

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DANIELA SCHIABEL

**A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Alfenas/MG

2017

DANIELA SCHIABEL

**A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª. Helena Maria dos Santos Felício.

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Biblioteca
Central da Universidade Federal de Alfenas

Schiabel, Daniela

A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano
escolar / Daniela Schiabel. -- Alfenas/MG, 2017.

135 f.

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Currículo. 2. Currículos - Mudança. 3. Docente – Autonomia.
I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD-375.001

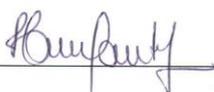
DANIELA SCHIABEL

**“A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO
COTIDIANO ESCOLAR”**

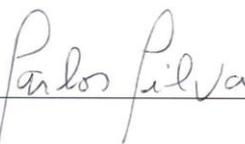
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 22/02/2017

Profª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Instituição: Universidade do Minho – UMINHO
– Portugal

Assinatura: 

Profª. Dra. Cláudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder a graça da vida e a força necessária, ao meu namorado, pelo apoio e companheirismo, aos meus pais e irmãos, pelo apoio, na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO

O processo de construção deste trabalho exigiu muito empenho, dedicação e apoio, os quais foram fundamentais para a conclusão desta trajetória. Sendo assim, gostaria de prestar alguns agradecimentos.

À Professora Doutora Helena Maria dos Santos Felício, minha orientadora e amiga, pela promoção de um espaço de diálogo e de interlocução, por se fazer sempre presente, incentivando quando necessário, reconhecendo minha evolução e apresentando o rigor científico no direcionamento deste trabalho. Minha gratidão por compartilhar de forma amorosa e apaixonante o conhecimento, por abrir as portas de sua casa e de sua família, por me acolher como sendo de sua própria família. Graças a você, sou um ser humano melhor e tenho a oportunidade de ser uma profissional melhor, pois seu exemplo me permite ser mais humana em um ambiente hostil.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora por ocasião da qualificação e defesa: Prof. Dr. Carlos Manuel Ribeiro da Silva e Profa. Dra. Claudia Gomes, pela leitura atenta, minuciosa e crítica do trabalho, pelo espaço de diálogo e pelas valiosas contribuições para a conclusão, caracterizando uma melhoria qualitativa do mesmo.

Aos professores do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, por proporcionarem, em suas aulas, um espaço de diálogo, de reflexões e de questionamentos, os quais contribuíram para o meu crescimento intelectual e acadêmico nesta etapa de formação, bem como a todos os integrantes da equipe, pelo compromisso, pela responsabilidade e pela seriedade no exercício de suas atribuições.

À Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, na condição de coordenadora do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, por apresentar uma gestão aberta, democrática e humana, que muito contribui para a melhoria do programa.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos, proporcionando a possibilidade de uma dedicação exclusiva.

À direção e coordenação da instituição escolar, na qual foi realizada o processo de investigação, pela disponibilidade em participar deste trabalho; aos professores e supervisores pelo espaço de diálogo e de receptividade em participar da coleta de dados.

Ao meu namorado Alexandre, pelo apoio, compreensão, carinho, amizade, companheirismo, amor, pelas broncas quando necessário, por se fazer presente e por abdicar

de si mesmo em função de meus compromissos; por nunca duvidar de meu potencial, mesmo quando eu não acreditava e por me dar o suporte necessário nos momentos de crise; por fazer com que eu seja o melhor de mim; seu apoio foi fundamental para a realização deste trabalho. Você tem se feito presente em toda minha trajetória acadêmica e neste momento não poderia ser diferente. Seu apoio foi e é imprescindível. Obrigada!

A minha grande amiga Amanda, que foi um presente dos céus, concedido na graduação e tem se feito presente em todo processo, a qual é aluna deste programa, obrigada pelo carinho, pelo ombro amigo, pelas orações e pela torcida de sempre. Espero que essa parceria perdure por toda a vida, dentro e fora do espaço acadêmico.

Aos meus pais amorosos Maria e Odair e meus irmãos Viviane e Alexandre, pelo incentivo, pelo apoio e pelo carinho em todos os sentidos, nesta trajetória. Vocês são meus alicerces, são fundamentais em minha vida, obrigada!

Aos meus colegas de curso, os dezesseis mestrandos que com entusiasmo iniciaram essa trajetória magnífica ao novo mundo que nos era apresentado, por compartilharmos nossas aflições e conquistas, por um espaço de crescimento e de acolhimento.

Aos meus sobrinhos, Letícia, João Lucas, Leandro e Lorenzo, que nos fazem querer ser melhores e construir um mundo melhor, por meio da educação.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, me ajudaram com suas orações e palavras amigas, durante esse período.

A Deus, pois tudo posso naquele que me fortalece.

RESUMO

Este trabalho analisa como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar, no Ensino Fundamental I, de uma Escola do município de Paraguaçu-MG, que vai desde a esfera legislativa até à prática docente e sala de aula. Para tanto, torna-se necessário identificar como os documentos legais apontam a responsabilidade e a autonomia do professor no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; bem como compreender de que forma esta autonomia se configura nas orientações da/instituição educacional; e em que medida os professores se apresentam enquanto sujeitos autônomos neste processo curricular. Este estudo fundamenta-se na concepção de currículo enquanto projeto e na compreensão do papel ativo do professor que se configura na possibilidade e/ou autonomia, que ele tem de, em sua sala de aula, transformar o currículo prescrito em momentos de construção de conhecimentos e de aprendizagens mais significativas para si mesmo e para seus alunos. Utilizaram-se como referenciais teóricos autores como: Gimeno Sacristán; Tomaz Tadeu da Silva; Maria do Céu Roldão; José Augusto Pacheco; Michael Young; dentre outros. Este trabalho está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque na interpretação construtiva. Sendo assim, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a análise documental dos dispositivos legais que legitimam a autonomia docente; a observação participante de reuniões pedagógicas da instituição educacional pelo período de seis meses e entrevistas semiestruturadas com sete professores do Ensino Fundamental I. A partir da construção dos núcleos de significação foi possível realizar a análise e interpretação dos dados, no qual constatamos que a legislação brasileira assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, tanto no aspecto global da instituição como na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Entretanto, é possível constatar tentativas de cerceamento dessa autonomia do professor, principalmente quando o currículo oficial é assumido sem a devida contextualização; da mesma forma, verifica-se que os professores, em suas salas de aula, exercem a autonomia no momento do currículo em ação, tendo em vista o processo de aprendizagem de seus alunos. Assim, conclui-se que o exercício da autonomia na (re)construção do currículo no cotidiano escolar constitui-se em um jogo de força e de poder entre as esferas legais, administrativas e pedagógicas, no qual os professores projetam suas

possibilidades de autonomia profissional e modelam o projeto originário por meio do planejamento e da execução das atividades.

Palavras chaves: Currículo. (Re)Construção Curricular. Autonomia Docente.

ABSTRACT

This work analyses how it is set the teacher's autonomy in school curriculum (re)building process, in Elementary school, from a school in the city of Paraguaçu-MG, that comes from the legislative sphere to the teaching practice and classroom. Therefore, it becomes necessary identifying how legal files present responsibility and the teacher's autonomy in what involves the curriculum development; as well understanding the way this autonomy is set in the educational institution advises; and in what level teachers present themselves as autonomous beings in this curriculum process. This study is based in the curriculum conception as project and in understanding the active teacher role that is established in possibility and/or autonomy, that one has to, in one's classroom, transforms the predetermined curriculum in building knowledge moments and learning more significant to oneself and one's students. It is utilized as theoretical background authors such: Gimeno Sacristán; Tomaz Tadeu da Silva; Maria do Céu Roldão; José Augusto Pacheco; Michael Young; among others. This work is backed by qualitative research assumptions focusing in constructive interpretation. In such, we have used as base data collecting tool the legal documents analysis those legitimate the teaching autonomy; the participant observation in pedagogical meetings in the educational institution for six months and semi-structured interviews with seven teachers from elementary school. From the construction of the nuclei of signification it was possible the analysis and the data interpretation, It is possible stated that the Brazilian legislation assures the teacher's participation and autonomy in the school routine (re)building curriculum process, as in the institutional global aspect as in pedagogical acting developed in class. However, it is possible to spot teacher autonomy limitation attempts, mainly when the official curriculum is taken without proper context; the same way, it's verified that teachers, in their classroom, bearing in mind their students' learning process. So, it concludes that the autonomy exercise in school curriculum (re)building was composed in a strength and power game between legal, administrative and pedagogical spheres, which teachers project their professional autonomy possibilities and model the original project through planning and executing activities.

Keywords: Curriculum, Curriculum Development, Teaching Autonomy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Mapa do Brasil destacando Minas Gerais	44
Imagem 2- Mapa de Minas Gerais com destaque para a cidade de Paraguaçu	44
Imagem 3- Mapa de Paraguaçu	45
Imagem 4- Foto da região central de Paraguaçu	45
Imagem 5- Fachada da instituição	47
Imagem 6- Parte esquerda do pátio local da gruta.....	48
Imagem 7- Parte posterior da biblioteca, ao fundo a quadra de esportes	48
Imagem 8- Corredor das salas de aula andar inferior da parte esquerda do prédio.....	49
Imagem 9- Processo de sistematização do núcleo 1	64
Imagem 10- Processo de sistematização do núcleo 2.....	64
Imagem 11- Processo de sistematização do núcleo 3	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise documental dos dispositivos legais	114
Quadro 2 - Dispositivos legais <i>versus</i> Autonomia	117
Quadro 3 - Observação participante <i>versus</i> Autonomia docente	120
Quadro 4 - Autonomia docente no cotidiano escolar	121
Quadro 5 Núcleos de significação	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCEF-MG	- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Minas Gerais
LDB	- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNE	- Plano Nacional para a Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
P1	- Professora número 1
P2	- Professora número 2
P3	- Professora número 3
P4	- Professora número 4
P5	- Professora número 5
P6	- Professora número 6
P7	- Professora número 7
Ra	- Reunião Administrativa
RP	- Reunião Pedagógica
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	- Unidade de Contexto
UNIFAL-MG	- Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais

SUMÁRIO

1	A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO.....	1
2	APROFUNDAMENTO CONCEITO.....	10
2.1	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO.....	10
2.2	AMPLIANDO O CONCEITO DE CURRÍCULO.....	17
2.3	CURRÍCULO EM AÇÃO.....	27
2.4	ELEMENTOS DA AUTONOMIA DOCENTE.....	30
3	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	41
3.1	CENÁRIO DA PESQUISA.....	41
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
3.3	PROPÓSITOS METODOLÓGICOS.....	52
3.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	55
3.4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	56
3.4.2	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	57
3.4.3	DIÁRIO DE CAMPO.....	58
3.4.4	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA.....	59
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	60
4	COMPREENDENDO A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	67
4.1	AUTONOMIA DOCENTE UMA ANÁLISE ENTRE O LEGAL E O REAL.....	67
4.1.1	NÚCLEO 1: PRESSUPOSTOS LEGAIS.....	68
4.1.2	NÚCLEO 2: GESTÃO ESCOLAR.....	79
4.1.3	NÚCLEO 3: MOBILIZAÇÃO EM FUNÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE.....	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICES.....	113
	ANEXOS.....	128

I - A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho.

(Rubem Alves)

1 A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

A (re)construção do currículo no cotidiano das instituições escolares tem sido objeto de estudo e de pesquisa nas últimas décadas, como é possível evidenciar na produção científica da área, por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)¹, os bancos de dissertações e de teses e pelo grupo de trabalhos (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em suas mais variadas instâncias, indo desde sua concepção, elaboração, implementação até o currículo na ação, evidenciando a potencialidade do currículo no interior da escola e a importância de todos os indivíduos que estão envolvidos em tal processo. Nesse processo, o papel do professor se destaca, pois é dele a responsabilidade de dar vida ao currículo, no momento de sua ação. Dessa forma, o estudo aqui apresentado objetiva compreender como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar.

O interesse pela área do *currículo* surgiu ainda na graduação, a partir de minha participação na disciplina de “Currículo: Teoria e Prática”, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Na ocasião, tive o primeiro contato com a área do currículo, e esta experiência me aguçou a curiosidade investigativa, abrindo perspectivas para aprofundamentos posteriores à disciplina, como a participação no Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência². Esse programa, de amplitude nacional, teve como objetivo o fortalecimento dos currículos das licenciaturas e, especificamente na UNIFAL-MG, potencializou um trabalho interdisciplinar, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. Desse modo, foram desenvolvidas investigações nas instituições de educação básica, articulando teoria e prática, bem como ações de ensino, pesquisa e extensão.

Considerando que o programa abarcou todas as licenciaturas, este foi dividido em sete subprojetos, sendo um deles denominado “A construção do currículo escolar”. No interior dessa temática, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa colaborativa, juntamente com dois docentes e com outros seis discentes, que teve por objetivo a análise da construção do currículo escolar, mediante as experiências vivenciadas pelos professores das séries

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) é o órgão criado pelo Ministério da Educação, responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

² O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência – é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para a Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

iniciais do Ensino Fundamental,³ de diversos municípios da microrregião de Alfenas.

Esse trabalho objetivava analisar a compreensão dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da microrregião de Alfenas-MG, sobre a relação entre o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, sobretudo no cotidiano escolar. Por meio dos dados obtidos nessa investigação, foi possível constatar que existe uma desarticulação entre o currículo e o Projeto Político Pedagógico, sobretudo porque a participação coletiva na elaboração do Projeto e na sua utilização como referencial para a elaboração das ações propostas no cotidiano escolar ainda não foram totalmente alcançadas. Sendo assim, identificamos, neste estudo, que poucos professores utilizam o Projeto Político Pedagógico para nortear suas ações no cotidiano escolar.

A disciplina “Currículo: Teoria e Prática” e a participação no Prodocência contribuíram para aguçar e para aprimorar ainda mais meu interesse investigativo na área do currículo, que além de trazerem consigo novos dados como a conceitualização da área do currículo; seu percurso histórico de elaboração e, principalmente, os processos de sua construção no cotidiano das instituições educacionais, me impulsionaram a desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta área, focalizando a construção do currículo nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

O TCC, intitulado “As séries iniciais do Ensino Fundamental de Alfenas e o Currículo em ação: Algumas reflexões”, desenvolvido e apresentado como exigência parcial para obtenção da graduação em Pedagogia, teve como objetivo apresentar um mapeamento sobre a construção do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Alfenas-MG, observando como sua construção é efetivada pelos professores no cotidiano escolar.

Para realizar esse mapeamento, investigamos os seguintes aspectos: a existência do projeto curricular na escola; o currículo e a prática de projetos (investigando se a escola trabalhava com projetos, qual a natureza destes e como estavam alinhados com o currículo escolar); o currículo e o planejamento e a seleção dos materiais utilizados, bem como a metodologia de ensino.

No interior dessa pesquisa, foi possível verificar a qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertado na cidade de Alfenas e de que forma o currículo é compreendido dentro das instituições educacionais.

³ Os resultados desta pesquisa foram publicados no livro “Educação e os Processos de formação interdisciplinar: diálogos entre docentes e pesquisa” (2013), organizado por: Helena Maria dos Santos Felício; Geovania Lúcia dos Santos; Katia Aparecida da Silva Oliveira; Fernanda Aparecida Ribeiro e Robson Santos de Carvalho.

Os dados obtidos sugeriram que a educação ofertada nas escolas do ensino fundamental do município de Alfenas articulam o currículo prescrito, por meio do Projeto Político Pedagógico da instituição, com o currículo em ação. A maioria dos professores entrevistados tem conhecimento do projeto curricular da instituição e se utiliza dele no trabalho com projetos e em outros momentos da atividade docente. Inferimos, naquele momento, que os professores do município de Alfenas tinham a consciência da importância do currículo na instituição escolar.

Observa-se que as duas pesquisas desenvolvidas trazem em seu âmago a questão educacional, o currículo em ação e o protagonismo do professor. A partir dessas experiências, passei a me questionar sobre o nível de autonomia do professor na (re)construção cotidiana do currículo. Assim, minha opção para essa dissertação de mestrado consiste em aprofundar esse aspecto, considerando-o fundamental para o desenvolvimento curricular e para a qualidade de ensino nas escolas.

Essa opção se fundamenta no reconhecimento de que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 13º, é de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo com tal proposta pedagógica.

Essa afirmação legal chama a atenção para o protagonismo do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, considerando-o como um profissional capaz e responsável por perceber as necessidades dos seus estudantes e tendo, como pano de fundo, as exigências curriculares apontadas pelas Diretrizes Curriculares que indicam os objetivos que devem ser atingidos pelos educandos em cada etapa do processo de escolarização.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no fim de 2014, que visa a traçar as metas a serem alcançadas nos próximos dez anos para a educação brasileira, indica, na meta 19, a necessidade da participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. O documento, afirma que é fundamental estimular

a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Verificamos, ainda, nesse documento, que a autonomia se apresenta como uma

categoria da ação docente quando, na meta 19.7, o texto evidencia a importância de “favorecer processos de autonomia pedagógica”, o que reforça a necessidade de considerarmos o professor como gestor do processo curricular no contexto de sala de aula.

Segundo Roldão (1999), é ao professor que cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre o currículo prescrito e o efetivado no cotidiano da instituição escolar. É o professor que faz a transposição do currículo formal para o currículo em ação, considerando que esta é a “última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

No momento da ação pedagógica, o professor deverá construir e/ou reconstruir o currículo de acordo com as necessidades de seus alunos, na certeza de que cada contexto educativo irá exigir ações que vão ao encontro de suas especificidades.

Infere-se que a autonomia do professor na (re)construção do currículo seja uma categoria fundamental, pois, na dinâmica da sala de aula, ele deverá ser capaz de tomar decisões autônomas em prol de seus alunos, flexibilizando o currículo para atender suas necessidades no que diz respeito ao desenvolvimento do educando, mediante processos de aprendizagens que podem tornar o contexto e a realidade mais significativos para tais educandos.

No entanto compreendemos que a autonomia não se limita as ações realizada dentro de sala de aula, devendo ser apreendida no seu contexto global, uma vez que o professor esta imerso em todo o processo de (re)construção do currículo escolar.

Consideramos, assim, a importância do papel do professor, pois é ele que deve tornar relevante o currículo prescrito para seus educandos, de modo a estabelecer vínculos com seu cotidiano, com suas experiências e vivências. Se essas não existem, o papel do professor se configura ainda mais importante, pois ele deve criar oportunidades para essas experiências e motivar o interesse para o conhecimento, de modo que este adquira valor. Entretanto, tais decisões precisam ser respaldadas por teorias e por concepções pré-estabelecidas que sustentem suas ações (ROLDÃO, 1999).

Desse modo, o professor deve analisar a situação na qual se encontra e verificar quais serão as medidas necessárias para solucionar os problemas de sala de aula.

No desempenho de sua função, o professor exerce, assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas

curriculares da escola, entre aluno e órgão da escola, entre turma e grupo de colegas, etc (ROLDÃO, 1999, p. 48).

Sendo assim, torna-se evidente o mérito de um estudo que analise a autonomia do professor na (re)construção do currículo no cotidiano escolar, sobretudo porque este é um momento que envolve uma série de decisões importantes, que vão desde a seleção dos conteúdos do currículo prescrito até sua efetivação no momento de sua ação, isso explicita a capacidade do professor em articular a teoria e a prática, compreendemos que essa articulação se refere a habilidade que o professor possui de transformar a teoria em momentos de aprendizagem significativa para seus educandos.

No entanto, compreendemos que a autonomia docente está diretamente vinculada e/ou estruturada com uma série de elementos existente no ambiente escolar, como desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional, os quais serão contemplados posteriormente no primeiro capítulo desta dissertação.

Diante da inquietação que se instaurou, foi realizado um estudo exploratório nos periódicos da CAPES, nos bancos de tese e em dissertações e dos principais eventos no campo do currículo, como o XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e a ANPED, em seu grupo de trabalhos sobre currículo (GT-12), explicitando como o conceito de autonomia docente apresenta lacunas, sobretudo nos aspectos relacionados à autonomia no exercício de sala de aula, nomeadamente, com o desenvolvimento curricular.

Os estudos, de modo geral, pouco apresentam a autonomia docente e, mesmo quando o fazem, é de maneira descontextualizada ao currículo e à própria legislação, que garante o respaldo de tal ação, ou quando abordam o conceito da autonomia docente não o fazem em um contexto real, em seu cotidiano, na vivência dos professores.

Assim, ao identificar uma lacuna no que diz respeito à produção sobre a autonomia docente, este estudo pretende responder a seguinte questão:

***Quais os elementos que constituem a autonomia do professor⁴
no processo de (re)construção do currículo escolar?***

⁴ O destaque apresentado na questão é de opção da autora deste trabalho, pois se trata da questão que fundamenta toda a pesquisa desenvolvida nesse trabalho.

Por conseguinte, considerando que a autonomia do professor é a condição necessária para haver a (re)construção curricular, objetivamos compreender como se configura tal autonomia no cotidiano escolar.

Para tal, buscamos:

- Identificar como os documentos legais (LDB, Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação, Projeto Curricular da Instituição, etc.) apresentam a responsabilidade do professor no que diz respeito à (re)construção do currículo no cotidiano escolar, enfatizando o aspecto de sua autonomia em tal processo;
- Compreender os significados dos processos de orientação na instituição educacional para a (re)construção do currículo, identificando aspectos que valorizam a autonomia do professor;
- Compreender como os professores se apresentam enquanto sujeitos autônomos na (re)construção do currículo.

A partir do exposto, fica claro como é imprescindível o trabalho, aqui apresentado, com o intuito de analisar como se configura a autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, por consideramos a autonomia docente um elemento imprescindível da prática profissional do professor, pois, por meio dela, o professor é capaz de promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes; além disso, não encontramos nenhum outro trabalho que se dispusesse a investigar a autonomia docente desde os documentos legais até o momento da ação.

Considerando este momento histórico em que acompanhamos a reestruturação curricular da Educação Básica, com discussões acerca da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para a qual foi solicitada a participação popular, podemos inferir, por um lado, que este processo indica para uma possível autonomia do professor, uma vez que este pôde ter voz e apresentar contribuições para a confecção do documento. Por outro lado, essa autonomia pode se mostra fragilizada, nesse processo, se o mesmo se apresentar, após sua conclusão, rigidamente estruturado, não oferecendo possibilidades de trabalho pedagógico para além daquilo que estiver expresso na BNCC.

Assim, ao apresentar essas justificativas, julgamos que o presente trabalho poderá contribuir, de forma favorável, para um processo de reflexão sobre o papel do professor, enquanto profissional da docência que deve ter autonomia para fazer suas opções no desenvolvimento curricular de um determinado contexto educativo, em prol do sucesso do desenvolvimento e da aprendizagem de seus educandos.

Dessa forma, o trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo,

procuro fazer uma construção teórica acerca do currículo, investigando como se configura a construção histórica do campo, qual a origem do termo, suas definições e conceitos, bem como as teorias curriculares que incidem diretamente na concepção de currículo. Posteriormente, abordamos o currículo em ação, buscando compreender a importância do professor nessa instância do currículo, como este se concretiza na prática e, por fim, os elementos da autonomia docente, identificando quais são os que sustentam, promovem ou viabilizam a autonomia docente, averiguando três grandes pilares, o *desenvolvimento curricular*; o *desenvolvimento organizacional da escola* e o *desenvolvimento profissional dos professores*.

No segundo capítulo, apresentamos o cenário da pesquisa, no qual contextualizamos o município e a instituição participante deste estudo; posteriormente, apresentamos os sujeitos da pesquisa, traçando seu perfil e atuação profissional; a seguir, tratamos dos propósitos metodológicos, em que efetuamos um enquadramento do presente estudo, que está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque na interpretação construtiva; na sequência, abordamos os instrumentos para a coleta de dados, sendo estes: a análise documental, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo, articulando de que forma foram utilizados neste estudo e, por fim, como procedemos à análise e à interpretação dos dados obtidos.

No terceiro capítulo, construímos a compreensão da autonomia docente no processo de (re)construção curricular no cotidiano escolar, por intermédio de três núcleos de significação; o primeiro é referente aos *Pressupostos Legais*, no qual analisamos como se configura a autonomia docente nos documentos legais que regulamentam a educação no território brasileiro; o segundo é referente às características da *Gestão Escolar*, no qual averiguamos como a gestão da instituição escolar atua sobre a autonomia docente, por meio das observações das reuniões administrativas e pedagógicas e o terceiro está relacionado à *Mobilização em prol da autonomia docente*, no qual investigamos como as professoras no cotidiano escolar vivenciam a autonomia, o que viabiliza e o que restringe essa prática, por meio das entrevistas semiestruturadas; entretanto, no momento da análise, os três núcleos são relacionados e mesclados para que possamos articular todas as esferas da autonomia docente, promovendo a articulação entre o legal e o real.

II - Aprofundando Conceitos

O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra.

(Rubem Alves)

2 APROFUNDAMENTO CONCEITO

Investigar como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar supõe construir, teoricamente, um referencial que nos ajude a olhar, dialeticamente, para este cotidiano escolar, considerando nele toda sua complexidade que está imbricada nas significações atribuídas pelos sujeitos que dele fazem parte.

Desse modo, julgamos ser imprescindível aprofundar questões relacionadas ao currículo - nos seus aspectos históricos e conceituais - e à autonomia, no que diz respeito à sua concepção e aos elementos que a sustentam no exercício profissional docente no cotidiano escolar.

2.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO

O termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos (PACHECO, 2005). Segundo o autor, “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (PACHECO, 2005, p. 15 e 16).

Embora esse termo tenha surgido em 1663, é sabido que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente com a institucionalização da escola com a finalidade de preparar as novas gerações às exigências do contexto social, cultural, industrial e econômico.

No entanto, Gaspar e Roldão (2007) vão mais além quando mencionam que o conceito de currículo surgiu antes mesmo de sua estrutura e da própria palavra *currículo*, pois desde que haja aprendizagem a ser realizada e conhecimentos a serem transmitidos e compartilhados, a essência do mesmo está presente. Assim, o currículo, entendido nesta forma mais ampla, é tão antigo quanto o ser humano, sendo, portanto, anterior à institucionalização da escola, estando vinculado aos primórdios da civilização, visto que entre os humanos sempre houve o processo de ensino e de aprendizagem.

Com o decorrer do tempo, o termo currículo foi se modificando e sabemos que o seu conceito, hoje, é uma construção moderna e complexa, como nos aponta Silva (2009). Para o autor, o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe damos, é concebido como uma estrutura

flexível, que é permeável às mudanças e adaptações necessárias às singularidades das instituições educacionais.

Sendo assim, concordamos que

uma história do currículo nos ajuda a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação (SILVA, 1996, p. 77).

Desse modo, compreendemos que a construção histórica do campo do currículo, aqui apresentada, intenciona situá-lo ao longo dos principais fatos históricos que marcaram este campo, ocorridos em uma ordem cronológica. No entanto, deve ser interpretada e considerada em sua esfera organizacional, de modo que não faz sentido compreender esse campo à margem do contexto sócio-histórico-econômico-cultural, sendo que é “constituído por conflitos e lutas, em uma relação direta com os diferentes movimentos contraditórios da sociedade e, conseqüentemente, das pessoas, com o objetivo de construir identidades e subjetividades, capazes de atuarem nessa mesma sociedade” (FELÍCIO, 2008, p. 15).

