento da capacidade de saber fazer coisas, em detrimento da capacidade de saber determinadas coisas (TURA; PEREIRA, 2013, p. 112).

As autoras explicitam a necessidade de sinalizar a diferença entre a concepção de “[...] currículo como repertório fixo de significados socialmente construídos e que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros” e “[...] do entendimento de que uma prática pedagógica é uma produção discursiva”, levando-nos a pensar o currículo e o seu funcionamento de outra maneira (TURA; PEREIRA, 2013, p. 112). Elas ainda sinalizam que esse termo carrega um significado para “[...] algo vivo e atuante, inserido na dinâmica das relações socioculturais de um tempo e lugar” (TURA; PEREIRA, 2013, p. 118).

O que se entende por currículo não é consenso, mas uma construção multifacetada, uma vez que para falar de currículo, precisamos falar “[...] do formal, do oculto e do vivido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37). Na produção curricular é relevante pensar na necessidade de este contemplar todos os alunos, objetivando respeitar suas diferenças e desenvolver suas potencialidades, de forma a possibilitar que o educando se desenvolva em todas as áreas e possa contribuir para a construção do conhecimento na escola. As diferenças presentes neste ambiente podem ser utilizadas como estímulo e possibilidade de crescimento.

Dessa forma, é necessário que se construa um currículo de acordo com a comunidade atendida, considerando seus saberes, num diálogo constante, para uma educação autêntica, conforme afirma Freire (2018, p. 97): “[...] que não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. É importante salientar que a construção de um currículo adequado às demandas dos alunos está diretamente relacionada à autonomia docente. Entretanto, se torna praticamente impossível pensar na autonomia do professor sem o mesmo apresentar uma voz ativa, que mostre seu posicionamento com relação ao seu trabalho e ao currículo que pretende desenvolver tendo como foco o desenvolvimento crítico e autônomo do aluno.

Na seção adiante se apresentam noções de autores sobre o termo autonomia e como ela pode auxiliar os professores na produção de currículos.

1.4 Autonomia Docente

Infelizmente, muitas vezes o termo autonomia é utilizado como um slogan, visto que muito se fala de autonomia, mas as discussões que se apresentam muitas vezes são superficiais para o trabalho do professor. Para Petroni e Souza (2009, p. 357), a autonomia

está relacionada à “[...] capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade.” Elas destacam “[...] que autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade”. Elas afirmam que a autonomia se desenvolve por meio da educação (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357). Dessa forma, o significado que esta palavra carrega indica que ter autonomia é ter responsabilidade, ser crítico, sendo algo que se desenvolve, por meio de um ambiente educacional favorável.

A palavra autonomia vem do grego e seu significado se relaciona à independência e liberdade do indivíduo, para realizar suas próprias escolhas. Entretanto, Mendes e Arakaki (2014, p. 8037) ressaltam “[...] que essa determinação não é absoluta, haja vista que, em alguns casos, a determinação de um indivíduo está sujeita a heteronomia, ou seja, depende da determinação do grupo ou de outro sujeito autônomo”. Para Albino (2018), algumas pessoas tendem a compreender a autonomia como uma liberdade ilimitada para realizar aquilo que quer, independentemente de outros.

Ela também aponta que algumas pessoas agem movidas por interesses alheios, como forma de “[...] justificar seus próprios vícios e criarem uma ilusão de felicidade e autonomia”. E também destaca que existem situações em que ter autonomia se torna uma forma de “[...] viver sem ter que prestar contas a seus pares e, até mesmo, de consumir o que quiserem e quando quiserem” (ALBINO, 2018, p. 59).

Isso gera modelos simplistas de autonomia e podem fazer parte das concepções dos docentes em suas escolas, bem como gerar “[...] a percepção de incoerências sobre os interesses de algumas políticas curriculares para a emancipação humana e sua autonomia” (ALBINO, 2018, p. 59).

Cândido e Gentilini (2017) defendem uma autonomia relativa para as escolas, pois para os autores não é possível abandonar as determinações legais e seguir sua própria vontade. Eles apontam que:

No entanto, em se tratando de autonomia, devemos entender que ela deve ser relativa, visto que não se trata de abandonar os preceitos legais e cada escola interpretá-los e aplica-los segundo seu entendimento, mas há de se procurar, tanto quanto possível, a conciliação entre o sistema e o local (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 330).

Já Freire (2005, p. 107) considera que a “[...] autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, ou seja, o professor exercita a liberdade e a responsabilidade ao tomar suas próprias decisões e procura desenvolver estas mesmas habilidades com seus alunos. Petroni e Souza (apud Freire 2009, p.

359) destacam que a autonomia é um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona à sua aptidão de resolver problemas, de escolher alternativas de forma consciente, assumindo a responsabilidade e arcando com as consequências de seus atos. O professor autônomo é aquele capaz de exercer o seu ofício de maneira crítica, tomando decisões responsáveis, desenvolvendo-se por meio da educação.

Freire (2018) mostra que não basta apenas o professor ser autônomo; é preciso que ele desenvolva essa mesma capacidade no seu aluno, tornando-o apto a criticar e agir com liberdade e responsabilidade. O autoritarismo por parte do professor não promove no aluno o desenvolvimento da autonomia; ao contrário, torna-o submisso e dependente. O autor afirma que:

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. [...] É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2018, p. 58-59).

Ao analisar a obra de Freire, Mendes e Arakaki (2014) destacam que o autor:

[...] busca modificar o educando, sustentando que ele deve deixar de ser um aluno passivo para se tornar um sujeito crítico, promovendo a autonomia, fazendo com que tenha consciência crítica e consciência da própria condição social, possibilitando uma transformação social, pela práxis que se faz na ação e na reflexão, tornando-o por via de consequência um ser emancipado do Estado opressor. Nesse sentido, podemos afirmar que, em Freire, a libertação das externalidades ou heteronomias impostas, é condição necessária para a autonomia (MENDES; ARAKAKI, 2014, p. 8042).

Em suas obras, Freire (2018, 2005) mostra a necessidade de os alunos construírem o próprio conhecimento, sendo ativos nesta busca, para que seja desenvolvido um pensamento autônomo, liberto, demonstrando que a autonomia precisa estar aberta a todos que estão inseridos dentro do processo educacional. (KIRA, MEDEIROS, SANTOS, 2014, p. 20653), entretanto, a prática docente está atravessada por imposições e prescrições externas. Cunha e Cezari (2016) destacam que:

[...] para o professor poder exercer uma prática pedagógica dita autônoma, seria necessário que ele estivesse inserido em um contexto que também fosse autônomo, e que promovesse o seu desenvolvimento; por isso é que precisaríamos buscar, também, uma escola autônoma (CUNHA; CEZARI, 2016, p. 50).

Dessa forma, constatamos que o professor para ser autônomo precisa estar inserido em um espaço que também seja autônomo, pois se a escola não for um local democrático, que

favoreça a autonomia do professor, como poderá este docente desenvolver o seu trabalho de forma autônoma? Entretanto, Pacheco (2010) salienta que é necessário distinguirmos o uso do termo autonomia em relação à atuação docente:

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.’ (PACHECO, 2010, p.116).

Para Pacheco (2010), a autonomia tem amplo significado, estando relacionada tanto à responsabilidade do professor dentro de um processo, do qual não obtém total conhecimento ou o controle total sobre o trabalho e as condições para exercê-lo. Essa autonomia se relaciona com a forma de ser e estar desses professores em relação à sua atuação profissional que direciona tanto para problemas políticos quanto para problemas educativos, uma vez que a discussão da autonomia docente também perpassa pela discussão do papel do professor perante a sociedade.

Contreras (2012), ao discorrer sobre os sentidos do termo autonomia, aponta que este pode apresentar diferentes sentidos dependendo do contexto e da concepção de educação em vigor. Para o autor, a autonomia precisa ser compreendida com um processo que está em constante construção “[...] no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Dessa forma, não há como reduzi-la a uma definição autoexplicativa” (CONTRERAS, 2012, p. 210). Nela se entrelaçam os aspectos pessoais, com as relações pessoais, além das tentativas de compreender e equilibrar socialmente, defendendo de forma profissional os valores educativos, e a independência de juízo com a participação social (CONTRERAS, 2012, p. 210). O autor também salienta “[...] a defesa de uma concepção do ensino enquanto profissão” e ressalta três dimensões básicas da mesma: “[...] a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional”, destacando que estas características são necessárias ao próprio ato de ensinar, sendo a autonomia uma forma de exercer a profissão (CONTRERAS, 2012, p. 212). Para o autor existem três tipos de professor, com distintas concepções de autonomia (Quadro 12):

Quadro 12 - A autonomia profissional de acordo com Contreras (2012)

	PROFESSORES		
	Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL	Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: CONTRERAS, 2012, p. 211

Para cada tipo de professor, Contreras (2012) indica uma concepção de autonomia, estando relacionada à autoridade, reponsabilidade ou emancipação dos sujeitos. O professor, enquanto especialista técnico, tem sua prática permeada por imposições externas, tendo seu trabalho controlado por instâncias superiores. A autonomia, neste caso, é apenas ilusória, estando este profissional à mercê do controle burocrático, através de objetivos determinados a serem alcançados através de prescrições feitas por especialistas.

Já o professor, enquanto profissional reflexivo, tem a autonomia como responsabilidade, é aquele que delibera democraticamente em diálogo com seu contexto. Para Valério (2017, p. 329), esse professor “[...] reflete na prática e sobre a prática, constituindo saberes e valores capazes de alterá-la contingencialmente”. Ele destaca que este profissional:

Faz emergir elementos criativos e intuitivos, desvalorizados pelo especialista técnico. O compromisso moral e o entendimento do professor reflexivo sobre os acontecimentos, sobretudo aqueles inusitados ou desafiadores, tornam-se os guias da deliberação e desse modo se constitui espaço para uma autonomia ampliada (VALÉRIO, 2017, p. 329).

A capacidade desse profissional em resolver problemas demonstra a aquisição de uma autoconsciência sobre seus juízos, deliberações, motivações, valores (VALÉRIO, 2017, p. 329).

Em relação ao professor enquanto intelectual crítico, Valério (2017) destaca que sua prática “[...] passa pela crítica de que a reflexão não pode ser reducionista ou imediatista, não deve se prender ao plano pedagógico e à aula, tampouco ficar individualizada sob a responsabilidade do docente”. Uma vez que o ato de ensinar é uma prática coletiva e institucional “[...] a criticidade da reflexão deve mirar não apenas a criação de novas ideias para o ensino, mas um mergulho do profissional em si e no contexto do fenômeno educativo” (VALÉRIO, 2017, p. 330). Esse autor afirma que:

[...] a autonomia de professores deve considerar a comunidade como referência e como corresponsável pelas condições em que ocorrem. De modo exemplar, professores deveriam tomar consciência de que estratégias técnicas (metodologias) não podem ser analisadas apenas pelo mérito (ser ou não eficaz), mas pelo que representam como pretensões e razões educativas (VALÉRIO, 2017, p. 330).

A autonomia seria uma forma de emancipação deste profissional, o despertar da consciência crítica como forma de transformar as condições sociais e institucionais do ensino.

Contreras (2012) destaca que o ensino é um trabalho que necessita de reflexão autônoma e de elaboração de pensamento próprio, por meio do qual os professores podem se desenvolver como profissionais que tenham um compromisso com a criação de possibilidades educativas do ensino e sejam críticos com os percalços encontrados no desempenho de sua função.

Destarte, os docentes precisam desenvolver-se como agentes autônomos guiados por um compromisso crítico na análise e transformação de suas práticas educativas. Os professores não são simples possuidores de conhecimento acadêmico adquirido durante sua formação, mas elaboradores ativos de conhecimento profissional prático e com características diferentes das do conhecimento acadêmico (CONTRERAS, 2012).

Para pensar a transformação do currículo, as escolas precisam ser levadas em consideração no momento de propor inovações ou de gerar e desenvolver currículos. Os professores precisam desenvolver os currículos e estratégias de ensino em função dos contextos de trabalho que estão inseridos e das necessidades das mudanças educativas nesse meio. Nesse sentido, Contreras (2012) destaca que:

[...] não entende a autonomia como um chamado à auto complacência, tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2012, p. 13).

Ao contrário das experiências em que a função do professor fica reduzida à aplicação de plano de atividade, precisamos despertar nos docentes o protagonismo, levando-os ao entendimento de que é necessário elevar a sua capacidade de experimentar e criar novas propostas de ensino, testando novas possibilidades educativas, pois, autonomia supõe realizar escolhas e tomar decisões de acordo com suas convicções. Ser autônomo exige do professor conhecimentos para selecionar o que for mais acertado. Exige, principalmente, capacidade de julgamentos e de resoluções atentas, uma vez que quanto mais o professor desenvolver sua autonomia, maiores serão suas responsabilidades.

Dessa forma, a competência do professor em ensinar está relacionada à capacidade de tomar decisões sabendo que o currículo precisa ser construído de acordo com a comunidade atendida, considerando seus saberes, num diálogo constante. Assim, é preciso considerar que os professores não podem se limitar a serem executores de currículos, mas sim àqueles que os elaboram, os definem e os reinterpreta a partir do que pensam, creem e valorizam (CONTRERAS, 2012). O autor afirma que:

[...] a qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas (CONTRERAS, 2012, p. 264).

A autonomia do professor está relacionada à qualidade do ensino, porque para ter uma prática autônoma, requer do professor compromisso e responsabilidade para executar um ensino que capacite os alunos para a sociedade, auxiliando-os a tornarem-se cidadãos autônomos e responsáveis. Valério (2017) destaca que:

[...] à medida que o professor passa a negociar com o seu contexto de atuação, delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula, sua prática se torna não só reflexiva, mas intelectual crítica ao adquirir tonalidade ideológica e política. Por conseguinte, esse processo de emancipação põe na pauta de seu fazer as condições sociopolíticas e as condições institucionais para que os fins da educação sejam alcançados. E, claro, esses próprios fins passam a ser alvo de revisão, sobretudo por meio de um olhar crítico para o currículo e para os objetivos de ensino (VALÉRIO, 2017, p. 332).

Em suma, o professor autônomo é um profissional responsável e comprometido com a aprendizagem dos seus alunos, com o seu trabalho e com a sua escola.

1.5 Saberes, práticas e formação no desenvolvimento da autonomia dos professores

Nesta subseção será discutido como os saberes e a formação contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos professores. As discussões levam ao entendimento da necessidade de uma reflexão e da elaboração de pensamento próprio pelo docente ao ensinar, desenvolvendo-se como intelectual crítico capaz de enfrentar as adversidades que encontrar na sua prática educativa, além de se reconhecer como sujeito de sua própria formação. Dessa forma, poderá agir com autonomia, entendendo que buscar práticas consoantes a uma educação democrática faz parte do exercício da sua profissão.

1.5.1 Saberes docentes

Na sua atuação o professor necessita mobilizar vários saberes ou conhecimentos com o objetivo de realizar suas inúmeras atividades no dia a dia. Estes saberes são mobilizados em função do seu trabalho, conforme destaca Tardif (2014):

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 17).

Muitos autores se apoiam na proposição de que existe um conjunto de conhecimentos para o ensino e que é possível corroborar esse *corpus* de saberes com o intuito de aprimorar a formação docente.

Wilson; Shulman; Richert, (1987, p. 105 apud GAUTHIER et al., 2013), ao discorrer sobre os conhecimentos necessários à prática do professor, sinalizam que “[...] esse repertório de conhecimentos é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar o seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto” e pode auxiliar o professor a realizar um ensino melhor, com maior eficácia (GAUTHIER et al., 2013, p. 61). Para Gauthier et al. (2013), essa mobilização de saberes forma uma espécie de reservatório, que ajuda o docente exercer a sua função. Eles consideram que é de suma importância “[...] conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório em que o docente se provém de forma a responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Tardif e Raymond (2000), ao discorrerem sobre os saberes docentes, indicam que eles são:

[...] mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Em relação à origem destes saberes, os autores apontam que eles decorrem de inúmeras fontes como “[...] formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Além disso, Tardif (2014) aponta para a diversidade destes saberes, que ele sinaliza como sendo plurais, compósitos, heterogêneos, visto que envolvem, “[...] no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

O autor propõe um modelo de análise dos saberes docentes “[...] construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 18). Ele também destaca a natureza social destes saberes, em que o “[...] saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades.” (TARDIF, 2014, p. 19).

Dessa forma, as relações sociais são produzidas através das interações entre os professores e esses saberes, demonstrando que na profissão docente os professores utilizam saberes que são produzidos pelos diversos grupos, provenientes de instituições variadas e que são integrados ao trabalho por meio de diferentes mecanismos sociais como formação, currículos, instrumentos de trabalho, entre outros. Tardif complementa afirmando que ao discutir sobre estes saberes “[...] é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações” e que esse “[...] seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p. 19).

Gauthier et al. (2013, p. 184) sinalizam que “[...] a tarefa de ensinar requer certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados”. Eles também discutem que “[...] é importante que haja um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja tirada da prática em sala de aula e comprovada pela pesquisa” (GAUTHIER et al., 2013, p. 184). Para os autores é de suma importância, aprender a teoria sobre o ensino antes de colocar em prática. Outro aspecto em relação a estes saberes é que são atemporais, uma vez que são obtidos “[...] no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Isso demonstra que para ensinar, o professor precisa se apropriar progressivamente “[...] dos saberes necessários à realização do trabalho docente” e a importância das experiências escolares e familiares anteriores ao exercício da docência para “aquisição do saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p. 19). O autor complementa que:

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação

universitária não consegue transformá-lo e nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Para Tardif (2014), a ideia de temporalidade não está ligada somente à história escolar ou familiar do professor, mas também se aplica à sua carreira, marcada pela construção desse saber profissional, incidindo sobre temas compatíveis que ocorrem no desenrolar da carreira profissional, além da questão da identidade e subjetividade do professor, que se constroem no fazer várias vezes a mesma coisa. Dessa forma, “[...] o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2014, p. 68). O autor complementa afirmando que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (TARDIF, 2014, p. 70).

Em seus estudos, Tardif (2014) aponta que os saberes vão se consolidando e se aperfeiçoando no decorrer dessa carreira profissional. Dessa forma, para entender como estes saberes se modificam durante a carreira do professor, é preciso entender quais as fases o professor passa durante a sua vida profissional. Huberman (1995), em seus estudos sobre a carreira e o ciclo de vida profissional docente, mostra que existem seis fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase da serenidade e distanciamento efetivo, a fase do conservantismo e lamentações e a última fase chamada de desinvestimento.

O início da carreira docente é caracterizado pela descoberta e pela sobrevivência. O autor explica que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente “o choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]. em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Para Tardif (2014, p.82), o início da carreira “[...] representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. O professor está se socializando e tomando contato e entendendo a complexa realidade que profissão docente faz parte.

O período de quatro a seis anos corresponde à fase de estabilização e se caracteriza “[...] pelo comprometimento definitivo na docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades” (CARDOSO, 2017, p. 4290). Nesta fase o professor adquire uma maior confiança em si mesmo, conseguindo dominar diversos aspectos do seu trabalho, principalmente relacionado ao fazer pedagógico, centrando-se mais nos seus alunos (TARDIF, 2014, p. 85). Para Huberman (1995, p. 40), a estabilização no ensino “[...] trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva e de um ato administrativo”.

A próxima fase, que corresponde ao período de 7-25 anos é a fase da diversificação e a fase do questionamento; elas ocorrem de maneira simultânea, mas a primeira “[...] é marcada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão” (CARDOSO, 2017, p. 4290). Para Huberman, na fase da diversificação, os professores seriam “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” enquanto que outro grupo poderia apresentar sintomas “[...] desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 1995, p. 42).

No período entre 25 a 35 anos de carreira acontece a fase da serenidade e distanciamento afetivo, cujas características são as mesmas que as nomeiam. Concomitante a este período observamos também a fase do conservadorismo cuja marca é o distanciamento e as lamentações frente à profissão (HUBERMAN, 1995, p. 43-44). A última fase ocorre dos 35-40 anos é a do desinvestimento, quando os docentes se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios (HUBERMAN, 1995, p. 45-46). É importante destacar que, no Brasil, a última fase pode acontecer mais cedo e são apontados alguns motivos para isso, como as más condições de trabalho e a extensa jornada do professor.

Cardoso (2017) afirma que essas características nos ajudam na compreensão das ações dos docentes, entretanto essas fases não são estanques e precisam ser considerados os aspectos sociais aos quais os professores estão sujeitos. Para a autora estas características:

[...] nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e a pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando. [...] não há sequências universais, pois o desenvolvimento das mesmas se relaciona com as condições sociais e com o período histórico; e ainda que cada etapa prepara a seguinte, mas sem determinar a ordem da fase que virá na sequência (CARDOSO, 2017, p. 4290).

Para Tardif (2014), “[...] a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da

profissão” (TARDIF, 2014, p. 89). Dessa forma, um tempo maior de experiência na profissão poderia contribuir para adquirir mais competências de trabalho e também para ampliar os saberes desses docentes.

Entretanto, como esses saberes se originam de inúmeras fontes e de diversos momentos da história de vida e da carreira profissional, isto pode acarretar uma barreira com a “[...] unificação e recomposição dos saberes no e pelo trabalho”, conforme nos sinaliza Tardif (2014, p. 21) e também gerar um problema com a hierarquia desses saberes pelos professores, uma vez que estes profissionais não colocam todos esses saberes no mesmo patamar, mas os hierarquizam de acordo com o uso que fazem deles e quanto menos se utiliza um saber, menos valoroso ele será para o professor. Neste ínterim, alguns saberes como os experienciais tornam-se a base para a prática e a competência profissional, uma vez que a experiência é para o docente “[...] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p. 21). O autor também destaca que:

[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21, grifos do autor).

O trabalho do professor é um trabalho interativo, onde o mesmo relaciona-se com seu objeto de trabalho, onde há poderes e regras mobilizados pelos diversos atores. Tardif (2014) destaca que esta questão do saber “[...] está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação” (TARDIF, 2014, p. 22). Sobre os saberes docentes, Gauthier et al. (2013) ressaltam que:

[...] um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, tal como entendemos, não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente. Ela diz respeito aos saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade (GAUTHIER et al., 2013, p. 185).

Os saberes que auxiliam o professor no exercício de sua função são plurais, compósitos e heterogêneos e não são delimitados por conteúdos limitados dependentes de conhecimentos especializados; eles englobam inúmeros objetos, questões e problemas ligados a atuação docente. Existe uma diversidade de autores que se dispuseram a classificar os saberes dos professores. Apresentaremos adiante algumas classificações como a de Gauthier et al. (2013), Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000), Pimenta (2012) e Freire (2018).

1.5.2 Os diferentes saberes e sua relação com o desenvolvimento da autonomia dos professores

Os saberes experienciais são aqueles relacionados a um saber-fazer particular do professor, em que ao repetir inúmeras vezes determinadas ações, os professores as integram ao seu repertório, formando esse tipo de saber. De acordo com Gauthier et al. (2013, p.33), esse saber limita-se justamente pelo fato de ser feito de ações e de argumentos que não foram verificados cientificamente. Para Tardif (2014, p. 39), os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados”. Além disso, esses saberes abarcam-se “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Para Pimenta (2012), esses saberes instruem o modo como os professores se apropriam do “ser professor” em suas vidas.

Freire (2018) trabalha com a concepção de saberes indispensáveis às práticas dos educadores. O autor destaca que esses saberes “[...] são demandados pela prática educativa em si mesma” e que não se restringem somente a educadores críticos, progressistas, pois são igualmente necessários a educadores conservadores (FREIRE, 2018, p. 23). Relacionar os saberes voltados para a experiência àqueles que nos remetem ao saber-fazer, como “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, onde Freire destaca a importância do pensar certo, que “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018, p. 39). O autor destaca a importância de refletir sobre a prática como forma de melhorar esta prática. Para ele “[...] é refletindo a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40).

O saber da tradição pedagógica, de acordo com Gauthier et al. (2013, p. 32), “[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência”. Para o autor cada professor tem em sua consciência “[...] uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade”. Essas representações moldam o seu comportamento dos professores. Para Tardif (2014), esses saberes provenientes da formação escolar anterior são relacionados à passagem do professor pela escola primária, secundária, pelos estudos pós-secundários não especializados, entre outros. Estes saberes se integram ao trabalho docente por meio da formação e socialização pré-profissionais.

Os saberes da ciência da educação relacionam-se aos conhecimentos profissionais que o professor elabora no decorrer da formação ou do trabalho. Para Gauthier et al. (2013, p 31), são “[...] saberes a respeito da escola que são desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns

e pelos membros de outras profissões”. Para o autor este saber não está relacionado com a prática pedagógica, mas fundamentam as ações dos professores e demais membros da categoria. Ele “[...] permeia a maneira do professor existir profissionalmente” (Gauthier et al., 2013, p. 31). Corroborando com Gauthier et al. (2013), Tardif (2014) destaca que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são aqueles desenvolvidos nas instituições de formação de professores. O autor considera que:

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores (TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes curriculares são relacionados aos programas escolares que são ensinados nas escolas. Gauthier et al. (2013, p. 30) sinaliza que a “[...] escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares”. Esses programas são elaborados por especialistas nas disciplinas. Para Tardif (2014) esses saberes:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2014, p. 38).

Para o autor, esses saberes provenientes de programas e livros didáticos que se apresentam como programas escolares, são saberes que os docentes precisam se apropriar.