O currículo é uma construção humana e social; por esta razão, é impossível o desvincular de seu contexto de produção, daí a eminência de compreender os principais acontecimentos sócio-histórico-econômicos no momento em que se consolidava o campo curricular.

O currículo constitui um campo delicado, uma área onde se digladiam o político, o social, o econômico e o cultural. O currículo é tema central dos estudos educacionais, e tais estudos (de índole teórica ou prática) constituem, porventura, a única disciplina da área da educação que tem um objeto próprio, porque sendo embora tributária da psicologia e da sociologia, delas se diferem nitidamente (FREITAS, 1999, p.2).

Sendo o currículo um campo central, nos atentamos para considerar os aspectos históricos do seu processo de construção. No entanto, cientes de sua complexidade, a organização cronológica e linear que apresentamos a seguir tem apenas uma função didática de considerá-lo em sua trajetória histórica.

No século XVI, o termo currículo foi introduzido nos debates educacionais como uma referência ao curso regular de estudos. Contudo, segundo Hamilton (1992 apud FELÍCIO, 2008), é na Europa do século XVII que a noção de currículo surge para sustentar uma nova forma de escolarização pautada na excelência do método, centralizando o processo de aprendizagem na figura do professor. Em contrapartida, é no final do Século XIX e no início

do século XX, no contexto americano, que o termo currículo surge para designar um campo especializado de estudo, como objeto de pesquisa e de aprendizagem. (SILVA, 2009).

Após a Guerra Civil (1861-1865), o sistema educativo americano, baseado nas ideias de Dewey, acreditava que a escola pública possuía o potencial para “mudar a sociedade”. Sendo assim, em 1902, Dewey publicou um pequeno ensaio, intitulado *The Child and the Curriculum*, no qual contrasta a criança e o currículo, a natureza individual e a cultura social. Nesse sentido, acreditava-se que a criança era um ser que vivia no mundo de contatos limitados e, por isso, ao ir para a escola, era obrigada a estudar separadamente as disciplinas, conseqüentemente, sua visão de mundo não era alargada.

E no final do Século XIX e no início do século XX, que segundo Freitas (1999), iniciou-se o estudo sistemático do currículo, tendo sido atribuído a Franklin Bobbitt a primazia de ser o primeiro teórico a abordar o tema, pela publicação do livro *The Curriculum*, em 1918, que, de acordo com as próprias palavras do autor, terá sido o primeiro livro totalmente dedicado ao currículo. No entanto, antes de Bobbitt, deve-se recordar do nome de John Dewey, “sem dúvida uma das maiores, se não a maior figura da educação nos Estados Unidos da América. O interesse de ambos para a educação nesse país no começo do século XX é inegável, tendo embora orientações diferentes” (FREITAS, 1999, p. 3).

Para Dewey, a escola fazia parte “integrante da vida da comunidade e tinha de ser um verdadeiro instrumento para a necessária reforma social que estava em marcha: o de tornar a escola uma escola para todos” (FREITAS, 1999, p. 3). Esse processo colocou a criança como o centro das preocupações no momento de construção do currículo.

Bobbitt, igualmente acadêmico, proveniente da área da administração, vai se apoiar nas ideias de Taylor, que propunha um estudo aprofundado das tarefas que cada fábrica executava para garantir maior produtividade de modo sequenciado, organizando o tempo necessário para cada atividade. Bobbitt se utilizou desses princípios para fundamentar sua teoria do currículo, tratando a educação de um modo semelhante ao modo de produção das fábricas.

Bobbitt vai traduzir, para a educação e – claro - aumentando os lucros da empresa! É sua a célebre frase: “A educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufatura de carris de aço”. As assimilações feitas nesse processo são as seguintes: escola – fábrica; criança – matéria prima; adulto – produto final; professor – operário; supervisor, orientador – contramestre, capataz; diretor – gestor/patrão (FREITAS, 1999, p. 3).

Torna-se evidente desse modo que, na perspectiva de Bobbitt, o currículo é técnico,

com objetivos bem delimitados a serem executados, o estudante era concebido como um produto fabril, pois a própria instituição era uma máquina bem ajustada para a obtenção dos resultados esperados. Nessa concepção, o estudante era a matéria-prima a ser moldada; o professor, apenas o executor de um currículo prescrito e o supervisor pedagógico, o capataz que tem a função de inspecionar a aplicação dos conteúdos.

A partir dessas duas inferências, podemos observar as diferenças entre ambos os estudiosos. Dewey considerava um caráter mais social da educação, concebendo a escola como um meio pelo qual poderia transformar a sociedade; Sendo assim, a criança deveria ser o centro das atenções no momento da construção curricular. Já Bobbitt, considerava que a escola deveria ser eficiente para atingir os resultados pretendidos; sendo assim, o currículo era o instrumento que conduziria a esse processo.

Nesse sentido observamos que em 1929, num contexto de industrialização e de movimentos migratórios nos Estados Unidos, houve a necessidade de padronizar o ensino, e nada melhor do que se utilizar da escola para tal fim, pensando o currículo em uma concepção primária, preocupado em definir o que ensinar e quais as metodologias a serem empregadas. Nessa perspectiva, o aluno era visto como um produto fabril, e o currículo, como um processo de racionalização de resultados. Esse contexto favoreceu a aplicação das concepções de Bobbitt, uma vez que era necessário moldar os estudantes, para a padronização dos mesmos, além de adaptá-los ao *modus operante* da indústria.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2002, p. 12).

O movimento migratório do campo para a cidade, em função da industrialização, ocasionou o aumento populacional dos grandes centros urbanos, o que ameaçou a cultura e os valores que a classe média americana julgava como ideais. Sendo assim, tornou-se necessário um currículo que ensinasse às crianças imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados na sociedade americana. Essa necessidade de homogeneizar os comportamentos dos imigrantes, em relação à sociedade americana, levou as instituições educacionais a serem responsáveis pelo processo de adaptação dos imigrantes à cultura americana; assim, a escola assumiu o papel de padronizar a população, eliminando a

diversidade cultural, bem como se tornou responsável por adequar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais provenientes do processo de industrialização.

Para que houvesse a conservação da cultura hegemônica sustentada pela classe média americana, foi necessário padronizar o currículo. Essa padronização, segundo Felício (2008), efetivou-se com duas características fundamentais: a primeira, referente às questões organizacionais e técnicas do currículo, e a segunda, para a necessidade de diferenciação do currículo, “em função da urgência de “ajustar os indivíduos a seus respectivos lugares em uma economia industrial” (APPLE, 2006, p. 107), marcada pela diferenciação de funções e de conhecimento, e, conseqüentemente, de pertença a uma determinada classe social” (FELÍCIO, 2008, p. 18).

É preciso considerar que a industrialização mudou a forma de produção e a divisão social do trabalho. O que outrora era realizado pela mão de obra artesanal, foi substituído pela mão-de-obra especializada, modificando a forma de compreensão do produto final do trabalho. Ou seja, o artesão conhece todo o processo de produção, mas o operário especializado conhece apenas a parte específica que lhe compete. Conseqüentemente, o conhecimento também deveria ser diferenciado, especializado e hierarquizado, para cada setor da sociedade.

As modificações ocorridas na sociedade diante da Revolução Industrial acarretaram profundas transformações nos meios de produção e na educação, fazendo com que a capacidade intelectual e a ciência ganhassem visibilidade. Goodson (2008) e Pacheco (2005) explicitam em suas obras que a Revolução Industrial provocou uma profunda mudança na dinâmica curricular das escolas, em função das demandas sociais de produção, para atender a um determinado tipo de sujeito de que a nova ordem social necessitava. “Portanto, à Revolução Industrial, correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Diante do exposto, a escola sofreu uma fragmentação em seu currículo, pois surgiu à necessidade de separar os conteúdos que são indispensáveis para cada aluno, para cada classe social. “A escola foi moldada de forma a ir ao encontro das necessidades da indústria, valorizando ‘virtudes’ como ‘a perseverança, a pontualidade, a lealdade e a obediência” (PARASKEVA, 2008, p. 68).

Varela e Uri (1992) discutem como o ambiente escolar era fragmentado quanto ao tipo de saberes que deveriam ser ministrados aos alunos de classes econômicas e sociais distintas. Nesse sentido, Goodson (2008) nos traz contribuições sobre o assunto, apontando

que por muito tempo o currículo escolar era fragmentado em função das classes a que os alunos pertenciam na sociedade; para os menos favorecidos, a obrigação da escola era ensinar a ler, a escrever e a contar; para os filhos dos pequenos proprietários e artesões, ia-se um pouco mais longe até um ensino técnico e somente para os realmente abastados que se educava para os níveis mais elevados da educação universitária.

Essa distinção na oferta do ensino, praticada pela escola, refletia, em grande medida, a divisão social do trabalho, apontando “o papel da escola na reprodução e na legitimação da divisão social do trabalho, tendo recentemente sido desafiado pelos movimentos igualitários populares.” (TAMBARA, 2005, p. 21). Nessa perspectiva, o sistema educacional tende a reproduzir a cultura dominante da sociedade e o currículo está a serviço de tal reprodução.

Desse modo, a escola e o currículo, por muito tempo, ou ainda hoje, atuam como um aparelho ideológico do Estado, pois exerce função de produzir e de treinar indivíduos para o tipo de sociedade que se pretende. Nesse sentido, “o professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem” (VARELA e URI, 1992, p. 9).

Nesse contexto da Revolução Industrial, Bobbitt (apud SILVA, 2009, p. 12), afirma que “o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. Porém, para compreender o real significado do currículo, depende-se precisamente da forma como ele é definido pelos diversos autores e pelas diversas teorias elaboradas ao longo da história.

Segundo Freitas (1999), em 1947, logo após a segunda guerra mundial, ocorreu em Chicago, nos Estados Unidos, uma Conferência sobre teoria curricular, sendo considerada como um marco na história do currículo, como disciplina acadêmica, desenvolvidos por Tyler em colaboração com Herrick, a qual estabeleceu as três principais tarefas de uma teoria do currículo: identificar os problemas críticos do currículo e suas generalizações; identificar as relações existentes entre esses pontos críticos e as suas estruturas de suporte; sugerir e prever como se podem resolver esses pontos, para ser uma teoria defensável.

Deve dizer-se que os princípios do desenvolvimento do currículo propostos por Tyler têm mérito: são claros, funcionais, e a ênfase nos objetivos justifica-se já que não é possível que um processo de ensino-aprendizagem dispense definir objetivos. Por outro lado, Tyler mantém a tradição norte-americana de um currículo à medida da criança e interessado por todos os problemas da vida contemporânea (FREITAS, 1999, p. 6).

Nos primeiros anos da década de 1950, o desenvolvimento curricular ganhou uma dimensão que não possuía até então. Os estudos do currículo passaram a fazer parte dos programas das universidades, surgindo numerosos projetos curriculares específicos que as escolas ensinavam.

A década de 1960, segundo Silva (2002), foi de grandes transformações. Momento em que ocorreu a independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e, em vários outros países, a constituição do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, dentre outros acontecimentos, que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional.

Na estrutura educacional tradicional, o currículo era a especificação dos objetivos a serem atingidos, uma estrutura fixa e determinante do sistema educacional, relacionado ao contexto do movimento migratório e à necessidade da padronização da educação, da cultura e das exigências do mercado de trabalho.

Já no que se refere à estrutura educacional crítica e pós-crítica, o currículo foi concebido como uma estrutura permeável a flexibilizações em função das necessidades do contexto educacional ao qual está inserido, passando a preocupar-se com as classes sociais desprivilegiadas e com a cultura da mesma.

Na década de 1970, Pinar, segundo Freitas (1999), introduziu uma visão de currículo no qual o professor, ao encontrar-se perante seus alunos, sem qualquer ajuda exterior, vai pôr o currículo em execução.

Como se vê, o que através de Pinar se defende, agora, é o oposto de Tyler defendia. Em vez de se fornecer aos professores um modelo de currículo, e de colocar nas mãos dos editores de livros, teste e outros materiais, a incumbência do seu *design*, deve dar-se ao professor a oportunidade de se encontrar sozinho na tarefa de construir o currículo, na corrida em que vai envolver os seus alunos (FREITAS, 1999, p. 8).

Outro movimento que ganhou importância para as discussões do campo do currículo é a chamada Teoria Crítica⁵. Os principais teóricos dessa linha são influenciados pela chamada “Nova Sociologia da Educação”, com pensadores franceses, como Bourdieu e Passeron, e inglês, Michael Young, nos Estados Unidos, Michael Appel, dentre outros.

Esses autores passaram a se preocupar não apenas com a esfera técnica da aplicabilidade do currículo, mas em como esse currículo interfere na sociedade, na instituição

⁵ As Teorias Críticas referem-se a uma linha teórica na qual os autores críticos não estão preocupados como “como” “desenvolver o currículo, enquanto técnica, mas, desenvolver conceitos que ajudam a compreender “o quê” o currículo faz na vida da sociedade, da instituição educacional e das pessoas (FELÍCIO, 2008, p. 20).

educacional e na vida das pessoas. (FELÍCIO, 2008). O Currículo adquiriu uma dimensão social, passando a preocupar-se com as questões culturais-sociais-econômicas, as quais o currículo está imerso. Nessa perspectiva, o educando passou a ser o foco das preocupações curriculares.

No final do século XX, o campo do currículo, com influência do pós-estruturalismo (corrente intelectual que desconstrói as correntes da Modernidade), passou a incorporar os estudos culturais, de tecnologia, globalização e as relações de gênero. Essa perspectiva polissêmica do currículo, “sobretudo nesse início de século XXI, contribui para que o currículo seja elaborado a partir de diferentes dimensões, como a cultural, social, prática, histórica, bem como assumido, como construtor de identidades” (FELÍCIO, 2008, p. 30).

Compreendemos, desse modo, como foi se constituindo o campo do currículo e como as implicações históricas que foram moldando e redimensionando suas características. No entanto, considerando a sua complexidade, privilegiamos para este trabalho aprofundar alguns elementos que consideramos pertinentes. Dentre estes, refletimos sobre o conceito do currículo, sua concepção no campo da ação e a autonomia do docente em seu interior.

2.2 AMPLIANDO O CONCEITO DE CURRÍCULO

Como percebemos ao longo da narrativa histórica do currículo, sua definição sempre teve uma implicação direta no ambiente educacional, pois, quando ele passou a ser empregado na educação, seu objetivo tornou-se nitidamente perceptível enquanto um instrumento regulador, apresentando uma totalidade de estudo que deveria ser cumprida de forma sequenciada e ordenada.

Diante dessa constatação, compreendemos o motivo pelo qual o currículo era visto como algo restrito, com metas bem delimitadas a serem cumpridas rigorosamente. “As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2008, p. 31).

No sentido original, o termo currículo (relacionado à institucionalização da escola) estaria vinculado a uma formação mais direcionada, com definições específicas de delimitar os conteúdos a serem trabalhados, a forma de ministrar esses conteúdos, a organização das disciplinas, os temas, as áreas de estudo e a mensuração de resultados esperados. Nessa perspectiva, esse instrumento não poderia ser flexibilizado, sendo concebido como estático.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 1996, p. 83).

Ao ser considerado o currículo, para além de conjunto de conteúdos, as reflexões permitiram a construção de referenciais teóricos que têm nos ajudado a compreender a sua complexa configuração no contexto educacional.

Para Pacheco, “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria” (2005, p. 79-80), de modo que, no campo do currículo, as teorias devem estar relacionadas às práticas curriculares, apresentando propostas não só de formalizá-las, de explicar e de interpretar, como também de resolver os problemas existentes. Nesse sentido, as teorias curriculares são muito mais do que um apanhado teórico estático, assumindo um papel ativo na construção daquilo que representam.

Como em qualquer campo do conhecimento, no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas, embora por vezes algo coincidentes, e são tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (PACHECO, 2001, p. 33).

Desse modo, a maneira como concebemos o currículo está diretamente relacionada à qual linha teórica julgamos ser a mais adequada às nossas necessidades, podendo atuar como uma ponte entre a teoria e a prática, bem como entre a escola e a sociedade. As teorias curriculares são “classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular” (PACHECO, 2001, p. 33).

Sabemos que o currículo é sempre um processo de seleção de conhecimentos e de conteúdos de um universo mais amplo, no qual se seleciona o que é conveniente para determinado país, estado, instituição, curso, contexto ou, ainda, para determinada disciplina em específico. Assim, as teorias do currículo tendem a definir quais conhecimentos devem ser selecionados, de acordo com os conceitos estabelecidos por cada linha teórica.

Como em qualquer campo do conhecimento, no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas, embora por vezes algo coincidentes, e são tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Por isso, existem vários ângulos de abordagem do campo definidor das

teorias curriculares que o tornam ainda mais complexo e local de permanente debate e reflexão, sobretudo quando não se pode falar de um consenso acerca da definição de currículo (PACHECO, 2001, p. 33).

Sendo assim, optamos por apresentar duas concepções acerca das teorias curriculares, as explicitadas por Silva (2009), que as classifica como Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas, e as compreendidas por Pacheco (2001), como Teorias Técnica, Prática e Crítica.

Recorremos primeiramente às definições de Silva (2009) que classifica as teorias curriculares em Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. As Teorias Tradicionais estão historicamente situadas no final do século XIX e no início do século XX. Como visto anteriormente, esse período é marcado por uma visão tecnicista do currículo, sendo este concebido como uma estrutura rígida e inflexível, com metas bem delimitadas a serem alcançadas.

Para o autor, as Teorias Tradicionais de currículo são consideradas teorias neutras, científicas, desinteressadas; que se preocupam com questões do tipo “o quê?” e “como?” ensinar, evidenciando uma preocupação organizacional, que estaria voltada para a técnica. “Os modelos tradicionais de currículo se restringem a atividades técnicas de como fazer o currículo, sendo teorias de aceitação, ajustes e adaptação” (SILVA, 2002, p. 30).

Essa perspectiva de currículo atendia às necessidades vigentes na sociedade daquela época, pois, como a industrialização, intensificou-se o movimento migratório, o qual trouxe uma variedade de indivíduos para dentro das instituições escolares, sendo assim, era necessário um currículo que homogeneizasse essa diversidade cultural, étnica e religiosa. Desse modo, a Teoria Tradicional executava seu papel, na referida sociedade, uma vez que não permitia uma abertura, ou flexibilização do currículo prescrito.

O currículo, então, passa a ser um instrumento de controle e de diferenciação, comprometido com a classe social hegemônica que determinava quais os objetivos, quais os conteúdos e quais os procedimentos que deveriam ser utilizados no processo educacional, como forma de preservação do consenso cultural, instaurando, por assim dizer, a hegemonia dos valores, das crenças e dos saberes da classe dominante. (FELÍCIO, 2008, p. 19)

Desse modo, compreendemos por que as preocupações eram com “o quê?” e “como?” ensinar. Dessa maneira, definiam-se os conteúdos e se restringia a prática docente, uma vez que se delimitavam as metodologias utilizadas para cada conteúdo a ser trabalhado. O currículo é uma prescrição fixa e determinante, a cultura é estável e deve ser conservada e transmitida e o conhecimento é um objeto, do professor, que detém esse conhecimento, que deve ser assimilado pelos estudantes.

Entretanto, em meados do século XX e início do século XXI, emerge um questionamento a esse modelo, ou a essa Teoria Tradicional, contribuindo para o surgimento da Teoria Crítica e Pós-Crítica do currículo. Os movimentos estudantis na França e em vários outros países, a constituição do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, dentre outros acontecimentos, que marcaram a década de 1960, como vimos anteriormente, contribuíram para a construção da Teoria Crítica do currículo, pois passaram a questionar o modelo teórico vigente até então.

Segundo Felício (2008), as Teorias Críticas de currículo começaram a ser elaboradas por autores que estudavam o currículo e suas relações com a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia, o controle social. Isso nos remete a uma sociedade definida pela luta de classes, o qual está voltado para atender as necessidades das respectivas classes que o dominavam, entretanto, frisando a necessidade de se fazer com que o currículo trabalhasse em prol dos menos favorecidos.

As Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder e em questões do tipo “por quê? ”, “para quem? ” ensinar, as quais são questões fundamentais que devem orientar o trabalho curricular e pedagógico. Daí a eminência de se pensar o “para quem? ” “por quê?” e não meramente o “o que?” ensinar, como se apenas “o que?” ensinar fosse o suficiente para um ensino de qualidade.

Um primeiro aspecto de intersecção, diz respeito à necessidade de integralização dos componentes sociológicos e pedagógicos ao currículo. Tanto as Teorias Críticas como as Pós-Críticas defendem essa indissociabilidade, pontuando que é impossível pensar o processo educacional sem considerar seus vínculos políticos, econômicos e culturais com a sociedade, sobretudo no poder que essas dimensões exercem sobre a educação e o currículo. Contudo, em ambos os casos, o foco de análise de poder é modificado. Se por um lado, as Teorias Críticas procuram identificar a fonte do poder que leva a mistificar o conhecimento do mundo social, por outro lado, as Teorias Pós-Críticas procuram identificar que não existe uma única fonte de poder, bem como, buscar um estado permanente de compreensão da forma como as diferentes manifestações de poder exercem sua força no processo educacional (FELICÍO, 2008, p. 27).

Compreendemos que as Teorias Críticas e Pós-Críticas se diferem em vários aspectos das Teorias Tradicionais. As duas primeiras consideram que as relações educacionais e curriculares são indissociáveis das questões sociais, econômicas e políticas, estando, eminentemente, envolvidas em questões de poder.

Para Silva (2002), as Teorias Críticas são teorias que desconfiam do *status quo*, são teorias de questionamento e de transformação radical. O importante não é desenvolver

técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Todavia foi do final do século XX, como vimos na contextualização histórica do campo do currículo, que este sofreu a influência do pós-estruturalismo, passando a incorporar questões como os estudos culturais, de tecnologia, de globalização e as relações de gênero, fase em que emerge a Teoria Pós-Crítica. Ambas as Teorias, Críticas e Pós-Críticas, consideram a indissociabilidade do currículo com o contexto sócio-histórico-econômico-cultural. No entanto possuem uma visão distinta quanto à relação de poder estabelecido, no qual o currículo está imerso. As Teorias Críticas procuram identificar a raiz do poder que leva à seleção do conhecimento elencado como imprescindível; já para as Teorias Pós-Críticas, não existe uma única fonte de poder, existem diferentes formas da manifestação do poder.

Distinta dessa classificação, Pacheco (2001) descreve sobre a teoria curricular, indicando as perspectivas Técnica, Prática e Crítica. Para ele, as Teorias Técnicas são as mais tradicionais dos estudos curriculares e aquelas cuja influência se faz sentir ainda hoje. Essa perspectiva teórica tem uma relação direta com a perspectiva de Bobbitt, uma abordagem técnica e administrativa do currículo e do ambiente educacional. A relação teoria/prática nesse quadro possui uma relação hierárquica.

Do ponto de vista da sua natureza, o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Estamos perante a lógica burocrática do desenvolvimento curricular, como o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, já que se salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular (PACHECO, 2001, p. 35).

Sendo assim, o currículo é concebido como uma sequência de conteúdos e de programas para as diferentes disciplinas, um plano traçado e delimitado para se alcançar os resultados objetivados.

Para Pacheco (2001), as Teorias Práticas que estão vinculadas aos discursos curriculares dos anos 1970, sobretudo as questões conceituais que concebem o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática. Nessa vertente, o professor assume um papel de protagonista em toda a proposta curricular.

Segundo essa perspectiva teórica, o currículo é um processo de investigação que deve

estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade. Passa a ser mais que um produto ou resultados esperados, pois deve proporcionar os indicadores de procedimentos para o professor, por compreender que o currículo é uma construção inacabada, por meio do qual se pretende estabelecer um norte que pode ser adaptado e moldado de acordo com as necessidades do contexto educacional em que se situa.

Nesta linha de argumentação curricular, a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Neste sentido, o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação (PACHECO, 2001, p. 39).

Desse modo, o currículo supera apenas o mero plano para a obtenção de resultados esperados e adquire uma perspectiva de projeto que traça um caminho que pode ser alterado.

Já no que se refere à Teoria Crítica, Pacheco (2001) salienta que o currículo adquire uma vertente emancipadora, pois se afasta, em termos conceituais, das Teorias Técnicas e Práticas, não sendo o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos.

O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares. Vejamos quanto nos distanciamos das acepções curriculares técnicas, admitindo-se, contudo, uma proximidade com a acepção prática (PACHECO, 2001, p. 40).

O que distingue, portanto, nessa teoria é o conceito de práxis, constituído pela ação e pela reflexão e inerente ao interesse cognitivo crítico, permitindo uma maior aproximação com a realidade escolar.

As referidas teorias curriculares mencionadas anteriormente estão sendo revisitadas nas discussões atuais da literatura, pois, com a globalização e com o avanço tecnológico, levantam-se questionamentos e incertezas no campo curricular. Assim, nesse cenário, de acordo com Brandão,

desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciências fundado nos conceitos de casualidade e determinação e pautado na ideia de uma verdade científica definitiva (BRANDÃO, 1994, apud MOREIRA, 2005, p. 35).

É nesse contexto que, segundo Moreira (2005), apesar da anunciada crise, *a teoria curricular crítica* constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo, visto que a quantidade e a importância das publicações a ela associadas têm sido destacadas pela literatura especializada no campo do currículo.

Apreende-se, desse modo, que, nas teorias apresentadas, “a definição de currículo jamais deixará de questionar-se à luz destas diferentes perspectivas que se interligam e completam” (PACHECO, 2001, p. 42).

Desse modo, acredita-se que as Teorias Crítica e Pós-Críticas apresentadas por Silva (2009) e as Teorias Práticas e Críticas, apresentadas por Pacheco (2001), são as que apresentam as melhores contribuições para o processo educacional, pois estabelecem um projeto curricular, permeável a mudanças, flexível, considerando-se as questões sócio-histórico-econômico-cultural. Isso possibilita que o professor assuma uma postura autônoma, uma vez que essa autonomia só pode ser efetivada mediante um currículo que possa ser (re)construído de acordo com as necessidades vigentes no cotidiano escolar.

Para Young (2014), não há questão mais crucial hoje do que o currículo, tendo em vista que este é um dos poucos, ou o único instrumento, capaz de esboçar algumas respostas para a educação, pois é por meio do currículo que expressamos nossos objetivos educativos, para a instituição escolar.

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional (YOUNG, 2014, p. 192).

Desse modo, compreendemos que o currículo é uma forma de conhecimento especializado, por meio do qual podemos projetar uma perspectiva de desenvolvimento mais amplo, em que não somente se reproduzam os conteúdos, mas se criem oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, as teorias curriculares assumem um papel decisivo, uma vez que norteiam as concepções de ensino e de aprendizagem que acreditamos ser mais significativas.

Há ainda outras questões relacionadas às teorias curriculares, que se referem ao fato de o currículo estar imerso em relações de poder, uma vez que o currículo é a expressão das relações de poder.

Sabemos também que, mesmo em meio a esses discursos e questionamentos, há características do currículo que não se alteram, como o fato de este estar envolvido numa disputa de poder, pois, ao escolher um conteúdo em detrimento de outro, os meios e as formas de se ministrar esses conteúdos, pré-definidos, gera-se um ambiente de disputa, no qual quem tiver os melhores argumentos, as melhores estratégias, mais influência, ou seja, mais poder, terá condições de definir o que deve ser trabalhado nas instituições escolares.

Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, com representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (SILVA, 1996, p. 91).

A forma como concebemos o currículo influencia diretamente na forma como o planejamos e o efetivamos nas instituições educacionais e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Ainda no que diz respeito às perspectivas curriculares, Young (2010) apresenta duas modalidades, o “currículo do passado” e o “currículo do futuro”, que também nos ajuda na compreensão do currículo. O primeiro estaria relacionado a um currículo mais fechado, pautado na distribuição das disciplinas, em que o conhecimento proporcionado por esse currículo é considerado superior ao conhecimento construído na vida cotidiana. Para o autor, “a ideia do currículo como corpo de conhecimento dado que cabe às escolas transmitir é tão velha quanto à própria instituição escolar” (YOUNG 2010, p. 60).

Nesse sentido, o currículo do passado pode ser associado ao currículo “oficial”, legitimado e sancionado pelos órgãos competentes e aplicado nas instituições educacionais, pois, por muito tempo, esses documentos foram opressores, regulamentadores e cerceadores da instituição e da prática docente.

Já o “currículo do futuro”, estaria articulado à concepção de um currículo mais flexível, por meio do qual o aluno teria, até mesmo, a possibilidade de organizar seu percurso de aprendizagem de acordo com suas necessidades e/ou preferências. Além de assumir o conhecimento como um dos elementos primordiais do currículo e considerando as relações sociais estabelecidas em sua elaboração. Segundo Young (2010, p. 138), “um currículo do futuro necessita de tratar o conhecimento como elemento distinto e irreduzível, no processo histórico ao longo do qual as pessoas continuam a procurar superar as circunstâncias em que

se encontram”.

O currículo do futuro propícia a legitimação da autonomia no espaço escolar e, conseqüentemente, na prática docente, visto que é (re)construído em função das necessidades dos educandos, aproximando os conceitos e o conhecimento de suas experiências cotidianas.

Em síntese, observamos como o conceito de currículo é polissêmico, compreendendo várias definições diferentes para o mesmo termo, não possuindo um sentido unívoco. Exemplo dessa situação é apresentada por Gaspar e Roldão (2007, p. 22-23) quando elucidam quinze definições distintas de currículo, de diferentes autores, que vão desde a compreensão do currículo como um instrumento para padronizar e para mensurar resultados esperados, até seu entendimento como o de uma construção social e flexível. “O tipo da definição revela a natureza do currículo. É exatamente a natureza do currículo que fixa o âmbito do seu conceito, ou seja, o espaço onde se desencadeiam os elementos constituintes do Desenvolvimento Curricular” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 18).

(1) A palavra *curriculum*, (...) aplicada à educação, consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas que preencham os fazeres da vida adulta, e para serem, e todos os aspectos, o que os adultos deve ser (BOBBITT, 2007, p. 74).

(2) O Currículo será toda a aprendizagem, planejada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais (TYLER, 1949, p. 126-128).

(3) O Currículo é uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupos, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação (SMITH, STANLEY e SHORES [1957], cit. TANNER e TANNER, 1980, p. 12).

(4) O Currículo é, essencialmente um plano para a aprendizagem (TABA, 1926, p. 76).

As citações acima evidenciam uma definição de currículo mais restrito e, nas palavras de Roldão (1999), mais planejados, se preocupando principalmente em classificar os conteúdos e as formas de aplicação para a obtenção dos resultados esperados. Nesse sentido, assume-se um caráter rígido, um plano bem definido a ser obedecido, não restando um espaço de manobra satisfatório para que os profissionais que dele se utilizam possam lapidá-lo ou ajustá-lo de acordo com as necessidades de seu contexto, ou das de seus educandos.

Já os conceitos de currículo a seguir:

(8) O Currículo é a reconstrução do conhecimento e experiências, sistematicamente desenvolvidas debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de

aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência (TANNER e TANNER, 1980, p. 38).

(14) O Currículo é um objeto ou um conjunto de valores que são activados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classes (WILES and BONDI, 1998, p. 12).

(15) O Currículo é uma construção social que assume dois pontos de vista “como facto” e “como prática” (YOUNG, 2002, p. 23).

Apresentam uma concepção de currículo pautado pelos princípios da flexibilidade, se preocupando com a aprendizagem dos educandos. Isso indica um currículo, nas palavras de Pacheco (2001), como projeto, o qual pode e deve ser reestruturado para atender às necessidades dos alunos e do contexto social e cultural no qual está inserido.

Sacristán (2000) apresenta, ainda, uma outra perspectiva para as diversas definições curriculares, orientado pela concepção de Grundy (1987), quando afirma que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isso é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organização uma série de práticas educativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Sendo assim, o autor procura organizar as diversas definições e perspectivas em cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc;
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc;
- Referem-se ao currículo como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhe dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

Sendo assim, esses conceitos se apresentam como essenciais para compreendermos a prática educativa escolarizada e sua função social. Observamos, assim, que as mais diversas definições de currículo podem ser organizadas e compreendidas das mais variadas formas.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos histórico e pela peculiaridade de cada contexto, se

expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Evidenciamos como o currículo assume sua função concreta na instituição escolar, pois este se materializa e adquire vida é (re)construído no cotidiano, se efetiva na ação do professor em sala de aula. Desse modo, consideramos que o “currículo em ação” é uma instância curricular que apresenta uma importância significativa para a construção deste trabalho, pois é neste momento que passamos a dissertar sobre o mesmo.

2.3 CURRÍCULO EM AÇÃO

No que se refere à autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar, consideramos que o currículo em ação é parte imprescindível, pois é neste momento, por meio do professor, que o currículo se concretiza na prática, favorecendo a promoção de atitudes autônomas para o professor.

Por currículo em ação, defendemos que este é fundamentalmente importante, pois se configura a última instância do processo curricular, quando, enfim, se concretiza. “O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

É nesse instante que ocorre a efetivação do processo curricular que é vivenciado na prática, por professores e alunos, como momento de decisões autônomas. Torna-se, assim, um componente fundamental, na prática pedagógica, por direcionarmos a esse momento todas as determinações do sistema curricular.

A construção curricular não se restringe às ações de omitir determinados aspectos do currículo prescrito tampouco acrescentar a eles outras questões consideradas importantes, mas, sobretudo, diz respeito à ação de interpretar as propostas do currículo prescrito, participar de sua elaboração e flexibilizá-lo mediante as necessidades apresentadas pelo cotidiano educacional.

Desse modo, o currículo prescrito e sancionado pelos órgãos legislativos deve ser concebido como orientador da prática docente e não como sua condicionante. Nessa perspectiva, o professor é a peça fundamental, pois é ele quem vai tornar o currículo prescrito

em momentos de aprendizagem significativa para seus estudantes.

Sendo assim, concordamos com Sacristán (2000, p. 107) quando este afirma que o currículo não pode ser compreendido à margem do contexto no qual se configura, visto que é um objeto social e histórico. É nesse contexto que o professor deve atuar como o mediador do currículo prescrito, elaborando propostas didáticas/pedagógicas que sejam próximas da realidade social, econômica e histórica de seus estudantes.

O papel ativo do professor configura-se, justamente, na possibilidade ou na autonomia que ele tem de, em sua sala de aula, transformar o currículo prescrito em momentos de construção de conhecimentos e aprendizagens para si mesmo e para seus educandos. Nesse sentido, as concepções que o professor elabora ao longo do tempo frente à educação, ao conhecimento, às relações política de poder que se exerce sobre o currículo, enfim, sua formação em serviço e as suas concepções epistemológicas de sua própria profissão determinam a forma de tornar efetivo o currículo prescrito, no sentido de enriquecê-lo ou mesmo de empobrecê-lo. (SACRISTÁN, 2000)

Para que o currículo em ação adquira significação para professores e educandos, é necessário que este seja pautado pelos princípios da flexibilização. Segundo Sacristán esse é o momento em que

o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em 'conhecimento pedagogicamente elaborado' de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Indica-se, assim, o valor de um profissional que atue de forma autônoma em sua prática, pois, desse modo, ele tem a possibilidade de tornar o conteúdo acessível e significativo para o estudante. Além disso, sua prática sempre deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição, para que haja um alinhamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

O currículo deve, ao mesmo tempo, atender às necessidades vigentes na sociedade; deve ser também um projeto de formação que leve em consideração diversas situações, como o contexto sócio-histórico-econômico-cultural no qual a instituição escolar está inserida, a diversidade dos próprios estudantes, dentre outras coisas.

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de

imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p. 26).

A preocupação com as questões sócio-histórico-econômico-cultural no momento da elaboração de um currículo que estão expressas na citação acima se justifica e representa um currículo como projeto, preocupando-se em atuar como um instrumento que represente e atenda às necessidades dos sujeitos que se valerem dele.

Todavia sabemos que um dos problemas enfrentado no momento da elaboração curricular no Brasil consiste no fato de sua grande extensão territorial, um país de diversas culturas, hábitos e tradições. Essa diversidade de indivíduos e de culturas se evidencia dentro do contexto educacional uma vez que a escola abarca diversos sujeitos que expressam inúmeras religiões, etnias, estudantes de classes socioeconômicas distintas, dentre outros aspectos, o que torna o processo de elaboração curricular um campo de disputa, aumentando, assim, a complexidade incutida neste processo.

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Desse modo, podemos concluir que todo o processo de elaboração e construção curricular é complexo, dinâmico, permeado de diversas possibilidades e de diferentes impasses. Nesse sentido, a elaboração da proposta curricular deve estar respaldada nas diretrizes que o regulamentam, de forma a compreender a multiplicidade de fatores que o constituem.

O foco do currículo em ação está na figura do professor e em sua relação com o estudante, pois, segundo Pacheco (2001), independentemente do paradigma em que se situe o currículo, ou mesmo em qual linha teórica que esteja vinculado, na prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento curricular e os resultados obtidos dependem de seu empenho. Quando afirmamos essa posição do professor, fica clara a necessidade de um profissional que conheça a importância do currículo, pois este é um dos instrumentos capazes de transformar a realidade educacional.

Desse modo, é fundamental um profissional habilitado a atuar de maneira autônoma em sua prática, (re)construindo o currículo escolar em sala de aula, não sendo apenas um “operário do currículo, mas também um de seus arquitetos” (PACHECO, 2001, p. 48). Esse

arquiteto deveria se envolver em todas as instâncias do desenvolvimento curricular, desde de sua elaboração, por meio do Projeto Político Pedagógico, até sua execução em sala de aula.

Segundo Felício (2013), os estudos do currículo, nas últimas décadas, apresentam uma preocupação com as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional.

A sua materialização em sala de aula tem, cada vez mais assumido, uma dimensão significativa no campo, sobretudo porque suas condições reais de concretização, no universo das salas de aula, manifestam, efetivamente, o que currículo tem sido no sistema educacional (FELÍCIO, 2013, p. 97).

Desse modo, torna-se evidente como o currículo em ação tem um lugar privilegiado no desenvolvimento curricular, uma vez que é nesse momento que o professor tem a possibilidade de (re)construí-lo de modo a atender às necessidades de seus educandos, alcançando o êxito do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, esse profissional tem que assumir um comprometimento com o currículo, com seus pressupostos e, sobretudo, possuir autonomia suficiente para tomar suas decisões.

2.4 ELEMENTOS DA AUTONOMIA DOCENTE

“No étimo grego, autonomia significa “capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios”; “vontade própria”; “estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma”. (PACHECO, 2005, p.121). Nessa perspectiva, a pessoa autônoma seria aquela que tem a capacidade de agir segundo os próprios princípios. Porém a autonomia não é absoluta, mas relativa, pois se inscreve sempre num sistema de referência. Isso torna-se evidente no ambiente escolar, no qual o sujeito faz parte de uma organização que necessita de regras, ou critérios para que se alcancem determinados objetivos educativos.

Nesse sentido, buscamos compreender os elementos que contribuem ou se articulam para construir a autonomia docente a partir do: *desenvolvimento curricular*; do *desenvolvimento organizacional da escola* e do *desenvolvimento profissional dos professores*.

O desenvolvimento curricular perpassa todas as instâncias do currículo (*concepção, implementação e avaliação*), sendo fundamental para a autonomia docente, que se configura na (re)construção do currículo escolar.

Daí a eminência do professor participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. Nesse momento, ele pode expressar as concepções que possui acerca do currículo, pois ele é a figura mais importante na implementação desse instrumento, é dele a responsabilidade de dar vida ao currículo “oficial” no momento de sua ação em sala de aula. Sendo assim, é imprescindível e indispensável a participação docente no momento da construção do PPP.

Pacheco (2001) salienta que o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se exerce em diferentes momentos, de modo a formar um conjunto estruturado, “integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação” (2001, p. 25).

Sendo assim, compreendemos como é ativo o papel do professor no processo do desenvolvimento curricular, pois envolve decisões do planejamento didático/pedagógico, ao nível da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia. O professor é o profissional que perpassa todas as esferas do desenvolvimento curricular no ambiente escolar, desde sua elaboração, planejamento, implementação em sala de aula, até o processo da avaliação.

Já o desenvolvimento organizacional da escola, abarca tanto questões de organização quanto de decisões administrativas e pedagógicas. Dentre essas questões, encontra-se a gestão da instituição escolar. Acredita-se que a gestão democrática é a que possibilita a efetivação da autonomia docente, uma vez que é por meio dos princípios desta gestão que o professor adquire voz e vez nas decisões da instituição escolar.

Segundo Alonso (2006), é por meio do desenvolvimento organizacional que a escola tem a possibilidade de desenvolver o seu potencial enquanto organização que aprende, por meio da definição de metas claras e de expectativas partilhadas, da participação e da colaboração, da liderança efetiva, da abertura ao exterior e da autoavaliação institucional.

Para Lück (2009), a qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do processo pedagógico da sala de aula, sendo que uma boa gestão escolar deve zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e por atingir os padrões definidos pelo sistema de ensino e pelas leis nacionais estaduais e municipais.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Compreende-se a importância da gestão escolar, tanto nas questões relativas ao currículo quanto na organização da escola como um todo. Contribuindo assim com as questões referentes ao planejamento dos professores e com a efetivação do planejamento na execução de suas aulas, pois todos os aspectos da instituição escolar são de algum modo reflexo de sua gestão.

Entretanto é a gestão democrática que fornece os elementos necessários para a efetivação da autonomia docente no processo de (re)construção curricular no cotidiano escolar por se compreender que, segundo Lück (2009), a gestão democrática promove na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais.

E organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se (LÜCK, 2009, p. 17).

Nesse sentido, entende-se que o conceito de gestão democrática está atrelado à concepção de participação e de trabalho em conjunto. Esse modelo de gestão promove maior envolvimento das pessoas na organização, o que implica a criação de um ambiente participativo.

A figura do supervisor pedagógico está relacionada ao contexto da organização escolar no âmbito pedagógico e diretamente vinculado ao desenvolvimento profissional, uma vez que deve proporcionar auxílio e suporte ao professor. Segundo Roldão (2010), o foco da supervisão é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, que têm como referência os saberes adequados, mobilizáveis a partir dos conhecimentos lecionados, assumindo-o como referencial para análise e para reflexão.

O supervisor favorece ou sustenta a construção do conhecimento profissional, pois “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (ROLDÃO, 2010, p. 14).

Observa-se, desse modo, que o desenvolvimento organizacional da escola possibilita uma série de elementos pelos quais se constitui a autonomia docente, pois, por meio desta, é viável proporcionar alterações curriculares necessárias às exigências do contexto escolar.

No que se refere ao desenvolvimento profissional do professor, compreendemos que este se legitima no campo profissional do professor que, segundo Roldão (2007), é “uma construção histórico-social em permanente evolução” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Alguns não a consideram um campo científico por justificar que não possui um saber próprio, como é o caso da medicina, engenharia, arquitetura, dentre outros.

Contudo a sociedade não nega que o professor tenha um papel fundamental na formação dos cidadãos, ainda mais nesta nova sociedade que tem se configurado como a sociedade do conhecimento, porém a sociedade questiona-se qual é o saber específico do professor, qual o conhecimento profissional docente. Sendo assim, muitos não consideram o conhecimento do professor como uma ciência, uma vez que não possui um conhecimento específico. Porém Roldão (2007) apresenta um dos conhecimentos profissionais do professor, que consiste no fato de que ele deve

ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregar, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Sendo assim, é fundamental um profissional habilitado a atuar de maneira autônoma em sua prática, reconstruindo o currículo escolar, em todas as etapas do desenvolvimento curricular, para que possa incorporar de forma coerente e transformadora um conjunto de componentes do conhecimento que se pretende construir, tendo em vista que “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009, p. 8).

O conhecimento profissional do professor é extremamente complexo, pois tem de articular de maneira integrada o conhecimento científico do conteúdo, o conhecimento didático/pedagógico, o conhecimento do currículo, o conhecimento do estudante, o conhecimento que o estudante tem sobre o conteúdo e o conhecimento do contexto. Todos esses elementos são mobilizados pelo professor no momento de sua ação em sala de aula.

Para Alonso e Silva (2005), a construção do conhecimento profissional é resultado de um processo dinâmico e dialético entre os conhecimentos acadêmicos, as crenças ideológicas e as concepções ou representações e as experiências quotidianas. Essa construção do conhecimento profissional está longe de ser um fenômeno linear; ao contrário, possui uma

carácter complexo, “dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relação e processos de investigação-acção-reflexão entre os três tipos de conhecimento” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 48).

Desse modo, considerando que o conhecimento profissional do professor diz respeito àquele conhecimento específico da profissão docente, buscamos compreender o desenvolvimento profissional para compreender a identidade profissional. Sabemos, no entanto, que a identidade profissional não é inerente à formação acadêmica, mas vai se construindo ao longo do tempo, “é uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente” (LASKY, 2005 apud MARCELO, 2009, p. 112). Mas pode ser influenciada por outros fatores externos, como a escola, o contexto social, econômico, político, por experiências e vivências.

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p.12).

Desse modo, pode-se afirmar que há um desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira, de forma individual e coletiva, influenciado por diversos fatores. Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e nas crenças provoca uma alteração das práticas docentes, no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO, 2009, p. 7).

Compreende-se, dessa forma, que tanto as definições, mais antigas como as mais recentes, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que está inserido em um determinado contexto, geralmente no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências

profissionais por meio de experiências de cunho formal e informal. Porém, independentemente de qual seja a concepção de desenvolvimento profissional que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No entanto qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia deste no exercício do seu trabalho, pois, se o professor assume uma postura de profissional, consideramos que ele esteja respaldado pelos pressupostos de ser um mediador do conhecimento, inovador, criativo, empático, educador reflexivo, investigador, autônomo e um líder democrático.

Porém, se ele assume uma perspectiva de funcionário da instituição escolar. Este é na maioria das vezes um professor rotineiro, executor, transmissor do conhecimento, individualista, dogmático, incoerente e um líder autocrático. Isso nos remete novamente à concepção de currículo que embasa a prática docente, sendo possível inferir que, no primeiro caso, do professor como profissional, concebe o currículo como um processo em permanente construção e, no segundo caso, a perspectiva é de currículo como plano, fixo e estático.

Se o professor concebe o currículo como plano, pouco ele pode fazer para mudar a realidade de seus alunos, ou pouco interesse tem neste aspecto, uma vez que ele é um executor de um currículo fixo e intransigente. Todavia, se ele concebe o currículo como um projeto, como um processo, pode ser um profissional proativo, o que viabiliza uma postura autônoma em suas práticas, uma vez que essa perspectiva de currículo pode ser (re)construída em função das necessidades de seus alunos e também pode ser concebida como um processo de construção de aprendizagens significativas.

Cabe ao professor escolher a concepção de currículo que se enquadre melhor em suas concepções pessoais, porém essa decisão também está ligada às concepções que lhe foram apresentadas em sua formação inicial, bem como em seu desenvolvimento profissional. A forma como concebe o currículo reverbera em sua postura profissional, pois o conhecimento profissional é resultado de um processo dinâmico e reflexivo entre a teoria, o conhecimento experiencial e as crenças ideológicas em um determinado contexto, ou seja, são as relações estabelecidas entre a teoria e a prática.

Desse modo, observa-se como a concepção de currículo está intrinsecamente relacionada à prática docente e vice-versa, pois a identidade profissional que se forja no desenvolvimento profissional traz em seu âmago a concepção de currículo que sustenta sua prática.

Inferimos que o desenvolvimento profissional do professor seja o momento no qual o docente vai construindo as competências necessárias para se tornar um profissional capaz de exercer sua autonomia, tanto na (re)construção curricular, quando em sua prática no cotidiano de sala de aula, influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, considera-se que o modelo integrado de desenvolvimento é o que melhor representa essa perspectiva, visto que este modelo relaciona três componentes para compreender o desenvolvimento profissional dos professores como processo de formação ao longo da vida: “desenvolvimento da competência profissional”, “desenvolvimento do ciclo de vida/da carreira” e “desenvolvimento psicológico”. Esses três elementos configuram os alicerces do desenvolvimento profissional docente.

A concepção curricular assumida pelo professor está intrinsecamente relacionada ao seu perfil profissional, visto que suas atitudes em sala de aula evidenciam qual a definição de currículo que sustenta sua prática. Isso ocorre porque a concepção assumida pelo professor intervém diretamente no seu perfil profissional, uma vez que todas as escolhas realizadas ao longo da carreira estão formando sua identidade profissional, durante seu desenvolvimento profissional docente.

No que se refere à autonomia docente, compreendemos que este é um campo de disputa, no qual há um tensionamento de forças; por um lado, o currículo prescrito e, por outro, o currículo em ação, na qual se realiza a prática docente, podendo ser autônoma, ou restringida, em função de elementos estáticos do currículo prescrito. Dese modo, “os avanços da autonomia e criatividade docente e os controles e as cobranças limitam a conquista da autoria e criatividade profissional” (ARROYO, 2011a, p. 34).

As políticas curriculares apresentam de forma bem clara o tensionamento existente nessas duas esferas, além do poder envolvido nessas decisões e, ainda, um cerceamento da autonomia docente. Sendo assim “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

É nesse contexto que o sujeito autônomo, nesse caso específico, o professor, deve ser capaz de elaborar suas próprias opiniões e ter a capacidade de realizar suas próprias escolhas. No âmbito escolar, um professor com essas características se torna inerentemente válido e necessário visto que ele detém um dos papéis mais importantes do processo curricular, uma vez que ele é quem dá vida a sua prática ao currículo prescrito, possibilitando, assim, uma

aprendizagem mais significativa e contextualizada aos seus alunos.

Sacristán (2000) aborda o papel inerentemente autônomo do professor frente às decisões curriculares quando afirma que:

os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente à cada situação educativa (SACRISTÁN, 2000, p. 178).

Evidencia-se, assim, a necessidade de profissionais que sejam capazes de questionar suas próprias práticas e o currículo no qual a instituição está fundamentada, pois é na ação pedagógica que o currículo e a autonomia docente se efetivam. Esse é o “momento decisivo da análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisões autônomas dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 200).

Mediante o exposto, observamos que a autonomia do professor é um fato reconhecido como notório, uma vez que é este profissional o responsável pela articulação entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado no cotidiano da instituição escolar.

Tendo em vista que o “currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (SACRISTÁN, 2000, p.165). Observamos, assim, como o professor assume um papel pertinente no processo do desenvolvimento curricular. Desse modo, no que se refere à autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, torna-se necessário evidenciar como a legislação brasileira apresenta em seus dispositivos legais tal ação docente, além de contextualizar esse conceito, à luz da teoria especializada.

Revisitando a legislação, o artigo 13º Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) salienta que é de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como de elaborarem e de desenvolverem planos de ensino de acordo tal proposta pedagógica. Isso evidencia a necessidade da participação docente, bem como da de profissionais autônomos para a tomada de tais decisões.

Nesse sentido, compreendemos que a sua construção precisa ser pautada pelo princípio

da flexibilidade e da autonomia, rompendo com o distanciamento, muitas vezes evidenciado, entre o currículo prescrito, aquele que é sancionado pela administração central e adaptado por uma estrutura organizacional da escola, e o currículo em ação, aquele que se efetiva no cotidiano das instituições educacionais, que se situa num contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula, o que corresponde a um *currículo operacional*.

O Plano Nacional de Educação, aprovado no fim de 2014, que visa traçar as metas a serem alcançadas nos próximos dez anos para a educação, explicita na meta 19 a necessidade da participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição. Diz o documento, que é fundamental

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Verificamos, ainda, nesse documento, que a autonomia se apresenta como uma categoria da ação docente quando, na meta 19.7, o texto evidencia a importância de “favorecer processos de autonomia pedagógica”, o que reforça a necessidade de considerarmos o professor como gestor do processo curricular no contexto de sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) também apresentam a importância do processo autônomo da instituição no que se refere à (re)construção do currículo escolar por meio do Projeto Político Pedagógico, sendo a forma de viabilizar uma escola autônoma e com responsabilidade social. Assim, a escola tem a possibilidade de exercer sua autonomia da construção de suas propostas, pois é nesse momento que ocorre a flexibilização do currículo a ser desenvolvido na instituição.

Segundo as DCNEB,

autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais (BRASIL, 2013, p. 47).

Mediante o exposto nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, consideramos indispensável abordarmos o conceito de autonomia e como ele se relaciona na

esfera educacional, como os professores devem se fazer valer dele no momento de sua prática e durante todo o processo de (re)construção curricular.

Sendo assim, o contexto educacional assume uma atribuição inerente na formação do cidadão, pois deveria fornecer subsídio suficiente para que ele possa se emancipar, tendo em vista que tal contexto é um local privilegiado para a construção do conhecimento, sendo que o currículo ocupa o lugar central nesse processo, pois é ele que regulamenta toda a educação no território brasileiro e determina quais são os conteúdos relevantes para serem ensinados. O currículo vai desde sua concepção e elaboração até a implementação e execução por professores e alunos no cotidiano das instituições escolares.

III - Enquadramento Metodológico

Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro. E assim teria valido a pena existir.

(Fernando Sabino)

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esse capítulo perpassa todos os elementos metodológicos do presente estudo, tais como: o cenário da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os propósitos metodológicos; os instrumentos para a coleta de dados e a análise e interpretação dos dados. Os quais possibilita ter uma visão global e específica de cada etapa que estrutura essa trabalho.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Averiguar como se configura a autonomia docente na (re)construção do currículo escolar do Ensino Fundamental I foi um processo que se iniciou na própria elaboração do projeto de pesquisa para admissão no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Cultura, práticas e processos na educação”, da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG).

Parte de um projeto maior, intitulado “Desenvolvimento Curricular e Formação: políticas, concepções e práticas”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A), este trabalho, estruturado como um subprojeto, tem como objetivo investigar como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar.