Os saberes disciplinares referem-se aos “[...] saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas” (GAUTHIER et al., 2013, p. 29). São as áreas de conhecimento e correspondem aos saberes que estão disponíveis para a sociedade. O professor extrai o saber produzido por estes pesquisadores para poder ensinar aos seus alunos. Este saber é imprescindível para o professor, uma vez que “[...] não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER et al., 2013, p. 29).

Para Tardif (2014, p.38), os saberes curriculares “[...] integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores” e através das disciplinas que são ofertadas nos bancos universitários. De acordo com o autor, os saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente

das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2014, p. 38).

Esses saberes surgem da tradição cultural dos diferentes grupos que produzem os saberes.

Os saberes da ação pedagógica referem-se aos saberes dos professores que foram validados, após serem testados em pesquisas em sala de aula. De acordo com Gauthier et al. (2013, p. 34), esses saberes “[...] são os menos desenvolvidos no reservatório de saberes dos professores e os mais necessários à profissionalização do ensino”. Entretanto, para Tardif (2014, p. 37), os saberes pedagógicos “[...] articulam-se com as ciências da educação, na medida em que eles tentam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem a fim de legitimá-las cientificamente”.

Pimenta (2012, p. 24) destaca os saberes da área do conhecimento como conhecimentos específicos e científicos que o professor precisa dominar para ensinar, uma vez que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe e os saberes didáticos como os responsáveis por articular a teoria da educação e a teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas. Esses saberes articulam as teorias com o objetivo de melhorar o ensino.

A autora também considera que é importante para o professor possuir saberes pedagógicos propriamente ditos, uma vez que estes são incumbidos de analisar o ensino como uma prática educativa, que apresenta inúmeras direções e tem como intuito a formação humana (PIMENTA, 2012, p. 26).

Freire (2018, p. 47) destaca a importância do professor como um “[...] ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa de ensinar e não de transferir conhecimentos”. Os saberes que Freire (2018) nos mostra são indispensáveis à prática docente, principalmente aos educadores críticos progressistas. Para o autor o ensino precisa de rigorosidade metódica em que educadores e educando sejam “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Freire (2018) também enfatiza que ensinar exige pesquisa, onde o educador comprometa-se com o desenvolvimento da criticidade por parte do educando. Além disso, o ato de ensinar não pode estar desvinculado do respeito aos saberes do educando, estabelecendo uma “[...] intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos” (FREIRE, 2018, p. 32). Cabe ao educador compreender que ensinar também exige criticidade, despertar a curiosidade como “[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo”. (FREIRE, 2018, p. 33)

Ainda em relação aos saberes, Freire (2018) também mostra que ensinar exige estética e ética, em que a natureza do ser humano e o ensino de conteúdos não pode se separar da formação moral do educando. O autor ainda salienta que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, demonstrando que pensar certo é fazer certo. Para Freire (2018) não existe ensino sem risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Em Freire (2018), o ensino exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, “[...] de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental”, em qualquer prática educacional, mas principalmente progressista (FREIRE, 2018, p. 42).

Discutir sobre os saberes baseando-se nas classificações feitas por diversos autores leva a apontamentos importantes, considerando que a maioria dos saberes é utilizada nas práticas dos professores, no contexto de sua profissão. Para Tardif e Raymond (2000), os docentes desfrutam continuamente dos [...] seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado. Além disso, eles operam com os programas e livros didáticos, fundamentam o seu trabalho em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, guiam-se em sua própria experiência e dispõem de alguns elementos de sua formação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Também se destaca a natureza social do saber profissional. Tardif e Raymond (2000) salientam que alguns desses saberes “[...] são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Os autores consideram que:

[...] Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Os saberes docentes instrumentalizam a prática do professor no exercício da docência e podem ser um meio de auxiliá-lo no desenvolvimento da autonomia, uma vez que quanto mais saberes ele consegue mobilizar, maior é sua segurança na tomada de decisões. Apesar de as obras consultadas não tratarem especificamente de autonomia docente, existem palavras e termos que nos remetem à esta conquista.

1.5.3 A influência da formação inicial e permanente para o desenvolvimento da autonomia docente

A discussão sobre a formação docente perpassa a formação inicial e a formação permanente do professor. A formação inicial é aquela recebida nos cursos de licenciatura universitários ou equivalente, onde o professor adquire conhecimentos especializados (TARDIF, 2014). Ao discorrer sobre os cursos de formação de professores, Tardif (2014) destaca que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 270).

Esse modelo, de acordo com o autor, é o “[...] modelo institucionalizado em todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias” (TARDIF, 2014, p. 270). Tardif também sinaliza que apesar de este ser o modelo em vigência ele apresenta dois problemas: o primeiro refere-se à lógica pela qual ele é idealizado, ou seja, a lógica disciplinar ao invés de uma “[...] lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores”. O segundo problema refere-se a forma de tratar os alunos, tratando-os como “[...] espíritos virgens, sem levar em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p. 271-273).

Ao concentrar o estudo em disciplinas fragmentadas que causam pouco impacto nos alunos, a formação deixa lacunas para o professor, uma vez que não detalha as tarefas e a realidade que o docente enfrentará em sua jornada. Preconiza o conhecer, pois só depois de conhecer pode-se aplicar o conhecimento para fazer (TARDIF, 2014, p. 271-272). Ao desconsiderar a história de vida e escolar dos alunos, a formação para o magistério não abala suas crenças e opiniões pré-formadas, estas só se reatualizam com a prática e com a socialização com seus pares mais experientes, no exercício da docência (TARDIF, 2014, p. 271-272).

Quanto à organização dos cursos de formação de professores, Vasconcellos e Vilela (2017) destacam que:

[...] a literatura indica que os cursos que formam professores para os anos iniciais, no geral, enfatizam conhecimentos pedagógicos e curriculares em detrimento dos conhecimentos de conteúdo (CURI, 2004; SHULMAN, 1987), entre outros motivos, em razão da crença de que a aprendizagem de metodologias diversificadas sustentará o trabalho docente, nesse segmento escolar. O inverso ocorre quando se trata da formação dos professores que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e médio, por considerarem que ao dominar conteúdos terão condições de ensiná-los

sem maiores dificuldades. Na realidade, tanto uma como outra abordagem prejudicam a formação dos futuros profissionais, aumentando o número de problemas relacionados ao trabalho docente (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 168).

Para os autores, o fato de essa formação inicial focar em determinados conhecimentos em detrimento a outros prejudica a formação desses profissionais, gerando dificuldades na execução do trabalho pelo professor. Tardif (2014) reforça a questão da deficiência da formação inicial nas considerações adiante:

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos (TARDIF, 2014, p. 283).

O autor afirma que este currículo fragmentado não favorece o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da função docente.

Para Giroux e McLaren (2013, p. 143-144), a formação de professores precisa ser reestruturada de forma a fortalecer a atuação dos professores. Eles consideram que:

[...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra esferas públicas. Nossa opinião é de que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (ARANOWITZ; GIROUX, 1985 apud GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 143-144).

Para os autores, os programas de formação de professores “[...] são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 143-144). Os cursos reproduzem a sociedade dominante, com ideologias tecnocráticas e corporativistas. Não há interesse em fortalecer o poder docente. Os autores ainda complementam que “[...] os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 146). Destarte, para complementar essa formação inicial deficiente seria preciso investir na formação continuada para atingir aquela parte que ficou defasada. Entretanto, Vasconcellos e Vilela (2017) salientam que:

[...] quando assumimos que a formação inicial é incompleta e que, portanto, se fazem necessárias ações de formação continuada para completá-la, corremos o

risco de fragilizar o caráter profissional da docência, apontando que essa profissão tem fragilidades e precisa ser “aperfeiçoada”. Por outro lado, se valorizarmos a dimensão profissional no interior da própria formação incorremos na armadilha de reduzir a formação à profissão, fragilizando uma luta histórica pela valorização das Ciências da Educação na formação de educadores como “mais do que professores”, com uma formação acadêmica sólida como defendida pela comunidade de Pedagogos (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 168).

Atualmente há um grande debate teórico acerca das relações entre a formação e a profissão, mas que não tem impactado soluções para valorizar tanto a profissão como a formação sem reduzir o trabalho docente “[...] a uma profissão sob aspecto pragmático de mero atendimento às demandas sociais” (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 169). É preciso repensar o lugar que a formação docente ocupa na profissão de professor e de que forma essa formação contribui para a construção da autonomia docente.

Para Vasconcellos e Vilela (2017), a autonomia docente “[...] se desenvolve a partir da experimentação de táticas de modulação frente às estratégias de regulação” dessa forma, “[...] o *locus* dessa experimentação durante a formação se configura na sua dimensão profissional” (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 169). Eles complementam que:

Apenas na relação com o trabalho e a profissionalidade docente é que se faz possível ter contato com as estratégias de regulação e, portanto, para a construção e consolidação de saberes profissionais e o desenvolvimento de práticas autônomas. Em outras palavras, é na vivência da profissão que se experimentam táticas de modulação, pois é também nessa vivência que a docência está sujeita às estratégias de regulação. Ao assumirmos que a autonomia é construída na relação que os professores constroem com os sujeitos com os quais se relacionam – alunos, colegas, gestores – situados e condicionados às circunstâncias políticas e institucionais sobre as quais trabalham, então é certo que a dimensão profissional da docência não será a única, mas será um *locus* insubstituível para a experimentação, a tentativa e erro, a assunção de responsabilidades e riscos, assim como a de escolhas e caminhos possíveis na realização do trabalho docente (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 169).

Fica claro que o desenvolvimento da autonomia docente não depende única e exclusivamente da formação, mas em grande parte do contato com seus pares, uma vez que ao vivenciar situações relativas à profissão, o professor terá possibilidades para experimentar, assumindo a responsabilidade e os riscos, podendo tornar-se autônomo em suas atitudes.

Consideramos que para desenvolver práticas autônomas em sua atuação, faz-se necessário que os professores, em sua formação inicial, desenvolvam a dimensão profissional da docência, uma vez que quando esta não é desenvolvida, estas práticas “[...] se esvaziam, se idealizam, se artificializam ou até mesmo são subtraídas” (VASCONCELLOS; VILELA, 2017, p. 170). Os autores ainda destacam que “[...] os campos empíricos mais férteis de investigação do desenvolvimento de práticas autônomas, são os de interseção entre as dimensões formativas e profissionais da docência”. Eles também defendem:

[...] uma valorização dos espaços de interseção entre a formação e a profissão, tanto dos elementos profissionais presentes na formação inicial, quanto dos elementos formativos que podem estar presentes nos primeiros anos do exercício do magistério. Entendemos que essa valorização depende de uma revisão das relações entre universidade e escola nos processos de formação docente e desenvolvimento profissional (VASCONCELLOS, VILELA, 2017, p. 170).

Para os autores é preciso que os espaços de formação sejam confluentes com a profissão, precisando rever a relação entre a universidade e a escola de forma que o docente possa de fato se apropriar de uma formação coerente com a sua necessidade profissional.

Para Formosinho (2009, p. 85), as universidades precisam formar os professores com autonomia para execução da prática pedagógica e não como meros executores com autonomia limitada. O autor considera que essa formação inicial:

[...] deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (FORMOSINHO, 2009, p. 85).

Para o autor, é preciso que haja no ensino superior uma interação entre a pesquisa e o ensino para que “[...] os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino” (FORMOSINHO, 2009, p. 85). Dessa forma, o que é visto na teoria poderia ser comprovado na prática e vice-versa.

No exercício da sua função, os professores são profissionais considerados, conforme sinaliza Tardif (2014), “reflexivos”, uma vez que “[...] produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho” e podem decidir sobre “[...] suas próprias práticas, de objetiva-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia” (TARDIF, 2014, p. 286). Isso indica que essa prática profissional não pode ser compreendida como aplicação de teoria elaborada em centros de pesquisa. Para o autor:

Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores (TARDIF, 2014, p. 286).

O autor propõe que a formação aconteça “[...] em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas” (TARDIF, 2014, p. 286).

De acordo com Nóvoa (1995), “[...] para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (Nóvoa, 1995, p. 29). É preciso investir em uma formação permanente, onde haja troca de saberes e de experiências formativas. Em relação à formação permanente,

Lima (2001, p. 35) afirma que “[...] a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”, ou seja, é exercendo a sua função enquanto docente que o professor tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática para poder aperfeiçoá-la. Imbernón (2009) destaca a importância da colaboração dos professores ao participar destes momentos de formação. Para ele:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Entretanto, somente isto não é suficiente, faz-se necessário um apoio externo que possibilite ao professor a participação no processo de planeamento, execução e avaliação dos resultados, para que este possa de fato suscitar o efeito desejado que é a melhoria da aprendizagem dos alunos, e para que o docente deixe de compreender a formação como uma “agressão externa”, e a compreenda “[...] como um benefício individual e coletivo” (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

Para Nóvoa (1995), a formação auxilia no desenvolvimento profissional e da autonomia dos docentes, na medida em que essa formação possa propiciar “[...] a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27). Para o autor é necessário um investimento teórico e conceitual nos saberes docentes, uma vez que as situações enfrentadas pelos professores em sua prática são permeadas de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores, necessitando que as respostas sejam baseadas na reflexão.

Em relação a este trabalho formativo realizado no âmbito das escolas, Nóvoa (2004) destaca que:

[...] na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia a dia dos professores (NÓVOA, 2004, p. 11).

A formação permanente pode ser uma maneira de levar os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, para que possam aperfeiçoá-las, conduzindo os estudantes à

aprendizagem. Ao ser bem planejada, poderá fornecer subsídios aos docentes para lidar não só com as diferenças presentes nas salas de aula, mas com as inúmeras situações e problemas com os quais precisam lidar, enfrentar e resolver, de forma autônoma.

Neste estudo o objetivo foi analisar em materiais curriculares e compreender como professores da educação básica compreendem currículo, autonomia e saberes docentes. Para isso, foi realizado um estudo com docentes no município de Petrópolis, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas, conforme explicitado adiante.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi de natureza qualitativa. Consideramos a escola um ambiente que está em constante transformação e a produção de pesquisa em seu *lócus* proporciona possibilidades de intervenção e mudança com respaldo teórico. A pretensão não foi mensurar ou quantificar o objeto de estudo, mas sim compreender como o currículo e a autonomia se relacionam às práticas dos professores envolvidos. Godoy (1995) destaca que:

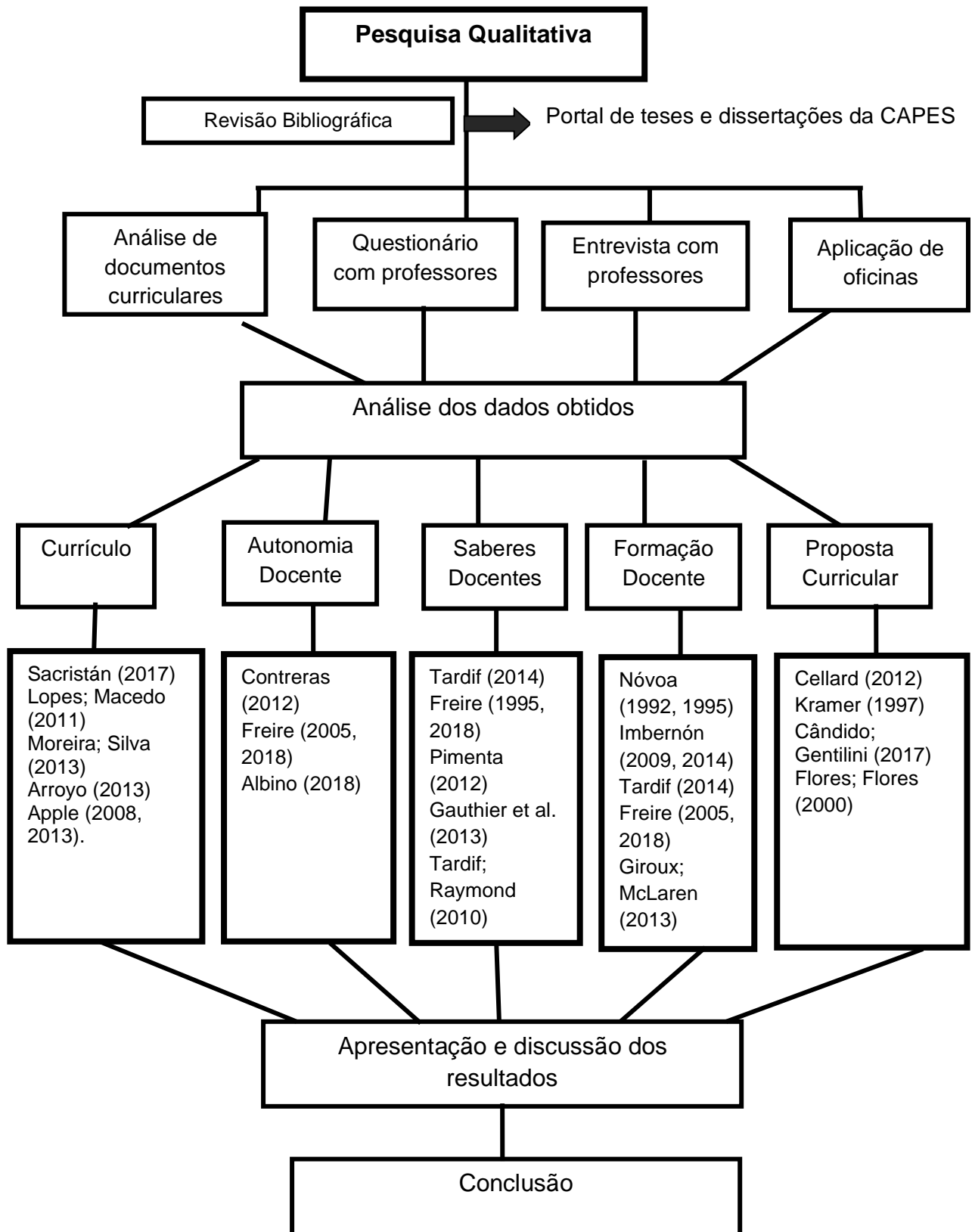
[...] Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos (GODOY, 1995, p. 62).

Minayo (2009), ao discorrer sobre as pesquisas qualitativas, destaca que este tipo de pesquisa pode responder a questões particulares, além de se ocupar de questões que não deveriam ser quantificadas. Para a autora, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Foram realizados estudos documentais, aplicação e análise de respostas a um questionário, realização de entrevistas e oficinas pedagógicas desenvolvidas com professores e professoras de escolas de Ensino Fundamental de Petrópolis. Foram averiguadas como se desenvolvem as práticas curriculares nas escolas, que influências agem sobre elas, quais seus contextos de organização, qual o grau de autonomia dos professores e como a formação e os saberes docentes implicam na elaboração das prescrições curriculares.

O foco desta pesquisa esteve voltado prioritariamente para percepções e saberes docentes relacionados ao currículo e autonomia nas instituições escolares da Prefeitura de Petrópolis. Adiante, no Quadro 13, se apresenta um esquema síntese do percurso da pesquisa.

Quadro 13 - Esquema do trabalho metodológico

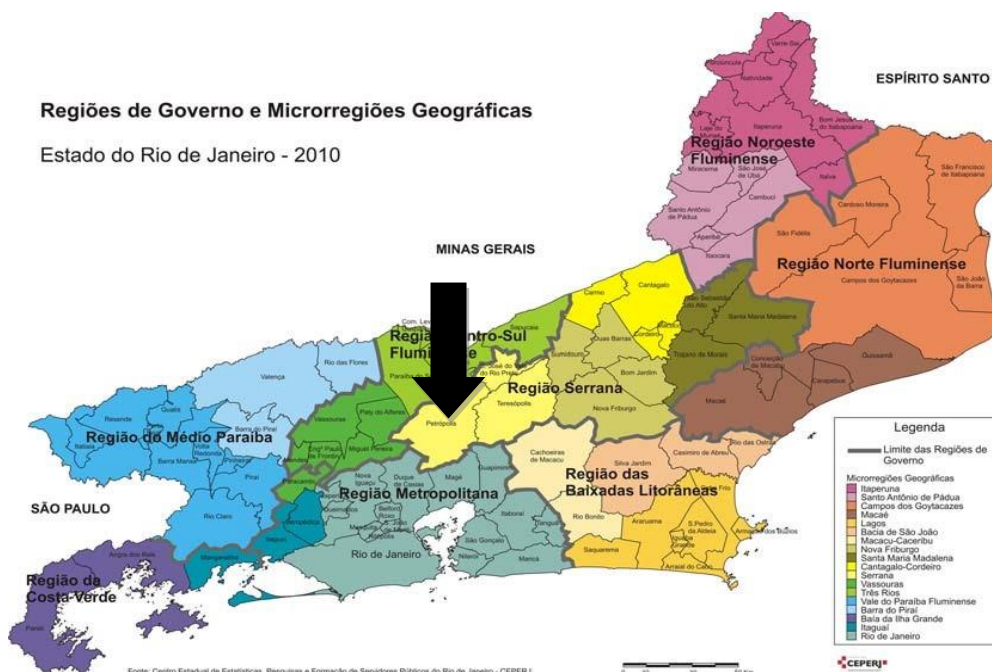


Fonte: A autora, 2020.

2.1 Sujeitos e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 27 professores que em 2020 atuavam em cinco escolas municipais do quinto (5º) distrito do município de Petrópolis. Petrópolis está localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Figura 1: Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: www.TCE Rio de Janeiro

O município de Petrópolis possui 797,1 Km², representando 1,8 % da área do estado e 11,5% da Região Serrana, distribuídos em cinco Distritos (Quadro 14).

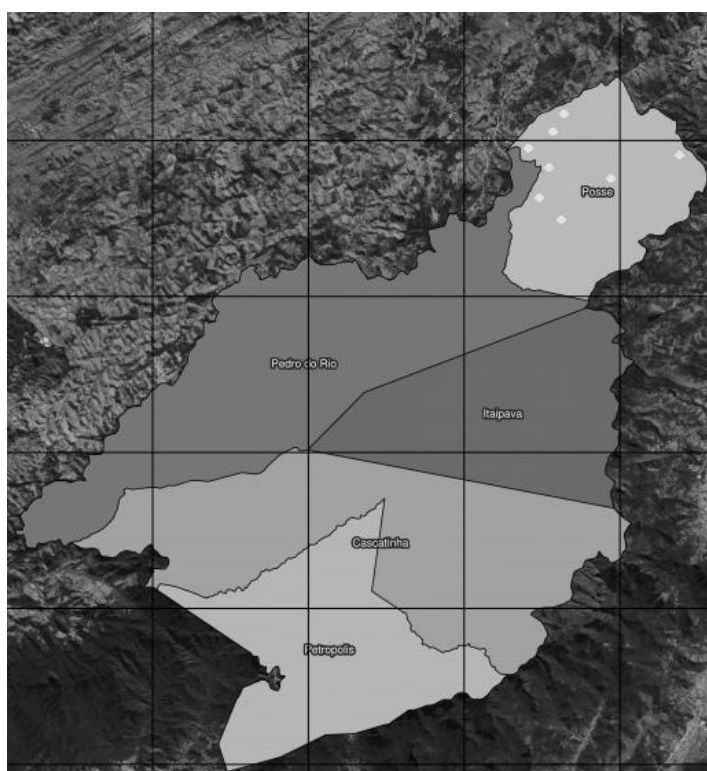
Quadro 14 - Distritos de Petrópolis e respectivas áreas de ocupação

Distrito	Área
1º Petrópolis (Sede)	143 Km ²
2º Cascatinha	274 Km ²
3º Itaipava	121 Km ²
4º Pedro do Rio	210 Km ²
5º Posse	63 Km ²

Fonte: www.petropolis.rj.gov.br, acesso em 03/08/2019

A população estimada é de 305.687 pessoas para o ano de 2018². A taxa de escolarização de estudantes de 6 a 14 anos de idade é de 97,4%. Em relação à educação pública municipal os dados foram obtidos através do Regimento Escolar, publicado no Diário Oficial nº 5456, de 16 de junho de 2018, a secretaria municipal de educação possui 79 escolas de Ensino Fundamental, 29 escolas conveniadas, 53 Centros de Educação Infantil, 12 Centros de Educação Infantil conveniados, 02 Polos de Educação Integral e 01 Centro de Referência de Educação Inclusiva.

Figura 2- Mapa de Petrópolis



Fonte: <http://sig.petropolis.rj.gov.br/e-gov/spe/bdgg/1mpp/mapas.html>. Acesso em 15/01/2020

A pesquisa se concentrou no quinto distrito (Posse), que possui oito (8) escolas municipais de ensino fundamental, sendo duas (2) escolas que oferecem atendimento da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental e seis (6) escolas que ofertam atendimento da Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental, além de dois (2) centros de educação infantil. A pesquisa foi realizada com professores de 05 (cinco) escolas de Ensino Fundamental. No processo de pesquisa, a análise potencializa compreender como o currículo é ajustado às demandas destes alunos. O critério de seleção dos professores para a participação na pesquisa foi sua atuação no município de Petrópolis.

² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/petropolis/panorama>. Acesso em: 03/08/2019.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UERJ), com o intuito de proteger a integridade dos participantes, dentro dos padrões éticos. Somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em 29/05/2020, CAAE nº 32249120.9.00005282 e com o Parecer de nº 4.058.953, iniciamos a obtenção de dados com os professores participantes (ANEXO A). Para dar início à pesquisa, foi encaminhado à Secretaria de Educação de Petrópolis um ofício solicitando autorização de realização da pesquisa com os professores de escolas do município de Petrópolis. A autorização foi concedida; mas devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), não houve contato inicial com os professores, visto que as escolas estavam fechadas. Assim, os diretores das oito (8) escolas municipais localizadas no quinto distrito foram contatados por meio de telefonemas e por mensagens eletrônicas. Houve o retorno dos diretores de cinco escolas, que disponibilizaram o telefone ou o e-mail dos professores que atuavam nessas unidades. Para este momento inicial da pesquisa a participação dos gestores das escolas foi fundamental, fornecendo os contatos desses professores e viabilizando a comunicação. No planejamento inicial a pesquisa seria realizada nas oito unidades escolares do quinto distrito, mas devido à impossibilidade de comparecer presencialmente nas escolas, foram contatados professores de cinco unidades escolares.

Por meio de aplicativo de mensagem ou correio eletrônico, o projeto foi apresentado para os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa no ano de 2020. Após a análise das respostas ao questionário, foram selecionados 5 (cinco) professores para a realização da entrevista. O critério utilizado para a participação dos professores na entrevista foi a disponibilidade para participar, a atuação no ensino fundamental 1 ou 2 e contribuições das respostas ao questionário para as questões da pesquisa. Foram selecionados professores que indicavam ser autônomos e aqueles que indicavam ter sua autonomia cerceada nas escolas pesquisadas. Em relação ao segmento que atuavam, foram selecionados três professores que atuavam no ensino fundamental 2 e duas professoras que atuavam no ensino fundamental 1. As oficinas foram realizadas com catorze (14) professores de duas escolas do quinto distrito e com um grupo de seis (6) professores de escolas do município de Petrópolis.

2.2 Procedimentos de obtenção de dados

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esta é a “[...] etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (ibidem, p. 165). É uma tarefa cansativa, que exige do

pesquisador muito esforço e dedicação, além de um planejamento eficaz, onde se consiga seguir à risca o que foi delimitado.

Para a construção dos dados da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais empíricos: propostas curriculares do Município de Petrópolis (1º e 2º segmentos), respostas dos professores ao questionário e depoimentos dos professores entrevistados. Também foram utilizados relatos dos professores sobre as atividades com eles desenvolvidas na aplicação das oficinas do produto educacional resultante da pesquisa de Mestrado.

2.2.1 Seleção de Documentos Curriculares

Os documentos revelam-se como fontes ricas e estáveis e, podendo ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos e fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

Para a análise foi realizada a seleção das propostas curriculares de Petrópolis do primeiro (PCMPPS) e segundo segmentos (PCMPSS) do Ensino Fundamental (APÊNDICE E), pois se tratam dos documentos curriculares oficiais vigentes no município. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) indicam a importância da utilização de documentos em pesquisas em educação e destacam que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 2).

Também foi realizado o levantamento de concepções e percepções docentes por meio de questionário e entrevista.

2.2.2 Aplicação de Questionário

O questionário é um instrumento importante na construção de dados a ser preenchido pelo próprio informante. Gil (2008, p. 121) define questionário como:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com um propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

O autor aponta que este instrumento normalmente é proposto por escrito aos respondentes; eles são muito utilizados por serem autoaplicáveis. Para o autor, a construção de questionários “[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” e são justamente as respostas dadas às questões propostas que proporcionarão “[...] os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 212). O autor ainda considera que:

A construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p 121).

O questionário aplicado com os professores foi construído considerando estas indicações do autor. Também foi realizado um pré-teste com um grupo de quatro professores para identificar itens a serem ajustados. Após o pré-teste foram realizadas adequações nas questões para que o instrumento atendesse aos objetivos propostos na pesquisa.

Antes da aplicação do questionário aos professores inicialmente foi estabelecido contato com os diretores das escolas municipais através do telefone ou por via remota, para apresentar tema e objetivos da pesquisa e apresentar a autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação. O quinto distrito possui oito escolas e foi encaminhada mensagem para os oito gestores dessas unidades escolares, entretanto, somente cinco retornaram o contato. Foi solicitado aos diretores contactados e-mail ou telefone dos professores para encaminhamento do questionário e o do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A). Também foi realizado um levantamento inicial com esses gestores sobre o número de professores que atuavam nestas unidades. O número total de professores em junho de 2020 era de 69 professores atuando nestas escolas, sendo 36 do ensino fundamental I e 32 do ensino fundamental II. Em relação aos professores do ensino fundamental II, seis professores, atuavam em 02 escolas do quinto distrito, reduzindo o quantitativo para 28, totalizando 64 professores. Para 47 professores foi enviada uma mensagem contendo as explicações sobre a pesquisa e o convite, por meio de aplicativos de mensagens no telefone (WhatsApp). Foi informado também que o aceite para participar seria a concordância com o TCLE e o preenchimento do questionário on-line. Após a aquiescência do professor, o questionário foi aplicado na plataforma “Online Pesquisa” e, para os professores que não disponibilizaram o e-mail, esta foi encaminhada através do aplicativo de mensagens WhatsApp.

O questionário (APÊNDICE C) foi composto por questões com o propósito de realizar o levantamento das percepções docentes sobre currículo, autonomia, saberes, formação docente e das propostas curriculares de Petrópolis. Ele foi organizado em formulário on-line com questões abertas e fechadas, com opções de múltipla escolha. Este instrumento foi escolhido, pois “[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”, além de facilitar para o respondente, visto que “[...] permite que as pessoas o respondam no momento em que julgam mais conveniente” (GIL, 2008, p. 122).

Entre os 47 professores que responderam ao questionário, alguns optaram por não responder a todas as questões propostas e outros não responderam o questionário até o final. Fizemos um novo contato com esses professores com o intuito de sensibilizá-los a concluir a pesquisa, mas infelizmente não tivemos êxito e apenas 27 questionários foram completos.

2.2.3 Entrevistas

Após a aplicação do questionário, cinco professores foram selecionados para realizar a entrevista (APÊNDICE D). Os critérios para a seleção dos professores foram seu interesse e disponibilidade em participar da entrevista e as respostas dadas ao questionário, indicando possibilidade de aprofundamento de algumas questões. As entrevistas foram realizadas de forma presencial com um professor e com quatro professores por via remota (Google Meet), sendo adotados todos os cuidados necessários para evitar a contaminação por Covid-19. Foi utilizado um roteiro semiestruturado com os tópicos principais que foram pesquisados. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas e analisadas de acordo com o referencial teórico indicado.

Em relação à utilização de entrevistas para a construção de dados em uma pesquisa qualitativa, Minayo (2009) ressalta que:

[...] tomado no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p. 64)

A autora também destaca que estes instrumentos “[...] podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização” (MINAYO, 2009, p. 64). Já Lüdke e André (1986, p.34) apontam uma vantagem da entrevista sobre as outras

técnicas: “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Para as autoras, como ela é feita exclusivamente, seja com indivíduos ou grupos, esta técnica “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Como a entrevista é uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas, Gil sinaliza que ela é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

A sua característica básica é a relação de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, o que ajuda o trabalho do pesquisador. A entrevista permite obter de maneira imediata a informação, tratar assuntos de natureza íntima e complexa. Gil, citando Selltiz (2008), complementa que:

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ apud GIL, 2008, p. 109).

Minayo (2009) corrobora com Gil, destacando que a entrevista pode fornecer dados e informações que são “[...] construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2009, p. 65). A autora amplia essa compreensão ao afirmar que esses dados subjetivos só podem ser obtidos com a contribuição do sujeito pesquisado e que são constituídos de “[...] ideias; crenças; maneira de pensar, opiniões, sentimentos, de maneiras de sentir; maneira de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2009, p. 65).

2.2.4 Oficinas Pedagógicas

Foram realizadas três oficinas pedagógicas (ARAÚJO; SANTOS, 2020, p. 23-61) com professores, com a finalidade de analisar como a formação docente influencia na autonomia dos professores e como esta autonomia influencia na elaboração dos currículos das escolas. Os professores que fizeram parte desta etapa da pesquisa foram: seis professores do 3º e 4º distritos, convidados pela formadora para participar, fora do horário de trabalho; e de forma independente e professores de duas escolas do quinto distrito, cujos gestores disponibilizaram

esta formação em seus horários de trabalho. Pretendia-se ofertar as oficinas em escolas-polo e fora do horário de trabalho do professor e de forma presencial. Entretanto, devido à pandemia, foi necessário adaptar e realizar as oficinas de forma remota. Os diretores das escolas cujos professores participaram das oficinas, ao serem consultados e informados sobre a pesquisa, concederam a autorização para a realização da mesma durante o tempo de trabalho do professor, de forma remota, mediante a assinatura do TAI (termo de Autorização Institucional – APÊNDICE B). Ao final de cada oficina os professores foram convidados a responder uma ficha avaliativa que contemplava questões sobre a duração, conteúdo e estrutura da oficina, além de avaliar o desempenho do formador, as atividades ofertadas e fazer uma autoavaliação da sua participação.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

2.3.1 Análise documental

Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui-se como uma técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, visto que pode complementar informações obtidas por outras técnicas, seja revelando novos aspectos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Cellard (2012, p. 295) salienta que “[...] a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas”. Oliveira (apud Sá-Silva, Almeida, Guindani 2009, p. 6) também destaca que “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. Assim, foi feita uma análise minuciosa dos aspectos considerados importantes na análise das propostas curriculares do 1º e 2º segmentos de Petrópolis.

Foram analisadas as propostas curriculares de Petrópolis do primeiro e segundo segmentos, com o objetivo de identificar nestes documentos indícios de que os mesmos proporcionassem ao professor o exercício da autonomia e a compreensão da forma como os currículos são produzidos nas escolas. Analisando esses documentos curriculares, tivemos a possibilidade de conhecer como estavam estruturados; se esta estrutura favorecia adaptações de acordo com o alunado atendido; e se no texto havia elementos que influenciavam o desenvolvimento da autonomia dos professores das unidades escolares do município de Petrópolis.

Foi realizada a análise dos documentos segundo Cellard (2012), utilizando os elementos: autoria, contexto, confiabilidade, natureza e estrutura do texto. Também foi feita a análise do conteúdo das propostas, caracterizando-se conforme Ludke e André (1986), como “[...] método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Dessa forma, a mensagem presente na proposta foi categorizada e agrupada nas temáticas investigadas. Em seguida foi feita a interpretação e inferência dos resultados alcançados. A primeira etapa foi a seleção, onde os dados foram examinados minuciosamente, sendo submetidos a uma verificação crítica, para buscar “[...] falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que podiam prejudicar o resultado da pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167). A etapa seguinte foi a codificação, onde os dados que se relacionavam foram categorizados. Marconi e Lakatos destacam que

Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação dos dados, mas também sua comunicação. A técnica da codificação não é automática, pois exige certos critérios ou normas por parte do codificador, que pode ser ou não o próprio pesquisador. (MARKONI; LAKATOS, 2003, p. 167).

Em seguida foi feita a tabulação, em que os dados foram dispostos em quadros para facilitar na análise e fazer as relações entre eles. Depois foi feita a sua interpretação, correlacionando aos aportes teóricos.

Para analisar elementos das propostas curriculares de Petrópolis do 1º e 2º segmentos, apoiou-se nos estudos de Kramer (2010), que apresenta considerações sobre a elaboração de propostas pedagógicas e como reproduzem o pensamento, as crenças do grupo que a elaborou e em alguns autores que tratam sobre currículo e autonomia docente que fazem parte do escopo deste estudo.

2.3.2 Análise das entrevistas, questionários e oficinas

Após a aplicação do questionário e realização da entrevista, foi feita a análise dos dados. Primeiro, os dados foram tratados e dispostos em quadros para em seguida serem analisados. A análise das respostas referentes ao currículo foi baseada em aportes teóricos de Arroyo (2013), Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2017), Apple (2013), entre outros. Entendemos o currículo como um termo amplo e de muitos significados, relacionados à escolarização e sociedade em determinado contexto.

Para analisar as questões referentes à autonomia docente, foram utilizados os aportes teóricos de Contreras (2012), Freire (2018; 2005) e Albino (2018), entre outros. A autonomia

é um processo de construção permanente e escolhemos esses autores, pois levantam questões sobre os saberes necessários ao exercício da autonomia e a importância de o professor refletir sobre sua atuação.

Em relação às análises dos saberes docentes, foram considerados os estudos de Tardif (2019), Tardif e Raymond (2000), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (2012). Esses autores situam os saberes docentes em diferentes aspectos no exercício de sua profissão. O tratamento dos dados sobre formação de professores foi articulado aos estudos de Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2014), Imbernón (2009, 2014) e Pimenta (2012). A formação dos professores vai muito além daquela vivenciada nas universidades. Ela é contínua e múltipla, sendo aperfeiçoada no decorrer dos tempos e exercício da função. Também analisamos como os saberes e a formação docente podem influenciar na compreensão e utilização dos documentos curriculares.

Nas oficinas pedagógicas foram analisadas as questões relacionadas à organização do trabalho, coerência dos temas e atividades propostas. Também foram analisadas as avaliações propostas ao final de cada oficina, sendo utilizados os mesmos aportes teóricos dos eixos anteriormente citados para analisar as respostas dos participantes às questões nas oficinas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos inicialmente uma análise das Propostas Curriculares do primeiro e segundo segmentos em vigência em Petrópolis, considerados como documentos oficiais para as escolas municipais. Em seguida trata-se da análise das respostas dos professores ao questionário e depoimentos, atendendo aos objetivos principais desta pesquisa.

3.1 Análise de Documentos Curriculares

3.1.1 Análise das Propostas Curriculares do Município de Petrópolis

Foi realizada a análise das propostas curriculares do primeiro e segundo segmentos, conforme cinco dimensões recomendadas por Cellard (2008). As propostas³ são documentos públicos do currículo mínimo que deve ser desenvolvido nas escolas públicas municipais de Petrópolis. São três propostas curriculares: Proposta Curricular – Primeiro Segmento (PCMPPS), Proposta Curricular – Segundo Segmento (PCMPSS), Proposta Curricular – EJA. Foi feita a leitura e análise da proposta curricular do primeiro segmento (PCMPPS) e da proposta curricular do segundo segmento (PCMPSS).

Quadro 15. Aspectos estruturantes da PCMPPS de acordo com Cellard (2008)

Aspectos	Análise
O (s) Autor (es)	O documento foi elaborado pelo G.E. (grupo de estudos) Pró-Currículo e grupo de estudos por área de conhecimento, acompanhados pela Equipe de Formação que atuava na Secretaria de Educação na época da elaboração. O G.E. Pró-Currículo era formado por 37 professores. A equipe de formação da Secretaria de Educação era formada por sete professores e o grupo de estudos por área de conhecimento era formado por seis professores. Todos os professores faziam parte da Rede Municipal de Petrópolis. Os professores do G.E. e o grupo de estudos por área de conhecimento representavam as escolas da qual faziam parte, totalizando 45 escolas.
O contexto	Esta proposta surgiu após a adesão do município ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), organizando o ensino em ciclos e anos de escolaridade. Assim, a Secretaria de Educação de Petrópolis iniciou as discussões para a reformulação do currículo, visto que a proposta que estava em uso não era compatível com os pressupostos estabelecidos pelo MEC (Corrêa, 2018, p. 112).
A confiabilidade	O documento foi elaborado com base em alguns documentos do MEC, como: Metas

² As Propostas Curriculares do Município de Petrópolis estão disponíveis no site da Prefeitura de Petrópolis, no endereço eletrônico www.petropolis.rj.gov.br, na aba Prefeitura, Secretaria de Educação, Downloads, Documentos.

	do Compromisso Todos pela Educação, Plano Nacional de Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental. Os responsáveis pela elaboração fazem parte da rede de ensino de Petrópolis. Em relação à confiabilidade do documento salientamos que a coordenação e elaboração foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão responsável pela educação municipal, além de ser baseado em documentos oficiais, o que pode conferir confiabilidade à produção da proposta. Entretanto, como o documento não foi homologado, não se identifica caráter oficial.
A natureza do texto	Trata-se de uma proposta curricular disponível na Página da Prefeitura de Petrópolis para a consulta pública. É um documento “preliminar”, que foi implantado nas escolas a partir de 2015 para nortear os currículos das escolas municipais. Por ser um documento preliminar, durante a sua implantação, deveria ser estudado e analisado em ação. A proposta aponta que os professores não devem limitar-se ao documento, mas que devem “ultrapassar os limites [...] avançando para a realização de um currículo real” para desenvolver “todos os aspectos da dimensão humana” (PCMPSS, 2014, p. 6).
A lógica interna do texto	Trata-se de uma proposta curricular produzido por alguns professores sob a coordenação da equipe de formação da secretaria de educação de Petrópolis. Nesta proposta são elencados direitos de aprendizagem para cada ano de escolaridade e cada área de conhecimento, que de acordo com os organizadores “traz em seu bojo a nossa preocupação em ampliar o direito à educação de qualidade e garantir a democratização do acesso ao conhecimento” (PCMPSS, 2014, p. 6). Os autores também demonstram a preocupação de que os professores não se limitem a apenas desenvolver a dimensão cognitiva do aluno, destacando que essa opção pelos direitos de aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento de outros aspectos da dimensão humana. A organização dos direitos de aprendizagem está estruturada em: direitos gerais de aprendizagem e direitos de aprendizagem por ano de escolaridade, organizados por eixos, dentro de cada área. Utilizaram-se as iniciais maiúsculas na legenda para auxiliar o professor no uso do direito de aprendizagem: “I (introduzir), A (aprofundar), C (consolidar)” (PCMP, 2014, p. 6).

Fonte: A autora, 2020.

A PCMPSS foi construída com o intuito de [...] contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos e subsidiar os profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais (PCMPSS, 2015, p .5).

Quadro 16 - Aspectos estruturantes da PCMPSS, de acordo com Cellard (2008)

Aspectos	Análise
O (s) Autor (es)	Na página de apresentação da proposta destaca que houve, para aperfeiçoamento do documento, a contribuição de Professores, Orientadores Educacionais e Diretores, em parceria com os Coordenadores de conteúdos curriculares; entretanto os nomes destes profissionais não são citados no documento. A equipe da secretaria de educação responsável por mediar a elaboração do documento junto aos professores e orientadores era composta por 10 professores coordenadores, um para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Inglês, HGPT/ET, Religião, Educação Física). Na página de apresentação há a informação de que o documento foi apresentado e discutido com toda rede e que está em “constante evolução e aperfeiçoamento” (RCRMP, 2014, p. 5). Na disciplina de História há menção de que houve uma discussão com os professores desta disciplina: “Para que isso fosse possível, foram realizadas algumas reuniões com os docentes da área durante o ano de 2013 e início de 2014, a fim de que se

	debatesse exaustivamente — mas não de forma definitiva e nem impositiva — o assunto e a partir disso, houvesse uma construção verdadeiramente democrática da matriz curricular do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental”(PCMPSS, 2014, p. 35).
O contexto	No ano de 2007, o município implantou o ensino fundamental de nove anos (Resolução nº 1, de 2 de janeiro de 2007, artigo 40) para atender às novas demandas, pois a proposta anterior (2003) estava desatualizada em relação aos pressupostos que a nova organização requeria. No ano de 2015, em face da necessidade de organizar a escolaridade em Petrópolis, foi disponibilizado o documento Referencial Curricular da Rede Municipal de Petrópolis, sendo este norteado “[...] pela análise, pesquisa, estudo e discussão dos mais importantes documentos do Ministério da Educação e de algumas Matrizes Curriculares de outros municípios brasileiros” com a contribuição de professores, orientadores educacionais e diretores, em parceria com os Coordenadores de Conteúdos Curriculares da Secretaria de Educação (PCMPSS, 2015, p. 5). Essa proposta foi implantada no ano de 2015 “[...] para atender à necessidade de organização do ensino em todo o município” (PCMPSS, 2014, p.5). Este referencial “[...] apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (PCMPSS, 2014, p. 5). Ela deve ser um guia para planejar as aulas “[...] de maneira mais consistente”. De acordo com o referencial curricular, este documento foi apresentado e discutido com toda a rede e vai além de uma simples orientação, mas propõe a ação com “foco definido” (PCMPSS, 2014, p.5).
A confiabilidade	De acordo com o documento, este foi elaborado através da “[...] análise, pesquisa, estudo e discussão dos mais importantes documentos do Ministério da Educação e de algumas Matrizes Curriculares de outros municípios brasileiros”. O referencial também informa que houve a contribuição de professores, orientadores educacionais e diretores em parceria com os coordenadores de conteúdos curriculares para o aperfeiçoamento da proposta. Somente foram incluídas referências bibliográficas para consulta, esclarecimento de dúvidas ou ampliação dos saberes nas disciplinas de Ciências, Artes e Geografia. Na parte teórica do referencial há citações da LDB 9394/96, são feitas algumas referências aos PCN, Lei Federal 9795/99. Apesar de haver uma parte teórica extensa, esta não faz alusão a nenhum autor e apenas relaciona informações sobre estes documentos oficiais. Vale destacar que esta proposta não foi homologada e não pode ser considerada como documento oficial validado.
A natureza do texto	Trata-se de um referencial curricular disponível na Página da Prefeitura de Petrópolis para a consulta pública. De acordo com o documento, este referencial “está em constante evolução e aperfeiçoamento”, destacando que a ação dos professores na utilização do documento deve ter um “foco definido”. Na apresentação há um destaque para o trabalho da Secretaria de Educação, onde está sinalizado que ela “[...] procura cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas funcionem como uma rede de ensino” e também destaca que a proposta deve ser utilizada como um guia de orientação tanto para as equipes pedagógicas das escolas quanto para os professores (PCMPSS, 2014, p. 6).
A lógica interna do texto	Trata-se de um referencial curricular disponibilizado pela Secretaria de Educação de Petrópolis, que ele se destina a propiciar aos alunos uma formação básica comum com a aprendizagem dos conteúdos e a constituição de competências. O documento também faz menção ao desenvolvimento de “[...] uma educação antirracista, a inclusão de temas transversais, principalmente relacionados ao meio ambiente”. Preconiza também que sejam aprimoradas capacidades de agir e pensar, de forma a atuar sobre o mundo de forma crítica, a construção da identidade dos educandos, bem como o desenvolvimento de sua autonomia de forma a auxiliar os jovens na construção de valores de responsabilidade e pertencimento para tornarem-se cidadãos. O texto também destaca a importância do desenvolvimento cultural para a

	inserção no mundo de “modo produtivo e solidário”. Esta Proposta Curricular “[...] tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (PCMPSS, 2014, p. 9).
--	--

Fonte: A autora, 2020.

Os documentos curriculares de Petrópolis foram elaborados para atender aos anseios de uma nova estrutura escolar que estava emergindo, a escolarização em ciclos. Nessa ânsia de adequar as políticas que estavam sendo implantadas à escola, surge a nova proposta curricular. Para Hypólito *apud* Tura e Pereira (2013), a implementação de novas reformas escolares aponta na direção de indicar o que e como ensinar:

[...] em âmbito global e local, são instituídas reformas curriculares com a justificativa de que é preciso reorganizar a educação de forma que ela possa ter maior qualidade, o que justificaria o claro objetivo de intervenção nos aspectos organizacionais e de governança das escolas e o esforço para definir aquilo que “deve ser ensinado e como deve ser ensinado (TURA; PEREIRA, 2013, p. 114).

Esse controle a que as escolas e os professores estão submetidos relacionam-se com o alcance dos resultados nas avaliações de larga escala. Isso limita de certa forma o trabalho docente, no sentido de adequar o que está proposto aos alunos que estão na sala de aula, com realidades e culturas tão distintas. Tura e Pereira (2013) salientam que:

São situações vivenciadas em um ambiente escolar crivado de ambivalências decorrentes do pluralismo e da diferença cultural, onde os sujeitos educativos encontram suas formas peculiares de realizar os processos de ensinar / aprender um conjunto de conhecimentos; e de por em prática diversas formas de transmissão de saberes, que têm seu dinamismo próprio e se movimentam, se expandem e se atualizam nos espaços pedagógicos (TURA; PEREIRA, 2013, p. 117).

Para as autoras é na ação educativa que as disciplinas escolares se transformam em “[...] algo efetivo, concreto, vivo e atuante” (TURA; PEREIRA, 2013, p. 118). Sendo assim, é fundamental que o docente se sinta autônomo para transformar esse documento em situações reais de ensino e aprendizagem que possam contemplar a todos indistintamente. Para isto, é necessário que os professores entendam que esses conhecimentos escolares são muito mais do que apenas um conjunto de conteúdos selecionados, hierarquizados e ordenados em disciplinas que devem ser ensinados aos alunos na escola, em cada ano de escolaridade (TURA; PEREIRA, 2013, p. 119). As autoras destacam que esses conhecimentos são:

[...] um produto histórico, construído de sedimentações que abarcam múltiplos embates e interesses diversos e, por isso, é preciso entendê-los como prenes de significados e sentidos, coerentes com valores atribuídos à educação pela modernidade e o tempo/espaço que se vive. (TURA; PEREIRA, 2013, p. 119).

Para a análise do documento foram criadas categorias que possibilitam perceber elementos deste documento que poderiam “facilitar” ou “dificultar” o processo de autonomia docente na elaboração dos currículos escolares. No exame dos documentos elencamos cinco (5) categorias de análise: conhecimentos; direitos de aprendizagem; autonomia; metodologias de ensino; considerações com os sujeitos e sua realidade sociocultural.

3.1.1.1 *Conhecimentos*

A proposta curricular do primeiro segmento foi elaborada pelo grupo Pró-Currículo, abrangendo as disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática. As propostas de Artes, Educação Física e Ensino Religioso foram desenvolvidas pelos coordenadores que trabalhavam na Secretaria de Educação na época da elaboração (PCMPPS, 2014, p.6).