Sabemos que o contexto de uma pesquisa é um elemento essencial para seu desenvolvimento. Em se tratando da escola, entendemos que ela é o espaço físico institucional que se apresenta como *locus* essencial para o exercício da profissionalidade do educador. (FELÍCIO, 2008). É nele que as “coisas acontecem” e se manifestam como resultado de processos de formação, de concepções, de histórias de vida e da profissão, de contextos, entre outras variantes. Por isso, entendemos que a “compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58), ou seja, do seu contexto de desenvolvimento.

Sendo assim, apresentamos uma breve descrição histórica, cultural e social do município de Paraguaçu e da instituição educacional participante desta pesquisa.

Paraguaçu é um município localizado no Sul de Minas Gerais, com latitude de 21°31'59" e longitude 45°45'59"; ocupa uma área de 380 km² e possui uma população de 20.245 habitantes (IBGE/2010)⁶.

Fundado em 1790, o topônimo do município de Paraguaçu recebeu quatro denominações em sua nomenclatura e duas grafias diferentes de seu nome, desde sua fundação até o presente momento. O primeiro nome do arraial foi Nossa Senhora do Carmo, que perdurou de 1790 até 1810; posteriormente foi denominado de Carmo dos Tocos, até o ano de 1840; outro nome que recebeu o povoado foi o de Carmo da Escaramuça, nomenclatura que perpetuou até o ano de 1911. O último e definitivo nome foi Paraguaçu. "Paraguaçu" é um nome oriundo da língua tupi: significa "mar grande", "rio grande", pela junção de *pará* (mar, rio grande) e *gûasu* (grande).

O Município foi criado pela Lei Estadual nº 556 de 30 de agosto de 1911, oficializando-se nessa data sua emancipação. O topônimo Paraguaçu foi sugestão do então Senador Gaspar Ferreira Lopes que empreendeu inúmeros esforços para a emancipação da localidade.

No contexto da história da cidade, registra-se a grafia de seu nome de duas maneiras: "Paraguassu" e "Paraguaçu". Pela Portaria Municipal nº 20 e pelo Decreto Municipal nº 14, ambos de 20 de outubro de 1951, instrumentos administrativos baixados pelo Prefeito Oscar Ferreira Prado, a grafia do nome da cidade foi oficializada como "Paraguassu".

Com o advento da Lei Municipal nº 520, de 21 de outubro de 1969, aprovada pela Câmara de Vereadores e sancionada pelo Prefeito Agnaldo Salles, revogou-se a Lei nº 130 de 11 de novembro de 1952, passando a grafia do nome a ser escrita com "Ç" cedilha: "Paraguaçu", o que perdura até hoje.

No dia 30 de agosto, é comemorado o aniversário do município e, de conformidade com a Lei Municipal nº 512, de 18 de agosto de 1969, sancionada pelo então Prefeito Municipal Agnaldo Salles, foi fixada esta data como o Dia da Cidade de Paraguaçu e também como Feriado Municipal.

O setor econômico baseia-se na agropecuária, na criação de bovinos, na produção de leite e de café, com existência de vários estabelecimentos comerciais e industriais com destaque na área têxtil. O município atualmente se destaca pela confecção de ternos, pois possui inúmeras confecções e exporta ternos para todo o país e para o exterior.

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Um dos principais traços culturais do município é a folia de reis. Trata-se de uma manifestação cultural da religião católica, com o intuito de lembrar a atitude dos Três Reis Magos, que partiram à procura do Messias (Jesus Cristo), para lhe homenagear e lhe dar presentes. Essa tradição acontece do fim do mês de dezembro até o dia 20 de janeiro.

Segundo o *site*⁷ da prefeitura municipal de Paraguaçu-MG, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG) lançou o Cadastro dos Grupos de Folias de Reis de Minas com o objetivo de identificar e de caracterizar as Folias de Reis do Estado para que esta manifestação cultural possa ser registrada como patrimônio imaterial. Sabendo da importância desse cadastramento para as Companhias, o município de Paraguaçu efetuou o cadastro de 14 Companhias de Reis e do Grupo de Pastorinhas.

Outro aspecto cultural que tem ganhado tradição no município é a festa do marolo⁸ que completa sua 6ª edição, o evento é relativamente recente, mas a fruta sempre foi muito apreciada na localidade, vendida nos trevos da cidade. Seus doces ganharam fama e prestígio na região. A festa do marolo conta com atrações culturais, educacionais e gastronômicas.

O contexto educacional se desenvolve na esfera Municipal e Estadual, sendo que a Educação Infantil pública é exclusivamente ofertada pelo município; a Educação Fundamental pública é oferecida tanto pelo município quanto pelo Estado; já o Ensino Médio e Técnico, é exclusivo do Estado. Recentemente, no ano de 2014, o Estado passou a oferecer no município o Curso Normal em Nível Médio, que forma monitoras e professoras da Educação Infantil. Em 2015, o município foi contemplado com uma faculdade particular semipresencial, que disponibiliza os cursos de administração e de pedagogia.

Para uma melhor compreensão da disposição geográfica do município, seguem alguns mapas e imagens.

⁷ <http://www.paraguacu.mg.gov.br/artigo/paraguacu-cadastra-folias-de-reis-no-iepha>

⁸ O marolo é uma fruta típica do cerrado. O maroleiro é uma árvore de 2,5 a 3,5 m de altura. A planta tem preferência por regiões de cerrado com menor déficit de umidade, em Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, pequena parte do interior de São Paulo e em partes isoladas de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e leste da Bahia. Mas é em Minas Gerais que o fruto é típico e muito apreciado.



Imagem 1- Mapa do Brasil, destacando Minas Gerais

Fonte: Disponível em: <<http://www.vimaqpressas.com.br/2009/page/2/>>. Acessado em: 27 set. 2106.



Imagem 2 – Mapa de Minas Gerais, com destaque para a cidade de Paraguaçu.

Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paragua%C3%A7u_\(Minas_Gerais\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paragua%C3%A7u_(Minas_Gerais))>. Acessado em: 27de set. 2016.

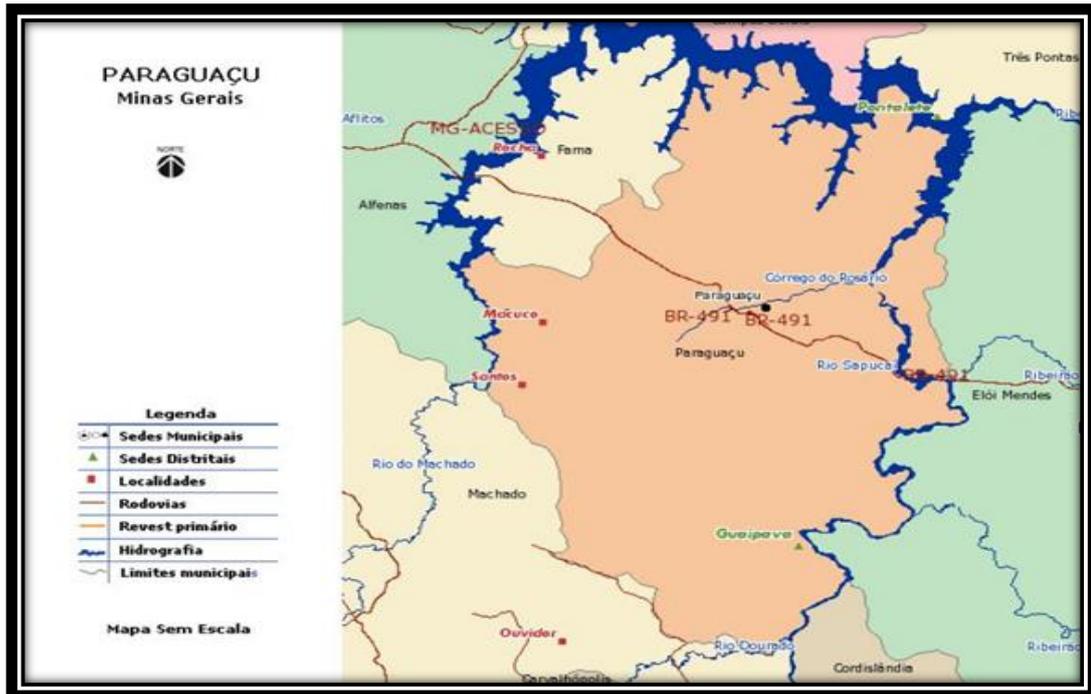


Imagem 3 – Mapa de Paraguaçu.

Fonte: Disponível em: <<http://www.portaldopatrimoniocultural.com.br>>. Acessado em: 27 de set. 2016.



Imagem 4 – Foto da região central de Paraguaçu

Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paragua%C3%A7u_\(Minas_Gerais\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paragua%C3%A7u_(Minas_Gerais))>. Acessado em 27 de set. 2016.

No interior desse município, a escola que nos acolheu para o desenvolvimento deste estudo foi criada no dia 10 de junho de 1954 e transformada em Grupo Escolar em 29 de

outubro de 1964 pelo Decreto nº 7.954/64; posteriormente, em Escola Estadual em 8 de maio de 1974 pelo Decreto nº 16.244/74 e pela resolução 810/74 e sendo municipalizada em 14 de janeiro de 1998 pela resolução 8700/98.

Inicialmente, a escola possuía oito salas de aula; destas oito, seis salas funcionavam fora da referida instituição; três delas estavam situadas em outra escola do município e as outras três em uma sala cedida por uma fábrica da cidade. No dia 21 de abril de 1955, passou a funcionar no porão de um prédio localizado na Rua Ferraz Leite, número 06, do mesmo município. Somente em 15 de dezembro de 1965 a escola foi contemplada com a doação de um terreno pela Prefeitura Municipal, onde foi construído o prédio que acolheria seus alunos.

Entretanto, recentemente, no ano de 2008, o funcionamento da escola foi transferido para outro prédio da prefeitura onde funciona até o presente momento.

A escola está situada em uma área central da cidade, segundo os registros do Portal do Patrimônio Cultural de Minas Gerais⁹. Foi possível levantar alguns dados referentes à sua construção e aos principais aspectos de sua localidade.

Segundo a *home page*, a Avenida Dom Bosco, onde o imóvel está situado, era um dos principais logradouros do centro de Paraguaçu-MG desde o início do século XX até a década de 1970, tendo importante papel urbano, ao cortar a cidade no sentido nordeste-sudoeste. A larga avenida passou a receber edificações já na década de 1940, mas somente nas décadas posteriores é que estas se tornaram mais frequentes e a transformaram num importante logradouro do município.

A construção do imóvel onde funciona a escola foi iniciada em 1941, por iniciativa das Irmãs da Divina Providência¹⁰, com a finalidade de ser um educandário destinado ao ensino das mulheres paraguaçuenses. A construção teve seu término em 1946, quando foi inaugurada, atendendo aos seus objetivos, passando a oferecer o curso primário, destinado às crianças, e o curso normal, destinado às moças da cidade.

Segundo o portal do patrimônio cultural, o atendimento educacional às mulheres se manteve até a década de 1970, quando a Prefeitura Municipal assumiu o controle do colégio, passando a ser reconhecido como Colégio Paraguaçu de 1º e 2º graus, nomeadamente como Fundação Educacional Dr. Esdras Olyntho do Prado (FEDEOP).

Atualmente, a presente escola atende uma média de 502 alunos, oferecendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2012, também passou

⁹ http://www.portaldopatrimoniocultural.com.br/site/bensinventariados/detalhe_eau.php?id=118

¹⁰ A congregação das Irmãs da Divina Providência é uma ordem religiosa católica que atende mulheres.

a oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹¹. A seguir, apresentamos algumas fotos atuais da instituição.



Imagem 5 – Fachada da instituição
Fonte: Da autora.

¹¹O Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquadra-se na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.



Imagem 6 - Parte esquerda do pátio local da gruta.
Fonte: Da autora.

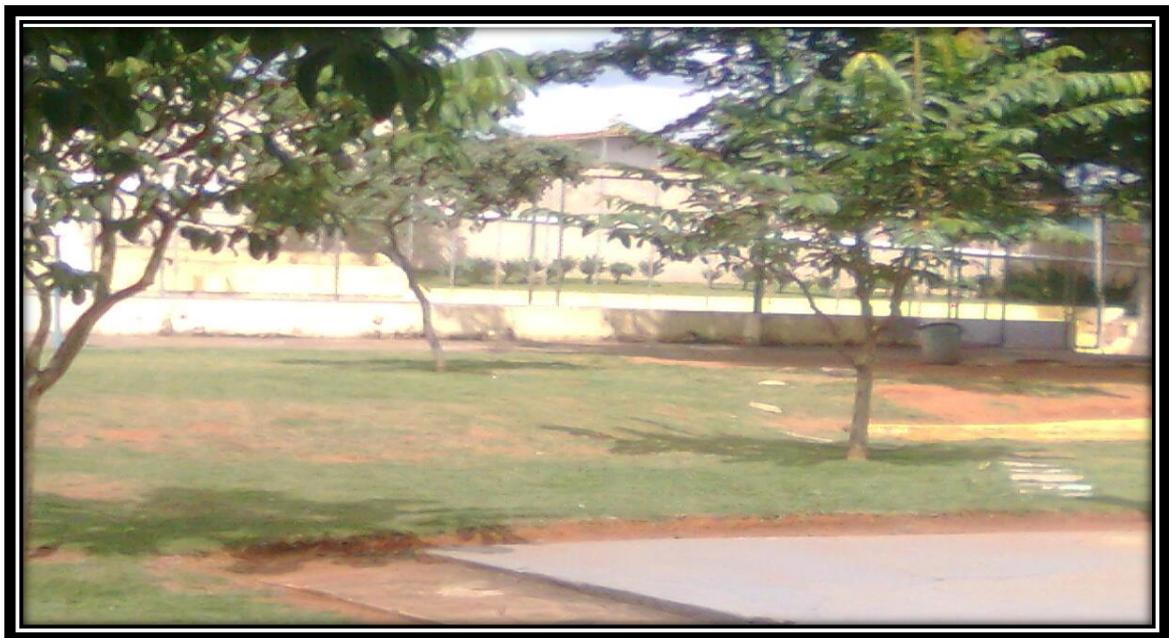


Imagem 7 - Parte posterior da biblioteca, ao fundo a quadra de esportes.
Fonte: Da autora.



Imagem 8 - Corredor das salas de aula do andar inferior da parte esquerda do prédio.
Fonte: Da autora.

A opção por realizar este trabalho nesta escola da rede municipal se deve aos seguintes motivos: (1) a proximidade da administração municipal do contexto educacional, pois a administração curricular é regida pelo município, diferentemente das escolas estaduais, cuja administração central está em Belo Horizonte; (2) o município favorece uma maior flexibilização curricular, o que pode contribuir para o exercício da autonomia do professor; (3) o município tem a possibilidade de organizar seu próprio currículo, mediante as diretrizes regulamentares do Estado; (4) a abertura da equipe gestora, pois se propôs a receber a pesquisadora e a disponibilizar seus professores para que participassem da pesquisa da melhor forma possível; (5) também, não menos importantes, as atividades do período da graduação foram realizadas nesta escola, quando já pude perceber indícios de autonomia docente na organização do currículo, vivenciadas pelos professores no exercício de suas atribuições.

Esse conjunto de fatores contribuiu de forma significativa para eleger a referida instituição como *locus* para o desenvolvimento deste estudo. No entanto, considerando que o elemento humano é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, passamos a descrever os sujeitos que dele participaram.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Segundo Laville; Dionne (1999), as ciências humanas tratam de objetos que não se parecem nem de longe com os objetos das ciências naturais. “Os fatos humanos são, por outro lado, mais complexos que os fatos da natureza” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 32). Na maioria das vezes, o objeto de investigação é um sujeito, ou suas práticas, o que torna o processo de investigação complexo de ser analisado.

O ser humano é “ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos, [...] que é capaz de agir e reagir” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33). Conseqüentemente, sua presença é responsável pela complexidade da pesquisa nas ciências humana, tornando-se necessário apresentar esses sujeitos e contextualizá-los no interior da investigação.

Desse modo, o principal critério para participar do estudo era que os sujeitos deveriam ser professores do Ensino Fundamental I, na escola selecionada, o que totalizou 21 professoras desse nível escolar, para as quais explicamos os objetivos deste estudo e as convidamos para participarem do mesmo.

Desse total, sete professores, todos do sexo feminino, se dispuseram a participar das entrevistas semiestruturadas, sendo quatro delas do turno da manhã e três, do turno da tarde. Seis delas com idade superior a quarenta anos. Ambos os períodos contam com uma supervisora pedagógica que tem a função de orientar o planejamento das aulas, acompanhar o desempenho dos professores e dos estudantes, bem como contribuir para com a formação em serviço dos professores.

Todas as professoras apresentam experiência profissional acima de dez anos e são efetivas no serviço público do município. No que diz respeito à formação dessas professoras, seis possuem habilitação em pós-graduação, em nível de especialização, e uma possui apenas a graduação.

Cada professora participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), que firmou o compromisso entre pesquisador e sujeito no que diz respeito à autonomia, à liberdade e à privacidade dos indivíduos, a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa e do uso das informações obtidas, no esclarecimento da participação voluntária, assim como o entendimento com clareza por parte dos participantes quanto aos procedimentos a serem realizados.

Já no que se refere ao cotidiano da instituição escolar, inferimos que, como em

qualquer trabalho que envolve o ser humano, o cotidiano é dinâmico e muitas vezes imprevisível, por se tratar da singularidade e subjetividade de cada sujeito (profissionais e estudantes) e do contexto.

Durante o período de nossa permanência na escola, foi possível observar a dinâmica do cotidiano escolar. A gestora é uma figura constante na escola, permanece na instituição por longos períodos de tempo, tanto no período matutino quanto no vespertino, faz questão de estar no início dos turnos para receber os alunos e os pais; quando não pode comparecer a vice-diretora está presente, executando esse papel. A gestora é sempre muito acessível e de fácil diálogo, se mostrando atenciosa e receptiva às sugestões dos pais, dos professores e dos funcionários, além de se preocupar por estar sempre atualizada, participando de programas de formação continuada, demonstrando interesse também na presente pesquisa que está sendo desenvolvida.

As supervisoras pedagógicas, com mais de 10 anos de experiência nesta função, se mostram compreensivas e flexíveis quanto às possíveis eventualidades, remanejando o horário ou o dia das reuniões pedagógicas, quando necessário. A supervisora 1 (S1) mantém um cronograma quinzenal de encontro com as professoras, esquematizado em forma de tabela com os horários das reuniões coletivas e atendimento individualizado com cada professora. As reuniões transcorreram de acordo com o cronograma estabelecido e os conteúdos foram planejados e de acordo com as necessidades (tanto de planejamento quando dos alunos), apresentadas pela professora. Cada reunião é singular, por se tratar de sujeitos distintos.

A supervisora 2 (S2) apresenta uma particularidade que é o seu envolvimento com as questões administrativas da escola. Entretanto, também estabeleceu o período quinzenal para as reuniões com as professoras, porém a assiduidade não é mesma, pois os encontros individualizados dependem do desenvolvimento do planejamento em sala de aula e de outros intervenientes.

Ambas as supervisoras mantêm as reuniões registradas em uma espécie de ata, para cada professora e para cada matéria, onde registram o que a professora foi capaz de trabalhar durante os quinze dias e o que se espera que trabalhem nos próximos quinze dias. As supervisoras também se fazem presentes nas salas para observar o desempenho dos alunos e o desenvolvimento das aulas, mas isso acontece de forma esporádica, ou quando solicitado pela professora.

As supervisoras trabalham com uma espécie de planejamento de emergência. Ou seja, cada professora deve estruturar o planejamento para suas turmas e entregá-lo para a sua supervisora, pois, mediante algum contratempo que culmine na ausência da professora, os

estudantes não serão prejudicados. O ambiente de trabalho dessa instituição sempre me pareceu cordial e colaborativo. No que se refere aos aspectos físicos, a escola está sempre muito limpa e organizada; os funcionários são atenciosos e possuem iniciativa para solucionar problemas e para fornecer informações aos pais e estudantes; o mesmo ocorre com os professores e a equipe gestora.

O entrosamento entre as professoras parece ser algo natural, pois é possível perceber a troca de experiências e a ajuda mútua no dia a dia. Ocasionalmente, compartilham planejamentos ou atividades, por si próprias ou por sugestão da supervisora.

Como a instituição atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, em ambos os turnos, foi necessário elaborar uma logística para o horário do intervalo (recreio) e para a educação física, de modo que os estudantes maiores não dividam o mesmo espaço com os menores, no intuito de evitar acidentes, pois o pátio e o refeitório são os mesmos para toda a escola. Essa estratégia funciona muito bem e é assumida por todos os profissionais da escola.

Esse relato nos permite perceber o contexto da escola e os papéis que são assumidos pelos profissionais no cotidiano institucional, proporcionando a possibilidade a presenciar como se efetiva a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar. Para tanto, passamos a seguir a apresentar os propósitos metodológicos e os instrumentos para a coleta de dados.

3.3 PROPÓSITOS METODOLÓGICOS

A investigação sobre a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, desenvolvida neste trabalho, caracterizou-se como uma pesquisa prática, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, entendida como aquela que “parte do fundamento de que há relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender como se desenvolve o processo a ser estudado, com a maior riqueza de detalhes possíveis. Os seus processos de investigação “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Da mesma forma, Stake (2011) corrobora com a reflexão, afirmando que a pesquisa qualitativa possibilita novas formas de investigação para a pesquisa social, de modo que o elemento fundamental do processo não seja a necessidade de explicações de causa e de efeito, mas propondo um caminho de interpretação pessoal, possibilitando que a mesma seja conhecida “por sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos” (STAKE, 2011, p. 42), pois considera a totalidade do objeto de estudo em suas relações com os intervenientes de diferentes naturezas, inclusive as elaborações realizadas pelo próprio pesquisador.

O aprofundamento e a valorização dessas relações no desenvolvimento da investigação qualitativa contribuem para que diferentes epistemologias investigativas se construam e sejam consolidadas na construção do conhecimento no campo da pesquisa social. Uma delas diz respeito à “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” que se “caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (FERNANDES, 1991, apud ALVES; SILVA, 1992, p.65), trazendo à tona a sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho dessa natureza não tem a pretensão de atingir o limite da representatividade, e, sim, de “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

Nesse sentido, concordamos com Rey (2005) quando afirma que a epistemologia qualitativa construtiva interpretativa defende “o caráter construtivo interpretativo do conhecimento o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade” (REY, 2005, p. 5). Ou seja, quando enfatizamos essa dimensão na construção do conhecimento, por intermédio de uma pesquisa, estamos considerando a impossibilidade de nos limitarmos em proposições que apenas constatem fatos e realidades, para investirmos em interpretações e construirmos um conhecimento proveniente da produção humana, que é dinâmica e subjetiva.

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (REY, 2005, p. 7).

Compreende-se, desse modo, o caráter construtivo interpretativo subjetivo e contínuo do pesquisador que perpassa todas as etapas de uma pesquisa de cunho qualitativo, assumida

nesta perspectiva, de modo que a mesma “se baseia muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto de estudo” (STAKE, 2011, p. 66).

Essas percepções interpretativas sustentam a comunicação do pesquisador como elemento explícito da produção do conhecimento, em vez de encará-las como variáveis que possam interferir no processo investigativo (FLICK, 2009), contribuindo para que a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados torne-se elementos constitutivos da pesquisa. Ou seja, as reflexões do pesquisador, mediante os procedimentos e desenvolvimento da pesquisa, convertem-se em dados, num processo (re)construtivo dinâmico e permanente.

Assim,

é importante salientar que, ainda que os passos metodológicos numa abordagem qualitativa não estejam prescritivamente propostos, o pesquisador não deve se considerar um sujeito isolado que se norteia apenas pela sua intuição: há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto (ALVES; SILVA, 1992, p. 62).

Essa relação dinâmica visa à compreensão do objeto estudado em sua totalidade, no contexto de sua realização, o que não se reduz a análise de dados isolados conectados a teorias explicativas. Muito pelo contrário, considerando que o pesquisador, junto com os sujeitos participantes do contexto pesquisado, elaboram conhecimentos e produzem práticas, tornam-se capazes de intervir nos problemas identificados pelo processo da pesquisa, que se mostram complexos, não lineares, permeados por intervenientes não manipuláveis do contexto.

Desse modo, concordamos com Silva (2011) quando afirma que o contexto da

investigação não é uniforme e encontra-se configurado por um relativismo derivado da realidade construída num espaço e tempo concreto e específico; os conhecimentos que queremos construir estão impregnados pelas relações estabelecidas com o objeto a investigar; a forma como pretendemos conhecer obedece a uma lógica dialética e hermenêutica, onde a recolha de dados necessários à consecução da investigação está em permanente questionamento e interpretação, dado o caráter subjetivo e situado dos discursos dos atores sociais (SILVA, 2011, p. 49).

O que se pretende é assumir o sujeito enquanto ser social e singular, constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. “Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Metodologicamente, a construção de uma pesquisa a partir do pressuposto construtivo interpretativo traça uma ordem cronológica. Primeiramente, são construídos os pré-indicadores; num segundo momento, os indicadores e, por último, os núcleos de significação.

Os pré-indicadores são a primeira etapa desse percurso metodológico, sendo a identificação de *palavras* que revelam indícios da forma de pensar, de sentir e de agir do sujeito, a construção dos pré-indicadores é um ponto de partida do pesquisador, pois esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Segundo Aguiar; Ozella (2013), o processo de articulação dos pré-indicadores resultará na sistematização dos *indicadores*. Os indicadores consistem na segunda etapa, sendo mais sucintos que os pré-indicadores, por caracterizar a compilação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade.

A terceira etapa é a construção dos núcleos de significação que, por sua vez, são a sistematização dos indicadores, constituindo um panorama para a análise dos dados, “o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

As três etapas metodológicas aqui mencionadas serão sistematicamente explicadas no item 2.5 Análise e interpretação dos dados, e a forma como se configuram no interior deste trabalho.

Sendo assim, nos baseamos nesses pressupostos para investigar como se configura a autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, por meio de alguns instrumentos metodológicos, que serão abordados a seguir.

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para compreender a autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, nos servimos dos seguintes instrumentos metodológicos para a coleta de informações: a análise documental, a observação participante, o diário de campo e entrevista semiestruturada.

3.4.1 Análise Documental

Para a análise documental, servimo-nos dos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira; os documentos que regem a educação Estadual de Minas Gerais e do município de Paraguaçu; e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, por entender que tais documentos poderiam contribuir para a compreensão do objeto estudado em suas dimensões mais amplas e prescritivas.

Segundo Triviños (1987), a análise documental é um dos tipos de estudo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre a legislação educacional. Por essa razão, optamos por esse procedimento no que se refere ao levantamento de informações legais.

Ainda para Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, no entanto a diferença entre ambas se dá na natureza das fontes a serem utilizadas pelo pesquisador. Para o autor,

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1999, p. 66).

Neste trabalho, os documentos educacionais dos diversos níveis (federal, estadual e municipal) assumem essa categoria de materiais que devem ser tomados para um tratamento analítico, nos quais buscamos informações factuais a partir de questões e de hipóteses apresentadas pelo objetivo da pesquisa (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 38). Destarte, buscamos, nos documentos selecionados (os dispositivos legais que regulamenta a educação brasileira, do Projeto Político Pedagógico da instituição, dos materiais provenientes das reuniões pedagógicas e administrativas), identificar as concepções e a inferências explícitas e implícitas de autonomia; a autonomia do professor e da instituição; as estratégias para que a autonomia se efetive de fato no cotidiano da instituição escolar.

Esses dados foram organizados no Quadro 1, denominado de “Análise documental dos dispositivos legais” (Apêndice A). Posteriormente, a partir desse primeiro instrumento, procedemos à sistematização das informações contidas nesses documentos no Quadro 2, denominado de “Dispositivos legais *versus* Autonomia” (Apêndice B). Esse quadro se configura como a primeira unidade de pré-indicadores, que nos possibilitou ter uma visão global do papel do professor na (re)construção do currículo escolar, a partir dos documentos. Este último serviu de alicerce para a construção dos indicadores e, conseqüentemente,

resultam nos núcleos de significação.

3.4.2 Observação Participante

Para compreender os elementos que configuram a autonomia do professor na (re)construção do currículo, foi também necessária a imersão e a permanência no cotidiano da instituição para um período de um semestre de inserção e de observação.

A observação é uma técnica que emprega os sentidos do pesquisador, visando ao levantamento, à percepção e à apropriação de aspectos da realidade que nem sempre são verbalizados ou registrados, sendo fundamental para a pesquisa qualitativa, uma vez que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A permanência no cotidiano escolar com uma postura observadora favorece a percepção direta dos fatos, sem qualquer intermediação, uma vez que a observação “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 1999, p. 113).

Desse modo, compreende-se a relevância desse procedimento no referido estudo, uma vez que se busca captar as interações dos sujeitos no cotidiano escolar, além de ser possível investigar o contexto no qual o profissional está inserindo, indo para além de sua fala e observando todo o universo que o cerca, uma vez que, nesses contextos, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

No desenvolvimento deste trabalho, optamos por utilizar a pesquisa participante, entendida como um processo no qual “o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas” (VIANNA, 2003, p. 52).

A observação participante que difere da observação naturalista, pois esta é feita “no ambiente natural, como diz o seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes” (VIANNA, 2003, p. 48).

A observação participante foi necessária, uma vez que o foco dessa investigação é o sujeito, o professor. Desse modo, era imprescindível participar do cotidiano de forma mais intensa para ser possível investigar de forma mais fidedigna como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção curricular.

Para Gil (1999), as principais vantagens da observação participante encontram-se no rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros do contexto se encontram

envolvidos; na possibilidade de acessar dados que os sujeitos do contexto consideram privados; a possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos sujeitos.

Sendo assim, as observações ocorreram durante as reuniões administrativas, conduzidas pela gestão da escola que tinham por objetivo tratar de assuntos mais gerais do cotidiano da escola, das quais participaram os professores e os supervisores pedagógicos; e as reuniões realizadas pelas supervisoras pedagógicas, de caráter mais restrito, destinadas ao processo de formação continuada dos professores e à organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Durante o segundo semestre de 2015, participamos de um total de 16 reuniões.

Nessas reuniões, centramos a nossa atenção nos aspectos que pudessem evidenciar elementos relacionados a como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar, com os aspectos que promovem ou possibilitam a autonomia docente, bem como os que podem cercear esta autonomia; o processo de planejamento das aulas e qual a relação estabelecida entre as supervisoras e as professoras.

É importante explicitar que, no processo de observação participante, as referências constituídas pela subjetividade do pesquisador atuam de forma singular, contribuindo para que as informações consideradas importantes e pertinentes na composição do material para a análise sejam afetadas pelo “olhar” do pesquisador.

Os conteúdos dessas observações foram registrados por escrito em um diário de campo que também foi considerado outro procedimento para a coleta e para a organização das informações.

3.4.3 Diário de campo

O diário de campo, enquanto instrumento para organização das informações provenientes do contexto, pode ser considerado como

coletâneas de registros descritivos acerca do que ocorreu [...], sob forma de notas de campo [...], de observações estruturadas e registros de incidentes críticos [...] nas sequências descritivas revelam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo. Os registros devem procurar reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece (MÁXIMO, 2008, p. 89).

Nesses registros descritivos, procuramos levar em consideração a cena e os diálogos ocorridos no momento da descrição, tornando esta a mais fidedigna possível à realidade. As nossas considerações pessoais, enquanto pesquisadora, bem como as impressões foram

organizadas em um outro eixo do diário de campo, para que não comprometessem a descrição da situação observada.

Posteriormente, esses registros foram retomados para uma análise mais atenciosa. Neles, mediante leituras recorrentes, procuramos destacar as informações vinculadas aos indícios da autonomia docente, referentes às atitudes da equipe gestora, das supervisoras pedagógicas e a postura dos professores, assim como as restrições da autonomia referentes a estes aspectos e à abordagem do currículo prescrito.

Essas informações foram organizadas no Quadro 3, identificado como “Observação Participante *versus* Autonomia docente” (Apêndice C). Esse quadro se configura como outra unidade de pré-indicadores, identificados por Aguiar e Ozella (2013) como trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

3.4.4 Entrevistas semiestruturada

A nossa permanência no cotidiano escolar contribuiu para a aproximação dos professores e para o estabelecimento de uma relação de parceria fosse intermediada pela construção de diálogos abertos sobre este cotidiano e sua prática. Esses elementos favoreceram a realização de entrevistas semiestruturadas e individuais com esses sujeitos.

Podemos definir a entrevista como uma

técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, 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 1999, p. 117).

No que se refere à entrevista semiestruturada propriamente dita, observamos que este instrumento, segundo Triviños (1987), em geral, é aquele que parte de certo questionamento básico, apoiado em teorias, que interessam ao desenvolvimento da pesquisa, e que, em seguida, a entrevista também oferece amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida que a entrevista avança. Além do mais, ela permite que o entrevistado se expresse de forma mais livre e espontânea em suas considerações, podendo introduzir novos elementos ao roteiro preestabelecido.

A partir desses pressupostos, as entrevistas realizadas com os professores do Ensino Fundamental I foram assumidas como momentos de diálogo que levaram ao crescimento dos sujeitos envolvidos, e se caracterizaram como momentos que exigiram certa cumplicidade,

bem como a criação de uma situação de confiabilidade entre esses mesmos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas em local e hora definidos pelos participantes, registradas em áudio, com o consentimento dos mesmos (termo de autorização de gravação de voz em anexo (Anexo D)), e integralmente transcritas. Posteriormente, efetuamos as devidas adequações da linguagem oral para a escrita, conservando, porém, a fidedignidade das informações oferecidas pelos professores e, para garantir o anonimato e o total sigilo dos participantes, foram atribuídos a eles os seguintes signos para a identificação (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7).

A partir de leituras e releituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que demonstrassem sua compreensão sobre a autonomia docente. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos de significação.

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como *teses*, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito (AGUIAR; SOARES, MACHADO, 2015, p. 64).

Apoiados nesse referencial teórico, identificamos e selecionamos excertos dos conteúdos das falas dos sujeitos que nos pareceram significativos para esta investigação. Estes foram organizados no Quadro 4, identificado como “Autonomia docente no cotidiano escolar” (Apêndice D), configurando a última unidade dos pré-indicadores. A partir desse processo, descrito anteriormente os pré-indicadores servem de base para a construção dos indicadores que estão presentes nos referidos quadros dos pré-indicadores, e posteriormente configuram os núcleos de significação, que serão analisados no Quadro 5. Núcleos de significação.

2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados obtidos durante a realização da coleta de

informações, por meio da análise documental, da observação participante e da entrevista semiestruturada, estão respaldadas pelos pressupostos da análise interpretativa construtiva, que tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992).

A análise qualitativa se deu por um processo primário de contextualização dos temas abordados, com a formação de *pré-indicadores*, os quais foram organizados em três quadros: um proveniente da análise documental; outro, da observação participante e um terceiro proveniente das entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, esses *pré-indicadores* foram elencados em categorias de *indicadores*, com a formação de agrupamentos significativos, denominados *núcleos de significação*.

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Ao destacarmos a importância da *palavra* no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer *palavra*, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à *palavra com significado* (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62).

A organização e a sistematização dos pré-indicadores, com a apreensão de algumas expressões e palavras com significado, nos mostram a forma de pensar, de sentir e de agir do sujeito participante (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Dessa forma, os pré-indicadores podem ser definidos como “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A construção dos pré-indicadores é um ponto de partida do pesquisador, porém estes não revelam o sujeito concreto, mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Segundo Aguiar; Ozella (2013), concluída a primeira etapa da proposta de análise, passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, de “complementaridade” e/ou de contraposição, resultará na sistematização dos *indicadores*.

A sistematização dos indicadores, segundo o processo de análise, é o movimento de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, seja pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos leve a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores.

Os critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Desse modo, o processo de análise continua com a construção dos indicadores, que consiste em um novo movimento de articulação. Porém, não podemos esquecer que os indicadores só adquirem significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito, sendo que este momento já indica uma fase do processo de análise o qual aponta um início de nuclearização.

Após a releitura do material, dos indicadores resultantes da aglutinação, iniciamos um processo de articulação que culminou na organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação.

Os núcleos de significação são formados de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito, composto por expressões que apresentam alta intensidade pelos sujeitos participantes da pesquisa e que, posteriormente, são conceituadas e categorizadas para que possam ser integradas ao corpo teórico da investigação.

Mediante os núcleos de significação, “é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilita uma análise mais consistente. Espera-se nesta etapa um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores” (AGUIAR, 2006, p. 20).

A análise dos núcleos de significação busca evidenciar semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito, de modo a compreendermos como a autonomia docente se configura na (re)construção do currículo escolar.

Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador. Desse modo, este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Infere-se, desse modo, que a presente metodologia expressa seu caráter construtivo

interpretativo, pois possibilita a construção do conhecimento, além de analisar o objeto da investigação, considerando que os sujeitos que a constituem não são isolados no tempo e no espaço, são seres históricos e sociais, e por muitas vezes representam este contexto no qual estão inseridos e, por meio dos núcleos de significação, procedemos a uma análise vinculada a todas estas questões.

Observa-se também que, nesse processo de interpretação construtiva, o pesquisador assume um papel muito importante, visto que nas ciências humanas há uma inter-relação entre as concepções do pesquisador e seu objeto de análise, de modo que o pesquisador é também um “ator” no processo de investigação e, sobre ele exerce sua influência (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 34).

Sendo assim, acreditamos ser necessário realizar a triangulação dos dados, para aumentar a confiabilidade nas evidências da pesquisa. A triangulação corresponde ao fato de cruzar as informações evidenciadas no contexto sob diferentes instrumentos para a coleta a fim de aumentar sua credibilidade.

Triangulamos para aumentar a confiança que temos em nossas evidências. Os tomadores de decisão precisam ter confiança nas evidências, dependendo do conhecimento profissional e do conhecimento das pesquisas [...]. Os pesquisadores qualitativos possuem bons meios de aumentar o nível de confiança em suas descobertas, mas não possuem uma escala numérica para expressar essa confiança. Entretanto, sabem que podem aumentar a confiança triangulando com método mistos, verificando como os envolvidos e utilizando painéis de revisão (STAKE, 2011, p. 141-142).

Compreende-se, assim, como a triangulação entre informações obtidas por intermédio de diferentes instrumentos - e organizadas a partir dos pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação -, os significados construídos pela subjetividade do pesquisador e a teoria utilizada para sustentar a pesquisa, colabora para aumentar a credibilidade das evidências e para a construção de conhecimento sobre o objeto investigado.

A presentamos a seguir o esquema gráfico da sistematização dos núcleos de significação, no qual apresentamos o núcleo, os indicadores que serviram de base para a construção do respectivo núcleo e por fim os pré-indicadores que por sua vez deram origem a construção dos indicadores. As figuras a seguir são fruto dos slides apresentados na banca de defesa dessa dissertação.

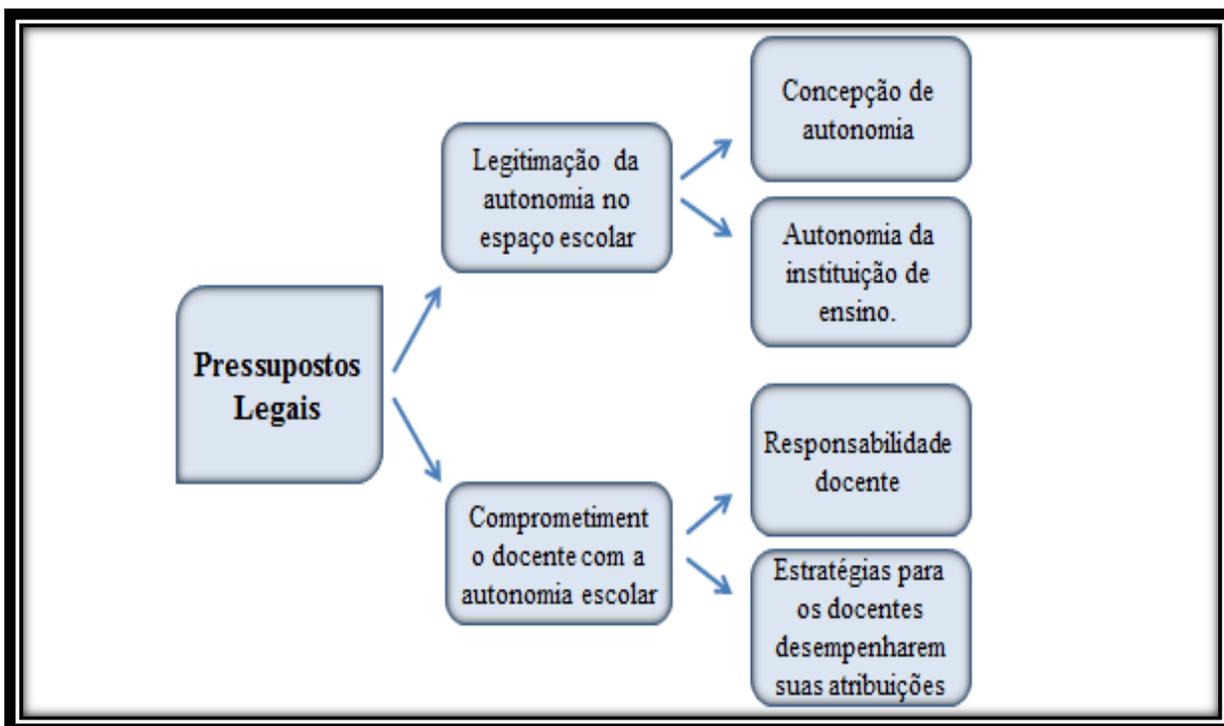


Imagem 9 – Processo de sistematização do núcleo 1

Fonte: Produção da autora, slide realizado para apresentação da defesa.

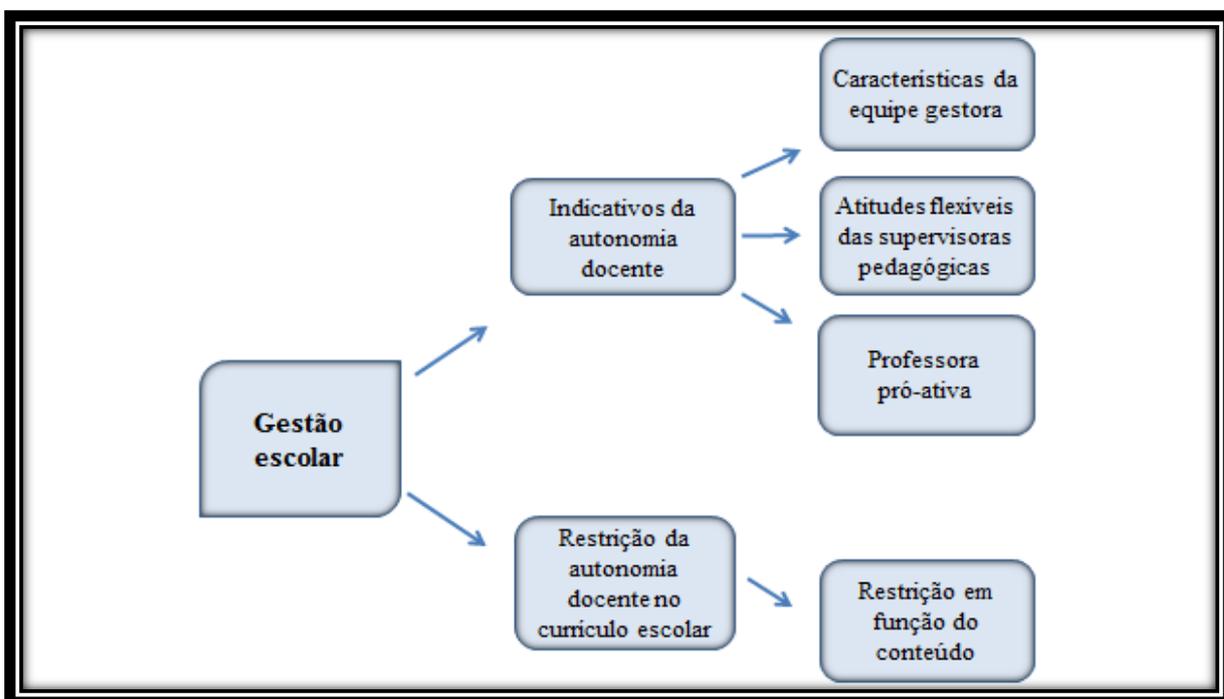


Imagem 10 – Processo de sistematização do núcleo 2

Fonte: Produção da autora, slide realizado para apresentação da defesa.

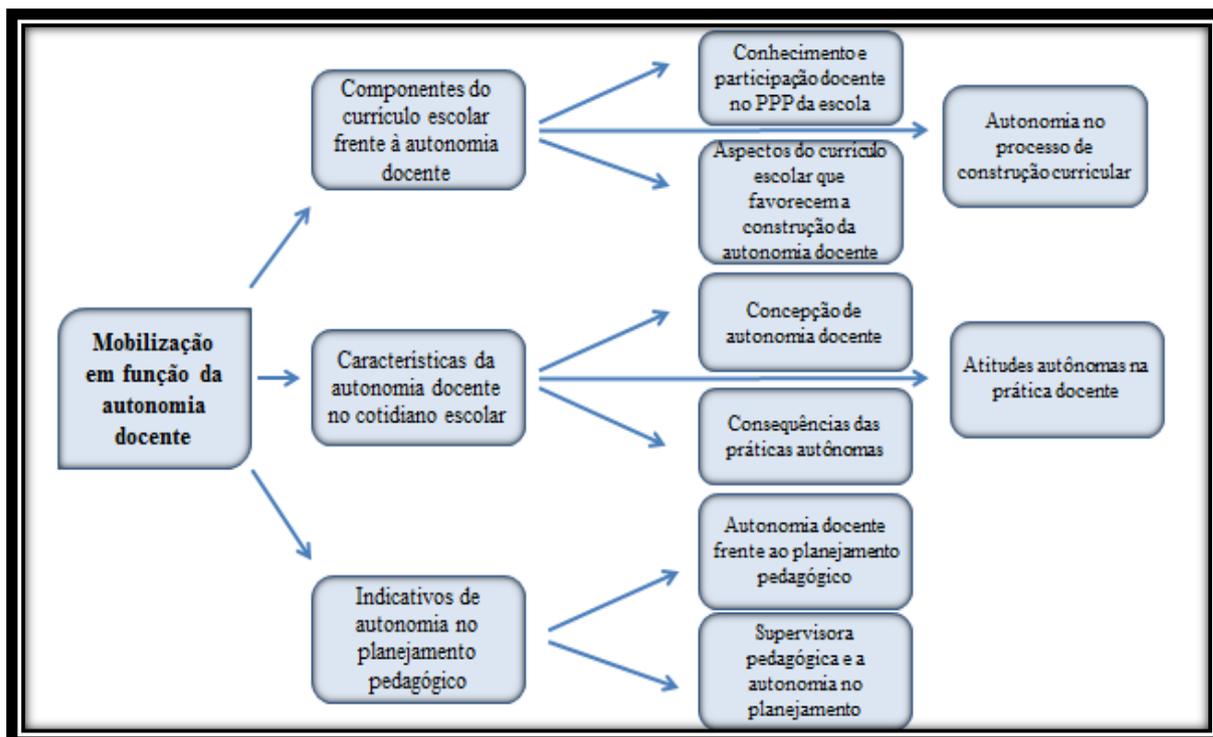


Imagem 11 – Processo de sistematização do núcleo 3

Fonte: Produção da autora, slide realizado para apresentação da defesa.

IV - Compreendendo a autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar

Se em hora de encontros, pode haver tantos desencontros, que a hora da separação seja, tão somente, a hora de um verdadeiro, profundo e coletivo encontro. De tudo ficaram apenas três coisas: a certeza de que estamos apenas começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.

(Fernando Sabino)

4 Compreendendo a autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar

Nesse capítulo realizamos a análise e interpretação dos dados obtidos durante todo o processo de coleta de dados e respaldado pelos pressupostos teóricos que fundamentam e estrutura esse trabalho, visando compreender como se constitui a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

4.1 AUTONOMIA DOCENTE UMA ANÁLISE ENTRE O LEGAL E O REAL

A partir dos três quadros de pré-indicadores, criados a partir dos documentos legais, da observação participante e das entrevistas semiestruturadas, conforme indicamos anteriormente, foi possível articular os diversos indicadores, para sistematizar os núcleos de significação, conforme apresentado no quadro 5.

Desse modo, continuamos com o processo de aproximação das zonas de sentido que são constituídas pelos sujeitos da pesquisa em relação à autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar.

Quadro 5: Núcleos de Significação

Núcleos de Significação	Indicadores
Pressupostos Legais	Legitimação da autonomia no espaço escolar
	Comprometimento docente com a autonomia escolar
Gestão Escolar	Indicativos da autonomia docente
	Restrição da autonomia docente no currículo escolar
Mobilização em Prol da Autonomia Docente	Componentes do currículo escolar frente à autonomia docente
	Características da autonomia docente no cotidiano escolar
	Indicativos de autonomia no planejamento pedagógico

4.1.1 Núcleo 1: Pressupostos Legais

A construção de um significado de “autonomia” a partir da análise documental revelou que o Município de Paraguaçu-MG não possui uma legislação específica que regulamente a educação do Ensino Fundamental I; ele se apoia nos Referenciais Curriculares do Estado de Minas Gerais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Nesse sentido, nos ativemos aos documentos mais gerais, e no Projeto Político Pedagógico da escola, como sendo os documentos locais disponíveis. No entanto a análise documental não se restringiu apenas aos documentos que regulamentam a educação no município; analisamos os documentos em uma esfera Nacional, como a Lei de Diretrizes e Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

No interior deste núcleo, privilegamos trabalhar com os seguintes indicadores: *legitimação da autonomia no espaço escolar* e *comprometimento docente com a autonomia escolar*.

(a) Legitimação da autonomia no espaço escolar

O indicador da *legitimação da autonomia no espaço escolar* evidencia qual a *concepção de autonomia* que os documentos legais apresentam. É possível perceber que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) explicitam uma definição clara e conceitual sobre o que entendem por autonomia, afirmando que a “autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (BRASIL, 2013).

Essa concepção evidencia que a autonomia não é absoluta, pois se inscreve sempre num sistema de referência. Para Adorno (2006), o que constitui um ser humano autônomo, e por tanto emancipado, não é simplesmente o protesto contra qualquer tipo de autoridade, é justamente o contrário, ou seja, é o sujeito que aprende e adquire conhecimento suficiente para que possa se tornar emancipado, para ser capaz de tomar suas próprias decisões.

Já o Plano Nacional para a Educação (PNE), salienta a necessidade de uma gestão democrática que deva

ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano (BRASIL, 2014).

O presente documento traz o conceito de autonomia como um processo de construção que deve ser elaborado pela própria instituição escolar, por meio da gestão democrática, o que pressupõe a participação coletiva. Essa definição irá orientar a prática pedagógica. Consideramos ser um aspecto positivo, uma vez que permite às próprias unidades educacionais definirem esse conceito de acordo com suas convicções, ideais e o contexto sócio-histórico-econômico-cultural no qual a instituição escolar está inserida.

A ênfase na gestão democrática é um elemento importante para que os professores possam ser sujeitos autônomos, pois a gestão democrática possibilita uma maior participação de todos os sujeitos que integram a instituição escolar, diferentemente do modelo tradicional de gestão, que em muitos casos é efetivada de uma forma hierárquica, rígida e intransigente.

Isso fica evidente nas *características da equipe gestora*, quando, por meio da observação participante, registamos que a

gestora incentiva à participação dos professores nas reuniões administrativas, dando ouvido as suas dúvidas e sugestões. Além de se mostrar disponível para atender os professores (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO ADMINISTRATIVA).

Percebemos, ainda, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição salienta que

o professor é quem direciona o trabalho pedagógico, o sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto (PPP).

Desse modo, inferimos que a preocupação com um espaço democrático, no qual o professor tenha voz ativa em todos os níveis de decisões, é evidente no PPP da instituição e no discurso da gestora, proporcionando, assim, abertura para que os professores atuem de forma autônoma no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

No que se refere à *autonomia da instituição de ensino*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apresentam que a “autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (BRASIL, 2013). Desse modo, observamos que a escola possui certo nível de autonomia pedagógica e administrativa para a elaboração de seu currículo e isso se dá, entre outros meios, pelo PPP.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, o que evidencia a necessidade de uma participação ativa e autônoma dos professores na (re)construção do currículo escolar.

O PPP dessa instituição apresenta uma “concepção de ensino onde educador e educando sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois necessitam da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem” (PPP). Sendo assim, consideramos o professor como *sujeito pró-ativo*, na medida em que é considerado agente mediador do processo de aprendizagem, e responsável por dar vida ao currículo prescrito.

O professor também se apresenta como *sujeito pró-ativo*, quando procura se inteirar e participar da (re)construção do currículo escolar, por meio do PPP, por exemplo, ao propor práticas mais dinâmicas e significativas para os estudantes e quando sugere estratégias didáticas/metodológicas inovadoras, ou diferenciadas. Consideramos que, quando essas características são encontradas no perfil profissional do docente, expressam atitudes de natureza autônomas no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no que diz respeito ao Ensino Fundamental (DCNEB-EF), evidenciam a necessidade de os

sistemas de ensino e as escolas adotarem, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos (BRASIL, 2013).

A mesma inferência é apresentada nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Minas Gerais (DCEF-MG), quando indicam que os sistemas de ensino devem se orientar pelos princípios da autonomia. Assim, inferimos como esse conceito é importante para que as instituições escolares possam promover a (re)construção do currículo escolar de modo que atenda às necessidades dos educandos e para que os professores atuem de forma autônoma nesse processo.

As DCNEB-EF salienta, ainda, que o PPP da escola revela a “autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo” (BRASIL, 2013). Ou seja, esses documentos asseguram a autonomia da escola na elaboração do currículo escolar desde que este esteja em conformidade com os princípios norteadores dos documentos legais que o regulamentam.