No documento se destacam os direitos de aprendizagem como forma de ampliar o direito à educação e garantir a democratização do acesso ao conhecimento, mas também se aponta que o professor deve ultrapassar os limites do documento para que o aluno se desenvolva em todos os aspectos:

O desafio que se apresenta é compreender que uma Proposta Curricular não pode se preocupar, apenas, com a dimensão cognitiva do aluno. Caberá a cada escola e a cada professora ou professor que ultrapasse os limites deste documento, avançando para a realização de um currículo real que se faça um dispositivo para alcançar uma concepção de aprendizagem muito mais ampla, que acolha o mais possível todos os aspectos da dimensão humana (PCMPPS, 2015, p. 6)

Para Lopes e Macedo (2011), na escola é relevante ensinar conhecimentos que possam ser usados em contextos sociais e econômicos diversos, que não se restrinjam aos muros da escola:

O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Na proposta do primeiro segmento há uma listagem de direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos, sem indicação das competências a serem trabalhadas para contribuir com sua atuação em sociedade. De forma distinta, na apresentação da proposta do segundo segmento, destaca-se que os conhecimentos de cada disciplina serão vistos como

significativos quando se aproximam do lugar social de cada aluno, devendo ser garantida uma base comum de conhecimentos nas escolas municipais, destacando o trabalho como uma rede.

O documento ainda considera que:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação (PCMPSS, 2014, p. 8-9)

Na parte teórica do documento a escola é descrita como um local em que se aprende, tanto alunos como professores, e o conhecimento é apresentado como algo coletivo e que deve ser construído:

[...] a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior do que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente” (PCMPSS, 2014, p. 10)

Em relação à construção desse conhecimento na escola, Kramer (1997, p. 23) indica que essa construção deve ser capaz de formar crianças autônomas e cooperativas. Ela também levanta algumas questões: “[...] como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar?” Essas questões trazem reflexões, sobre o tipo de conhecimento que a escola oferece e sobre a atuação deste professor que não deve limitar-se somente à aplicação de documentos prescritos. Para Kramer (1997), os professores precisam ter acesso ao conhecimento da cultura em geral e serem autores dos currículos escolares:

[...] é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam -, efetivamente participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 1997, p. 23).

Para a autora não é suficiente que os professores sejam solicitados apenas a implantar uma proposta, mas que eles participem da sua concepção, construção e consolidação.

3.1.1.2 *Direitos de Aprendizagem*

A análise indica que o documento do primeiro segmento se configura como uma lista de direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos nas escolas. Consideramos que ao ser organizado em direitos de aprendizagem a serem aprofundados de acordo com o ano de escolaridade, o documento confere ao professor a possibilidade de pesquisar diferentes formas de transformar esses direitos em atividades significativas de ensino e aprendizagem. A proposta também não apresenta sugestões de encaminhamentos de como o professor poderia organizar seu trabalho ou uma proposta formativa para implantação do documento nas escolas. Essa ausência de sugestões e de formação poderia ser entendida como uma maior autonomia para o professor, mas também ser limitador, caso o professor não possua o domínio de conteúdos, metodologias e formas de avaliação a serem utilizadas na implementação da proposta. Em relação a isso, Contreras (2012), destaca que em algumas situações:

[...] a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se veem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer (CONTRERAS, 2012, p. 54).

O autor aponta que o professor poderá ficar no aguardo de determinações que o ajudem no desenvolvimento do trabalho, submetendo-se mais uma vez ao controle burocrático de técnicos e experts que determinem o que, quando e como deve ser feito, caso o docente não disponha de saberes que o possibilitem transformar esta proposta.

Outro problema refere-se à formação continuada, visto que muitas escolas não dispõem de uma equipe pedagógica para auxiliar a implantação de um novo documento curricular, ficando a cargo do professor a responsabilidade na implantação do documento e a sua própria formação para aprender a trabalhar com as novas orientações. Dessa forma, a ausência de um programa formativo de discussão e o acompanhamento da implantação do documento pode ser um limitador para a autonomia desse professor.

Para os professores mais experientes, pode ser mais fácil adequar essa proposta, pois os saberes oriundos das experiências são aperfeiçoados por meio das nossas próprias vivências nos trabalhos do dia-a-dia. Para Tardif e Raymond (2000, p. 213) esses “[...] saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles

abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho”.

A proposta do segundo segmento é organizada em objetivos específicos a serem alcançados com os alunos. Esta proposta, diferentemente daquela do primeiro segmento, apresenta um referencial teórico para o professor, o que pode auxiliá-lo no entendimento do quê e o porquê está sendo proposto. Destaca-se que na parte da apresentação trata-se do desenvolvimento de competências, sinalizando que a proposta “[...] apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (PCMPSS, 2014, p. 5). Entretanto, na parte onde estão descritas as disciplinas apresenta apenas uma listagem de objetivos a serem atingidos, sem indicação de como os professores podem desenvolver o seu trabalho. Para Machado (2007):

[...] não é na forma de redigir uma competência que está a essência da aprendizagem, mas num conjunto de práticas pedagógicas aninhadas, imbricadas, que por comporem um feixe entrelaçado e complexo exigem muito mais que apenas o desempenho técnico de quem conduz tais práticas (MACHADO, 2007, p. 12).

A autora destaca que essa mudança de terminologia não garante mudança nas práticas. Para desenvolver competências é preciso mobilizar diversos saberes, podendo tornar confuso para os professores a utilização de duas terminologias que basicamente tem o mesmo significado, mas que muitas das vezes são utilizadas com sentidos diferentes.

Na proposta, apenas a disciplina de Educação Física contempla uma lista de habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor desta área.

3.1.1.3 *Autonomia*

Os documentos curriculares de Petrópolis não são claros sobre a autonomia dos professores ou da própria unidade escolar. Na página de apresentação da PCMPSS lê-se:

Lembramos que, apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. (PCMPSS, 2014, p. 5)

Quando o documento do 1º segmento destaca que precisamos de “um foco definido”, ele pode cercear em parte a autonomia, levando ao entendimento de que o foco de trabalho está na Proposta, limitando as possibilidades do professor, uma vez que as decisões

autônomas devem “[...] ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista, uma vez que a autonomia é uma construção permanente em uma prática de relações” (CONTRERAS, 2012, p. 216). Para Flores e Flores (1998), esse professor não é um simples executor de um currículo prescrito por uma instância superior:

O professor como mero técnico ou executor deu lugar ao professor como interveniente activo e decisivo na realização e inovação curriculares a quem se reconhece inúmeras competências (FLORES, 1997), pelo que se torna pertinente analisar as suas práticas e os meios de que dispõe para operacionalizar o currículo bem como equacionar o seu âmbito de intervenção à luz da autonomia e das funções que lhe atribuem (FLORES; FLORES, 1998, p. 80).

Para os autores a atribuição do professor perpassa a condição de aplicador para aquele que operacionaliza este currículo e o transforma em atividades concretas de ensino e aprendizagem.

A LDB 9394/96 prevê que os profissionais nas escolas devem “[...] elaborar e executar suas propostas pedagógicas”, ou seja, os profissionais que atuam nestas unidades devem estabelecer as próprias diretrizes de trabalho, considerando a realidade a qual estas escolas estão inseridas. Esta lei garante a construção de uma proposta própria, entretanto na realidade escolar os sistemas de ensino “são regidos por normas padronizadas” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 323). Para Flores e Flores (1998):

Fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspectos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular (FLORES; FLORES, 1998, p. 79).

Para os autores, o professor é fundamental no desenvolvimento destas propostas curriculares, uma vez que ele precisa “[...] tomar importantes decisões que se refletirão na concretização do processo de ensino/ aprendizagem” (FLORES; FLORES, 1998, p. 80).

O documento do segundo segmento indica a responsabilidade do professor com o processo de ensino e aprendizagem da escola, destacando a importância da “[...] transição da cultura do ensino para a da aprendizagem” (PCMPSS, 2014, p. 8), salientando também a necessidade da capacitação desses profissionais, por meio da formação continuada na escola, desenvolvendo junto a eles o trabalho colaborativo através de ações pontuais, reflexão e práticas compartilhadas. O documento também explicita que os gestores “[...] devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem a seus alunos” (idem), possibilitando assim a autonomia deste profissional, como destaca o trecho a seguir: “[...] A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolha”

(PCMPPS, 2014, p. 8-9). Entretanto, é importante considerar que estas ideias constam da parte de apresentação da proposta curricular analisada e que muitas vezes o professor apenas se aprofunda na parte relacionada a sua disciplina. Sendo assim, o professor pode desconhecer e não valorizar as possibilidades de autonomia que essa proposta expõe.

Após a análise dos documentos, aponta-se que a organização de ambos (PCMPPS e PCMPSS) como uma lista prescrita de conteúdos em cada disciplina pode contingenciar a autonomia docente. Estes documentos são considerados referenciais para a elaboração dos currículos das escolas da rede municipal de Petrópolis; entretanto, muitas vezes eles são utilizados como o próprio currículo da escola. Sacristán (2017) nos auxilia a compreender que:

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. a história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Assim como Sacristán, entendemos que o currículo prescrito é parte da escolarização, mas que a equipe escolar precisa de autonomia para fazer as adequações necessárias de forma a atender às demandas da escola. Sobre isto, Contreras (2012, p. 212) destaca que “[...] a autonomia é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa”, entretanto, muitos professores estão a cargo de realizar tarefas seguindo prescrições externas, perdendo aos poucos a capacidade de tomar decisões sobre o seu próprio trabalho. Para esse autor [...] a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação levam à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 212).

Contreras também pondera que reivindicar autonomia no trabalho não só é positivo para os docentes, mas também para a educação, uma vez que esta dependência das prescrições externas coisifica os valores e as pretensões educativas, ou seja, os valores educativos vão transformando-se em condutas e resultados previstos (CONTRERAS, 2012).

Flores e Flores (1998) afirmam que a função do professor é inovar, ir além do prescrito, destacando que “[...] compete ao professor realizar o currículo adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (FLORES; FLORES, 1998, p. 84), possibilitando aos alunos boas aprendizagens em sua jornada escolar.

3.1.1.4 *Metodologias de Ensino*

Em relação às metodologias de ensino, a proposta do primeiro segmento apresenta apenas uma listagem de conteúdos de ensino, não fazendo referência a metodologias. A proposta do segundo segmento mostra-se ampla, ao sugerir metodologias de trabalho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nas outras disciplinas apresenta-se apenas uma lista de objetivos e conteúdos de trabalho, aproximando-se do modelo de currículo de Tyler:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização destas experiências de forma a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Nota-se “[...] o caráter prescritivo deste currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios e objetivos científicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25-26).

Como não há indicação de metodologias de trabalho, o professor precisa estudar o documento e também se autoformar, buscando as metodologias que melhor se encaixam no trabalho com esta proposta. É importante destacar que da forma como as propostas são organizadas, elas dependem dos saberes e experiências do professor para serem desenvolvidas com êxito. Uma possibilidade é a oferta da formação, com estudos das propostas e organização de um currículo próprio em cada escola, com as metodologias que mais se adequem àquela realidade escolar, além do acompanhamento dessa implantação, com reuniões periódicas que ajudem o professor na apropriação e aplicação do documento.

3.1.1.5 *Considerações com os sujeitos aprendentes e sua realidade sociocultural*

Em relação a esta categoria, nas propostas analisadas enuncia-se que elas foram construídas respeitando as realidades dos alunos, para desenvolvê-los em seus aspectos.

O desafio que se apresenta é compreender que uma Proposta Curricular não pode se preocupar, apenas, com a dimensão cognitiva do aluno. Caberá a cada escola e a cada professora ou professor que ultrapasse os limites deste documento, avançando para a realização de um currículo real que se faça um dispositivo para alcançar uma concepção de aprendizagem muito mais ampla, que acolha o mais possível todos os aspectos da dimensão humana. (PCMPPS, 2014, p.6)

A Proposta Curricular deverá servir como um guia de orientação, um verdadeiro referencial para que as equipes pedagógicas das Escolas Municipais possam realizar o planejamento das aulas de maneira mais consistente, com base em um documento que foi concebido a partir da realidade dos nossos alunos, que priorizou a

valorização da formação humana integral, entendendo que os conhecimentos propostos no currículo de cada disciplina só se tornam significativos quando se aproximam do lugar social de cada aluno (PCMPSS, 2014, p. 5).

A proposta do primeiro segmento lista direitos de aprendizagem, o que não é garantia de uma educação que promova a democratização do acesso ao conhecimento e de consideração da realidade do aluno. Para tanto, seria necessário um estudo das diferentes realidades do município, a participação de diferentes segmentos na organização da proposta, embasamento teórico condizente com o que se deseja alcançar e formação em serviço para auxiliar os professores a lidar com as mudanças propostas no documento. Para Machado (2007, p. 12):

[...] talvez tenhamos que pensar novas relações entre as necessidades formativas, os sujeitos e as formas de aprendizagem que oferecemos nas instituições educacionais, onde efetivamente desenvolvemos nosso trabalho pedagógico. O que implica em alterações de concepções sobre o ato de ensinar e aprender (MACHADO, 2007, p.10).

Para a autora o trabalho seria de fato efetivo com esse educando, vindo de realidades tão diversas, se conseguisse “[...] identificar quais avanços cognitivos e sociais” esse aluno poderia ter. Colocar a opção por direitos de aprendizagem, sem capacitar os professores, pode não surtir a mudança tão desejada, mesmo considerando que muitos professores tentam melhorar suas práticas por si mesmos, sem ficar à espera que a escola faça algo por eles (MACHADO, 2007, p. 11).

O documento do segundo segmento abrange alguns artigos da LDB 9394/96 para conferir-lhe o caráter normativo que deve ter. Essa proposta também salienta que a escola possui uma função social, indicando que os problemas sociais atuais sejam inseridos no currículo e que a escola seja acessível a todos e que promova tratamento que atenda às diferenças. Quanto a isto, o documento sinaliza:

[...] a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de diversidade de tratamento e unidade de resultados (PCMPSS, 2014, p. 12).

Kramer (1997) sinaliza que é preciso respeitar os estudantes em todas as suas singularidades e aponta que:

É preciso ainda, compreender e respeitar a criança, o jovem, o adulto, nas suas particularidades e diferenças, mas garantindo uma mesma qualidade, sem a qual se estaria apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo e tantas outras formas de preconceito sempre contrárias à democracia (KRAMER, 1997, p. 22).

A proposta também prevê que o trabalho deve ser coletivo, sendo administrado pelos gestores através de capacitação dos docentes para que os mesmos se apropriem das mudanças indicadas. Como se pode constatar o sucesso para implementação de uma proposta curricular também depende daqueles que dirigem e organizam a escola, não se pode deixar a responsabilidade somente para os professores. É preciso que cada um assuma o seu papel e ajude a melhorar o ensino que é ofertado. Nenhuma proposta é implementada com sucesso se não houver uma formação que auxilie os professores nessa empreitada e o papel da gestão é fundamental neste caso.

Para entender a importância e funcionalidade destas propostas, destacamos a opinião de Kramer (1997) sobre esses documentos:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (KRAMER, 1997, p. 5).

Entendemos a proposta como um caminho a ser construído pelas escolas com a finalidade de alcançar uma aprendizagem significativa, desenvolvendo o aluno em todos os aspectos da dimensão humana. (PCMPPS, 2015). A autora ainda destaca a importância de ser um desejo, em construção, nunca finalizada:

E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 5).

3.2 Análise dos questionários e entrevistas

Com base na análise dos questionários, traçou-se o perfil dos professores participantes desta pesquisa, incluindo dados sobre o curso de formação, o tempo de formação e o tempo de atuação e se este professor atuava na área em que havia se formado.

3.2.1 Perfil e formação docente

Foi realizado o levantamento do perfil dos professores que responderam ao questionário sobre sua formação acadêmica, curso e ano em que se formou, o tempo de

trabalho, o segmento e a disciplina de atuação e se atuava na área em que se formou (Quadro 17).

Quadro 17 - Perfil dos professores respondentes ao questionário

Sujeito da pesquisa	Curso de formação	Ano de formação	Tempo de atuação no magistério (anos)	Segmento que atua	Disciplina	Atuação em Petrópolis é na área de formação?
P1	Pedagogia	1998	20	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P2	Pedagogia/ História	2000/ 2013	30	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P3	Ciências Biológicas	2005	14	Ens. Fund. 2	Ciências	Sim
P4	Letras	2011	9	Ens. Fund. 2	Língua Portuguesa	Sim
P5	Matemática	2012	12	Ens. Fund. 2 / Ens. Médio	Matemática / Física	Sim
P6	Geografia / Pedagogia	1986	32	Ens. Fund. 2 / Ens. Médio/ EJA	Geografia / História	Sim
P7	Pedagogia	2010	10	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P8	Pedagogia	2018	2	Ed. Infantil	Todas	Sim
P9	Pedagogia	1991	36	Ens. Fund. 1 / Médio	Todas / Filosofia e Sociologia	Sim
P10	Normal	2001	5	Ed. Infantil	Todas	Não
P11	Normal	1994	26	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P12	História	2010	18	Ens. Fund. 1	Todas	Não
P13	Pedagogia	2007	28	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P14	Pedagogia	1998	26	Ed. Infantil	Todas	Sim
P15	Letras	2001	19	Ens. Fund. 2/ Médio	Língua Portuguesa	Sim
P16	Pedagogia	1996	25	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P17	Química	2019	1 mês	Ens. Fund. 2	Ciências	Sim
P18	Normal Superior	2006	19	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P19	Pedagogia/ História	1995/ 2011	23	AEE	Todas	Sim
P20	Pedagogia	2013	26	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P21	Pedagogia	2004	34	Ens. Fund. 2	Artes	Não
P22	Pedagogia	2010	10	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P23	Normal Superior	2006	19	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P24	Ciências Biológicas	2014	3	Ens. Fund. 2	Religião / Ciências	Sim
P25	Normal / Pedagogia	1984/ 2003	31	Ens. Fund. 1	Todas	Sim
P26	História	-----	-----	Ens. Fund. 2	História	Sim
P27	História	2009	8 anos	Ens. Fund. 2	Ensino Religioso	Sim

Fonte: A Autora, 2020.

A maioria dos professores participantes possuía formação em nível superior (26) e apenas um professor tinha formação em nível médio (P11 – Magistério). Em Petrópolis, a exigência para atuar como professor na educação básica está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/96), sendo determinada pelo Regimento Escolar das Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis. Em relação à formação, a LDB prevê em seu Artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, constata-se que a formação destes professores está coerente com o que a Lei prevê. Petrópolis possui um Plano de Cargos, Carreiras e Salários para a Educação desde 2011, o que também incentiva os professores na busca pela formação. Constatamos essa busca pela formação, principalmente nos professores que atuam na educação infantil, onde a exigência para atuar é a formação de professores, em nível médio. Até o concurso realizado em 2001 se admitiu para os professores do Ensino Fundamental 1 a formação em nível médio. Apenas nos concursos a partir dos anos 2005 passou a ser obrigatória a formação em nível superior para atuação no ensino Fundamental 1 (Diário Oficial de Petrópolis, 28/10/2005).

Em relação ao ano de formação, dois (2) respondentes formaram-se na década de 1980 (P6 – 1986; P25 - 1984). Seis (6) professores formaram-se na década de 1990. Treze (13) professores formaram-se entre 2000 e 2010 e seis (6) professores formaram-se no período entre 2011 e 2019. Alguns professores possuíam dois cursos de graduação, e nestes casos consideramos o tempo de formação relacionado à primeira graduação.

Para analisar o tempo de atuação destes profissionais, precisamos considerar que durante sua vida profissional, o professor percorre diferentes momentos e fases, dessa forma, buscamos em Huberman (1995) as noções sobre o que representa a carreira e o tempo de atuação. Os estudos indicaram que três (3) professores ainda estão na fase inicial da carreira docente com 1-3 anos de atuação, um (1) professor está na fase de estabilização, que corresponde ao período de 4-6 anos, catorze (14) professores estão na fase de diversificação e questionamento, que corresponde dos 7-25 anos, oito (8) professores estão na fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo, dos 26-35 anos; e um (1) professor está na fase de desinvestimento, que vai dos 35-40 anos.

A análise do segmento em que esses professores atuavam indicou que 13 (treze) dos respondentes atuam no Ensino Fundamental 1, três (3) professores atuam na Educação Infantil, um (1) professor atua no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e dez (10) professores atuam no Ensino Fundamental 2 e Médio.

Em relação às disciplinas em que os professores respondentes atuavam, os 17 (dezessete) professores participantes do Ensino Fundamental 1, Educação Infantil e no AEE lecionam em todas as disciplinas. Em relação aos professores do Fundamental 2, um (1) professor leciona filosofia e sociologia, um (1) professor lecionava geografia e história, um (1) professor leciona história, um (1) professor leciona artes, um (1) professor leciona ciências e religião, um (1) professor leciona matemática e física, dois (2) professores lecionam língua portuguesa e dois (2) professores lecionam ciências.

Em relação à sua atuação no Município de Petrópolis, se ela é condizente com sua área de formação, 24 (vinte e quatro) professores atuam na área em que se formaram e três (3) atuam em disciplina diversa à sua área de formação.

3.2.2 Currículo

Nesta subseção estão as análises das respostas referentes ao currículo. Os professores foram questionados sobre quais materiais curriculares utilizavam no planejamento de suas aulas, podendo indicar mais de um tipo de material. A maioria – dezenove (19) professores – informou que utilizavam a Proposta Curricular de Petrópolis; onze (11) professores utilizavam livros didáticos; nove (9) professores utilizavam a BNCC; oito (8) professores utilizavam sites, links, conteúdo online; oito (8) professores utilizavam os planos de curso por eles organizados; quatro (4) professores utilizavam planejamentos curriculares e documentos curriculares (PCN / RCNEI); três (3) professores utilizavam a LDB e ou documentos norteadores da Educação Especial; três (3) professores utilizavam imagens, vídeos e textos; dois (2) professores utilizavam pesquisas, artigos científicos e materiais didáticos em geral.

Os professores respondentes utilizavam pelo menos três materiais curriculares entre os que foram citados acima, o que indica a sua preocupação com os conhecimentos que circulam e suas diferentes fontes de disseminação. Para P1, o currículo precisa ser adaptado para favorecer o aluno, sendo necessária a atualização. Ela aponta que:

A gente segue esses documentos e eu, pelo menos, sempre pesquiso muito na internet e procuro também com outras escolas, outras esferas, para estar adaptando esse currículo pro aluno. Não é fácil muitas das vezes, essa adaptação. Às vezes a

gente adapta, volta, adapta novamente e está sempre pensando no que deu certo, no que não deu, no que está faltando e no que precisa complementar (P1, 2020).

É importante considerar que as escolas públicas atendem a um coletivo variado de alunos e que em Petrópolis não é diferente: são muitas as diferenças étnicas, sociais, raciais, das periferias e dos campos, sendo as inovações e adaptações do currículo pelos professores urgentes e necessárias. Arroyo (2013) aponta a necessidade de que estes grupos tenham lugar especial com práticas e projetos inovadores e que das formas de viver que essas crianças carregam possam surgir “[...] indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento significativo vivos, instigantes para a docência” (ARROYO, 2013, p. 39). Para conseguir suprir as necessidades dos diferentes grupos atendidos, alguns professores, como P24, organizam seu próprio material de trabalho:

Geralmente busco um pouco de cada coisa. Busco na internet, há uns sites e blogs muito bons de ciências de bons professores. Muitas vezes tiro a forma de aplicar de lá e uso o livro didático como base. Tenho material meu também, que busquei (P24, 2020).

A maioria utilizava as propostas curriculares do município, pois são documentos que atualmente norteiam a educação pública do município. Alguns professores relataram que estavam estudando a BNCC, como P1:

Então, o município de Petrópolis, eu acho que temos pouco estudo em relação a BNCC. A gente recebeu alguns livros, mas por eu trabalhar em outra esfera, lá já estávamos estudando a BNCC há muito tempo. [...] Em Petrópolis eu realmente não participei. Foi algo que a gente via acontecer, em Petrópolis a gente ainda falava e recebeu algo sem a nossa participação. Tivemos encontros, mas vejo que em relação a outras esferas de ensino, foi muito diferente. Quando estudamos a BNCC, a gente vai ali se debruçando, vejo que ela está muito mais estruturada. Muito mais elaborada, pensando realmente na realidade (P1, 2020).

Este documento está em fase de implantação nos municípios brasileiros, bem como em Petrópolis. Algumas escolas estão estudando o documento, mas a análise demonstra que esse estudo é pequeno nas escolas do 5º distrito. Outros professores também destacaram essa ausência de discussão sobre a BNCC. P25, quando questionada sobre isso, foi enfática: “não houve discussão” (P25, 2020). Para P27 as discussões eram propostas pela Secretaria de Educação e não havia este espaço de discussão dentro da escola:

Essas reuniões estavam acontecendo com professores de disciplinas diferentes, como te disse, antes de acontecer conosco, acabou acontecendo o isolamento social, interrompeu as aulas presenciais e automaticamente todas essas atividades de aglomeração. Essa reunião não teve, essa reunião nem seria feita na escola em si, mas seria feita com profissionais da secretaria de educação e os professores [...] da rede. Então na escola mesmo, uma reunião, uma parte da diretoria para tratar disso

diretamente, não. [...], mas na escola mesmo discutindo isso entre a gente não, os profissionais da secretaria de educação transmitindo isso, mas seria mais para cada disciplina em particular. (P27, 2020).