Essa concepção é reforçada mais uma vez no mesmo documento (DCNEB-EF) quando este afirma que “o projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas

características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010). E pelas DCEF-MG que dizem o mesmo com as mesmas palavras, o que enfatiza, ainda mais, a necessidade das práticas autônomas das instituições de ensino.

Sendo assim, inferimos que o exercício da autonomia na (re)construção do currículo escolar é garantida pelos documentos legais e exercida no momento da elaboração do PPP. Por esse motivo, é tão importante que as instituições de ensino elaborem, de forma colaborativa e por meio da gestão democrática o PPP, com uma certa periodicidade, para que esse documento esteja sempre em consonância com as necessidades da instituição, pois, por meio dele, é que a escola constrói sua autonomia para elaborar as propostas curriculares que melhor atendam ao seu público.

Entretanto, observamos um cerceamento em função de um currículo proposto, no momento do planejamento, pois as professoras não se utilizam do PPP para a elaboração de suas aulas, por este apresentar de forma inconsistente os conteúdos a serem trabalhados, mas, sim, os princípios que devem orientar a prática docente. Sendo assim, elegeram o Currículo Básico Comum (CBC) para orientar o trabalho em salas de aulas, dividindo os conteúdos apresentados no CBC em quatro bimestres.

Observamos, desse modo, que “as duas supervisoras (A) e (B) seguem os conteúdos do CBC que estão organizados em quatro bimestres, mas sempre estão abertas às sugestões das professoras” (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA). Evidencia-se, assim, a restrição da autonomia docente em função de um conteúdo pré-estabelecido.

Da mesma forma, essa questão é evidenciada, quando a professora P1 afirma:

Considero ter autonomia no planejamento, mas dentro do que já está programada no currículo (CBC) a partir daquele conteúdo eu posso escolher a atividade que eu quiser para explicar a matéria, às vezes a gente passa vídeo, às vezes não deu tempo da criança fazer aquela atividade naquele dia, aí às vezes a gente continua com aquela atividade. Quando terminam aquelas atividades eu vejo se foi vencido o que eu planejei, para planejar para outros dias (P1).

Observamos que a autonomia docente está cerceada por um currículo eleito como norteador da prática docente que, em vez de ser considerado como norteador, passa a ter um aspecto regulador e inquisidor. Desse modo, a professora considera ter autonomia no momento da escolha didática/metodológica que faz para suas aulas.

Em função da primazia do currículo prescrito, o professor muitas vezes se sente cerceado por este currículo, pois não estabelece uma relação crítica com ele. Sendo assim, não

o utiliza como uma ferramenta que legitime sua prática em função de atitudes verdadeiramente autônomas, mas o vê como uma camisa de força que o restringe e delimita sua ação.

Esse aspecto se torna evidente também nos seguintes excertos:

A supervisora (B) na reunião com a professora (P3) apenas repassou os conteúdos que deveriam ser ministrados de forma mecânica. Porém questiona a professora se seus educandos têm apresentado alguma necessidade específica com relação ao conteúdo trabalhado (DIÁRIO DE CAMPO).

Eu planejo minhas aulas por semana, eu tenho o planejamento com a supervisora, ela sempre passa o que nós temos que trabalhar por quinzena, a partir daí eu planejo minhas aulas fazendo a sequência didática para atingir o planejamento e para alcançar a aprendizagem das crianças, voltando no conteúdo quando necessário, ou trabalhando de outra forma (P3).

Eu tenho autonomia no planejamento das minhas aulas, sim, planejo de acordo com a necessidade dos meus alunos, tenho essa autonomia de planejar as aulas de acordo com a minha classe e ir passando com o apoio com o consentimento da supervisão, para que ela veja que estamos trabalhando dentro daquele currículo, dentro do planejamento escolar. Dentro daquele conteúdo, dentro daquele, contexto você vai criando dentro daquilo ali (P6).

Por meio desses excertos, é possível observar como a supervisora privilegia os conteúdos que devem ser trabalhados e como as professoras reforçam que possuem autonomia, mas que esta se inscreve em um sistema de referência que limita suas ações. A professora P6 inicia sua fala afirmando ter autonomia e que realiza o planejamento em função das necessidades de seus alunos, mas com o consentimento da supervisora e dentro dos conteúdos, do currículo escolar. Esses elementos enfatizam os aspectos do cerceamento da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo, no cotidiano escolar, em função de um currículo pré-estabelecido.

No entanto consideramos que a (re)construção do currículo não deveria se apoiar somente em elementos pré-estabelecidos, estáticos, formais, regulamentados, mas, “deve adquirir sua forma e significado à medida que vai interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos” (PIRES, 2005, p. 59). Temos que conceber o currículo como um processo, um projeto em constante construção, para que adquira significado para todos os sujeitos que se valem dele, adequando-o para o contexto no qual será inserido.

Porém as supervisoras pedagógicas apresentam uma preocupação exacerbada com o cumprimento dos conteúdos explicitados no CBC, pois muitas vezes as reuniões de planejamento se resumem a listagem dos conteúdos atingidos e os que deveriam ser trabalhados em sala de aula. A principal preocupação na reunião pedagógica, por parte das supervisoras, é quanto aos conteúdos do currículo prescrito (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa rigidez do currículo se impõe à criatividade e a autonomia docente. Segundo Arroyo (2011), “Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestores como um peso. Como inevitável, indispensável” (ARROYO, 2011, p. 35). Evidencia-se, assim, como a concepção errônea do currículo o transforma em um documento estático e inflexível, inviabiliza a autonomia docente.

Esses eventos deixam claro que, por mais que os documentos oficiais assegurem a autonomia da instituição no processo de (re)construção do currículo escolar, este processo não se legitima somente por força legal. Ou seja, no momento do planejamento e no cotidiano escolar, outras variáveis contribuem/interferem para a configuração do currículo em ação.

No entanto, observamos que todos os documentos apresentam os indicativos sobre a *autonomia da instituição de ensino*, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Apenas essa Lei já deveria ser o suficiente para legitimar a autonomia curricular das unidades escolares por todo o país. Porém, vinte anos após a promulgação dessa Lei, esse direito ainda não se efetiva, muitas vezes, por negligência dos próprios gestores e funcionários, outras, por comodismo, ou ainda, por um forte cerceamento dos órgãos legislativos superiores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, elaborado dezoito anos após a Lei supracitada, estabelece as metas a serem atingidas nos próximos dez anos para a educação, também ressalta a necessidade da

efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, torna-se evidente a autonomia da instituição de ensino no processo de (re)construção do currículo escolar. Entretanto é sabido que nem sempre as instituições se valem desse direito assegurado por Lei e incentivado pelas Diretrizes Curriculares e pelo Plano Nacional de Ensino.

Inferimos que os documentos apresentam uma concepção de currículo como projeto

(PACHECO, 2001), esboçado no primeiro capítulo, pois os documentos regulamentam e incentivam a construção do PPP de cada instituição, possibilitando, assim, que o currículo escolar seja (re)construído de acordo com as necessidades das instituições de ensino.

Reforçando a assertiva de Sacristán (2000, p. 107), quando afirma que o currículo não pode ser compreendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem, visto que é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. É nesse contexto que observamos a relevância de cada unidade escolar construir seu próprio PPP, elaborando propostas didáticas/pedagógicas que sejam próximas da realidade social, econômica e histórica de seus alunos.

(b) comprometimento docente com a autonomia escolar

Ao abordarmos esse segundo indicador, verificamos como se configura a *responsabilidade docente* com a (re)construção do currículo escolar nos documentos legais e no cotidiano escolar.

Ressaltamos que a LDB declara que “é de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo com tal proposta” (BRASIL, 1996).

Observamos que não é uma opção a participação docente na (re)construção do currículo escolar, mas uma responsabilidade, um direito e um dever que as escolas devem assegurar e promover. Salientamos, ainda, que o plano de ensino do professor deve estar em consonância com esse currículo construído com sua participação.

As DCNEB-EF também apresentam esse imperativo, afirmando que “a elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes” (BRASIL, 2013). É uma responsabilidade da profissão docente, no entanto, é uma responsabilidade que favorece a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, além de propiciar atitudes autônomas, uma vez que os professores são ouvidos.

O presente documento prevê, ainda, que

o regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o documento enfatiza a participação docente, por ser esta imprescindível para a elaboração do currículo escolar, reservando um tempo específico para que o professor possa se dedicar a essa atividade. Em Minas Gerais, a Secretaria de Educação do Estado garante esse direito por meio das reuniões de módulo¹² que determina um tempo para ser cumprido no espaço escolar fora de sala de aula. Esse tempo varia de acordo com a quantidade de aulas do professor. Desse modo, os profissionais contam com um espaço e com um tempo para desenvolverem essas atribuições.

No que se refere à construção do PPP da instituição, na qual foi desenvolvido este estudo, observamos que a participação dos docentes é efetiva neste processo, entretanto não há um consenso quanto ao período de reavaliação do documento norteador do cotidiano escolar.

Conheço o PPP, a gente ajuda um pouco na elaboração, são realizadas reuniões, onde nós lemos o documento e vemos se tem que mudar alguma coisa, opinamos quando este sofrerá modificações, as vezes elas mesmo alteram alguma coisa e passam para gente, o que foi alterado, mas está na escola a disposição de qualquer pessoa (P2).

Conheço, foi construído com a participação de todos. Através de reuniões, participei, mas têm coisas que eles mudam porque a diretora tem autoridade para mudar, aí depois eles passam para gente em reunião. Este documento (PPP) foi construído a uns quatro anos eu acho, agora quando reformula assim eu não participo não, só sou avisada, comunicada (P4).

Conheço o PPP, para sua construção nos reunimos todo final de ano, todas as professoras. Eu participo todo ano, com a coordenação da supervisão a gente participa todo ano (P6).

Conheço o PPP e participei de sua elaboração, foi construído por meio de reunião cada um fez uma parte depois juntamos debatemos e montamos o PPP (P7).

Há uma discrepância quanto à periodicidade da elaboração do PPP. A professora P4 diz que esse documento foi elaborado há quatro anos e sofre algumas reformulações; já a professora P6, diz que esse documento é revisado todo final de ano, mas todas afirmam que é elaborado mediante reuniões e com a participação coletiva, exceto a professora P1 que não soube responder a esta questão. Sendo assim, a referida instituição está em conformidade com os documentos públicos quanto a garantir o direito da elaboração coletiva do PPP, com a participação dos professores.

¹² A reunião de módulo é um espaço garantido pelo Governo de Minas Gerais, durante a qual os professores se reúnem para discutir, ou ainda, quando acontecem reuniões de formação continuada ou palestras. É um tempo que deve ser cumprido na instituição escolar fora de sala de aula; esse tempo varia de acordo com a quantidade de aulas do professor.

As DCNEB-EF apresentam também que são os conhecimentos escolares de diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, mas são as escolas e os professores que “selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno” (BRASIL, 2013). Sendo assim, é de competência do professor selecionar os conteúdos a serem ensinados, bem como a escolha didática/metodológica em função da aprendizagem, para que possa construir um conhecimento significativo nos estudantes.

Para Arroyo (2011), o ofício do professor se concretiza no espaço de sala de aula e no território do currículo em que inventamos resistências. Um dos momentos mais ricos do currículo é quando se efetiva em sala de aula, pois, para o referido autor, é neste espaço que vivenciamos nossas realizações, nossos mal-estares e até as crises da docência, em que ambos, professor e aluno, vivenciam medos e incertezas, dúvidas e frustrações, mas também vivenciam realizações, compromisso ético-político.

Observamos como as atribuições do professor são indispensáveis para que se concretize o processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar, quando a lei assegura que “o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2013). É de responsabilidade do professor lançar mão de todos os recursos disponíveis para criar renovadas oportunidades de aprendizagem.

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. [...] podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional (CONTRERAS, 2002, p. 85).

Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1989, apud CONTRERAS, 2002) quando afirma que “um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões”, se não for capaz de exercer sua autonomia em função das necessidades de seus educandos.

Inferimos, porém, que os documentos curriculares aqui expostos apresentam a responsabilidade docente com a (re)construção do currículo no cotidiano escolar, tendo em vista que este profissional possui autonomia em suas atividades pedagógicas, tendo como objetivo norteador de sua prática a aprendizagem significativa dos estudantes. Além disso, enfatiza a necessidade da participação docente na construção do PPP e a liberdade de escolher

as melhores estratégias didáticas /metodológicas para trabalhar os conteúdos curriculares com educandos.

No entanto observamos que essas ações não se efetivam plenamente na prática, uma vez que a autonomia docente se concretiza prioritariamente na liberdade didática/metodológica, no momento de seu planejamento e de sua ação em sala de aula, ocorrendo uma defasagem com relação à prática de atitudes autônomas nas outras instancias da (re)construção do currículo escolar.

Deste modo, torna-se claro a necessidade eminente de os documentos legais apresentarem estratégias clara que efetivem a autonomia docente em todos os âmbitos do processo do desenvolvimento curricular e principalmente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

Sabemos que o

currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo (SACRISTÁN, 2000, p.165).

Observamos, assim, como o professor assume um papel pertinente no processo do desenvolvimento curricular.

A partir do exposto, constatamos quais são as *responsabilidades docentes* expressas nos documentos, porém, para que essas responsabilidades se efetivem, é imprescindível promover *estratégias para os docentes desempenharem suas atribuições*.

Algumas das estratégias que devem ser desempenhadas pelos professores se encontra no PNE quando afirma a necessidade de se “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014)

Essa é uma estratégia a ser atingida pelo PNE nos próximos dez anos. Acredita-se que é fundamental a participação docente na construção do PPP, bem como em todas as instâncias do desenvolvimento curricular na instituição escolar. Essa ação também promove uma aproximação do currículo prescrito com o currículo em ação.

O mesmo plano salienta que “é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social” (BRASIL, 2014). Acredito que

esta seja uma das metas que mais evidencia a preocupação com a efetivação da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar. Mesmo que os documentos assegurem essa participação, esse é o único que denota a necessidade de se aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica. Pois não basta dizer que o profissional possuía autonomia; é necessário criar estratégias concretas para que essa autonomia de fato se concretize.

As DCNEB-EF mencionam que, quanto à abordagem do currículo, os professores devem levar

em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas (BRASIL, 2013).

Esse mesmo excerto está reproduzido nas DCEF-MG, o que nos remete, uma vez mais, à afirmação de Sacristán (2000, p. 107), quando declara que o currículo não pode ser compreendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco independentemente das condições em que se desenvolve, visto que é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Observamos, assim, a relevância do papel do professor em ser um articulador e executor desse currículo, pois é ele quem vai moldar o conteúdo de acordo com o contexto sócio-histórico-econômico-cultural em que seus estudantes estão inclusos.

Outra atribuição da função docente que é de suma importância para a construção da autonomia é a capacidade de descentração da autoridade e de aquisição de valores morais e éticos. Segundo o documento, “os professores, [...] buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo” (BRASIL, 2013). Mais uma vez, os documentos apresentam que as competências da função docente devem estar articuladas com um profissional autônomo.

Consideramos que o processo de descentração da autoridade docente promove a abertura ao diálogo e contribui para um ambiente mais aberto, propenso à construção de atitudes autônomas, por parte dos professores e dos estudantes, além de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e de explicitar a capacidade profissional de agir com autoria, criatividade e autonomia.

Concluimos que o *comprometimento docente com a autonomia escolar* está garantido

nos documentos legais e é por eles incentivado, evidenciando o mérito de um profissional autônomo que seja capaz de tomar suas próprias decisões.

Esse profissional deve ser capaz de questionar suas próprias práticas e o currículo ao qual a instituição está fundamentada, pois é na ação pedagógica que o currículo e a autonomia docente se efetivam. Esse é o “momento decisivo da análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisões autônomas dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 200).

Sendo assim, contemplamos a seguir um dos elementos indispensáveis dentro da instituição escolar, que configura um aspecto basilar da autonomia docente, a gestão.

4.1.2 Núcleo 2: Gestão Escolar

Consideramos que a gestão e, sobretudo a gestão democrática, viabiliza as condições necessárias para que o professor possa atuar de forma autônoma em sua prática, pois este modelo de gestão compartilha a tomada de decisões e promove um ambiente participativo, dando voz a todos os envolvidos na instituição escolar.

Para Lück (2009), o próprio conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, de trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e atuando sobre elas, em conjunto. “Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LÜCK, 2009, p. 17).

Acreditamos que esses aspectos são indispensáveis para a promoção de atitudes autônomas dos professores no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar. Sendo assim, passamos a analisar neste momento as características da equipe gestora da instituição escolar na qual realizamos este estudo.

No interior deste núcleo, salientamos os seguintes indicadores: *Indicativos da autonomia docente e restrição da autonomia docente no currículo escolar*.

(a) Indicativos da autonomia docente

No que se refere aos *indicativos da autonomia docente*, pudemos perceber algumas *características da equipe gestora*. Dentre estas, o fato de que a gestora promove um ambiente participativo, como podemos perceber no seguinte excerto:

A gestora em sua fala aborda alguns dos problemas do cotidiano escolar de forma cuidadosa, fazendo uma analogia com a colcha de retalhos, referindo que cada docente e funcionário são partes de um mesmo processo em prol do estudante (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO ADMINISTRATIVA).

Observamos, assim, que a gestora da escola procura promover um ambiente participativo, pois o próprio PPP da instituição afirma que são regidos pelos princípios da gestão democrática e isso se efetiva na prática como podemos verificar quando “a equipe gestora tenta estimular o trabalho em equipe dos docentes e trata a reunião administrativa como espaço para tal intento” (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO ADMINISTRATIVA).

Sendo assim, a instituição está em consonância com o Plano Nacional de Educação, aprovado no fim de 2014, mencionado no item anterior, quando salienta a necessidade de uma gestão democrática que seja “capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como, as instâncias e mecanismos de participação coletiva” (BRASIL, 2014).

A gestão democrática reverbera também nas *atitudes flexíveis das supervisoras pedagógicas*, no momento das reuniões de planejamento, pois

a supervisora (A) dá ouvidos às dúvidas da professora (P1) durante o planejamento das aulas e atende suas sugestões sobre os conteúdos a serem trabalhados (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

A professora (P6) não gosta de se apoiar no livro didático, nas aulas de artes, ela sugere que trabalhem com projetos. A supervisora (A) aceitou e incentivou essa atitude (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

Ambas supervisoras (A) e (B) se mostram abertas às opções metodológicas escolhidas pelas professoras e indicam algumas opções se necessário (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

Acreditamos que essas são características de uma equipe gestora aberta e flexível, que possibilita a autonomia docente na escolha didática/metodológica para se trabalhar os conteúdos selecionados, no momento do currículo em ação.

No entanto, compreendemos que as relações democratizadas dentro do ambiente educacional são diferentes de uma gestão efetivamente democrática e que há uma linha tênue entre esses dois aspectos, consideramos nesse trabalho a definição de gestão democrática apresentada pelos documentos legais e pelos autores que abordamos.

No decorrer do período de observação participante e das entrevistas semiestruturadas notamos que as relações dentro da instituição hora podem ser classificadas como democráticas e hora como democratizadas, sendo assim, consideramos que há um esforço por

parte da gestão da escola por ser cada vez mais democrática.

Um aspecto dentro desse processo de gestão que acreditamos contribuir para a construção/consolidação da autonomia docente é o fato da abertura para o diálogo, pois favorece um ambiente colaborativo, uma troca de experiência, possibilitando compartilhar opiniões, sugestões, inquietações e proposições.

A opção da professora P6, por trabalhar com a prática de projetos, não é um ato isolado dentro da instituição; a professora P2 também se apropria dessa estratégia, sendo que um de seus projetos ganhou uma dimensão muito maior que a sala de aula, ultrapassando até mesmo os muros da escola, o que nos indica uma flexibilização metodológica por parte da supervisora.

A professora P2 desenvolveu um projeto de leitura e de escrita e, no final do período estipulado do projeto, os alunos confeccionaram um livro, começou em sua própria sala de aula; posteriormente, envolveu todas as salas do terceiro ano da escola, pois as demais professoras viram como uma boa ferramenta de aprendizagem. A supervisora, juntamente com a equipe gestora permitiram essa prática. Assim, a escola reserva um dia para o lançamento do livro em uma noite de autógrafos, quando os pais e a comunidade participam, sem dizer que recebe o patrocínio de diversas empresas da cidade, para não gerar uma despesa para os estudantes.

Essa iniciativa de se trabalhar com a prática de projetos evidencia uma atitude autônoma por parte da professora, e a abertura da equipe gestora. O sucesso de tal iniciativa sugere como essas atitudes refletem na aprendizagem dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem significativa, colocando o educando como o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, concordamos com Terossi; Santana (2011), ao afirmarem que a pedagogia por projetos “contribui para a aquisição de conceitos, mas também contribui para algumas aprendizagens relacionadas a valores que influenciam no comportamento e nas atitudes dos estudantes” (TEROSSI; SANTANA, 2011, p. 144).

Compreendemos que o desenvolvimento de projetos pode enriquecer o conhecimento dos alunos e contribuir para uma metodologia didática melhor na prática pedagógica dos professores, pois abre a possibilidade de aulas mais dinâmicas e com a temática voltada tanto para a curiosidade, quanto para as necessidades dos estudantes.

Esses aspectos evidenciam atitudes autônomas na prática docente e uma liberdade didática/metodológica no planejamento que também são observadas por meio dos *indicativos de autonomia no planejamento*, nos seguintes relatos:

Considero que minha supervisora me dá autonomia no planejamento, pois separamos os conteúdos, mas eu escolho como vou trabalhar e quais materiais eu vou usar (P2).

A supervisora dá autonomia completa para gente ela orienta passa o planejamento de acordo com o que a gente viu lá, mas ela não vai opinar naquilo que eu devo fazer, mas qualquer dúvida qualquer coisa que eu preciso ela está à disposição, se eu preciso de alguma coisa ela está sempre correndo atrás, então acho que nessa parte ela dá autonomia e dá suporte (P5).

Consideramos que o planejamento é um dos componentes importantes do currículo, bem como um componente imprescindível da prática docente, pois é neste momento que o professor tem a oportunidade de planejar, de organizar, de reorganizar, de estruturar suas ações de forma a enriquecer o conhecimento dos estudantes, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Além disso, essa postura do supervisor de proporcionar auxílio e suporte ao professor favorece ou sustenta a construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional, pois “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (ROLDÃO, 2010, p. 14).

Outra característica importante do planejamento ocorre quando este é centrado no professor, pois se corre o risco de ser desprovido de reflexão e, muitas vezes, torna-se apenas uma repetição de conteúdos ministrados nos anos anteriores, sendo aulas conteudistas e tecnicistas. Em contrapartida, quando o planejamento é focado no estudante, tende a ser mais reflexivo, devido à multiplicidade de indivíduos, exigindo um delineamento racional das ações, ao problematizar as experiências vivenciadas nos anos anteriores.

Sendo assim, o conteúdo trabalhado em uma determinada classe nunca será igual ao mesmo conteúdo ministrado em outra sala, pois cada realidade é singular e repleta de especificidades. Nesse sentido, é papel do professor lidar com esses desafios, tornando o planejamento o mais adequado a cada realidade.

Essas especificidades referentes ao planejamento estão presentes também nos dispositivos legais, nas DCNEB-EF e nas DCEF-MG, quando explicitam que é de responsabilidade do professor considerar as características de desenvolvimento dos estudantes, para que assim possa

adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens

artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010).

As formas de trabalho mencionada acima referem-se à escolha didática/metodológica de ensino empregadas na ação, para que se consolide o processo de ensino e aprendizagem, sendo estas de responsabilidade do professor. Essa atitude pode ser observada no contexto estudado por meio da fala da professora P6, quando afirma que “não gosta de se apoiar no livro didático nas aulas de artes e sugere que trabalhem com projetos” (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

Indicando a já referida autonomia docente no planejamento das aulas, na forma como irão trabalhar os conteúdos selecionados, isso é reforçado na fala da professora P5, pois ela “organiza seu próprio material didático e organiza também a disposição dos conteúdos preestabelecidos no CBC” (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

A seleção dos materiais utilizado, configura-se como um elemento importante no planejamento, uma vez que várias são as possibilidades, tais como livro de didático, internet, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico, apostilas, artigos, dentre outros, porém o que deve ser considerado não é a quantidade, mas, sim, a qualidade, a relevância em função do conteúdo e a consonância com o currículo da instituição.

Segundo Leal (2005), a elaboração de um planejamento consiste em um processo de construção que exige organização, sistematização, previsão, decisão, entre outros aspectos, contribuindo para a eficácia da ação. É por intermédio do planejamento que serão selecionados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como os materiais utilizados para execução desses conteúdos.

É no plano de aula que o currículo escolar vai se moldando segundo Fusari (1990). Sendo assim, o ideal é que o plano de aula esteja em consonância com o projeto curricular da escola, para que não ocorra um distanciamento entre o currículo prescrito dentro da instituição e o currículo em ação, pois o currículo só se efetivará e estará servindo ao seu propósito se estiver sendo vivenciado pelos professores, pelos alunos e pelos demais membros da instituição escolar.

Mediante o exposto nos *indicativos da autonomia docente*, foi possível observar as características da equipe gestora, as atitudes das supervisoras e dos professores, no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, evidenciados como se configura a autonomia docente neste processo.

(b) Restrição da autonomia docente no currículo escolar

Embora a autonomia docente seja o objeto de análise deste trabalho, observamos no cotidiano escolar situações que indicam uma *restrição da autonomia docente no currículo escolar*, em função da necessidade de se legitimar a relação de conteúdo considerada obrigatória no Ensino Fundamental I.

Percebemos que as supervisoras (A) e (B) apresentam uma preocupação exacerbada com os conteúdos indicados no CBC. Isso se torna evidente quando

a professora (P7) em reunião com a supervisora (B) apresenta o planejamento que realizou para a quinzena e ambas conferem se os conteúdos estão de acordo com o CBC (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

Em outra ocasião observamos que

tanto a supervisora (A) quanto a professora (P1) se mantiveram fiéis aos conteúdos programáticos do currículo prescrito (CBC) (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA).

Esses episódios não podem ser considerados como fatos isolados. Eles nos indicam a força hegemônica do currículo prescrito manifestada nas atitudes das supervisoras nos momentos de orientação pedagógica, permitindo que as professoras tenham liberdade no que diz respeito aos processos didáticos/metodológicos e, em algumas situações, quando sugerem novas possibilidades para a disposição dos conteúdos.

Essa imposição de um currículo prescrito não é por comodismo ou por vaidade, mas, sim, em função de uma política pública que determina os conteúdos a serem trabalhados e que, muitas vezes, cerceia até mesmo a equipe gestora, pois esta também possui suas limitações frente a uma esfera de poder superior à sua.

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Sendo assim, por muitas vezes, as políticas curriculares acabam por estabelecer ou por condicionar a prática docente e as atitudes da gestão escolar, provocando um distanciamento entre o currículo prescrito e as experiências e vivências dos professores e dos estudantes.

Para Sacristán (2000), a intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente o mínimo para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, contribui para o cerceamento da autonomia docente. No contexto brasileiro, podemos observar esse imperativo no CBC, em que a esfera governamental determina um mínimo para todo o território brasileiro.

Em muitas situações, esse mínimo é assumido como a totalidade do currículo escolar, fazendo com que a qualidade do ensino se restrinja aos conteúdos elementares, da mesma forma que é interpretado como imprescindível e enrijecido, como afirma Sacristán:

Em primeiro lugar, a prescrição de mínimo e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional [...]. Dessa cultura comum fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Desse modo, observamos como é conflituosa a relação de se estabelecer um mínimo comum para a escolarização obrigatória, em uma sociedade marcada pela heterogeneidade, como é o caso do Brasil, como atender a diversidade de sujeitos, a pluralidade de culturas, religiões, etnias, etc. Essa medida nos remete a um projeto de sociedade do início do século XX, quando havia a necessidade de padronizar a sociedade. Daí a complexidade de se estabelecer esse currículo como fixo, imutável e prescritivo dentro da instituição escolar.

Para Sacristán (2000), o currículo prescrito não deve atuar como regulador da prática pedagógica dos professores, pois “não se pode condicionar a prática pedagógica em termos definidos, ainda que se faça através de outros códigos ou de forma indireta” (SACRISTÁN, 2000, p. 117). O currículo prescrito tem sua função e valor, mas deve atuar como orientador da prática docente, fornecendo subsídio para sua ação no cotidiano escolar.

Inferimos, dessa forma, que a *Gestão* escolar fornece elementos que tanto podem facilitar e promover a autonomia docente, quanto a podem restringir e regular. Os *indicativos da autonomia docente* apresentam as *características da equipe gestora*, a qual consideramos se mostrar democrática e aberta às necessidades dos professores e alunos, o que favorece atitudes autônomas dos docentes.

No que se refere às *atitudes flexíveis das supervisoras pedagógicas*, estas se mostram receptivas às sugestões e às necessidades apresentadas pelas professoras, tanto é que as próprias professoras consideram ter autonomia no planejamento, desde que estejam de acordo

com os conteúdos apresentados pelo CBC, mas, quando a *professora é pró-ativa*, e sugere modificações na ordem dos conteúdos, ou ainda, sugere uma proposta diferenciada, é ouvida e incentivada pelas supervisoras, o que nos indica que neste aspecto possuem autonomia.

Já no que se refere à *restrição da autonomia docente no currículo escolar*, evidenciamos uma *restrição em função do conteúdo*, pois as supervisoras pedagógicas priorizam os conteúdos do CBC em detrimento de uma proposta mais significativa para os estudantes, evidenciando, assim, um cerceamento da autonomia docente, em função desta prescrição curricular.

Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadia criativas (ARROYO, 2011, p. 51).

A assertiva de Arroyo é irrevogável, visto que observamos exatamente isso, um currículo que apresenta o necessário e o previsto que restringe a autonomia, a liberdade e autoria das professoras, porque estas são orientadas a seguirem aqueles conteúdos.

Todavia passaremos a seguir a analisar como a autonomia docente se configura no cotidiano escolar, como ocorre a *Mobilização* em função de uma prática autônoma do professor.

4.1.3 Núcleo 3: Mobilização em função da autonomia docente

A profissão docente exige algumas competências que não são encontradas em nenhuma outra profissão, pois qual outro profissional é capaz de transformar um conteúdo científico e distante do sujeito em um conhecimento significativo? O profissional docente deve

ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdo pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (ROLDÃO, 2007, p. 100).

No entanto a profissão docente não é apenas algo pessoal, proveniente da formação e do desenvolvimento do pensamento autônomo dos professores, mas se efetiva também num campo que determina, em boa parte, a direção e a forma como se deve trabalhar com os conteúdos. “Possibilidades autônomas e competências do professor integram dialeticamente

com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de confirmar um determinado tipo de prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Mediante essas competências autônomas do profissional docente, julgamos ser necessário investigar como se constitui a autonomia docente no cotidiano escolar. Desse modo, no interior deste núcleo, elegemos os seguintes indicadores: *Componentes do currículo escolar frente à autonomia docente, características da autonomia docente no cotidiano escolar e indicativos da autonomia no planejamento pedagógico.*

(a) Componentes do currículo escolar frente à autonomia docente

No que se refere aos *componentes do currículo escolar frente à autonomia docente*, consideramos que o *conhecimento e a participação docente no PPP da escola* favorecem a construção de um profissional autônomo uma vez que ele tem a oportunidade de contribuir na (re)construção do currículo escolar, inculcando nele suas convicções, experiências de vida e do próprio conhecimento profissional desenvolvido ao longo da carreira. Além do fato de que ao participar dessa ação, esse profissional se aproxima do currículo prescrito, propiciando uma maior articulação entre o currículo prescrito e o cotidiano da sala de aula.

Anteriormente, no núcleo dos *Pressupostos Legais*, revelamos que a participação docente na elaboração do PPP não é apenas um direito garantido por lei, mas é também uma responsabilidade e um dever do professor, bem como da instituição incentivar e assegurar essa ação.

Evidenciamos, ainda, que a instituição participante deste estudo garante a participação dos professores no momento da (re)construção do PPP, quando a professora P3 menciona que:

Conheço ele foi construído com a ajuda da direção, supervisão, professores e se não me engano entra o colegiado também, mas não tenho muita certeza não. Mas é realizada uma reunião com a equipe gestora e isso vai sendo passado para nós também temos direito de opinar (P3).

Consideramos imprescindível a participação docente, no momento da (re)construção do PPP, pois são as professoras que melhor conhecem as necessidades dos estudantes e as especificidades do contexto no qual a escola está inserida.

O PPP deve compreender um conjunto de objetivos, conteúdos, meios relativos ao processo de ensino-aprendizagem, assim como todas as vivências dos sujeitos que compõem o processo educacional, ou seja, deve contemplar todas as dimensões da vida do estudante,

considerando suas experiências e os assumindo como coprodutores, como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

A participação dos professores na elaboração do PPP se constitui parte inerente do fazer docente. Esse envolvimento é fundamental, por reconhecer a “importância da presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização, sujeitos que se reúnem numa intencionalidade, na qual tem oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão” (VEIGA, 2002, P. 23).

Infere-se, assim, a importância do projeto curricular de cada instituição escolar, pois este traz consigo uma série de valores e de conceitos que permitem ter uma visão de indivíduo e da sociedade que se pretende formar. O professor não apenas deve conhecê-lo como também deve participar ativamente de sua elaboração e efetivação no cotidiano escolar.

Ao abordarmos a *autonomia no processo de (re)construção curricular*, observamos que as opiniões das professoras estão divididas entre ter autonomia, ter uma autonomia limitada e não ter autonomia, nesse processo.

As que consideram ter autonomia no processo de (re)construção curricular se referem a autonomia no momento do planejamento, pois podem escolher as ferramentas didáticas/metodológicas que julgarem mais adequadas para os estudantes. Sendo assim, acreditam ter autonomia e apoio da instituição e da supervisão para tal ação. Uma delas diz que a autonomia existe, pois se elas levantam uma questão pertinente que deva ser adequada no currículo escolar, isto é ouvido e deliberado.

Acho que supervisora nos deixa muito a vontade então ela passa para nós o currículo o planejamento, o que eu tenho que dar na sala de aula que faz parte do planejamento nosso, mas eu tenho total autonomia de trabalhar as atividades que eu queira trabalhar. Então, acho que eu tenho autonomia, porque não é uma coisa que ela fala assim: olha você vai estudar com as crianças pontuação e ela me dá um texto e fala você tem que estudar esse texto então ... ela me dá o tema e eu tenho aquela autonomia de escolher o que eu vou estudar ou a forma como eu vou fazer (P3).

Considero ter autonomia na construção do currículo escolar porque a escola dá essa liberdade de trabalhar dentro da sala de aula conforme achamos adequado. Criar novas atividades, não ficar só em cima do livro, eu particularmente não gosto de ficar apenas com o livro, prefiro buscar novas atividades, a construção de jogos, eu prefiro diversificar bastante essa atividade. Então a gente tem essa autonomia dentro da escola para fazer isso sim. Desde que a gente apresente para a supervisora tem tudo arquivado no caderno de planejamento a gente tem essa autonomia sim (P6).

Acredito que temos autonomia na construção do currículo escolar, sim, pois levantamos o debate e se for coerente é implantado (P7).

Inferimos, por meio desses excertos, que os professores reforçam se sentirem livres para criar e para (re)construir o currículo no momento da ação em sala de aula. Dessa forma,

consideramos que a sala de aula se torna o *locus* para a expressão da autonomia docente, pois é neste momento que realmente se sentem livres para exercer sua autonomia.

Para Sacristán (2000), o ensino é uma atividade difusa, na qual cabe uma infinidade de atividades ou tarefas, o que proporciona um alto grau de autonomia aos profissionais que a exercem. Nesse sentido, a autonomia se efetiva no processo de (re)construção curricular, nas atitudes autônomas em função das estratégias didáticas/metodológicas e em função de uma equipe gestora que se mostra aberta e receptiva às dúvidas e às necessidades dos professores.

O mesmo acontece com as professoras que consideram ter uma autonomia limitada, pois relatam que a autonomia delas se encontra justamente na liberdade de escolher as melhores estratégias, as melhores atividades para trabalhar com seus alunos. Como podemos observar nos seguintes excertos:

Para construir o currículo escolar não temos autonomia, temos autonomia para desenvolver, tenho liberdade de fazer minhas escolhas, tenho apoio, tanto da direção quanto da supervisão, para as atividades que a gente planeja (P1).

Temos autonomia dentro daquilo que temos que trabalhar o básico do CBC. É lógico sempre tem autonomia, se você quiser mudar, por exemplo, está lá previsto divisão de dois Algarismos no terceiro bimestre se a turma não tem condições ainda você tem autonomia para adiar passar para frente, então eu acho que a autonomia que a gente tem é essa (P5).

Não temos autonomia de mudar o currículo, a gente conversa com a supervisora pedagógica, não posso chegar e falar: vou dar isso pronto e acabou, não, eu tenho que seguir o planejamento, não é que é uma ordem, mas tenho que seguir o planejamento (P4).

Uma vez mais observamos que as professoras possuem autonomia no momento do planejamento, quando podem escolher a forma de trabalhar os conteúdos, mas apresentam a restrição em função do currículo prescrito. Sendo assim, o docente acaba por ter uma autonomia limitada, as próprias professoras identificam isso no cotidiano da instituição escolar.

A professora que diz não ter autonomia no processo de (re)construção do currículo escolar, relata que nunca teve interesse de participar ou de procurar saber como ocorre esse processo, em função da correria do dia a dia e por sua atenção estar centrada no estudante.

Até hoje não tive nada de autonomia na construção do currículo escolar, mas não sei também, por ser assim, nunca me interessou também. Nunca tive interesse em ir participar e procurar saber, porque na correria do dia a dia você está focado no aluno então você nem preocupa muito com essa parte. Eu nunca me interessei (P2).

Compreendemos que realmente são muitas as atribuições do professor, e por esse motivo muitas vezes seu tempo se torna insuficiente, para todas as atividades que tem de

cumprir, todavia a professora P2 abre mão de seu direito e negligencia seu dever ao dizer que não tem interesse e não procura saber como ocorre o processo de (re)construção do currículo escolar, visto que é um direito e um dever previstos por lei, como mencionamos anteriormente, no processo de elaboração do PPP da instituição.

É louvável a preocupação que a referida professora apresenta por seus estudantes, mas, ao decidir abrir mão de sua participação no processo de (re)construção do currículo escolar, ela impossibilita trazer contribuições mais efetivas para os mesmos, pois ela poderia propor iniciativas em prol de seus estudantes durante esse processo.

Outro aspecto a ser considerado na fala da professora P2 é que, por mais que ela diga não ter autonomia no processo de (re)construção curricular, ela promove atitudes autônomas em sua prática, pois foi ela quem iniciou o projeto de leitura e de escrita que culmina na confecção do livro. Sendo assim, talvez ela tenha se equivocado em sua resposta, ou não tenha compreendido de forma correta como se configura o processo de (re)construção do currículo escolar, se limitando a questões mais técnicas de um currículo prescrito, desconsiderando as demais instâncias do desenvolvimento curricular.

Todavia, consideramos, ainda, que sua atitude de não demonstrar interesse pelas questões referentes ao processo de (re)construção do currículo escolar, é uma atitude autônoma, pois a autonomia pressupõe a liberdade de se gerir pela própria opinião, como abordamos no referencial teórico, que “no étimo grego, autonomia significa “capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios”; “vontade própria”; “estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma” (PACHECO, 2005, p.121).

Isso nos remete novamente ao PNE, quando salienta ser “fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”, uma das metas que necessitam ser atingidas, pois observamos como as professoras ainda não têm conhecimento de sua autonomia no processo de (re)construção do currículo escolar.

Desse modo, passamos a analisar quais são os *aspectos do currículo escolar que favorecem a construção da autonomia docente*. Um deles, segundo a professora P7, é a possibilidade de participar da elaboração do PPP da instituição escolar.

Acredito ser a abertura que temos para participar do PPP da escola, outra ferramenta indispensável é o colegiado que podemos utilizar sempre que necessário e a interlocução entre administrativo e pedagógico, estes aspectos contribuem para a autonomia do professor no cotidiano da escola (P7).

A fala da professora P7 evidencia que a instituição escolar assegura a participação docente no processo de (re)construção do currículo escolar, indicando que isso só não se concretiza por opção do próprio professor, como observamos anteriormente.

Inferimos que há uma consonância entre a esfera legislativa a âmbito nacional e a realidade da instituição escolar, uma interlocução entre o legal e o real. A única discrepância evidenciada nesse aspecto é quanto à periodicidade das reuniões para a (re)construção do PPP da instituição escolar.

Outro aspecto que chamou nossa atenção é com relação à indicação quanto à interlocução entre a esfera administrativa e pedagógica. Esse aspecto está em conformidade com a definição de autonomia da instituição escolar apresentada pelas DCNEB, quando salienta que “o exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (BRASIL, 2013). Pois a escola tem a liberdade de articular estas duas esferas, para que trabalhem de forma coesa e coerente.

As professoras também consideram que a abertura da equipe gestora favorece a construção e a consolidação da autonomia docente no cotidiano escolar afirmando que:

Uma das características é a postura da equipe gestora, pois nos deixam muito a vontade para que a possamos trabalhar. Eu vejo cobrança em certas coisas que tem que ser cobrado na escola, mas na minha sala de aula eu falo assim: “Na minha sala de aula quem manda sou eu”. Elas não entram lá e falam você não pode dar isso, você não pode fazer assim, a não ser que você esteja fazendo alguma coisa que seja muito errada, mas pelo tempo que eu estou nas escolas, nunca me chamaram a atenção, você não pode fazer, você não deve fazer e também se eu tenho dúvida eu acho que elas ficam à disposição para que possamos trocar ideia, posso fazer, não posso fazer, elas são acessíveis facilitando o trabalho do professor (P3).

A abertura da equipe gestora, pois dá ouvido as necessidades das crianças, se os alunos não estão preparados para avançar no conteúdo você tem autonomia para segurar um pouco a matéria, então eu acho que é isso. A gente vai levando de acordo com a necessidade dos alunos, você não tem aquela obrigação de trabalhar aquilo naquele bimestre é uma sugestão e se a turma der conta você está tranquilo e se não der você pode ficar mais tempo trabalhando aquele conteúdo. Então no dia a dia o que eu vejo que pode ajudar a gente a ter um manejo no currículo (P5).

Acho que as capacitações que temos as reuniões com a direção e com as supervisoras, que nos proporciona essa autonomia para correr atrás daquilo você vê como uma atividade nova e significativa, elas são receptivas a introdução de novas atividades e nos incentiva, considero que isso seja um aspecto da autonomia na instituição (P6).

Observamos que essa característica de a equipe gestora se mostrar aberta e flexível está em consonância com o PNE, sobretudo quando ele salienta a necessidade de uma gestão democrática que seja “capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de

considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva” (BRASIL, 2014).

Inferimos que a gestão da instituição em análise promove essas práticas salientadas no PNE, pois, por meio da observação participante, presenciamos que a “gestora incentiva a participação dos professores nas reuniões administrativas, dando ouvido as suas dúvidas e sugestões. Além de se mostrar disponível para atender os professores” (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO ADMINISTRATIVA).

Um dos aspectos que se consolida neste núcleo de significação em análise é que as professoras identificam essas ações da equipe gestora como sendo um elemento do currículo no cotidiano escolar que favorece a autonomia docente.

Inferimos, assim, que a abertura ao diálogo da equipe gestora é fundamental para que se consolide a autonomia docente, uma vez que proporciona mecanismos de participação no processo de (re)construção do currículo escolar, além de se mostrar aberta às sugestões e às necessidades das professoras, permitindo que estas atuem de forma autônoma em sua prática.

Essa atuação autônoma na prática também é mencionada pelas professoras, pois elas relatam que:

Dentro da sala de aula a gente tem toda a autonomia de estar trabalhando, agora o que está na grade curricular a gente tem que trabalhar, por exemplo: colocaram o empreendedorismo, nós temos que trabalhar, então, não é assim eu vou trabalhar, eu não quero trabalhar, o que está na grade curricular a gente tem que trabalhar, mas assim de que forma eu vou fazer isso eu tenho autonomia para estar trabalhando (P2).

Temos autonomia na sala de aula, em tudo dentro da sala, tudo que você vai ministrar, qualquer conteúdo que vai ser introduzido temos autonomia, mas tem autonomia até um certo ponto, porque no segundo ano eu não posso dar o currículo de terceiro. Eu não posso falar assim: “me deixa ver se o aluno está sabendo” (P4).

A fala das professoras evidencia que o local que consideram ter mais autonomia no momento do currículo em ação, em sua prática dentro de sala de aula. É nesse momento que a autonomia docente se efetiva de fato.

O professor é quem, em última instância, decide os aspectos a serem desenvolvidos na classe, especificando quanto tempo dedicará a uma determinada matéria, que tópico vai ensinar, a quem os ensinar, quando e quanto tempo conceder-lhe-á e com que qualidade serão aprendidos (SCHWILLE, 1982, apud SACRISTÁN, 2000, p. 175).

Sendo assim, evidenciamos que cabe ao professor uma série de decisões no momento da prática em sala de aula, exercendo, assim, sua autonomia no processo de tomada de

decisões. Em todo momento que as professoras falam sobre o planejamento, mencionam ter autonomia na escolha das estratégias a serem empregadas na ação; mesmo quando apresentam o cerceamento do currículo prescrito e dos conteúdos, isso é verificado nos dois excertos acima.

(b) Características da autonomia docente no cotidiano escolar

Nesse aspecto, consideramos necessário compreender qual é a *concepção de autonomia* docente, para as professoras. Elas relatam:

Autonomia é a pessoa ter o direito de pôr em prática suas próprias opiniões, liberdade para escolher seu método, as atividades que vai dar mais certo para aquela criança (P1).

Autonomia é poder fazer as coisas do jeito que acho certo. Autonomia docente, eu acho que é a mesma coisa, em sala de aula, eu poder trabalhar do jeito que eu quero, com jogos, por que gosto muito do lúdico, então eu acho que autonomia é poder trabalhar na minha sala de aula do jeito que eu acho correto. Mas com aval da supervisora (P3).

Autonomia é o direito que eu tenho de optar por aquilo que eu acho melhor e autonomia docente é pensar no bem estar dos meus alunos o que é melhor para cada um, se eu vejo que certos conteúdos estão sendo feitos de um jeito mais complicado eu procuro um jeito mais simples, e priorizar coisas que eles vão usar no dia a dia, por exemplo: trabalhar com dinheiro trabalhar com hora, coisas que eles vão trabalhar no dia a dia, as operações, apesar da calculadora e do celular fazer tudo, mas tem hora que você precisa fazer a conta, então eu acho que é isso a gente priorizar, não deixar de lado, mas priorizar aquilo que é mais importante. (P5).

Autonomia para mim é você conseguir instalar alguma coisa em prol do aluno, isso é autonomia. Autonomia docente é aquela com que eu possa introduzir, eu uso a Base Curricular Comum (CBC), o que é trabalhado em ciências, geografia e história e eu complemento isso para mim é autônima. Eu tenho autonomia para fazer outras coisas e usar métodos diferentes para trabalhar esses três conteúdos (P7).

Para elas, o conceito de autonomia é a liberdade de opinar ou realizar suas próprias escolhas, entretanto a concepção de autonomia docente está muito atrelada ao local onde consideram que sua autonomia se efetiva, pois todas mencionam que a autonomia é a forma como se trabalha dentro da sala de aula.

A concepção de autonomia apresentada pelas professoras nos remete às DCNBE, quando afirmam que “autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (BRASIL, 2013). Observamos que as professoras apresentam até mesmo essa consciência com relação às regras relacionais mencionadas nas DCNEB, sinalizando que a autonomia não é absoluta, mas se inscreve em um sistema de referência. Isso se torna evidente na fala da professora P6, “autonomia docente eu acho que é aquilo que você tem que

fazer acompanhado com a supervisão com a orientação da supervisão, com autorização da supervisão da direção, então seria a autonomia docente”.

Como já foi referenciado neste trabalho, segundo Pacheco (2005, p.121), autonomia significa “capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios”. Porém a autonomia não é absoluta, mas relativa, pois se inscreve sempre num sistema de referência, com regras e critérios, como é o caso dentro do ambiente educacional.

Todavia a autonomia docente é irrevogável e fundamental na prática docente, pois, no momento da ação, é o professor quem vai dar vida ao currículo prescrito. Para isso, necessita possuir autonomia para escolher os melhores mecanismos para proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

A autonomia do professor é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação a sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independentemente ou apesar da visão política que se tenha de sua função como serviço público, ou à margem do modelo de profissionalização que se defenda em sua técnica profissional (SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Concordamos com a assertiva de Sacristán, pois acreditamos que a autonomia docente é imprescindível para a atuação profissional e reconhecida por todos. Sendo assim, buscamos investigar quais são as *atitudes autônomas na prática docente* e quais as *consequências*.

A autonomia que possuo em minha prática é a forma como trabalho os conteúdos, podendo adaptar de acordo com as necessidades dos alunos e ainda posso retomar conteúdos que foram trabalhados em anos anteriores se for preciso (P1).

Facilitar a aprendizagem dos meus alunos e trabalhar com atividades que sejam mais fáceis para eles adquirirem aquele conteúdo (P1).

Observamos que a professora P1 considera que a atitude autônoma em sua prática está na forma como trabalha os conteúdos e na possibilidade de adaptá-los em função das necessidades dos estudantes, sendo que esta ação facilita a aprendizagem dos estudantes.

Acredito que a autonomia que possuo em minha prática são as atividades que realizo em sala de aula (P3).

As consequências de uma prática autônoma é a aprendizagem das crianças (P3).

Acho que minha principal prática autônoma é sempre procurando atividades diferentes, como por exemplo, a releitura dos clássicos, os cartazes, é tudo atividade que eu tento diversificar em sala de aula está sempre procurando coisas novas, eu viajo e fotografo o que vejo de diferente (P6).

Acredito que esta prática autônoma de trabalhar com atividades mais diversificadas

e mais lúdicas proporciona uma aprendizagem mais significativa para as crianças (P6).

As professoras P3 e P6 acreditam que as atitudes autônomas desempenhadas por elas são as atividades trabalhadas em sala de aula, pois têm a oportunidade de selecioná-las, ou até mesmo de criar novas atividades e de trabalhar com projetos, o que incide em uma aprendizagem mais significativas para os estudantes.

Tenho autonomia para escolher o que eu vou trabalhar e como eu vou trabalhar de acordo com o que penso, com minha criatividade e de acordo com a necessidade das crianças. A minha autonomia consiste no fato de como vou pensar e o modo que vou trabalhar, de agir, se eu quero fazer uma coisa diferente é só comunicar, que eu tenho autonomia para trabalhar um modo diferente, sair ir na quadra, então a gente tem essa autonomia (P7).

De consequência um resultado bom é o que ultimamente a gente tem visto uma melhora muito boa no conhecimento de ciências, geografia e história, porque quando deixava a ciências, a geografia e a história de lado parecem que eles não relacionavam muito agora parece que eles já conseguem, quer dizer está tudo interligado eles têm um conhecimento maior, já sabe o que é o clima a importância de estudar o corpo, os seres vivos, o que é que isso vai influenciar na vida deles, tudo isso (P7).

A professora P7 também menciona a escolha das atividades e a forma como trabalhar com os estudantes em sala de aula, mas de uma forma mais voltada para o planejamento. Em outro diálogo, ela relata que trabalha de forma interdisciplinar com as disciplinas de ciências, geografia e história. Desse modo, os alunos passam a compreender que essas disciplinas estão interligadas e como isso está presente em seu cotidiano.

Inferimos que essas atitudes autônomas vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar realmente incidem de forma positiva na aprendizagem dos estudantes, pois quem melhor que o professor para escolher as atividades mais adequadas para determinada sala ou grupo de estudantes?

Para Sacristán (2013), “as possibilidades de autonomia e competência docente integram de forma dialética com as condições da realidade. O professor não seleciona as condições sob as quais realiza seu trabalho” (SACRISTÁN, 2013, p. 191), mas possui a competência de articular, de reestruturar e de redimensionar suas ações em função da diversidade e das singularidades do contexto, oportunizando, assim, uma aprendizagem significativa para os estudantes.

É exatamente essa autonomia docente que observamos na fala das professoras, a possibilidade de atuar de forma autônoma na prática, no momento do currículo em ação. Evidencia-se, assim, como é fundamental a autonomia docente, sobretudo em sua prática, pois

reverbera diretamente na aprendizagem dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, inferimos que, mesmo que ocorra um cerceamento da autonomia docente em função de conteúdos preestabelecidos, as professoras conseguem desenvolver estratégias para atuar de forma autônoma em sua prática. Acreditamos que essas atitudes autônomas na prática também são, em parte, frutos da abertura da equipe gestora.

(c) Indicativos de autonomia docente no planejamento

O planejamento pedagógico é o aspecto considerado pelas professoras como sendo o espaço de exercício de sua autonomia, conforme os excertos seguintes:

Acredito ter autonomia no planejamento das aulas, realizo um planejamento diariamente. Porém temos o planejamento semanalmente, quinzenal com a supervisora e o bimestral. Utilizo vários materiais como: livro didático, apostilas, a internet, etc. (P4).

Tenho autonomia no planejamento, pois posso incluir alguns conteúdos essa interdisciplinaridade, às vezes pedir assistência de outro profissional, como por exemplo, ciências que está muito ligado com a educação física, então a gente sempre tem essa flexibilidade. Podemos enriquecer o planejamento com mais conteúdos e tenho liberdade de escolher como vou trabalhar (P7).

As professoras consideram ter autonomia no momento de seu planejamento, pois têm a liberdade de trabalhar os conteúdos da forma que preferirem, com as atividades que julguem mais adequadas para seus estudantes, se configurando por vezes uma autonomia do fazer. Atribuem em parte essa autonomia à figura da supervisora, pois consideram que esta permite a escolha dos materiais e as formas de trabalho. Como observamos no pré-indicador, *supervisora pedagógica e a autonomia no planejamento*, quando dizem:

Acho que a supervisora facilitando nosso trabalho deixando que a gente trabalhe do jeito que acharmos melhor (P3).