Para se ter sucesso na implantação de novos documentos curriculares, faz-se necessário um amplo estudo junto aqueles que o desenvolverão na escola. Não faz sentido colocar em prática um documento, sem antes estudá-lo e adaptá-lo à realidade local. Para Smith, O’Day e Cohen (apud APPLE, 2013):

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizagem cooperativa. O empreendimento seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua posterior “disseminação” ou implementação (SMITH; O’DAY; COHEN apud APPLE, 2013, p. 78).

Para os autores um currículo nacional válido precisa de um “[...] tecido articulador social e intelectual inteiramente novo”. Precisaria de uma mudança, inclusive, na formação dos professores, vinculando esta “[...] ao conteúdo e à pedagogia do currículo nas escolas” (SMITH; O’DAY; COHEN apud APPLE, 2013, p. 78). A falta de discussões sobre a implantação da BNCC pode gerar inúmeros prejuízos aos alunos e aos professores. Para Sacristán (2017, p. 62), esse currículo com uma base comum para todos pode não ser suficiente “[...] se não são consideradas as oportunidades desiguais frente a ele”. Ele também considera que:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social (SACRISTÁN, 2017, p. 62).

Cândido e Gentilini (2017) apontam que a BNCC não pode ser o único documento de referências das escolas e que a participação de toda a comunidade escolar na elaboração dos currículos é necessária. Os autores salientam que:

É preciso ouvir o que os professores, estudantes e comunidade pensam desse processo. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário pensar num Projeto Político-Pedagógico que possa dialogar com a Base Curricular e suas possíveis inovações, garantindo o direito e a valorização da intervenção de todos nessa construção que fundamenta a educação Nacional (CÂNDIDO; GENTIINI, 2017, p. 325).

Como a Proposta Curricular continua sendo o documento norteador das escolas, questionamos aos professores quais as adaptações que eles realizavam neste documento. Dos professores respondentes, vinte e três (23) destacaram que faziam adaptações de acordo com a

necessidade dos alunos e da turma, relacionando o currículo com a realidade local; dois (2) professores procuravam inovar nas estratégias didáticas e buscavam atualização em outros documentos; dois (2) professores transformavam os direitos de aprendizagem em conteúdos a serem trabalhados e um (1) professor procurava reformular a proposta de acordo com leis e diretrizes recebidas.

Percebe-se uma grande preocupação dos professores em adaptar o documento à realidade dos alunos. Isso ocorre porque na elaboração da proposta não foram consideradas as diferenças em cada distrito. Foi proposta uma única proposta curricular com uma listagem de direitos de aprendizagem ou objetivos para serem desenvolvidos. Para P26, é importante que o currículo esteja relacionado à cultura do aluno. Para esse professor “[...] Muitas das vezes o currículo conta uma história que o aluno nunca vivenciou e nem vai vivenciar, e não faz parte do cotidiano dele”. Para o docente, para que esse currículo seja funcional ele “deveria ser estruturado com a realidade do aluno, da vivência dele” (P26, 2020). Quanto a isto, Arroyo aponta a importância de práticas que focalizem o educando e que extrapolem o currículo formal. O autor considera necessário incluir:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los (ARROYO, 2013, p. 32).

Para Sacristán (2017), estas práticas de adaptações de metodologias, conteúdos e organização escolar são os fundamentos de uma educação compreensiva:

Este é o sentido de uma educação *compreensiva*, na qual se realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptação metodológica e na organização escolar, para que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento. A diversidade de alunos pode ser tratada com diferentes fórmulas que não são nem equivalentes entre si, nem ascéticas quanto a seus efeitos sociais e pedagógicos (SACRISTÁN, 2017, p. 63, grifo do autor).

Para esse autor, as adaptações podem ser vistas como uma forma de segregação, na medida em que há a supervalorização de um conhecimento ou cultura em detrimento de outro.

Outra questão proposta aos professores foi sobre a influência da BNCC no currículo das escolas. Dos professores respondentes, treze (13) destacaram que ela influenciará na realidade dos alunos, destacando que essa organização será mais adequada para os estudantes, garantindo uma melhor aprendizagem. Para doze (12) professores a BNCC auxiliará na organização dos currículos, norteando-os, unificando-os, contextualizando-os e definindo o que é essencial. Para três (3) professores a influência será positiva. Um (1) professor considera que será pouco influenciado e outro professor considera que será influenciado em

todos os aspectos. Um (1) professor acha que será influenciado em 70% e outro acha que haverá uma menor chance de divergência para atingir aos propósitos do currículo.

Os professores respondentes destacam a BNCC como documento de organização dos currículos. No texto introdutório da Base apresenta-se a sua definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Por ter caráter normativo, a BNCC é a referência nacional para a construção das propostas curriculares de Estados, Municípios e do Distrito Federal. Ela foi elaborada com o objetivo de possuir o mínimo necessário para a construção curricular. Sacristán considera que:

Indubitavelmente, o currículo para todos com um núcleo comum na educação obrigatória exige recolocar o sentido e o conteúdo da aprendizagem e do rendimento escolar nas instituições escolares, abrindo seu significado a diferentes sentidos da cultura para que todos tenham oportunidades de encontrar mais referenciais nela e de se expressar mais diversificadamente, segundo suas possibilidades (SACRISTÁN, 2017, p. 65).

Em relação à implantação de novos documentos curriculares, Arroyo (2013) considera que é necessário repensar suas formas de organização tanto do conhecimento como dos tempos de trabalho:

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente (ARROYO, 2013, p.38).

Para o autor as políticas nacionais e estaduais de avaliação soterram o sentido inovador destes documentos curriculares. Para Cândido e Gentilini (2017, p. 329), a escola não pode apenas colocar o documento em prática, mas precisa ter autonomia para “[...] estudar a melhor proposta de trabalho frente à realidade de seus estudantes”, uma vez que o currículo não pode estar separado do seu contexto social.

Os professores, em sua maioria, destacaram o aspecto positivo do documento, entretanto, é importante salientar que a implantação de novos documentos curriculares não pode ser considerada por si só, a garantia de melhoria da aprendizagem dos alunos. É necessário investimento na formação do professor, na melhoria das condições de trabalho, além de um estudo minucioso para adaptar o currículo à realidade social e cultural dos alunos.

Para Lopes (2018, p. 25) a BNCC é um documento que estigmatiza a escola como um lugar onde não se ensina, que precisa de um documento para suprir o que falta nela e que quanto mais se valoriza a BNCC, mais se acentua essa imagem homogeneizante e negativa da escola. Para a autora, a questão do currículo das escolas, vai muito além de um currículo igual para todos. Ela considera que:

Não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem, nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25).

A questão seguinte deste eixo referia-se ao entendimento dos professores sobre o que é currículo. Para nove (9) professores o currículo é visto como um norteador, um referencial ou roteiro para orientar o trabalho do professor e de toda a escola durante o ano; oito (8) professores declararam que o currículo é o conjunto de conteúdos selecionados a serem trabalhados ou desenvolvidos; quatro (4) professores destacaram que o currículo envolve tudo aquilo que relaciona ao processo de ensino e aprendizagem, desde os conteúdos, às metodologias, englobando tudo o que deve ser oferecido ao aluno; para outros três (3) professores o currículo é a base do planejamento, que auxilia na organização do trabalho em sala de aula e um (1) professor considera o currículo como um caminho a ser percorrido na trajetória escolar.

As definições para currículo são múltiplas, pois estão relacionadas com a subjetividade de cada um. Lopes e Macedo (2011) apontam que “[...] os estudos curriculares têm definido o currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). As autoras indicam que existe um aspecto comum nas discussões sobre o que é currículo:

[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências / situações de aprendizagem realizada por docentes / redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal “definição”, no entanto, se esconde uma série de outras questões [...] que vêm sendo objetos de disputas na teoria curricular (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

A análise das respostas dos professores indicou preocupação com a organização dos conteúdos, aprendizagens, programas e experiências dos alunos dentro de uma trajetória escolar. Para Lopes e Macedo (2011, p. 20), “[...] talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”;

entretanto, o currículo vai muito além, pois cada uma das tradições curriculares que circularam e circulam são discursos hegemônicos que emprestaram ao currículo sentido próprio. Essas tradições criam sentidos para a palavra currículo, como um ato de poder, “[...] na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES; MACEDO, 2011, p.40). Para as autoras:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, e mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Para Moreira e Silva (2013, p. 36), o currículo não é o veículo de algo que deve ser transmitido de forma passiva aos alunos, mas produto e produtor de cultura. Eles destacam que “[...] o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36).

Os autores também consideram que o currículo está no centro das relações de poder e, ao apresentar-se oficialmente “[...] como representação dos interesses de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 38). Dessa forma, pensar o currículo como listagem do que deve ser ensinado, sem considerar quem determinou tais conteúdos e o motivo, pode contribuir para acentuar desigualdades sociais, na medida em que se reproduz uma cultura hegemônica desconectada da realidade sociocultural do aluno.

Em relação às questões de poder, Apple (2013) destaca que a definição de que o conhecimento de alguns grupos deve fazer parte do currículo, enquanto que a história e cultura de outros grupos é descartada: “[...] revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade”. Para o autor, “[...] quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino” (APPLE, 2013, p. 53). É preciso refletir sobre quais conhecimentos fazem parte desses currículos e quem são os seus autores.

Ao serem questionados sobre quem são os profissionais responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares trabalhados nas escolas do 5º distrito, quatro professores entrevistados afirmaram que não há a participação dos professores dessas escolas na elaboração dos documentos:

E temos recebido isso pronto vindo de cima para baixo, no caso a Secretaria de Educação define essa questão do currículo e a gente vai aplicando isso no dia a dia. Então lá eu tenho e trabalho com essa realidade, um currículo pronto (P27, 2020).

É, eu recebo o currículo pronto. Na verdade, a gente não participa, não. Trabalho lá há um ano e já recebi pronto o currículo (P24, 2020).

Nós já temos lá a proposta que a gente segue e agora temos seguido a BNCC, foi pedido para a gente seguir a BNCC. É algo pronto e a gente só vai adaptando de acordo com a realidade (P1, 2020).

Então, esse currículo chega pronto e nós, professores da rede, temos pouca informação sobre como eles organizam esse currículo. (P26, 2020).

Ao analisarmos as falas desses professores, destaca-se a ideia de que as propostas curriculares são elaboradas em outras instâncias e não na escola, sem a participação dos docentes, indicando que esses conhecimentos podem não ter relação com as necessidades daquela comunidade, pois não foram pensados para aquele grupo, e que as adaptações são feitas visando um melhor atendimento às realidades dos educandos. Percebe-se nos relatos dos professores que, apesar de receber o documento pronto, existe a preocupação em adaptá-lo de acordo com as necessidades dos alunos. Nota-se uma falta de discussão no âmbito das escolas sobre as questões curriculares, principalmente sobre o entendimento do professor sobre os documentos que recebem prontos.

3.2.3 Autonomia docente

Neste eixo foram investigadas as concepções dos professores sobre autonomia docente, como o professor pode ter autonomia nas suas ações, se a proposta curricular possibilita a autonomia e se a equipe gestora das escolas favorece a autonomia do professor.

A primeira questão deste eixo trata do entendimento do professor sobre o que é autonomia. Na análise das respostas dos professores respondentes, observa-se a presença de alguns termos como liberdade, responsabilidade, independência, capacidade de decisões e o estabelecimento de algumas relações entre eles. A palavra liberdade foi citada por nove (9) professores, dentre esses, quatro (4) professores associaram a palavra liberdade com a palavra responsabilidade. Já a palavra independência foi citada por cinco (5) professores, e dois (2) desses professores relacionaram a palavra liberdade com a palavra independência. O termo capacidade de decisão foi utilizado por quatro (4) professores e houve uma variação com a utilização do verbo agir (agir de acordo com sua decisão/vontade), usado por dois (2) professores.

Os professores entrevistados, em sua maioria, conceituaram autonomia como ter liberdade, seja com independência ou responsabilidade. Estas respostas vão de encontro aos estudos de Albino (2018, p. 55) que apontam que na escola, “[...] a autonomia aparece como sinônimo de liberdade para fazer algo”. Para a autora, a autonomia na escola, se direciona na escolha do que e como ensinar, sem a ingerência de ninguém. Ela aponta que o conceito é amplo e múltiplo e encontra-se amparado “[...] às formas de compreensão democrática de sociedade” (ALBINO, 2018, p. 55).

Para os professores a autonomia está ligada à liberdade de poder escolher não só o que e como ensinar, mas também na liberdade de tomar suas próprias decisões. É importante destacar que alguns professores entendem a importância de responsabilizar-se pelas escolhas feitas. Nas respostas dos professores também estão presentes a preocupação com a aprendizagem dos alunos:

Autonomia é quando você tem liberdade e flexibilidade para agir, intervir. No entanto, na autonomia docente, é preciso ter sempre como foco o aluno que é o sujeito aprendente (P19, 2020).

Acredito que autonomia está relacionada ao professor ter a chance de poder tomar decisões coerentes com as necessidades que ele detecta (P22, 2020).

Albino (2018, p. 59) também compreende a autonomia como uma forma de exercitar as decisões “[...] a partir de condições racionais, conscientes, consequentes de um devir histórico-social do homem”. Para a autora não é uma liberdade total, mas conhecimento e escolhas conscientes.

O significado do termo autonomia, segundo Japiassu e Marcondes (apud ALBINO, 2018, p. 59), indica uma “[...] liberdade política e uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente”. Posto isto, compreendemos as relações estabelecidas pelos professores com os termos liberdade, independência e capacidade de tomar decisões.

É importante destacar que nenhum professor respondente relacionou a autonomia a uma qualidade do ofício docente, conforme destaca Contreras (2012, p. 36). Entretanto, o profissionalismo do professor está relacionado à sua atuação autônoma, pois quando não detém o controle e o sentido do seu próprio trabalho, este docente fica à mercê do controle ideológico e técnico do ensino. Para Contreras (2012), há uma intensificação do trabalho e o ensino passa a ser “[...] um trabalho cada vez mais regulamentado e cheio de tarefas” (CONTRERAS, 2012, p. 41). O autor também discorre sobre a importância de a autonomia ser compreendida como independência intelectual:

Neste sentido, a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade (CONTRERAS, 2012, p. 223).

A questão seguinte analisou as formas como o professor pode ter autonomia na sua atuação. As respostas dos respondentes podem ser divididas em quatro categorias: conhecimento da realidade, formação do professor; trabalho do professor e equipe gestora consciente.

Na primeira categoria, o conhecimento da realidade, seis (6) professores respondentes destacaram a importância de se conhecer a realidade que atua, quais são as suas necessidades para poder atuar de forma coerente. Para P24, esse conhecimento da realidade, confere a autonomia ao professor:

No primeiro ano que comecei, apenas seguia aquilo ali, mas você vai aprendendo que não é assim. Você começa a trabalhar e nota que cada escola é diferente, que a realidade de determinados alunos de uma comunidade é diferente da outra e você precisa se encaixar (P24, 2020).

Conhecer a realidade em que atua é importante, pois “[...] desafia as escolas a selecionar os elementos significativos da cultura” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 330) de forma a atender às necessidades dos alunos. Isso só é possível, se o professor tiver autonomia, uma vez que o currículo que está prescrito pode não alcançar todos os educandos e suas realidades socioculturais.

Freire (2018) mostra a importância de se respeitar os saberes dos alunos e também de discutir com eles a razão de ser desses saberes. Para o autor este pode ser um momento de relacionar o conteúdo com a realidade dessas crianças. Freire (2018) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve 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? (FREIRE, 2018, p.32)

A escola possui a obrigação moral, cultural e social de abordar com os alunos temas que dizem respeito à sua realidade sociocultural como forma de ajuda-los a superar as diferenças, pois, “[...] faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2018, p. 28).

Na segunda categoria, destaca-se a formação dos professores como articulada ao favorecimento da autonomia, cinco (5) respondentes sinalizaram a importância de conhecer o

seu papel, apropriar-se de documentos oficiais e ter domínio e segurança do que pretende ensinar.

Para alguns professores, a formação pode ser imprescindível para a conquista desta autonomia, fornecendo as ferramentas para que possa exercer seu trabalho autonomamente. Entretanto, Giroux e McLaren (2013) consideram que os cursos de formação de professores ainda estão destituídos de consciência social e sensibilidade social. Esses autores, baseados em trabalhos de Aronowitz e Giroux, apontam que “[...] é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 143).

Para Freire (2018, p. 40), é com formação permanente que o professor pode melhorar a sua prática. O autor defende que o momento fundamental da formação permanente é justamente o da reflexão crítica sobre a prática, que ao voltar-se para si mesma, vai conduzindo aos poucos a uma prática crítica. Para o autor:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018, p. 40).

Promover estes momentos de formação seja no espaço escolar ou fora dele, pode ajudar o professor no desenvolvimento de sua autonomia, principalmente se esta formação vier acompanhada de reflexões sobre sua prática, assim como destaca Freire (2018).

A terceira categoria, doze (12) professores destacaram que a atuação com autonomia está relacionada com o trabalho do professor, onde ele realiza suas próprias escolhas, impõe seu próprio ritmo de trabalho, elabora um currículo próprio e se responsabiliza por suas ações. Para P27, a autonomia favorece ao professor o desenvolvimento de características que tornam esse profissional e o seu trabalho mais interessante para o aluno. Ele salienta que:

A gente cria uma identidade. Quando a gente esbarra nessa falta de autonomia, a gente acaba que perde, em muitas das vezes, a motivação e você se torna só um cumpridor de programa, só faz o que se manda. Acho que muito profissional já caiu nessa armadilha aí e hoje é até um professor malvisto pelos alunos, como um professor que não inova, é um professor previsível, como muitos alunos reclamam. Mas acho que por conta dessa falta de autonomia e muita gente se conforma, acabando só reproduzindo a mesma coisa a vida inteira. Quando você tem essa liberdade, você desenvolve determinadas características que te tornam interessante e como professor, você se torna interessante também (P27, 2020).

Alguns professores, como P25 atribuem ao tempo de trabalho e experiência, como forma de o professor ter autonomia na sua atuação. Ela considera que:

[...] Então acho que nesse sentido que eu tinha autonomia pelo tempo de trabalho, não vou passar uma coisa só por passar, não é só adquirir conhecimento, é preciso reter conhecimento. Então a autonomia que eu tinha, eu me dei essa autonomia, não a escola (P25, 2020).

Para Contreras é importante que o professor exercite sua autonomia, pois, “ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula” (CONTRERAS, 2012, p. 214). O autor considera que a autonomia é uma “construção permanente em uma prática de relações” (CONTRERAS, 2012, p. 215). Ele aponta que:

[...] a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. É que a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem (CONTRERAS, 2012, p. 216).

Contreras também mostra que a autonomia “[...] não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação”, mas é uma aprendizagem e reconstrução constante da própria identidade profissional (CONTRERAS, 2012, p. 217).

Na última categoria três (3) professores destacaram a atuação da equipe gestora da escola, abrindo os espaços de discussão, descentralizando as ações e acreditando no trabalho deste professor. Para P26, o professor só pode ter autonomia se a equipe gestora conferir a ele esta liberdade. Ele afirma que:

Se a gestão te der liberdade, você pode ter uma autonomia. Tem vezes que a gestão pensa de um modo, você de outro. Que esteja aberta à diálogos. Trabalhei em escola que você tinha que fazer o que a diretora queria se não a gente tinha uma situação que era chata, você tinha que bater de frente (P26, 2020).

Para este professor, a autonomia está condicionada a uma permissão da gestão da escola. Entretanto, Contreras (2012) mostra que:

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados (CONTRERAS, 2012, p. 239-240).

Essas relações burocráticas e hierarquizadas podem levar professores a serem obedientes, seguindo as determinações ou estes podem rebelar-se e fingir que seguem. Não há ganho para nenhum dos lados. Uma solução seria o estabelecimento de relações democráticas em que haja decisão e trabalho conjunto entre os diferentes setores.

Para Arroyo (2013) a luta pela autonomia profissional avançou muito nas últimas décadas, entretanto ele destaca que:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, seqüências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (ARROYO, 2013, p. 34-35).

O autor também considera os avanços que os docentes já alcançaram:

“[...] se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades, lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores do seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo (ARROYO, 2013, p. 35).

Entretanto, o autor também pondera que tudo isso se contrapõe a rigidez, a normatização, as políticas de avaliação quantitativas, que dificultam um trabalho mais autônomo por parte do professor.

Em relação a questão referente a proposta curricular de Petrópolis possibilitar ao professor o exercício da autonomia, dos vinte e seis (26) respondentes, vinte e um (21) professores informaram que sim, três (3) professores informaram que não, um (1) professor informou que ela favorece em parte e um (1) professor destacou a importância de a proposta passar por reformulações.

Nessa questão também foi solicitado que informassem o motivo da proposta possibilitar a autonomia. Na análise das respostas positivas, elencamos três categorias: trabalho do professor; documento organizado como proposta; foco no aluno.

Na primeira categoria nove (9) professores informaram que a proposta favorece ao professor adaptar diferentes maneiras de trabalhar, escolhendo as melhores metodologias e usando sua criatividade. Estes professores sentem-se seguros na escolha das metodologias que melhor se ajustem aos trabalhos, pois a proposta não sugere metodologias, conferindo essa liberdade de escolha por ausência de direcionamento.

Para Contreras (2012, p. 74) a aplicação de propostas curriculares, em que a “[...] administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração [...] e os docentes desenvolvem profissionalmente o trabalho” limita a atuação profissional do professor. E muitas das vezes os professores consideram esse tipo de atuação como uma autonomia total, pois estão participando, mesmo que de forma limitada de intervenções no currículo.

Na segunda categoria, quatro (4) professores destacaram que o documento é uma proposta onde consta o mínimo a ser trabalhado, que não obriga ou impõe nada. Para Kramer (1997, p. 28) é preciso entender uma proposta como um “projeto político e cultural” que vai muito além de uma mera listagem de conteúdos e que deve ser interpretada de diversas maneiras. Ela é construída no caminhar, devendo ser avaliada e aperfeiçoada para atender aos alunos em suas necessidades.

Na terceira categoria, quatro (4) professores informaram que a proposta tem o foco no aluno, na sua aprendizagem e pode ser moldada de acordo com a realidade social desse educando. Esses professores compreendem que a proposta foca na aprendizagem dos alunos, podendo ser adaptada para atender às diferenças presentes nas salas de aula. Entretanto, Kramer (1997) aponta que uma proposta só levará em conta a heterogeneidade dos alunos e atuará na construção de uma sociedade mais justa se na sua elaboração estiver:

Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão (KRAMER, 1997, p. 22).

As propostas curriculares de Petrópolis apresentam uma lista de direitos de aprendizagem ou objetivos a serem desenvolvidos, desconsiderando os fatores sociais e culturais. Sendo assim, no exercício de sua autonomia, o docente poderá reorganizar o documento para atender aos anseios dos seus alunos. Arroyo (2013) destaca esse movimento de autoria docente como um dos passos para a autonomia política desses profissionais. Ele percebe essa autonomia através da “[...] abertura dos currículos da educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam (ARROYO, 2013, p. 37). Para o autor:

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o do aluno à rica, atualizada e diversa produção de conhecimento e de leituras e significados (ARROYO, 2013, p. 37).

Três (3) professores informaram que a proposta possibilita a autonomia do professor, mas não informaram o motivo. Para os três (3) professores que responderam que a proposta não possibilita a autonomia, os motivos relacionaram-se aos conteúdos desatualizados, a imposição de trabalhos e projetos pela equipe gestora da escola e até mesmo a não utilização

da proposta pela escola. Quanto à imposição de trabalhos por parte do gestor, P25 apontou as seguintes considerações:

Na verdade, acho que deve favorecer. Mas acho que tudo é porque o gestor escolar encaminha essa situação. Se é um diretor que participa de reunião de diretores na secretaria de educação, chega na escola e ele é autoritário e não passa as informações para a equipe, acho que não facilita. Mas quando é um diretor democrático, que fala o que aconteceu e o que propõe o que foi dito pela secretaria, aí eu acho que ajuda. Depende da parte do gestor e como ele encaminha isso (P25, 2020).

Já P1 considera que o documento não favorece a autonomia porque não é claro quanto a este tema:

O professor que precisa ter o entendimento porque ali não fica claro. Na escolha de livros, nós temos que pegar a proposta e escolher os livros. Então eu acho que a proposta faz com que a gente fique presa a ela, cabe ao professor ir e fazer as adaptações (P1, 2020).

Um (1) respondente disse que em parte ela proporciona a autonomia, destacando a proposta como “um caminho pré-estabelecido para se atingir, que algumas vezes não é possível devido as diferenças de realidade de cada grupo social em que pertence o aluno” (P27, 2020). Para P26 (2020) a autonomia é relativa, pois há mais preocupação em se cumprir o currículo do que com aquilo que o aluno precisa de fato aprender.

A última questão desse eixo instigou os professores a refletirem sobre a equipe gestora da escola, se ela favorece ao professor o exercício da autonomia. Nesta questão tivemos vinte e seis (26) respostas. Para vinte e um (21) professores respondentes as equipes gestoras das escolas favorecem a autonomia dos professores; para três (3) professores, não favorece e para um (1) professor favorece às vezes.

Para os professores que responderam afirmativamente, na análise das suas respostas foram elencadas 04 categorias: liberdade; respeito; formação; gestão democrática.

Na primeira categoria, liberdade, nove (9) professores disseram que a equipe gestora favorece a autonomia porque confere liberdade para atuar, planejar, escolher metodologias e adequar o currículo.

Conforme tratado no início da seção, alguns professores relacionam o termo autonomia à liberdade para realizar o seu trabalho. Para Freire (2018) esta liberdade também está relacionada a responsabilidade, para ele, é preciso assumir “[...] eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia”, pois essa autonomia vai sendo construída “[...] na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2018, p. 105). O autor ainda salienta que ninguém é sujeito da autonomia de

ninguém e que as pessoas amadurecem aos poucos e que a autonomia é um processo de “vir a ser”. O autor aponta que

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é *vir a ser*. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2018, p. 105. Grifos do autor).

Na segunda categoria, respeito, quatro (4) professores apontaram que ao respeitar o trabalho e a criatividade docente a equipe gestora favorece a autonomia desse professor.

Na terceira categoria, formação, dois (2) professores consideraram que ao oferecer estudos, reuniões pedagógicas e ferramentas para o trabalho a equipe gestora está contribuindo para a autonomia deste docente.

Na última categoria, gestão democrática, quatro (4) professores informaram que uma equipe gestora consciente e atualizada, que aceita propostas novas e tem uma postura democrática auxilia no desenvolvimento da autonomia docente.

Três (3) professores disseram que as equipes favorecem a autonomia, mas não especificaram o motivo. Para os três (3) professores que responderam que as equipes gestoras não favorecem a autonomia, estes profissionais não estão preparados para o exercício de uma gestão democrática, impondo diretrizes e normas a serem seguidas. Para P26, existe uma grande dificuldade de ser ouvido pela equipe gestora, principalmente nos aspectos relacionados à reprovação dos alunos. Incomoda o fato de a gestão determinar o número de alunos que pode ser retido.

Autonomia tem a ver com liberdade. Liberdade tem a ver com você expressar sua opinião e ser ouvido pela gestão. Quando você não tem autonomia para reprovar um aluno, é uma coisa absurda. Aquele número de alunos, aquele número x. Trabalhei uma escola que era número x (P26, 2020).

Os professores apontam as dificuldades de alguns gestores em exercer uma gestão democrática, isso se deve, em parte, à história do nosso próprio sistema educacional que sempre regulou e normatizou a escola e tudo que nela acontece (Arroyo, 2013, p. 36). Entretanto, isso está mudando e podemos perceber pela fala dos professores que assinalaram que existe gestão democrática em algumas escolas.

Um professor sinalizou que a equipe gestora favorece às vezes a autonomia porque precisa seguir as orientações dessa equipe e coloca-las em prática. Para P25 a equipe gestora estimula práticas autônomas por parte do professor desde que este profissional se

responsabilize pelos resultados e que suas necessidades não altere a rotina da escola (P25, 2020).

3.2.4 Saberes docentes

Neste eixo foi perguntado aos professores quais saberes eram mobilizados na sua atuação profissional, os saberes importantes na produção curricular e a influência dos saberes na autonomia dos professores.

A questão que tratava sobre os saberes mobilizados pelos professores na sua atuação profissional, os respondentes podiam selecionar aqueles que consideravam mais importantes, sendo assim, houve uma multiplicidade de saberes indicados por esses docentes. Fizemos um quadro representativo (Quadro 18) das escolhas dos professores:

Quadro 18 - Saberes mobilizados pelos professores na sua atuação profissional

Saberes	Nº. de respostas
Saberes Curriculares	24
Saberes Experienciais	23
Saberes da Ação Pedagógica	23
Saberes Disciplinares	21
Saberes das Ciências da Educação	18
Saberes da Tradição Pedagógica	13
Outros (Saberes dos alunos, do cotidiano, mistura de saberes)	02

Fonte: A autora, 2020.

A maioria dos professores assinalou que os saberes que mobilizam em sua ação pedagógica são os saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Para Tardif (2014), quando os professores são questionados sobre seus saberes, normalmente eles se referem:

[...] a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2014, p. 18).

Esse resultado indica que os saberes dos professores não são homogêneos, ao contrário, são diversificados e de natureza social e são aperfeiçoados no decorrer de sua carreira profissional.

No seu trabalho diário, os professores entrevistados, na sua maioria, relacionaram a utilização de um saber voltado para o conhecimento do programa que irá ensinar, de um saber

relacionado com sua experiência de trabalho e um saber relacionado ao repertório de conhecimentos do ensino, demonstrando que não basta apenas conhecer a matéria que será ensinada, é necessário saber trabalhar, de diferentes formas, para auxiliar o aluno em suas aprendizagens.

Em relação aos saberes experienciais, Gauthier et al. (2013) destacam que ele ocupa um lugar de grande importância no ensino, mas que não deve representar a totalidade do saber docente. Para os autores, esse saber “[...] precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER et al. 2013, p. 24).

Quando os professores foram perguntados sobre os saberes que consideravam como importantes na produção curricular, suas respostas foram analisadas e categorizadas em: todos os saberes (12); Curriculares (10); Experienciais (9); Ciências da Educação (6); Ação Pedagógica (5); Disciplinares (3); Pedagógicos (3); Saberes dos Discentes (3).

Os saberes docentes são “[...] os saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER et al. 2013, p. 28). Isto quer dizer que estamos tratando de saberes que alicerçam o trabalho dos professores. Assim, não cabe nesta discussão, os saberes dos alunos. Para Tardif:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Essa confluência de saberes, capacita os professores para intervir de forma satisfatória nos currículos, pois quanto mais o professor desenvolver esses saberes melhor será sua participação e ou intervenção nas produções curriculares. Tardif (2014) demonstra, através de seus estudos, que os professores são “[...] um grupo social e profissional, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática” (TARDIF, 2014, p. 39).

Sobre a influências desses saberes no desenvolvimento da sua autonomia, as respostas dos professores foram analisadas e classificadas em: práticas docentes; planejamento; conquista da autonomia. Dos professores respondentes, nove (9) informaram que os saberes possibilitam a conquista da autonomia, destacando a importância de se trabalhar com mais liberdade e responsabilidade. Os professores P24 e P25 consideravam que os saberes conferem segurança e essa segurança leva à autonomia:

Você se sente mais seguro. Acho que a gente quer dar aula e falar de algum assunto, não devemos estar presos a um texto, aquela coisa ali de passar no quadro, ler e explicar. Você precisa bater um papo, trazer aquela realidade e ali se aprofundar. Trabalhar dessa forma te deixa mais seguro (P24, 2020).

Quando um professor se sente seguro naquilo que ele conhece, ele vai ser autônomo. Vai ter a autonomia e ser responsável pelo que ensina, mesmo que possa de debater com um muro, ele vai saber que ele vai arranjar um jeito de ultrapassar por ter segurança no que está fazendo, porque ele adquiriu esses saberes (P25, 2020).

Nos apontamentos dos professores, a segurança a que eles se referem relaciona-se aos saberes da ação pedagógica (P25) e aos saberes curriculares (P24) e o aperfeiçoamento desses saberes pelos professores pode ajudá-los na conquista de sua autonomia. De acordo com Tardif (2014, p. 63), os saberes da ação pedagógica são aqueles “[...] provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. Com o desenvolvimento destes saberes, o professor vai se sentindo seguro para as tomadas de decisões e conseqüentemente se desenvolvendo enquanto profissional autônomo. Já os saberes curriculares “[...] referem-se aos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e este conhecimento”, e possibilitam ao professor adaptação para melhor atender aos educandos, favorecendo sua autonomia e a aprendizagem dos estudantes (TARDIF, 2014, p. 63).

Para dez (10) professores, esses saberes influenciam nas práticas, facilitando-as, melhorando-as e garantindo eficácia e autoridade nas suas ações. Para P27:

[...] adquirir esses saberes para a prática docente é o que mantém a gente atualizado na questão profissional e é o diferencial entre aquele professor previsível, que você sabe exatamente como vai começar a aula dele, como se vai proceder e como vai terminar e aquele que te surpreende, que os alunos a cada encontro esperam numa expectativa do que vai ser, por sempre ter algo novo (P27, 2020).

Essa influência nas práticas está relacionada aos diversos saberes que os professores mobilizam no exercício de sua função e que Tardif (2014) aponta como saberes pedagógicos.

Para o autor:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2014, p. 37).

Para três (3) professores, os saberes influenciam na elaboração de um planejamento eficaz, possibilitando maior flexibilização deste currículo. Esses saberes que auxiliam o professor na execução do seu trabalho estão relacionados aos saberes das ciências da educação que Gauthier et al. (2013, p. 31) apontam como “[...] um saber profissional

específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira”. São saberes necessários para o ensino e que permeiam a existência profissional do professor.

3.2.5 Formação docente

Neste eixo, os respondentes apontaram como a formação docente pode influenciar na sua autonomia e também quais foram suas aprendizagens sobre currículo e autonomia no decorrer dessa formação.

Os professores respondentes foram questionados sobre o que aprenderam sobre currículo em sua formação inicial. Para P27 a formação tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação tratou o tema do currículo de forma superficial, entretanto, o professor considerou como satisfatório visto que esta não era a abordagem central do curso (P27, 2020). É preciso salientar, conforme nos indicam Giroux e McLaren (2013, p. 151), que os cursos de formação precisam oferecer aos professores “[...] uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola”. Para os autores, inúmeros docentes em formação que pensam em trabalhar em escolas públicas, cujo público é formado majoritariamente de alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a ausência “[...] de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica”, contribui para o desenvolvimento de “[...] uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre ‘nós’ e ‘eles’” (GIROUX, MCLAREN, 2013, p. 151).

Já Arroyo (2013) considera que os cursos de licenciatura valorizam demais o dinamismo intelectual de cada área e que quando o profissional vai atuar nas escolas, percebe que os currículos são organizados em conteúdos que são sistematizados, ordenados e sequenciados e não são dinâmicos como aprenderam, “[...] em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada” (ARROYO, 2013, p. 45). Ou seja, o que se aprende nos cursos não corresponde à realidade vivida nas escolas, dificultando o início da carreira docente.

Com a análise das respostas, foram elencadas cinco (5) categorias: listagem de conteúdos, direcionamento do ensino, realidade do aluno, organização da escola,

aprendizagem superficial. Na primeira categoria, listagem de conteúdos, seis (6) professores destacaram que o currículo é uma listagem de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos durante a sua escolaridade. Na segunda categoria, direcionamento do ensino, seis (6) professores sinalizaram que aprenderam que o currículo dá o direcionamento do que será ensinado, influenciando na elaboração do plano de aula, sendo a base para qualquer curso. Na terceira categoria, realidade do aluno, três (3) professores responderam que na construção do currículo é preciso levar em consideração a realidade do aluno. Na quarta categoria, organização da escola, dois (2) professores consideraram que o currículo é importante para a organização da escola e dar significado às práticas docentes. Na quinta categoria, aprendizagem superficial, quatro professores (4) relataram que aprenderam pouco sobre currículo e que a ampliação desse conhecimento ocorre no exercício da função.

Nota-se uma estreita relação entre aquilo que os professores aprenderam sobre currículo no seu curso de formação com a definição que ele faz de currículo. Embora pareçam redundantes essas duas questões, a análise das respostas indicou que as noções de currículo ensinadas nos cursos de formação são superficiais e que, apesar de alguns professores já terem anos de atuação profissional, essas concepções permanecem, indicando que é relevante estimular discussões e reflexões sobre o currículo nos espaços escolares.

Sobre a formação dos professores, Imbernón (2011) sugere que:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

Essa formação precisa ser sólida, reflexiva, discursiva, para que o professor possa “[...] adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.)” para atuar nesse novo contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 18). Já Pimenta (2012), ao discorrer sobre a formação nos cursos de licenciatura, considera que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 19).

Para a autora, a formação precisa ajudar os futuros professores a desenvolverem permanentemente as habilidades para atuar no ensino. A autora também sinaliza a importância

da construção contínua “[...] de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2012, p. 19). Entende-se que o curso de licenciatura contribui para formar o professor, mas a construção da sua identidade se faz no dia a dia do trabalho docente.

Para Nóvoa (1992), a formação precisa fornecer aos docentes “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25). Ele considera que para formar-se o professor precisa de “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios”, visando à construção de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

O autor também aponta que a formação é construída através da “[...] reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25), tornando-se imperativo conferir status ao saber da experiência.

A última pergunta do questionário tratou da influência da formação continuada no desenvolvimento da autonomia do professor. Na análise das respostas, foram elaboradas três (3) categorias: atuação coerente e consciente; ampliação de conhecimentos e reflexão sobre a prática.

Na primeira categoria, sete (7) professores destacaram que a formação continuada proporciona uma atuação coerente, melhorando a qualidade do ensino, possibilitando um trabalho mais consciente e fornecendo as ferramentas para o professor avançar em seu trabalho. Imbernón (2009) destaca que a formação precisa ajudar a resolver problemas práticos e necessários da escola. O autor considera que nestes momentos formativos:

A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Imbernón (2009) afirma que a escola precisa ser o foco da formação permanente do professor e que uma vez detectadas as situações problemáticas, ela tenha autonomia para pensar as soluções em conjunto com sua equipe e para resolvê-las. P27 considera que tão importante como a formação são as intervenções feitas nestes momentos:

[...] esses tipos de intervenção sempre foram positivas e me ajudaram a perceber muitas coisas e também, por elas, ganhei uma bagagem para ter uma autonomia que a gente tanto precisa para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e dentro das escolas (P27, 2020).

Na segunda categoria, onze (11) professores consideraram a formação como meio de ampliar, aprimorar os conhecimentos e compartilhar ideias, conferindo segurança para agir com autonomia. As considerações de P25 destacam que:

A formação continuada contribui para a autonomia. Mesmo porque a formação continuada na escola ela exige a participação, seja na escolha de um texto, na leitura. Essa formação continuada vai gerando segurança e a pessoa vai se tornando autônoma (P25, 2020).

Nóvoa (1992) destaca que as práticas formativas coletivas “[...] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27). Para o autor:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação de políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Os professores precisam se assumir como sujeitos do seu conhecimento e a busca contínua por formação faz parte deste processo.

Na terceira categoria, três (3) professores elencaram que a formação leva à reflexão sobre a prática, tornando-os mais seguros e autônomos. Sobre esta formação reflexiva, Pimenta (2012) aponta que ela pode ser “[...] uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade” (PIMENTA, 2012, p. 34).

Freire (2018) também aponta essa reflexão como forma de melhorar a prática e torna-la crítica. Entretanto, o papel do formador é fundamental para ajudar os professores a ressignificar suas identidades profissionais. Para P1 tão importante quanto ofertar a formação é o preparo do formador na oferta dessas formações continuadas, ponderando que “[...] a promoção do debate é importante, desde que haja preparo de quem está conduzindo este momento” (P1, 2020).

Para Nóvoa (1992, p. 26), a criação de redes de (auto) formação participada pode tornar os processos formativos interativos e dinâmicos, promovendo trocas de experiências e partilha de saberes e os professores podem ser convidados a desempenhar, simultaneamente, os papéis de formador e formando. Isso ajudaria em parte na promoção de formações com conhecimento partilhado, favorecendo o protagonismo e ao mesmo tempo a formação destes docentes.

3.3 Oficinas Pedagógicas

Foram aplicadas três oficinas pedagógicas a professores e professoras do município de Petrópolis. A oficina “Professor, que currículo é esse?” foi aplicada com professoras de duas escolas do Quinto Distrito. Utilizaremos os codinomes Escola Amarela e Escola Azul para identificar essas escolas. A escolha da oficina foi feita pela equipe gestora em conjunto com a formadora. Atribuímos a escolha do tema à necessidade de discutir sobre currículo que a implantação da BNCC no município requer. As oficinas “O resgate da autonomia docente” e “Saberes Docentes” foram realizadas em grupos de professores de escolas do município de Petrópolis que foram convidados pela formadora e idealizadora do material, com o intuito de aplicar e avaliar o material, além de ampliar seus conhecimentos sobre o tema tratado.

As oficinas foram realizadas da seguinte forma:

- Apresentação da proposta de trabalho – é o início da oficina, onde o formador apresentou todo o percurso formativo que foi trabalhado.
- Concepções iniciais – etapa inicial dos trabalhos da oficina em que os professores fizeram uma análise de suas concepções iniciais sobre os temas tratados nas oficinas. É uma etapa reflexiva que permitiu o resgate de conceitos muitas das vezes abordados somente nos cursos de graduação.
- Reflexões – utilizando o recurso de uma charge, os professores discutiram sobre a mensagem que a charge transmitia, estabelecendo uma relação com o tema da oficina.
- Roda de conversa – para este momento foram apresentados vídeos que estavam relacionados com os temas das oficinas. Após assistir ao vídeo, foi proposto um debate para que os professores pensassem sobre questões previamente estabelecidas.
- Aprofundando os conceitos – neste momento foram propostas atividades que ajudassem os professores na ampliação dos seus conceitos preestabelecidos sobre currículo (oficina 1), autonomia docente (oficina 2) e saberes docentes (oficina 3).
- Análise de atividades realizadas no dia a dia dos professores – essa proposta consistia em analisar as atividades dos professores para relacioná-las com as dez competências gerais da BNCC (oficina 1) ou para relacionar com a autonomia docente (oficina 2). Na oficina sobre Saberes Docentes foram discutidos alguns trechos do texto “Formação de professores: identidade e saberes da docência”, do livro Saberes pedagógicos e atividade docente, de Selma Garrido Pimenta.
- Registrando – momento para retomada dos conceitos iniciais, registrando suas concepções a partir do que foi trabalhado na oficina.

- Avaliando a oficina – parte final da oficina, em que os professores falaram sobre as contribuições da oficina para sua formação e prática pedagógica, avaliaram a atuação da formadora e apresentaram sugestões de melhoria para a oficina.

3.3.1 Oficina 1 – Professor, que currículo é esse?

Esta oficina aborda as concepções de currículos, a organização curricular da escola e a relação do currículo com a autonomia docente. Na Escola Amarela a oficina foi dividida em duas etapas e aplicada em dois dias diferentes, de uma hora cada um, devido à disponibilidade de tempo que os profissionais tinham para participação. Na Escola Azul a oficina foi aplicada em um único dia com a duração de duas horas. Com a aplicação, percebemos que duas horas é o tempo adequado para realizar as atividades propostas e promover os momentos de reflexão necessários na oficina.

As oficinas, inicialmente, foram elaboradas para aplicação presencial; entretanto, com a pandemia da Covid-19 pelo novo coronavírus, foi necessário adaptar o material para a utilização remota. Também foram realizadas adaptações no material a partir da aplicação na Escola Amarela, onde aperfeiçoamos algumas partes utilizando o aplicativo Google Formulários.

A aplicação nas escolas ocorreu de forma remota, utilizando o aplicativo Google Meet. Foi agendado com a direção da escola o dia e horário e disponibilizado um link para os participantes. Na Escola Amarela a oficina contou com a participação de dez pessoas, entre professores e funcionários de apoio. Na escola Azul, a oficina contou com a participação de oito pessoas, entre professores e equipe gestora.

No momento de apresentação da oficina, foi explicado aos participantes que se tratava de um momento de formação, foi mostrado o material que estava sendo produzido e solicitado o consentimento para a análise dos dados e divulgação, garantindo o sigilo da identidade dos participantes, com a concordância de todos.

A parte inicial da oficina era o preenchimento da primeira folha do Diário de Bordo, intitulada “Para início de Conversa”; entretanto, na Escola Amarela, os professores não tinham essa folha impressa, então foram convidados a registrar em um caderno suas considerações. Na Escola Azul, esse problema não ocorreu porque essa primeira página do Diário de Bordo foi transformada em um formulário do Google Formulários e o seu link encaminhado para os professores, por meio do chat do Google Meet. Essa adaptação foi importante, pois garantiu agilidade na hora do preenchimento.

Após o preenchimento, convidamos os professores a relatar o seu entendimento sobre o currículo e como esse currículo é organizado na escola. Os professores da Escola Amarela destacaram o currículo como tudo aquilo que é trabalhado pela escola, apontando os aspectos culturais a serem incorporados às práticas. Entretanto, destacaram que ainda estavam elaborando o Projeto Pedagógico da escola e que seguir o documento curricular oficial é um grande desafio para eles. Sacristán (2017, p. 60), ao discorrer sobre as formas de organização do currículo, destaca os elementos selecionados para a composição do currículo, os “territórios da cultura”. Para o autor:

Os critérios para selecioná-los entre eles mesmos são os seguintes: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para que o aluno defina, determine e controle sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades, técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo (SACRISTÁN, 2017, p. 60).

Para o autor, não é uma organização simples e muito menos desinteressada, uma vez que “[...] não existe campo ou aspecto cultural que não esteja submetido a valorizações sociais diversas” (SACRISTÁN, 2017, p. 61). O autor aponta que:

O conflito de interesses se manifesta de forma mais evidente quando se pretende modificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos estão aceitos como componentes “naturais” do currículo e outros não (SACRISTÁN, 2017, p. 61).

Ele nos leva a refletir sobre a falta de neutralidade do currículo e sobre quem decide quais são os componentes importantes para o currículo e quais conhecimentos deve fazer parte dele. São questões que precisam ser pensadas pelos professores, gestores e comunidade em geral. Para Lopes e Macedo (2011) é preciso pensar o currículo como uma produção cultural, pois ele está inserido nessa luta pelos diferentes significados que concedemos ao mundo. Elas apontam que “[...] o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Os professores da Escola Azul, em sua maioria, consideram o currículo como o documento “orientador” ou “norteador” das práticas, que contempla o que será ensinado em cada ano de escolaridade e que é revisado anualmente após a avaliação diagnóstica dos alunos. Esse currículo é organizado com base na Proposta Curricular de Petrópolis, orientando as práticas pedagógicas dos professores. Pensar em uma proposta única remete a pensar nos

alunos que são atendidos por este currículo e que são oriundos das mais diversas culturas, com saberes e interesses dos mais variados tipos. Sacristán (2017) destaca que:

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar (SACRISTÁN, 2017, p. 61).

Para o autor, não é fácil pensar em um currículo com “[...] um núcleo de conteúdos obrigatórios para todos, frente aos quais os indivíduos tenham iguais oportunidades de êxito escolar” (SACRISTÁN, 2017, p. 61). Ele também destaca que estas oportunidades desiguais necessitam de “adaptações metodológicas” como forma de contribuir com a igualdade, uma vez que a escola, sozinha, não consegue superar as diferenças sociais (SACRISTÁN, 2017, p. 62). Para Lopes e Macedo (2011):

[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como lócus de poder importantes, mas que não se limita a ele. E como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Essa discussão foi importante para que a formadora compreendesse o entendimento do grupo sobre o currículo e pudesse adaptar as reflexões de forma que os diferentes saberes pudessem ser partilhados e as diferentes concepções discutidas.

Na relação entre autonomia e currículos, os professores da Escola Amarela afirmaram como se sentem autônomos na organização do que será ensinado. Destacaram principalmente a preocupação com os aspectos culturais e locais na realização do que está sendo trabalhado. Também falaram sobre a BNCC e da necessidade de compreendê-la para organizar um currículo que garanta a aprendizagem dos alunos. Um ponto crucial para os professores é o registro de todas as práticas. Para eles na escola os professores trabalhavam com ótimos projetos, mas perceberam que não registravam suas atividades e como era importante ter esses registros das boas práticas desenvolvidas para repensar os projetos e trabalhos ou aperfeiçoá-los.

Ao discorrer sobre a autonomia dos professores, Contreras (2012, p. 249) destaca que “[...] não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho”. Essas condições implicam diretamente no desenvolvimento desta autonomia. Assim, se o espaço escolar é democrático, com decisões sendo compartilhadas, é muito mais fácil para o

professor se enxergar como profissional autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões e se responsabilizar por elas. Sacristán considera que “[...] uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepara-la para seu melhor uso” (SACRISTÁN, 2017, p. 181). Para o autor, essas concepções dos professores:

[...] adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado. (SACRISTÁN, 2017, p. 180-181).

No momento de discussão foi questionado sobre os documentos que norteavam os trabalhos e os professores informaram que utilizam pouco a Proposta Curricular de Petrópolis, seus trabalhos se concentravam em pesquisas e projetos que realizam de acordo com as necessidades dos alunos.

Já os professores da Escola Azul destacaram que a relação entre currículo e autonomia se dá na oportunidade de dialogar com a ação docente, sendo fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho, possibilitando ao professor fazer as adaptações necessárias para o currículo funcionar.

O momento seguinte da formação foi a proposta de analisar e refletir sobre uma charge. Tanto os professores da Escola Amarela como da Escola Azul entenderam a necessidade de ensinar algo significativo e relevante para o aluno e também a necessidade de se considerar o contexto cultural em que a criança está inserida. Para os professores, essa falta de significado ao que é ensinado na escola e a necessidade de pensar sobre aquilo que é natural para alguns pode não estar tão claro para outros, e faz diferença na hora de organizar o currículo, precisando considerar maneiras diferentes de ensinar, porque estamos em épocas diferentes e não podemos ter um ensino igual ao que tínhamos no século passado. Sacristán (2017) aponta que:

Os alunos de diferentes coletividades, classes ou grupos sociais que compõem o conjunto social ao qual vai se dirigir um sistema curricular, têm pontos de contato com as diferentes parcelas da cultura e diferentes formas de entrar em contato desiguais com ela. Nessa mesma medida, partem com oportunidades desiguais que a escolaridade obrigatória não seletiva deve considerar em seus conteúdos e em seus métodos. Isso significa que qualquer seleção que se faça dos conteúdos para integrar os componentes básicos do currículo repercute em oportunidades diferentes para os diferentes grupos sociais que, por causa da cultura anterior à escola, estão desigualmente familiarizados e capacitados para se confrontarem com o currículo (SACRISTÁN, 2017, p. 62).

Para o autor, essa igualdade de oportunidades pode ser enxergada de variadas perspectivas e uma delas se relaciona com a “[...] qualidade dos conteúdos do currículo, pois,

tende a ver a importância dos déficits culturais particulares dos alunos para superar os currículos” (SACRISTÁN, 2017, p. 62). Entretanto, para Lopes e Macedo:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural. [...] Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Para as autoras, é fundamental redefinir a questão cultural no currículo “[...] para se pensar uma ação educacional contra as discriminações”. Elas ainda apontam que essa ação envolve “[...] a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215).

Neste momento de reflexão, foi perguntado aos professores sobre a utilização da BNCC e a Proposta Curricular de Petrópolis. Em 2020, com a pandemia, os cadernos elaborados pela Secretaria de Educação de Petrópolis e disponibilizados na Plataforma utilizada pelos alunos e professores, do 1º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, foram organizados tendo como base a BNCC. Dessa forma, a Proposta Curricular não foi utilizada e foram utilizadas as habilidades e competências da BNCC. Para os professores da Escola Azul tudo era novo e as principais dificuldades referiam-se a transformar as habilidades previstas na BNCC em conteúdos a serem trabalhados. Algo semelhante ao que já acontecia com a Proposta Curricular do 1º segmento, uma vez que esta proposta é organizada em direitos de aprendizagem, sem a indicação dos conteúdos referentes a cada direito, cabendo ao professor a obrigação de transformar esses direitos em conteúdos para suas aulas. Nessa discussão uma professora da Escola Azul levantou a questão da oficialidade da Proposta Curricular de Petrópolis, destacando sobre a não homologação do documento que está em vigência, tirando dela o seu caráter oficial.

A atividade seguinte foi iniciada com um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=pq0ieMDrHr8>) tratando das dez Competências Gerais da BNCC. No vídeo são abordadas as dez competências gerais e como elas se inter-relacionam, não havendo ordem de importância entre elas. Na discussão empreendida os professores da Escola Azul sinalizaram que as competências são o resultado das habilidades trabalhadas e que uma habilidade se encaixa em várias competências. Eles relataram que estavam no início do trabalho por isso sentiam muitas dificuldades.

Para os professores da Escola Amarela era difícil conseguir relacionar as habilidades às 10 competências gerais da BNCC, e informaram que precisavam realizar diversos estudos para que isto se concretizasse.

O momento seguinte foi uma atividade voltada para a prática docente, em que eles foram solicitados a falar de uma atividade realizada com a turma e relacioná-la a uma das dez Competências Gerais da Base. Os professores da Escola Azul destacaram as atividades da plataforma Educa em Casa, da Secretaria de Educação de Petrópolis, que estão sendo utilizadas pelos professores e alunos durante este período da pandemia. As atividades desta plataforma são organizadas por um grupo de professores, selecionados pela Secretaria de Educação, para os alunos da rede pública municipal de Petrópolis. Nesta Plataforma não há a atuação direta dos professores de cada turma e os professores recebem as atividades e interagem com os alunos esclarecendo dúvidas do que foi ofertado. A organização das atividades contempla as habilidades previstas na BNCC para cada turma e disciplina. Ao discorrer sobre essas atividades, os docentes da Escola Azul destacaram que essas habilidades levam ao desenvolvimento das dez Competências Gerais e que uma habilidade pode desenvolver várias competências.

Os professores da Escola Amarela trouxeram atividades por eles planejadas para serem apresentadas. Para estes professores foi difícil relacionar as atividades com as habilidades e competências da BNCC, destacando a importância de estudos e capacitações para se trabalhar com esse documento. Três professores apresentaram suas atividades e o grupo destacou o esforço de cada profissional em apresentar sua prática. Após a apresentação, procurou-se em conjunto relacionar as habilidades previstas com as Competências Gerais. Esse momento foi importante para esses docentes.

Após a reflexão, passamos ao momento de registrar novamente no diário de bordo as concepções dos professores. Os professores foram convidados a preencher um novo formulário em que eles podiam colocar suas concepções de currículo e as atitudes que mostravam a sua autonomia na elaboração do currículo após a oficina. Em seguida, convidamos os professores a falarem sobre suas considerações. Foi um momento importante para a formação, visto que ao discorrer sobre as questões elencadas, a formadora confirmou que os objetivos previstos para a oficina foram alcançados. Os professores da Escola Azul destacaram a ampliação do sentido da palavra currículo, passando a percebê-lo como algo mais amplo, que se relaciona à realidade dos alunos e que fundamenta o processo educacional. Em relação às atitudes que indicam autonomia em relação ao currículo, os professores apontaram que realizar escolhas de atividades e adaptá-las por meio de conversas

com a orientação escolar são exemplos dessa autonomia. Devido a um problema de conexão, os professores da Escola Amarela não deram a devolutiva dessas questões e das questões da avaliação final.

Em relação à avaliação final, último momento da oficina de formação, os professores foram convidados a responder um formulário para avaliar o momento de formação, a atuação da formadora e o conteúdo da oficina. Em relação ao tempo de duração da oficina, seis professores avaliaram como excelente, para um professor o tempo de duração foi bom e para um professor foi regular. Em relação ao conteúdo abordado na oficina, todos os professores consideraram ótimo. Em relação à estrutura da oficina, sete professores avaliaram como ótimo e um professor bom. Sobre o desempenho da formadora, sete professores acharam ótimo e um professor bom. Em relação às atividades que foram ofertadas durante a oficina, sete professores acharam ótimo e um professor achou bom. Sobre o desempenho pessoal de cada um durante a oficina, sete professores consideraram seu desempenho ótimo e um professor considerou seu desempenho bom. Foi solicitado que os professores escrevessem considerações sobre a oficina ofertada. As respostas foram positivas, indicando que este tipo de ação formativa pode auxiliar os docentes na construção de saberes e melhoria de práticas pedagógicas. Quando questionados sobre como a oficina poderia contribuir para sua atuação docente, os professores destacaram o aspecto reflexivo da formação, que ajuda na elaboração de planejamentos mais adequados à realidade dos alunos.

3.3.2 Oficina 2 – O resgate da autonomia docente

Esta oficina aborda as concepções de autonomia dos professores, as formas de se exercitar essa autonomia no ambiente escolar e, principalmente, que fatores contribuem para o controle ou cerceamento dessa autonomia.

A aplicação dessa oficina ocorreu de forma remota, utilizando o aplicativo Google Meet. Foi enviado um convite para doze professores, com texto informativo sobre a oficina, agendando o dia e horário e disponibilizando um link de reunião para a participação. Entretanto, no dia da aplicação da oficina, seis professores não puderam participar devido a problemas alheios à sua vontade. Tivemos a participação de seis professores, sendo cinco mulheres e um homem. No momento de apresentação da oficina, foi explicado aos participantes que se tratava de um momento de formação e apresentado o material que estava sendo produzido. Foi solicitado o consentimento para a coleta, análise e divulgação dos dados, garantindo o sigilo da identidade dos participantes. Todos os participantes

concordaram, sendo a eles encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura.

A parte inicial da oficina era o preenchimento da primeira folha do Diário de Bordo, intitulada “Para início de Conversa”. Foi encaminhado aos professores um formulário on-line do Google Formulários, por meio de um link postado no chat da reunião, realizada de forma remota no Google Meet. Após o preenchimento, os professores foram convidados a relatar o seu entendimento sobre o que é autonomia e quais eram suas práticas autônomas nas escolas em que trabalham. Os professores associaram autonomia à liberdade de buscar caminhos, de tomar decisões. Para muitos essa liberdade está associada à responsabilidade pelos seus próprios atos. Também foram discutidas as práticas autônomas dos professores nas escolas em que atuavam, e os professores destacaram a autonomia nas suas práticas docentes, no planejamento e na avaliação. Uma das professoras afirmou que, por mais que não te deixem ter autonomia, quando você tem consciência do seu trabalho, você exerce sua autonomia. Os participantes também apontaram que a responsabilidade é a melhor forma de exercer essa autonomia, precisando que o professor se imponha em alguns momentos para ter sua autonomia respeitada.

Para Albino (2018), pensar a autonomia como exercício prático da liberdade “[...] supõe a capacidade de enxergar alguns princípios éticos que se colocam como necessidade de convivência coletiva e humana” (ALBINO, 2018, p. 67), uma vez que nem sempre temos essa total liberdade para agir porque ficamos presos a um sistema. Os professores também destacaram que existem leis e normas que precisam e devem ser seguidas.

O momento seguinte da formação foi a proposta de analisar e refletir sobre uma charge. Os professores fizeram uma análise tanto daquilo que podíamos de fato ver, como do que estava implícito na charge. Para os professores, as situações mostradas indicavam uma desvalorização da carreira docente, conformismo, acomodação, e que muitos professores estão deixando de acreditar no próprio trabalho. Foi questionado se os professores consideravam possível avançar nesses desafios e alguns professores destacaram que a realidade mostrada é a de muitas escolas, mas que é possível mudar, com dedicação, com atuação responsável e principalmente, vontade e desejo daquilo que motiva o professor a fazer e ser melhor, buscar uma motivação intrínseca. O professor precisa ter autonomia para tentar mudar e buscar alternativas para atuar. Também é importante que a equipe acredite que a mudança é possível, favorecendo a modificação do lugar que fazem parte. Para Kramer (1992, apud PIMENTA, 2012):

A melhoria da qualidade da escola básica passa sempre por dentro do sistema que existe, com suas precariedades, dificuldades, insuficiências. E já temos hoje algumas alternativas pontuais nessa direção. [...] a melhoria da escola que aí está e das condições de trabalho e atuação do professor que aí está (PIMENTA, 2012, p. 65).

A atividade seguinte foi iniciada com um vídeo (https://youtu.be/GOZGH3CJ_RY), trazendo questionamentos sobre a autonomia dos professores. No vídeo aponta-se que existem fatores alheios à vontade do professor que relativizam a autonomia docente, porque há a dependência de outras instâncias. Os professores discutiram sobre a autonomia na própria vida, a limitação e dependência de um sistema. Para eles, autonomia é aprender a gerir, ultrapassando obstáculos, buscando caminhos, aprender a surfar no caos. Eles também destacaram a importância de ajudar os alunos a se desenvolverem como pessoas autônomas. Alguns professores levantaram a questão da autonomia em espaços que possuem diretrizes pré-determinadas por uma instância superior, é preciso ter autonomia, mas sem avançar limites. Dois questionamentos permearam estas discussões: até que ponto realmente o professor tem autonomia? O que influencia de fato esta autonomia na escola? Para Contreras (2012):

Somente é possível a realização de uma prática profissional fundamentada na autonomia se houver a participação no desenvolvimento dos argumentos em que justificar a prática docente. Da mesma maneira que autonomia não quer dizer autossuficiência, tampouco quer dizer auto exclusão (CONTRERAS, 2012, p. 245).

Para o autor é preciso que haja espaços de discussão que envolvam os professores “[...] na justificativa e a crítica de sua prática educativa” (CONTRERAS, 2012, p. 245). Ele aponta que:

A autonomia dos professores só pode ser defendida apoiando a necessidade do debate educacional com e entre aqueles que assumem o protagonismo e a responsabilidade da prática. E isso significa o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores a análise crítica de sua prática, o aprofundamento de suas pretensões educativas e a expressão argumentada de suas conquistas e preocupações (CONTRERAS, 2012, p. 245-246).

Em continuidade foi realizada uma discussão do significado dos termos autonomia e heteronomia. O significado de autonomia já havia sido amplamente debatido e foi proposto que os professores pensassem sobre a heteronomia. Para os professores, o significado dessa palavra não estava claro. Então foi apresentado o significado de heteronomia, baseado nos estudos de Espósito (2008), ajudando a elucidar as dúvidas dos professores.

Em relação os conceitos de autonomia e heteronomia, para Albino (2018), “[...] a autonomia pressupõe escolha consciente. Se a liberdade de pensamento proceder de modo independente da razão, destrói a si mesma, cai em heteronomia” (ALBINO, 2018, p. 61).

Sendo assim, os professores precisavam pensar sobre as determinações que lhes são impostas. Como lidar com elas? Quem de fato determina aquilo que será ensinado?

O momento seguinte foi analisar algumas atividades realizadas pelos professores na escola em relação à autonomia e heteronomia. Foi um momento importante para discutir práticas autônomas e controladoras. Os professores foram conduzidos a discussões para explicar suas escolhas e perceber que as práticas autônomas são importantes e precisam ser conquistadas no espaço escolar.

Após a reflexão, foi proposto que os professores registrassem no diário de bordo as suas concepções. Os professores foram convidados a preencher um outro formulário em que eles podiam escrever suas ideias, após as discussões sobre a autonomia docente nos espaços escolares. Para Pimenta (2012, p. 34), esses momentos de formação reflexiva, em que os professores analisam suas práticas e ações, ajudam a melhorar a formação dos professores e “[...] pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade”.

O último momento da oficina foi a avaliação final e os professores foram convidados a responder um formulário para avaliar o momento de formação, a atuação da formadora e o conteúdo da oficina. Em relação ao tempo de duração da oficina, cinco professores avaliaram que o tempo de duração foi bom e para um professor foi ótimo. Em relação ao conteúdo abordado na oficina, todos os professores acharam ótimo. Em relação à estrutura da oficina, três professores acharam ótimo e três professores acharam bom. Sobre o desempenho da formadora, todos os professores acharam ótimo. Em relação às atividades que foram ofertadas durante a oficina, cinco professores acharam ótimo e um professor achou bom. Sobre o desempenho pessoal de cada um durante a oficina, quatro professores consideraram seu desempenho ótimo e dois professores consideraram seu desempenho bom. Foi solicitado que os professores escrevessem considerações sobre a oficina ofertada e os professores destacaram a importância de se refletir sobre autonomia e sobre sua prática, ajudando a aprofundar os conhecimentos. Quando questionados sobre como a oficina poderia contribuir na atuação docente, os professores apontaram a contribuição para o crescimento profissional, a reflexão sobre a autonomia em suas práticas e para o exercício da cidadania.

3.3.3 Oficina 3 – Saberes docentes

Esta oficina reflete sobre os saberes e conhecimentos que os professores mobilizam para conduzir suas atividades no cotidiano escolar. Esse repertório é um conjunto de

conhecimentos, saberes e atitudes que o professor mobiliza para atuar em determinado contexto escolar.

A aplicação dessa oficina também ocorreu de forma remota, utilizando o aplicativo Google Meet. Foi feito o convite para oito professores, com explicação sobre o tema, objetivos e forma de participação na oficina, agendando o dia e horário e disponibilizando um link de reunião para a participação. Houve a participação de quatro professores, que já haviam realizado ao menos uma oficina de formação e concordado com a obtenção e análise dos dados conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A parte inicial da oficina foi o preenchimento da primeira folha do Diário de Bordo, intitulada “Para início de Conversa”, foi encaminhado aos professores um formulário online do Google Formulários, por meio de um link, postado no chat da reunião realizada de forma remota, no Google Meet. Após o preenchimento, os professores foram convidados a relatar o seu entendimento sobre saberes docentes, os saberes considerados como importantes o professor dominar e como o domínio destes saberes pode contribuir para a autonomia do professor. Os professores destacaram que os saberes são construídos diariamente e que o domínio destes saberes os ajuda na conquista da autonomia. Conhecer o conteúdo a ser trabalhado é imprescindível para que o professor desenvolva um bom trabalho. A prática aperfeiçoa os saberes e torna o docente seguro para atuar e ser autônomo, esses saberes ajudam na construção da identidade profissional do professor. Para Pimenta (2012):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2012, p. 20).

O momento seguinte da formação foi a proposta de analisar e refletir sobre uma charge. Para os professores, as situações mostradas indicam uma desigualdade de oportunidades. Os professores fizeram uma analogia do que estava sendo mostrado na charge com a situação que estamos vivendo hoje, com a pandemia. Eles destacaram que a situação é preocupante, pois, alguns alunos estão tendo acesso à plataforma, explicações do professor via grupos de WhatsApp, aos materiais impressos e acompanhamento em casa e outros apenas recebem material impresso, mas não tem acesso às explicações do professor, os pais são semianalfabetos ou analfabetos e não conseguem auxiliar na aprendizagem dos alunos. As sequelas que virão serão enormes e a escola e os professores precisam se preparar para receber este alunado quando a situação melhorar e as escolas voltarem a funcionar.

Entretanto, o que a charge mostra é uma realidade do nosso sistema educacional, independente da pandemia. O que fazer? Como trabalhar com as diferenças que presentes na escola? Como os saberes docentes podem ajudar neste trabalho? Para os professores, é preciso mobilizar uma série de conhecimentos e habilidades para auxiliar os alunos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2012, p. 34), é preciso que os professores “[...] assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam”. Isto pode auxiliar em práticas mais consistentes e elaboradas, que ajudem os alunos na superação de suas dificuldades.

A atividade seguinte foi iniciada com um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=IQW-EZ_WTLE) que trata dos saberes da docência. O vídeo aborda quais são os saberes necessários à atividade docente, tendo como referência o livro de Selma Garrido Pimenta, Saberes pedagógicos e atividade docente (2012). Foram propostas algumas questões para que os professores refletissem sobre o vídeo (ARAÚJO, SANTOS, 2020, p. 45). Para os professores, a teoria é importante para o trabalho docente, mas não é suficiente para tornar o profissional competente naquilo que faz. A união dos saberes pedagógicos, experienciais e os conhecimentos precisam caminhar juntos. Possuir apenas um desses saberes não te torna expert na prática docente. A união destes saberes ajuda no alcance da autonomia.

A proposta seguinte era de aprofundamento dos conceitos trabalhados através da análise de alguns trechos do texto de Pimenta (2012, p. 15-38). O primeiro trecho foi:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a prática e do desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 2012, p. 22).

Para os professores, os saberes da experiência são adquiridos na troca com os pares e essa troca te ajuda a refletir sobre a sua atuação. É importante olhar para sua própria prática para aperfeiçoá-la. Para Tardif (2014):

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 228).

O autor mostra que na escola, os professores são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Os professores são os sujeitos do conhecimento (Tardif, 2014, p. 228-229). O próximo trecho analisado foi:

Se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012, p. 24).

Para os professores este trecho traz à tona o que precisa ser ensinado atrelado à necessidade do que precisa ser aprendido pelas crianças. Eles apontam a necessidade de levar o aluno a refletir sobre o que foi trabalhado de modo que ele perceba valor naquilo que a escola está sendo ensinando, contextualizar o conhecimento com a vida prática. Para os docentes é preciso repensar sobre o seu papel nesta sociedade da informação e refletir sobre como transformar o conhecimento que está disponível em algo significativo para os alunos. Os professores também salientaram a importância do trabalho com a realidade sociocultural do aluno de forma a favorecer aprendizagens que os ajudem em sua inserção na sociedade. Em seguida, os professores analisaram o seguinte trecho:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012, p. 30-31).

Em relação a este trecho, os professores destacaram a importância de olhar para sua prática e poder aperfeiçoá-la. Os saberes pedagógicos referem-se à didática, envolve as metodologias, o como ensinar. Para os docentes, não é possível ter uma prática de ensino, sem possuir saberes pedagógicos bem consolidados. Para ser um bom professor, é preciso conhecer os métodos e as técnicas, conhecer somente a matéria ou a teoria não é suficiente. Para Tardif (2014):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 234).

O autor mostra que o professor é um sujeito do conhecimento, “[...] que produz e desenvolve teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2014, p. 235).

Após toda a reflexão, foi proposto que os professores registrassem novamente no diário de bordo as suas concepções. Os professores foram convidados a preencher um novo formulário em que eles podiam escrever suas percepções, após todas as discussões, sobre os saberes docentes nos espaços escolares. Os professores destacaram que a formação ajudou a organizar melhor os conhecimentos, a perceber como os saberes influenciam nas práticas e quais são suas dificuldades e o que precisam aprofundar em seus estudos.

O último momento da oficina foi a avaliação final e os professores foram convidados a responder em um formulário para avaliar o momento de formação, a atuação da formadora e o conteúdo da oficina. Foi solicitado que os professores escrevessem considerações sobre a oficina ofertada e os professores destacaram a importância de se refletir sobre os saberes docentes e sobre sua prática, ajudando a aprofundar os conhecimentos. Quando questionados sobre como a oficina pode contribuir na sua atuação docente, os professores apontaram a contribuição para o crescimento profissional e a reflexão sobre os saberes docentes em suas práticas.

3.3.4 Considerações sobre a aplicação das oficinas

As oficinas são espaços de formação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e a atuação docente com possibilidades de aperfeiçoamento destas práticas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As oficinas ofertadas possibilitaram discussões sobre temas relevantes para o trabalho do professor. As interações e diálogos sobre currículo e autonomia docente proporcionaram reflexões que ampliaram os sentidos desses termos que são utilizados no dia a dia, muitas vezes de forma vazia, ou simplesmente como slogans, como sinaliza Contreras (2012). É importante conhecer e discutir esses temas, principalmente em relação à autonomia do professor e a formação pode oportunizar um espaço de troca importante, não só de concepções, mas de saberes e experiências oriundos da formação e atuação de cada participante.

Esses espaços coletivos de formação auxiliam, inclusive, na formação da identidade profissional dos professores, pois, os docentes constroem essa identidade, principalmente, nas interações coletivas. Para Bedin (apud DEL PINO, 2018):

É em espaços de debates, íntegras experiências e, entre outros, de relações humanas, que se tece e se enfatiza – por meio destas intensas mediações – a construção da identidade profissional, social e coletiva da profissão professor (BEDIN apud DEL PINO, 2018, p. 225).

O professor precisa aperfeiçoar constantemente seu trabalho e para isto faz-se necessário ter espaços de discussão que favorecem a reflexão sobre a prática e possibilitam ressignificar as concepções para desenvolver a capacidade de dar respostas melhores às situações problemáticas da atuação docente.

O produto educacional intitulado “Itinerários formativos e autonomia docente” foi construído com base nas reflexões da pesquisa empreendida com os professores da rede municipal de Petrópolis, mas ele pode ser aplicado a professores que lecionam em outras redes de ensino. Procurou-se utilizar uma metodologia de trabalho “[...] que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (IMBERNÓN, 2009, p. 60). Este tipo de metodologia busca provocar uma reflexão baseada na participação.

Com este material o professor pode realizar as atividades e reflexões propostas sem necessariamente precisar de um formador que o oriente, uma vez que o material é autoexplicativo e possui todas as orientações para que os docentes possam utilizá-lo e qualificar-se enquanto profissional. Para Pimenta (2012):

O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego e que pressupõe uma consciência de sua práxis. Sem esta, sua ação restringir-se-á à práxis repetitiva (PIMENTA, 2012, p. 65).

É neste sentido que o produto educacional vinculado a esta dissertação foi planejado, de forma a contribuir para que o professor possa refletir sobre sua ação e pensar os meios para melhorá-la.

Cabe salientar que o trabalho de reflexão que a formação por meio das oficinas pode oferecer, mostra que o material pode ser melhor utilizado se for por um coletivo de professores, ao invés de individualmente, proporcionando o aumento do “[...] conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida)”, conforme aponta Imbernón (2009, p. 59). Para este autor é preciso que o professor veja essa formação permanente “[...] como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com maior controle autônomo da sua formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 59). Assim, o desenvolvimento e aplicação de produtos

educacionais podem contribuir para a formação permanente dos professores e professoras da educação básica.

CONCLUSÃO

A análise documental das propostas curriculares - PCMPPS e PCMPSS - apontou que elas foram construídas por um grupo de professores coordenadores que atuavam na Secretaria de Educação na época da elaboração, com a participação de alguns professores da rede municipal. A análise dos aspectos estruturantes de acordo com Cellard (2008) indicou que esses documentos são preliminares, pois não foram localizadas nos Diários Oficiais do município as portarias de homologação desses documentos. Essas propostas surgiram a partir da adesão do município de Petrópolis ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, em 2013, que organizava o ensino em ciclos e anos de escolaridade, e era necessário elaborar um novo documento curricular, pois o documento oficial que antecedeu estas propostas curriculares não tinha os princípios estabelecidos pelo MEC.

A investigação apontou a ausência de discussões acerca do processo de construção e implantação das propostas curriculares vigentes no *lócus* escolar. A organização do documento do primeiro segmento foi realizada por meio de direitos de aprendizagem que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados de acordo com o ano de escolaridade. Alguns professores indicaram esta forma de organização como um problema no documento, porque consideram complexo transformar esses direitos em conteúdos de aprendizagem.

Os documentos foram analisados com base em cinco categorias elaboradas após sucessivas leituras: conhecimentos, direitos de aprendizagem, autonomia, metodologias de ensino, considerações com os sujeitos aprendentes e sua realidade sociocultural. Em conhecimentos destaca-se que as propostas apresentam listas do que deve ser ensinado em cada ano de escolaridade, levantando a questão sobre quais conhecimentos são considerados importantes e quem define esses conhecimentos. A segunda categoria, direitos de aprendizagem, destaca-se a organização curricular que pode dificultar o trabalho do professor na medida em que ele precisará mobilizar conhecimentos para utilizá-la. Não é uma defesa de que a proposta precisa direcionar o trabalho, indicando conteúdos, metodologias e formas de avaliação, mas que a ausência de pressupostos teóricos dificulta a sua compreensão pelos professores. Uma possibilidade poderia ser o investimento na formação permanente do professor. Sobre a terceira categoria - autonomia docente, nos dois documentos não foram localizados elementos que indicassem autonomia docente. A proposta curricular limita as decisões autônomas, cabendo ao professor operacionalizar um currículo prescrito. As mudanças que podem ser realizadas pelos docentes se relacionam à ampliação e não a mudanças em conteúdos para determinado ano escolar. Entende-se, assim como Sacristán

(2017), que o currículo precisa ser organizado para atender às demandas da escola e a autonomia é fundamental, pois os professores são os profissionais mais indicados para realizar as mudanças nas propostas curriculares, adequando-as à realidade escolar. A categoria que tratava de metodologias de ensino sinalizou a importância da formação continuada como forma de o professor se apropriar do currículo e transformá-lo em atividades significativas de ensino e aprendizagem. A última categoria tratava das considerações com os sujeitos aprendentes e sua realidade sociocultural na produção curricular. Se existe uma única proposta para todo o município, cada escola tem o papel de ressignificar este documento em conjunto com sua equipe, adequando-o às realidades sociais e culturais com as quais se depara no dia a dia. Não há como pensar em uma única proposta para realidades tão diversas.

O estudo desenvolvido sobre currículo e autonomia docente indicou que os currículos desenvolvidos nas escolas municipais do quinto distrito de Petrópolis são baseados nas Propostas Curriculares de Petrópolis ou a proposta é considerada pelos professores como o currículo da escola. Os docentes realizavam adaptações para que a proposta atendesse aos alunos nas suas realidades sociais e culturais. Os professores, em sua maioria, sentem que possuem autonomia para realizar o seu trabalho, pois para esses docentes o fato de poder adaptar a proposta à realidade dos alunos é um exercício autônomo da profissão. Poucos identificaram traços de controle em sua atuação cotidiana, entretanto, estudos apontam que o exercício da autonomia vai além da execução de uma proposta em que não houve a participação dos docentes. A autonomia se dá quando o professor pode ajudar a planejar o currículo, em conjunto com toda a equipe, considerando as diferentes realidades dos alunos. A pesquisa também apontou a importância da formação inicial e permanente do professor como forma de ampliar os saberes docentes e promover a autonomia do professor.

A análise dos questionários e entrevistas apontou que os professores que participaram da pesquisa possuíam, em sua maioria, formação em nível superior, mesmo quando atuavam na educação infantil, em que a formação mínima é o Ensino Médio na modalidade Normal ou Curso de Formação de Professores. A maioria atuava há mais de oito anos como professor e na área em que se formaram. Nesta análise as respostas foram separadas em eixos temáticos: currículo, autonomia docente, saberes docentes e formação docente. O primeiro eixo tratou das concepções de currículo dos professores, da utilização de documentos curriculares no planejamento das aulas e da influência da BNCC na elaboração dos currículos das escolas. A análise dos dados apontou para uma noção de currículo relacionada à organização dos conteúdos, aprendizagens, programas e experiências dos alunos na trajetória escolar. Essas concepções podem estar relacionadas à formação dos professores, porque quando

questionados sobre o que aprenderam sobre o currículo na sua formação, nota-se estreita relação entre o que eles aprenderam e sua compreensão. Dessa forma, entende-se como a formação permanente pode auxiliar os docentes na revisão dos seus conceitos, por meio de uma reflexão na e sobre a prática. Apesar de os professores perceberem a relevância de que fossem incorporadas nos currículos as necessidades locais dos alunos, prevalece a visão tradicional, voltada para objetivos e competências de um ensino com base tecnicista.

A pesquisa foi conduzida fundamentada em estudos de autores que procuram explicar as relações de poder que se estabelecem na elaboração dos currículos, a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros e questões culturais e sociais a serem incorporadas a estes documentos. Constata-se a necessidade de as discussões estarem presentes no ambiente escolar, para estimular a busca por práticas mais inclusivas, diversificadas e que ajudem a ampliar os saberes dos alunos, sem, no entanto, impor a eles conhecimentos que estão desconectados da realidade sociocultural. A pesquisa também indicou que os professores compreendem que não há uma construção coletiva do currículo.

Nas discussões sobre autonomia docente, os sentidos que os professores atribuíam ao termo estavam relacionados à liberdade, com independência ou responsabilidade. Para os docentes definir suas metodologias de trabalho, adequar o currículo à realidade dos alunos e poder tomar suas decisões são exercícios da autonomia, mas eles também percebiam essa autonomia como relativa, porque a escola está sujeita a normas e controle do sistema educacional. É importante destacar que a autonomia é uma qualidade do ofício do professor e quando você não detém o controle e o sentido do seu próprio trabalho fica dependente de um controle ideológico e técnico do ensino (CONTRERAS, 2012).

Os professores também apontaram que a autonomia na sua atuação está relacionada ao conhecimento da realidade, à formação, ao trabalho do professor e uma equipe gestora comprometida, valorizando que os professores sejam protagonistas no processo de construção e reelaboração dos currículos. Somente uma liberdade didático-metodológica não é suficiente para que o professor possa se considerar autônomo. É preciso que as equipes gestoras facilitem e estimulem as atitudes autônomas por parte dos professores, por meio de um ambiente escolar flexível e democrático, para que os docentes exerçam seu trabalho com liberdade e responsabilidade, proporcionando a aprendizagem de seus alunos e sendo capazes de desenvolver nos educandos a autonomia. Contreras (2012) pondera que ninguém pode assumir pelo professor a decisão diante das situações em sala de aula. Concordamos com o autor quando ele afirma que essa autonomia é uma reconstrução constante da própria

identidade profissional. Por outro lado, alguns professores relataram que percebem que a autonomia nunca é total, porque estão inseridos em um sistema com suas próprias normas.

Nas discussões empreendidas sobre os saberes docentes, os professores explicitaram que elaborar esses saberes ajuda no desenvolvimento da autonomia, pois eles conferem segurança às práticas, agilidade no planejamento e conquista da autonomia. Os saberes são diversos, compósitos e heterogêneos, e são mobilizados no exercício da função. O desenvolvimento desses saberes perpassa a formação inicial e continuada.

Em relação à formação, a análise apontou que as aprendizagens sobre currículo e autonomia docente são superficiais, e que a formação permanente e continuada não tem abordado esses assuntos de forma aprofundada, seja na escola ou em atividades formativas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, torna-se imperativo repensar os modelos de formação ofertados nas escolas. Freire (2018) e Nóvoa (1992) ressaltam a importância de uma formação reflexiva, que estimule o professor a repensar suas práticas e concepções e que o ajude a transpor barreiras. A formação contribui para o desenvolvimento profissional docente e ajuda na conquista da autonomia na medida em que o professor pode emancipar-se profissionalmente, consolidando-se como profissional autônomo e produtor de seus próprios saberes e valores.

As atividades realizadas durante as oficinas pedagógicas possibilitaram aos professores perceberem a importância de se refletir na/pela prática pedagógica, além de ajudar no aperfeiçoamento, construção e reconstrução de saberes individuais e coletivos. Esses momentos de reflexão crítica foram ricos de possibilidades de ampliação dos saberes docentes, de discussão sobre autonomia e entendimento sobre o papel dos docentes na elaboração dos currículos. Assim, argumenta-se que oficinas pedagógicas como as desenvolvidas nesta pesquisa podem ser importantes na formação permanente dos professores e constituição de suas identidades docentes.

Ressaltamos a importância de promover reflexões nos espaços escolares sobre currículo e autonomia docente, bem como investigar os elementos que limitam a autonomia do professor. Sabemos que a autonomia não é absoluta, em alguns aspectos todos estão sujeitos ao controle ou à regulação; por outro lado, a escola é um dos espaços em que é fundamental o exercício da autonomia. Autonomia é um direito e também uma conquista. O currículo escolar é um artefato social, econômico e cultural que precisa ser desnaturalizado. É uma construção coletiva que deve envolver gestores, orientadores, supervisores, professores, pais, alunos e a comunidade em geral. O professor precisa participar das decisões que envolvem o currículo e a formação profissional, na realidade em que a escola está inserida.

Os resultados desta pesquisa contribuem para compreender como professores que lecionavam no ensino fundamental I e II no município de Petrópolis compreendiam a autonomia, os saberes, a formação docente e a produção curricular nas escolas. Esperamos que estes resultados possam contribuir para estimular e subsidiar a realização de outros estudos sobre o tema, bem como instigar outras reflexões sobre autonomia docente e currículo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. O. P.; GOMES, C. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG. **Rev. Psicopedagogia** 2016; v. 33(102), p. 294-306.
- ARAÚJO, E. R. S.; SANTOS, M. C. F. **Itinerários Formativos e Autonomia Docente**. Produto vinculado à dissertação de Mestrado desenvolvida no PPGEB/UERJ, 2020, 73 p. ISBN: 978-65-88405-05-5 (Digital), 978-65-88405-06-2 (Impresso). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586315>
- ABRAMOWICZ, M.; ALBUQUERQUE, T. S.; CARVALHO M. Helena C. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas/Edições, Bagaço, 2006. v.2.
- ALBINO, A. **Currículo e Autonomia docente: enunciações políticas**. Curitiba: Appris, 2018.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003, p. 62-74.
- _____. Currículo e pesquisa com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos: pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec / Ufes, 2013, p.35-46.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 49-69.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 71-106.
- _____; NÓVOA, A. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Cortez, 2008.
- ARROYO, M. **Currículo: Território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-72.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BEDIN, E., DEL PINO, J. C. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, 2018, p. 222-238.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 de junho de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html . Acesso em: 24 de junho de 2020.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Eliane/Downloads/texto_referencia_consulta_publica_2013_cne\(2\).pdf](file:///C:/Users/Eliane/Downloads/texto_referencia_consulta_publica_2013_cne(2).pdf). Acesso em: 24 de junho de 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/113005.html . Acesso em: 24 de junho de 2020.

_____. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, MEC. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dc_n.pdf . Acesso em: 24 de junho de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 24 de junho de 2020.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e Autonomia dos professores**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2014, p. 33-41.

CÂNDIDO, R. K; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP AE**, v. 33, n. 2, mai./ago. 2017, p. 323 - 336.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Educere**, XII Congresso de Educação, 2017, p. 4286-4297. ISSN 2176-1396.

CECHINEL, A. et al. Estudo/Análise documental: Uma revisão teórica e metodológica. **UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016, PPGE, UNESC.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, C. C. M. **Trabalho docente e reformulação curricular: transformações, disputas e poder – um estudo de caso**. Curitiba: CRV, 2018.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, n. 17, 2001, p. 139-146.

CUNHA, M. I., O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, jul./set. 2013, p. 609-625.

CUNHA, J. S.; CEZARI, E. A autonomia do educador: um olhar a partir dos documentos oficiais, em especial o referencial pedagógico para a educação infantil do município de Palmas. **Revista Interface**. Edição nº 11, maio de 2016, p. 46-62.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

DEMO, P. **Desafios modernos para a educação**. Brasília: IPEA, 1991.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora: UFPR, 2004.

FARTES, V. SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143, maio/ago., 2011, p.376-401. ISSN 0100-1574.

FERNANDES, A. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 4, n.1, jan./jul. 2015 - ISSN 2238-8346, p. 187-215.

FLORES, M. A. Currículo formação e Desenvolvimento Profissional. In PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

FLORES, M. A.; FLORES, M. O Professor Agente de Inovação Curricular. In Pacheco, J. A. Peraskeva, J. M.; Silva, A. M. (org.). **Reflexão e Inovação Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: IEP/Universidade do Minho, p.79-99, 1998.

FLORES, M. A.; FLORES, M. Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In Pacheco, J. A. Peraskeva, J. M.; Silva, A. M. (org.), **Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: IEP/Universidade do Minho, p.83-92, 2000.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

_____; MACHADO, J. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**. v.8, n.1, Jan/jun., 2008, p.5-16.

FRANCO, L.G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, jan./abr., 2018, p. 158-170.

_____, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GAIO, R. **Metodologia de Pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out-dez., 2010, p. 1355-1379.

GAUTHIER, C. et al.; **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**. ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr., 2002, p. 69-81.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 141-173.

_____; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 107-140.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, mai./jun., 1995, p. 20-29.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. 1ª ed., Coleção: Educa. Currículo 3, Lisboa: IAG – Artes Gráficas, 1996.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago., 2007, p. 241-252.

_____. **Currículo: teoria e história**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. N°1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, S. Formação de professores: recomendações para uma política de leitura e de escrita como política cultural, pública e democrática. In: KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**, São Paulo: Ática, 2010, p. 189-200.

_____. A formação do professor como leitor e construtor de conhecimento do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, p.15-35. ISSN 1678-4626.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**. V. 13, N. 2 (38), maio/ago, 2002, p. 65-82.

KIRA, L. F.; MEDEIROS, M. L.; SANTOS, J. S. Paulo Freire e a autonomia como emancipação do homem. **Anais: XIV Congresso Nacional de Educação**. 2019, p. 20649-20656, ISSN 2176-1396.

LAUANDE, M. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. Contribuições do currículo para a formação e a profissionalização docente. In: NASCIMENTO, I. V.; MORAIES, L.C.S.; BONFIM, M. N. B. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010, p. 53-70.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO; J. C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2001

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, N. 2, Jul/Dez, 2006, p.33-52.

_____. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

_____. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 43-64.

_____. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S., DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Livro Eletrônico). – Recife: ANPAE, 2018, pág. 23-27.

LOPES, A. R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 145-176.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, A. C. W. (2007). A pesquisa em educação
Research in education. **Revista Linhas**, 4(2). Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>

LUDWIG, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 2, 31 jul. 2014, p. 204-233.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

_____. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa. v.42, n.147, 2013, p.71.

MACHADO, T. M. R. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. **30ª Reunião anual da ANPED**, 2007, p. 1-15. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt12-3570-int.pdf>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS. A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002, ISSN 1980-5314, p.207-232.

MENDES A. A.; ARAKAKI, F. F. S. Educação para a autonomia: uma análise do papel do aluno no ensino à distância. **Anais: XIV Congresso Nacional de Educação**, 2019, ISSN 2176-1396, p. 8031-8045.

MINAYO, M. C. de s. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 33-52.

_____; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, I. V.; MORAIES, L.C.S.; BONFIM, M. N. B. **Currículo escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luís: EDUFMA, 2010.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil, Portugal: Porto Editora, 1999.

Nóvoa, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, 1991, p. 63-76.

_____. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.

_____. Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. **III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores**. Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relação_escola_sociedade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020

_____. Os professores e o “novo espaço público da educação”. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, 2009, p. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Prefácio**. In: JOSSO, M. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun., 1999, p. 11-20.

OLIVEIRA, R. M. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 8. Ano 02, Vol. 05, nov. 2017, p. 52-73. ISSN:2448-095.

OLIVEIRA, É. S.; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011, p. 309-325.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000, p. 139-161.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2003.

_____. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**. 22, 2010, p. 355-364.

_____. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 9, n. 27, maio/ago., 2009, p. 351-361.

PETRÓPOLIS. **Proposta Curricular do Município de Petrópolis – anos iniciais do Ensino fundamental**, 2014, disponível em www.petropolis.rj.gov.br, acesso em 05/10/2018.

_____. **Proposta Curricular do Município de Petrópolis – anos finais do Ensino fundamental**, 2014, disponível em www.petropolis.rj.gov.br, acesso em 05/10/2018.

_____. **Diário Oficial de Petrópolis nº 2404**. Disponível em <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/29-outubro/478-2404-sexta-feira-28-de-outubro-de-2005-nesta-edicao-edital-do-concurso-publico-001-2005.html>, 28/10/2005. Acesso em 15/07/2020.

PIMENTA, S. G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, M. Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores. In: DEBME. **Fórum Escola, Diversidade e Currículo**. Lisboa: DEBME; 1999. p.4555.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Rosa E. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2017.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. Rosa E. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SANTOS, B. F., et al. O estudo dos métodos de análise em dissertações como aprendizagem e formação de pesquisadores para a pesquisa qualitativa: relato de uma experiência. **Experiência.** RBPG, Brasília, v. 14, 2017, p. 1-17.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, jul./2009, ISSN:2175-3423.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-233.

_____.; RAYMONS, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** ano XXI, nº 73, 2000, p. 209-244.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, SP v. 13 n. 39. set/dez 2008. p 545-554.

TURA, M. L. R. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p.125-146.

_____. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, nº 147, 2013, p.790-805.

_____.; PEREIRA, T. V. **Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 294 p.

VALÉRIO, M. Autonomia dos professores: José Contreras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, out./dez. 2017, p. 327-332.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas autônomas. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 63, jan./mar. 2017, p. 157-172.

VEIGA, I. P. A. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papyrus, 2002.

VITAL, A., GUERRA, A., Produtos educacionais elaborados no Mestrado Profissional em Ensino: uma reflexão sobre a distância entre a pesquisa e a prática docente. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, julho, 2017, p. 1-9. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0230-1.pdf>.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011, p. 609-622.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, 2014, p. 190-202.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Professor, que currículo é esse?”, conduzida pela pesquisadora responsável Eliane Rose Santos de Araújo. Este estudo tem por objetivo pesquisar como os professores compreendem a sua autonomia na mediação dos currículos das escolas públicas municipais de Petrópolis.

Você foi selecionado (a) por atuar como professor em uma das escolas de Petrópolis. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos para a participação nesta pesquisa são: a possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista. Entretanto, caso se sinta cansado, pode interromper o preenchimento do questionário ou a concessão da entrevista e retomar em outra oportunidade. Caso se sinta desconfortável com qualquer questão, você tem total liberdade para não responder, sem que isso cause qualquer prejuízo a você ou ao estudo desenvolvido.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará gastos para você.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário e, caso demonstre interesse, na participação em uma entrevista e em oficinas formativas, conduzidas pela pesquisadora responsável. Tanto as questões do questionário quanto da entrevista foram inspiradas na literatura sobre currículo, autonomia, saberes e formação docente. A duração estimada para responder ao questionário é de 20-30 minutos e para responder a entrevista, em torno de 30-40 minutos. As oficinas tratarão sobre currículo e autonomia docente e terão a duração de duas horas, aproximadamente. O questionário será disponibilizado em uma plataforma de pesquisa virtual e poderá ser respondido no horário que você julgar mais pertinente. Para realização da pesquisa será agendado um dia, horário e local que seja mais conveniente para você. As oficinas serão realizadas em escolas polo localizadas em Petrópolis e você poderá escolher o local e o horário que melhor se enquadre na sua rotina.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A entrevista e as oficinas serão gravadas para posterior transcrição.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua

participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Eliane Rose Santos de Araújo, Professora, Petrópolis, RJ, elianerosearaujo@gmail.com. Telefone para contato (24) 988466857. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – Termo de Autorização Institucional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pesquisa: Professor, que currículo é esse?

Pesquisadora: Eliane Rose Santos de Araújo

Eu, _____,

responsável pela Instituição _____,

declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do parecer de aprovação por um comitê de ética e pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, ____/____/_____

Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Prof. Eliane Rose Santos de Araújo - elianerosearaujo@gmail.com, (24 – 98837-4561). Após o início da pesquisa, caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

APÊNDICE C – Questionário para professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO
CURRÍCULO

1) Quais documentos você utiliza no planejamento de suas aulas?

2) O que você considera importante na Proposta Curricular de Petrópolis?

- Conhecimentos
 Direitos de aprendizagem
 Autonomia.
 Metodologias de Ensino.
 Outros: _____
 Desconheço esta proposta.

3) Que adaptações você costuma realizar quando utiliza a Proposta Curricular na escola?

4) De que forma o currículo escolar será influenciado pela BNCC?

5) Escreva o que você entende por currículo:

AUTONOMIA

6) Como um professor da educação básica pode ter autonomia na sua atuação?

- 7) Você considera que a proposta curricular de Petrópolis possibilita ao professor o exercício da autonomia? Por quê?

- 8) A equipe gestora, da escola em que você está lotado favorece ao professor o exercício da autonomia? Explique sua resposta.

SABERES DOCENTES

- 9) Quais saberes são mobilizados pelos professores na sua atuação profissional?

- 10) Quais saberes você considera importantes na produção curricular?

- 11) De que forma os saberes influenciam o desenvolvimento da autonomia dos professores?

FORMAÇÃO DOCENTE

- 12) No seu curso de formação inicial, o que você aprendeu sobre currículo?

- 13) E sobre autonomia docente?

- 14) Como a formação continuada e em exercício podem influenciar o desenvolvimento da autonomia docente?

15) Você gostaria de participar de oficinas de formação sobre currículo e autonomia docente?

Sim Não

16) Que tipo de atividade gostaria de realizar na formação ofertada?

DADOS PESSOAIS

Em que curso se formou? _____ Em que ano? _____

Tempo de atuação no Magistério no Ensino Fundamental: _____ anos _____ meses

Atua em qual segmento? Anos iniciais Anos finais Outros: _____

Em qual(is) disciplina(s)? _____

A sua atuação como professor no município de Petrópolis é na sua área de formação?

Sim. Não

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXO 1: Currículo

- Currículo desenvolvido na sua escola. (Profissionais são responsáveis pela elaboração deste currículo. Articulação entre diferentes setores ou atores) Dificuldades na execução do currículo (conteúdos e metodologias, materiais curriculares, direitos de aprendizagem, equipe gestora, adequação ao seu trabalho em sala de aula) A forma você pensa e planeja suas aulas.
- Documentos curriculares utilizados: Proposta Curricular de Petrópolis, BNCC, etc.
- A proposta curricular e autonomia do professor (O processo de elaboração da Proposta Curricular de Petrópolis. Pessoas que participaram da elaboração. A utilização da Base Nacional Comum Curricular na docência. Explicar como a BNCC favorece a autonomia do professor)

EIXO 2: Autonomia Docente

- Autonomia no trabalho docente (adaptação de conteúdos e materiais);
- Ações para o desenvolvimento da autonomia dos professores;
- Situações que exemplificam a autonomia docente;

EIXO 3: Saberes Docentes

- Saberes importantes para o exercício da docência (disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica);
- Influência dos saberes docentes na autonomia do professor;
- Saberes e produção do currículo escolar;
- Relações entre currículo, saberes e autonomia;

EIXO 4: Formação Docente

- Aprendizagens sobre autonomia e currículo na formação inicial;
- Como a formação continuada e em serviço e o desenvolvimento da autonomia do professor;
- relações entre currículo, formação e autonomia;

APÊNDICE E – Roteiro para a Análise Documental

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL

A análise documental versará sobre a Proposta Curricular do primeiro e segundo segmentos das escolas municipais de Petrópolis. Na análise documental serão examinados os seguintes aspectos:

- 1- Caracterização geral do documento e estrutura do texto;
- 2- Contexto de elaboração do documento;
- 3- Autores que participaram da elaboração do documento;
- 4- Escolas que participaram da elaboração da proposta;
- 5- Autenticidade e confiabilidade do documento analisado;
- 6- Natureza do texto;
- 7- Conceitos chave e lógica interna do texto;
- 8- O que a análise revela sobre a autonomia dos professores em relação ao currículo do município de Petrópolis.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSOR, QUE CURRÍCULO É ESSE? PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ELIANE ROSE SANTOS DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32249120.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.058.953

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado no contexto do programa de pós-graduação em ensino do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da UERJ.

Nesse estudo trata-se dos saberes, da formação e da autonomia docente na produção curricular em escolas municipais do quinto distrito do Município de Petrópolis. O embasamento teórico da pesquisa se apoia em autores que discutem o currículo como: Sacristan (2017), Arroyo (2019), Goodson (1996, 2018), Apple (2008, 2013), Young (2014), Lopes e Macedo (2011), Silva (2019); por autores que discutem a autonomia docente como: Contreras (2012), Freire (2018, 2005), Giroux (1997) e estudiosos da formação e saberes docentes, como: Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Gauthier et al. (2013) e Freire (2005, 2018), Nóvoa (1995, 2007), Pimenta (2005), Giroux (1997) e Imbérnon (2014). O objetivo é investigar como os saberes e a formação docente influenciam o professor na sua autonomia e como esta influencia na produção curricular. Optamos por uma abordagem qualitativa pela possibilidade de se atribuir interpretações de natureza subjetiva ao estudo realizado. Os procedimentos metodológicos incluem: a seleção e análise dos documentos curriculares do primeiro e segundo segmentos da rede municipal de Petrópolis a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os professores das escolas localizadas no quinto distrito de Petrópolis. O tratamento dos dados será realizado com base no referencial teórico selecionado.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.058.953

A pesquisa consiste de um estudo de campo, com vistas à discussão sobre a atuação dos docentes na composição curricular das escolas municipais do 5º distrito de Petrópolis (RJ). Tem relevância do ponto de vista científico, e não oferece riscos aos participantes.

O estudo encontra-se APROVADO, podendo o pesquisador, assim que receber o parecer, iniciar a fase de coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

CRONOGRAMA – OK – INÍCIO DA COLETA JUNHO 2020

FOLHA DE ROSTO – Datada e assinada, porém sem o carimbo. A identificação está com caneta (legível) – THIAGO CORREA DE ALMEIDA (Diretor).

TAI – 3 Termos (todos datados, assinados e carimbados):

- 1) CEI José Gonçalves da Motta
- 2) EM Hildebrando de Carvalho
- 3) EM Beatriz Zalescki

No PB fala que a pesquisa em escolas do 5º distrito de Petrópolis, mas não informa o número de escolas.

ICD

ROTEIRO ANÁLISE DOCUMENTAL – OK

QUESTIONÁRIO – autoaplicável – OK

ENTREVISTA – OK (tópicos)

OFICINAS – OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para maio de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br