A supervisora nos dá total autonomia, pois toda ideia que trazemos ela procura avaliar ver se é viável dando o consentimento podemos aplicar aquilo ou não, bem como, ela traz para nós também outros suportes, ela vai a reuniões e traz outro olhar, outras ideias, “eu trouxe isso aqui para você aplicar na sua sala então vamos adaptar isso para sua sala”. Então ela dá essa autonomia e dá esse suporte para gente também (P6).

A supervisora nos dá autonomia desde sentamos e conversamos, podemos fazer é tranquilo, tem autonomia sim, não fica só ela, exige, olha tem que trabalhar isso e é assim e assim, não é assim eu tenho liberdade para isso expor minha aula da forma que eu achar melhor (P7).

Os excertos acima expressam a consonância entre a autonomia do planejamento, realizado de forma individual, com a autonomia proporcionada pelas supervisoras no momento do planejamento pedagógico, porém essa autonomia acaba, por vezes, a se restringir apenas as escolhas didáticas/metodológicas no momento da ação, como já foi argumentado anteriormente, pois elas se sentem cerceadas por um currículo pré-estabelecido, que adquire um caráter imutável. As supervisoras, por sua vez, se sentem pressionadas a seguir esse currículo.

Sendo assim, “a autonomia se circunscreve fundamentalmente aos aspectos metodológicos e às relações pessoais com os alunos. Tira-se deles a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 142). Esse aspecto tona-se notório na fala da professora P1, quando esta afirma que considera “ter autonomia no planejamento, mas dentro do que já está programada no currículo (CBC) a partir daquele conteúdo eu posso escolher a atividade que eu quiser para explicar a matéria”.

A função dos conselhos, dos inspetores e dos regimentos, ou das diretrizes e normas será obrigar os docentes a respeitarem carga horária, hierarquia, sequenciações, linearidade. A autonomia reconhecida do pesquisador-docente da educação superior contrasta com a rigidez e os controles que negam qualquer autonomia e autoria aos pesquisadores-docentes da educação básica. Destes professores se espera que cultuem o conhecimento curricular como sagrado e indiscutível (ARROYO, 2011, p. 45).

Essa afirmação é coerente com a discussão apresentada neste trabalho, pois averiguamos que a autonomia docente esbarra no currículo prescrito, porém acreditamos que o que ocorre nas instituições educacionais é uma leitura equivocada, por uma tradição histórica e cultural, porque em sua concepção primária o currículo deveria ser orientador, apontar caminhos e não ser punitivo e restringir a autonomia docente.

A tradição cultural e história à qual nos referimos está presente na realidade brasileira há décadas. Um exemplo disso é com relação ao ensino superior. Essa modalidade de ensino é vista como produtora de conhecimento, enquanto os demais níveis de escolarização são vistos como reprodutores desse conhecimento. Acreditamos ser por essa razão que apresentem para as demais modalidades de ensino um currículo como plano, o qual não pode ser mudado ou mesmo (re)construído em função do contexto ou das necessidade dos estudantes.

A rigidez e controle na educação básica contrasta com a liberdade da pesquisa, da produção e do ensino defendida no ensino superior [...]. Nos cursos de licenciatura, os licenciados acompanham o dinamismo intelectual de suas áreas e aprendem a

prestigiá-las. Entretanto, como professores de ensino fundamental ou médio, tiveram de aprender que os conteúdos sistematizados nos currículos e nas disciplinas perdem esse caráter dinâmico inerente a sua produção e passam a ser sistematizados, ordenados e sequenciados em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada (ARROYO, 2011, p. 45).

Observamos, ainda, um outro aspecto cerceador da autonomia docente, referente às avaliações externas, pois “a supervisora (A) solicita que as professoras trabalhem com seus estudantes simulados para a preparação das provas externas, apresentando um excesso de cobrança dos resultados das provas internas e principalmente das externas. (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA). Em vista disso, as atividades que estão em desenvolvimentos pelas professoras têm que ser suspensas ou reorganizadas em função dessas avaliações. Desse modo, o Professor não tem condições de organizar sua aula de acordo com as necessidades de seus alunos, pois tem que atingir os resultados das provas.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes (ARROYO, 2011, p. 35).

Por meio dessas avaliações, o professor é incapaz de ser o autor da avaliação da aprendizagem de seus estudantes e de sua própria prática, pois, por meio da avaliação, é possível estabelecer uma relação crítica como o conhecimento que está sendo construído por professores e estudantes, entretanto uma avaliação que é elaborada e aplicada por um órgão externo não promove essa reflexão crítica. Assume, assim, um caráter meramente inquisitivo e fiscalizador, da prática docente e da instituição escolar.

A concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominante. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professor escolhendo o conteúdo ou planejando atividades (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

As professoras são cerceadas em função de um jogo de poder, como é o caso das avaliações externas, pois as instituições são pressionadas pelas esferas superiores para atingirem boas notas nesses instrumentos avaliativos. Isso incide diretamente na prática docentes, as quais devem ser reorganizadas em função dos conteúdos que cairão nas provas.

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, em fim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

Observamos, dessa forma, como as avaliações externas incidem na prática pedagógica do professor e, muitas vezes, a determinam. No entanto, a avaliação consiste na última instância do desenvolvimento curricular, sendo um aspecto de suma importância, uma vez que, por meio dela, é possível refletir sobre a ação que foi promovida e verificar o desenvolvimento do professor e do aluno.

Mediante a discussão apresentada neste item, foi possível verificar como se configura a autonomia docente no planejamento, como os elementos apresentados neste aspecto, propiciam atitudes mais autônomas e como as restringem.

Todavia, inferimos como se configura a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, por meio de uma análise que vai do legal para o real, verificando como está previsto na legislação, qual sua concepção, quais os âmbitos e atribuições, até sua efetivação no cotidiano da instituição escolar.

Constatamos que a autonomia docente é respaldada por lei e incentivada por esses documentos, o que nos dá indícios da importância da promoção dessas ações na instituição escolar, pois esse é o caminho para proporcionarmos para os estudantes uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a consolidação de cidadãos autônomos e críticos. Sendo assim, passaremos a tecer algumas considerações a respeito desse imperativo.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais com relação a como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar está dimensionada em dois grandes blocos, os propiciadores e os cerceadores da autonomia docente. Consideramos que, dessa forma, é possível abarcar as esferas mais imprescindíveis deste estudo, bem como tecer algumas reflexões.

(a) Propiciadores da autonomia docente

Diante da análise construída no decorrer deste trabalho, inferimos que a autonomia docente é respaldada por Lei e incentivada pelas Diretrizes Curriculares e estão presentes nas metas do Plano Nacional de Educação, os quais são documentos que legitimam a autonomia da instituição escolar e do professor. No entanto os próprios documentos salientam que a autonomia da instituição e do professor não são absolutas, pois se inscrevem em um sistema de referência. Nesse caso, por exemplo, podemos considerar os próprios dispositivos legais e o currículo prescrito, como sendo esse sistema de referência que orienta a escola e a prática pedagógica.

No que se refere à autonomia da instituição escolar, sabemos que o PPP é um dos meios pelos quais a escola exerce esse direito, tendo a possibilidade de (re)construir o currículo em função da pluralidade e da diversidade do território brasileiro. Desse modo, o PPP deve traduzir a proposta educativa construída em comunidade no exercício da autonomia, institucional, administrativa e pedagógica. Dessa forma, a escola exerce sua autonomia e aproxima o currículo "oficial" do contexto sócio-histórico-econômico-cultural no qual seus estudantes estão inseridos.

Consideramos que a garantia de uma instituição que possa atuar de forma autônoma na (re)construção do currículo escolar e que seja regida pelos princípios da gestão democrática, assegurando a participação e envolvimento de todos os sujeitos que a integram, são elementos que contribuem para promover a autonomia docente, como foi possível verificar neste trabalho.

Observamos que a instituição participante deste estudo é regida pelos princípios da gestão democrática, pois as professoras salientam que este é um aspecto que propicia a prática de atitudes autônomas dentro da escola. Desse modo, têm liberdade para expressar suas opiniões, seus questionamentos, suas dúvidas e até mesmo propor novas formas de trabalho.

A abertura da equipe gestora facilita atitudes autônomas por parte das professoras, já que a promoção da qualidade do ambiente escolar, como um espaço aberto e flexível, reflete no processo pedagógico em sala de aula. Uma boa gestão escolar deve zelar pela realização dos objetivos educacionais, dar voz e vez aos professores, aos pais, aos alunos e aos demais membros que compõem a instituição escolar.

Outro aspecto propiciador da autonomia docente, a ser contemplado, refere-se à compreensão do professor como sujeito pró-ativo, expresso no PPP da instituição escolar, quando afirma que possui uma “concepção de ensino onde educador e educando sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois necessitam da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem”. (PPP). Na medida em que ele é considerado agente mediador do processo de aprendizagem, torna-se responsável por dar vida ao currículo prescrito.

O PPP salienta, ainda, que “o professor é quem direciona o trabalho pedagógico, o sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto”. (PPP). Observamos, desse modo, que o professor assume um papel de protagonista no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, possibilitando que atue de forma autônoma neste percurso e em sua prática na sala de aula.

Observamos, ainda, uma liberdade didática/metodológica no planejamento, quando as professoras relatam ter autonomia no planejamento de suas aulas, com relação à escolha mais adequada da metodologia utilizada, para atingir a aprendizagem dos estudantes. Isso se configura um aspecto fundamentalmente importante, visto que é um momento da prática docente que irá incidir diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Evidencia-se, assim, uma prática autônoma, no momento do planejamento e das escolhas didáticas/metodológicas. Assim sendo, as professoras podem trabalhar o conteúdo previsto de uma forma autônoma, contextualizando-o para seus estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Por fim, o último aspecto a ser discutido em relação aos propiciadores da autonomia docente é o *locus* para a expressão da autonomia, onde realmente se efetiva a autonomia do professor, “espaço central do trabalho docente, das tensas relações entre mestre e alunos, sobre o que ensinar-aprender” (ARROYO, 2011, p. 9). É nesse instante, no momento da prática em sala de aula, que o professor dá vida ao currículo, o qual, por fim se efetiva, adquire significação e valor, para professores e estudantes.

Todas as professoras participantes deste estudo afirmam que é no momento da ação em sala de aula que podem exercer de forma autêntica sua autonomia e que estas atitudes

autônomas refletem em uma aprendizagem mais significativa para seus estudantes. A sala de aula se configura como o *locus* da autonomia docente, no qual de fato essa autonomia é exercida e vivenciada pelos professores, onde se sentem livres para tomar suas próprias atitudes, sendo este um dos momentos mais ricos do currículo, quando ganha vida e se efetiva em sala de aula.

Inferimos, desse modo, quais são os principais aspectos que, segundo as professoras, propiciam uma abertura para a efetivação de atitudes mais autônomas no processo de (re)construção do currículo escolar.

A concepção do professor como sujeito pró-ativo, a abertura da equipe gestora, a liberdade didática/metodológica no planejamento e os princípios da autonomia docente e institucional, apresentados nos documentos são aspectos que propiciam atitudes autônomas por parte dos professores, incidindo diretamente em sua prática, que se efetiva na sala de aula, sendo este o *locus* para a expressão da liberdade. Torna-se, assim, evidente que o professor é verdadeiramente autônomo nesse momento de sua prática em sala de aula, pois este é o instante em que se sente livre para criar e para atuar segundo as próprias percepções.

(b) Cerceadores da autonomia docente

Mediante a análise construída no decorrer deste trabalho, foi possível identificar os principais elementos que cerceiam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar.

Consideramos que a legislação educacional analisada apresenta a autonomia docente e da instituição escolar como uma categoria, como já foi salientado anteriormente, contudo acreditamos que estes documentos são, por vezes, vagos com relação à efetivação e com as estratégias que promovam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

Na maioria das vezes, esses documentos apresentam a necessidade de um profissional que atue de forma autônoma na prática, mas não apresenta de forma clara e explícita a concepção de autonomia profissional, nem quais os mecanismos/estratégias empregados para que se concretizem no cotidiano escolar estas ações, fazendo com que o próprio profissional crie tais estratégias.

Sendo assim, consideramos que a ausência desses elementos nos documentos legais deixam lacunas, o que permite as mais diversas interpretações, ocasionando muitas vezes uma restrição ou uma fragilidade da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo

no cotidiano escolar.

Um dos principais aspectos observados como cerceador da autonomia docente no cotidiano escolar refere-se à primazia do currículo prescrito, no momento do planejamento pedagógico, o que acarreta a restrição da autonomia docente em função dos conteúdos explícitos no CBC. As supervisoras pedagógicas apresentam uma preocupação exacerbada com o cumprimento desses conteúdos, limitando, assim, a promoção da autoria e da liberdade criativa das professoras, pois têm o compromisso de seguir esse currículo pré-estabelecido.

Inferimos que a interpretação equivocada do currículo prescrito, por meio do CBC, no momento do planejamento pedagógico, cerceia a autonomia docente, pois a instituição e as supervisoras pedagógicas tendem a conceber o currículo como um plano (ROLDÃO, 1999) estático e inflexível, no que se refere aos conteúdos. Desse modo, os supervalorizam e se prendem a eles de maneira excessiva, não favorecendo uma prática interdisciplinar, ou mais significativa para os estudantes.

Evidenciamos, ainda, que outro aspecto cerceador da autonomia docente no cotidiano escolar são as avaliações internas e externas, uma vez que as professoras são orientadas a (re)direcionar suas atividades em função dos conteúdos que são avaliados, e mais, são instruídas, até mesmo, a trabalhar esses conteúdos da forma como são cobrados, como por exemplo, por meio de problemas, ou em forma de múltipla escolha.

Inferimos, dessa forma, que a preocupação com os resultados das avaliações delimita a capacidade autônoma das professoras, visto que estas não podem planejar os conteúdos ou as atividades em função das necessidades dos estudantes, ou de uma forma contextualizada, para que seja uma aprendizagem significativa.

Concluimos, desse modo, que é de suma importância investigar os elementos cerceadores da autonomia docente, para que possamos promover uma reflexão acerca desses aspectos, pois consideramos que a autonomia docente propicia a formação mais contextualizada dos educandos, além de fornecer subsídio suficiente para que se tornem sujeitos emancipados e possam intervir na realidade na qual estão inseridos. Sendo assim, é necessária a promoção de tais atitudes.

Desse modo, ao ter feito essas considerações, construímos algumas reflexões acerca desses dois elementos propiciadores e cerceadores da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar.

Todavia, sabemos que a autonomia não é absoluta, pois, como vimos no referencial teórico, ela inscreve-se em um sistema de referência; sendo assim, sempre possuirá suas restrições e delimitações. Tomamos como exemplo o currículo prescrito que por vezes é

considerado um cerceador da autonomia docente, porém não é o problema, mas, sim, um sistema de referência para orientar a autonomia institucional e docente, entretanto o que o caracteriza como um cerceador e o transforma em um problema é a maneira como o abordamos e o efetivamos na instituição escolar.

Nesse sentido, é possível observarmos que ainda hoje, em pleno século XXI, a escola, muitas vezes, possui uma visão restrita do currículo, concebendo-o como um plano e não como um construto flexível, dinâmico e como projeto permeável a adaptações, assumindo os princípios da teoria curricular tradicional, para orientar seu trabalho. Nessa perspectiva, o currículo prescrito torna-se um cerceador da autonomia docente.

É necessário que essa mentalidade seja superada ou transformada. Julgamos que a promoção da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo no cotidiano das instituições de educação básica possa contribuir para a mudança dessa perspectiva, promovendo um salto qualitativo para o sistema educacional, uma vez que o professor torna-se parte integrante das decisões curriculares.

Acreditamos que o instrumento que melhor possibilita transformações no ambiente escolar é o currículo, pois ele vai desde a esfera legislativa até a ação em cada sala de aula, de cada escola, de cada estado, e de cada município, atingindo todos os estudantes em idade escolar, por meio da escolarização obrigatória.

Porém, para que ocorra um trabalho mais efetivo em torno de ações em prol da qualidade da educação ofertada no contexto educacional, necessitamos de um profissional que seja concebido como *intelectual transformador* (GIROUX, 1997), sujeito responsável por sua ação, capaz de promover transformações na sociedade, articulando “o conhecimento racional e a prática democrática, permite-nos começar a repensar as tradições e as condições que até agora têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como intelectuais e como profissionais activos e reflexivos” (ALONSO, 1998, p. 80).

As mudanças necessárias, para que se efetive a autonomia docente no processo de (re)construção curricular, não pode ser considerada apenas no nível técnico, mas devem ser compreendidas no seu contexto de produção, como um problema social, econômico e cultural que requer atenção de todos os sujeitos que dela se utilizam, ou seja, pesquisadores, gestores, supervisores, professores, pais, estudantes e a comunidade de modo geral.

Segundo Alonso (1998), a compreensão da profissionalidade docente pressupõe “relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa e que permitem ao professor uma maior ou menor margem de autonomia e de responsabilidade na construção da profissionalidade” (ALONSO, 1998, p. 75). Dessa forma, podemos compreender que a

autonomia é uma construção coletiva, e, por ser assim, demanda um trabalho colaborativo de todos os envolvidos no ambiente educacional. A autonomia docente se forja no interior do desenvolvimento profissional e se constrói juntamente com a identidade profissional.

A qualidade do trabalho coletivo dos professores, juntamente com os pais, estudantes, com os gestores e com a comunidade, de um modo geral, irá incidir diretamente na qualidade e no grau de autonomia apresentada pelos professores, pois, como vimos ao decorrer deste trabalho, as características de uma gestão democrática que permitem e incentivam a participação docente no processo de (re)construção do currículo escolar favorecem a promoção de profissionais que atuem de forma autônoma na prática em função das necessidades dos educandos.

Observamos que, quando o profissional atua de forma autônoma no processo de (re)construção curricular, esta ação reflete na aprendizagem do estudante, pois se torna mais significativa, não sendo apenas um conhecimento abstrato e distante, mas passando a ser um elemento constitutivo do sujeito.

Sendo assim, é evidente a necessidade de uma legislação que assegure a autonomia docente, de um ambiente que promova atitudes autônomas, do diálogo e de uma formação continuada que forneça elementos para a construção de tais habilidades.

Dessa forma, acreditamos que o currículo passa a ser um instrumento dinâmico e flexível nas mãos dos professores que com atitude autônomas o (re)constróem, dando um sentido educativo, aproximando o currículo prescrito do contexto, das vivências e das experiências dos professores e dos estudantes, ultrapassando a dicotomia entre a teoria e prática.

Acreditamos que a perspectiva do Projeto Curricular Integrado possua elementos que favorecem a construção da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, pois concebe o professor como um *intelectual transformador*, como investigador e como pesquisador, rompendo com uma lógica tecnicista. Além disso, as estratégias metodológicas apresentadas nesse projeto contribuem para a consolidação de atitudes autônomas dos professores no momento do planejamento e da prática.

Consideramos que essa opção aproxima o currículo prescrito ao cotidiano dos educando, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, pois o currículo é trabalhado a partir do interesse dos estudantes, partindo de seu conhecimento prévio e de suas experiências.

Mediante toda discussão apresentada no interior deste trabalho, concluímos como a autonomia docente é uma categoria fundamentalmente importante no processo de

(re)construção do currículo no cotidiano da instituição escolar, pois, por meio dela, é possível proporcionar uma aproximação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, além de promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Inferimos, ainda, que os propiciadores e cerceadores da autonomia docente coexistem e sempre coexistirão no espaço escolar, pois são interdependentes. Sendo assim, consideramos que a autonomia docente se constrói justamente nessa relação de tensionamento entre esses dois elementos. Desse modo, observamos a necessidade de um profissional que tenha a habilidade necessária para articular esses dois elementos no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, pois é esta capacidade que de fato o torna um profissional autônomo em sua prática.

O tensionamento entre esses dois elementos justifica-se na compreensão de que a autonomia não é absoluta, uma vez que a autonomia docente não pressupõe fazer aquilo que bem lhe convém, mas possuir uma liberdade de atuar de forma autônoma em prol das necessidades dos educandos e da instituição, por meio de um sistema de referência curricular que sirva como orientador da prática docente.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional, torna-se indispensável, pois, por meio dele, é possível articular os mais diferentes saberes, teóricos e práticos, na promoção de uma visão mais contextualizada do currículo. Consideramos que, quanto maior for o nível de maturidade do profissional, ou seja, quanto mais tenha construído seu desenvolvimento profissional, maior será sua autonomia.

Acreditamos que é por meio das habilidades construídas ao decorrer do desenvolvimento profissional que o professor tem a capacidade de melhor articular os elementos propiciadores e cerceadores da autonomia docente no momento da (re)construção do currículo escolar, pois, assim, maior é sua autonomia neste processo.

Findamos, assim, nossa interlocução entre o legal e o real, no que se refere à autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar, inferindo como a autonomia vai do legal para o real e quais são os intervenientes envolvidos nesse processo, bem como a necessidade da promoção da autonomia docente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- AGUIAR, W. M. J. (org). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Estudos Rbep*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta Histórico-dialética de apreensão das Significações. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155 p. 56-75, Jan/Mar, 2105.
- ALONSO, L.; SILVA, C. **Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado**. In L. ALONSO. L.; Roldão. M. c. (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* p.43-63. Coimbra: Edições Almedina, 2005.
- Alonso, L. **Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In Contributos Pessoais para o Debate Nacional sobre Educação**. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança, 2006.
- ALONSO, L. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação** 1998. 462. Tese (Doutoramento em Educação)- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1998.2V.
- ALVES, Z. M. M. B. e SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Rev. Paidéia*, USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul, 1992.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Leis, Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2014.
- BRRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, Editora, 2001.
CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA FILHO, L. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 p. 13 – 28. TAMBARA, Elomar. **Karl Marx: contribuições para a investigação em História da Educação no Século XXI**. 2005

FELÍCIO, Helena. Maria. Santos. **Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo de processo de desfavelização**. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP. 2008.

FELÍCIO, Helena. Maria. Santos. **Trabalho e Realidade Docente: As múltiplas facetas da atuação Profissional**. Curitiba-PR: CRV, 2013. Org GOMES, Claudia.

FLICK. U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, C. M. V. **O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo; teoria – prática**. Universidade do Minho Portugal, 1999.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**, 1990. Disponível em:
<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-irtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho.pdf>> Acessado em: maio. 2012.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo Teoria e História**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Editora Artes, 1999.

LEAL, R. L. B. **Planejamento do ensino: peculiaridades significativas**. 2005. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197145>>. Acessado em maio de 2012.

LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação**

democrática da escola pública. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolares suas competências.** Curitiba: Positiva, 2009.

LUCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, vol. 01, n.01 – Especial, p. 109-131, ago/dez. 2009.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** In: Revista de Ciências da Educação, n.8 – Especial, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MÁXIMO, E. L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto: Porto Editora. 2008.

MINISTÉRIO da SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos.** Resolução 196. 1996. Brasília. 1996.

MOREIRA, A. F. B. **O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades.** In: MORGADO, J. C. e Alves, M. P. (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Braga: Centro de Investigação em Educação/ Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa/Universidade do Minho, 2005.**

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação.** Porto Editora, 2005.

PACHECO, José. A. **Currículo: Teoria e Práxis.** Porto: Porto Editora, 2001.

PARASKEVA, J. **Gênese do campo de estudos do currículo.** V1, Lisboa Portuga: Didáctica, 2008.

PIRES, C. **Referencias para um currículo Crítico-emancipatório na Universidade:** Construindo um projeto educativo do Centro Universitário de Brusque-SC. Tese (Doutorado em Educação), PUC, SP. 2005.

PORTAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE MINAS GERAIS. 2016. Disponível em: <http://www.portaldopatrimoniocultural.com.br/site/bensinventariados/detalhe_eau.php?id=118>. Acesso em: 27 set. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAGUAÇU MINAS GERAIS. 2016. Disponível em: <<http://www.paraguacu.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2005.

ROLDÃO, M. C. **Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional.** Aveiro Portugal: Oficina Digital, 2010.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional.** In: Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34 - Especial, p. 94-103, jan/abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. **Os professores e a gestão do currículo.** Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In **Rev. Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan/abr 2007: Disponível em www.scielo.org acesso em 01/10/2015.

SILVA, Ribeiro. M. C. **TORNAR-SE PROFESSOR: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Braça, Portugal, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

STAKE, Robert, E. **Pesquisa Qualitativa: estudo como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TEROSSI, M. J.; SANTANA, L. C. **Pedagogia de Projetos: uma alternativa viável para a educação ambiental?** Educação: Teoria e Prática- v.21, n. 37, jul/set-2011.

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: **Teoria e educação**, 6, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I. P. A (org.) *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.* 6ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social**

na sociologia da educação. Porto- Portugal, Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. 90 Cadernos de Pesquisa v.44, n.151, p.190-202 jan./mar. 2014

Apêndices

APÊNDICE A - Análise documental

Quadro 1: Análise documental dos dispositivos legais

Documento	Concepção e inferência de autonomia	Autonomia do professor e da instituição	Estratégias para o desempenho da autonomia
LDB	Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.	Art. 13. I e II. É de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo tal proposta pedagógica.	Art. 13. IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
DCNEB	Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais.		
PNE		A efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.	Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.
PNE	A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano.		Para a consecução dessa meta e de suas estratégias, é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social.
DCNEB-EF	Princípios norteadores Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas	Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser	Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população

	os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.	necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância.	escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas.
DCNEB-EF	Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.	O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação.	A capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.
DCEF-MG	Art. 6º- Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	Art. 20- § 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.	Art. 20- § 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.
DCEF-MG		Art. 9º- §3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.	
DCEF-MG		Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, enviarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas	Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que

		oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.	melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.
DCEF-MG			Art. 30-§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.
PPP	Concepção de ensino onde educador e educando sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois necessitam da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem.	O professor é quem direciona o trabalho pedagógico, o sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto.	

APÊNDICE B – Análise dos Dispositivos legais

Quadro 2: Dispositivos legais *versus* Autonomia

Categories	Indicadores	Unidades de Registro	UC
Legitimação da autonomia no espaço escolar	Concepção de autonomia	Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais.	DCNEB
		A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano.	PNE
	Autonomia da instituição de ensino	Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.	LDB
		O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.	DCNEB
		A efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.	PNE
		O político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.	DCNEB-EF
		Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos.	DCNEB-EF
		O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.	DCNEB-EF
		Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos.	DCEF-MG
		O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.	DCEF-MG
		Os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico estão fundamentados nos princípios que deverão nortear a escola, para que esta seja democrática, pública, gratuita e que tenha autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas.	PPP

Comprometimento docente com a autonomia escolar	Responsabilidade docente	É de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo tal proposta pedagógica.	LDB
		A elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes.	DCNEB-EF
		O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação.	DCNEB-EF
		Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.	DCNEB-EF
		Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.	DCNEB-EF
		Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.	DNEF-MG
		O professor é quem direciona o trabalho pedagógico, o sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto.	PPP
		Concepção de ensino onde educador e educando sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois necessitam da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem.	PPP
	Estratégias para os docentes desempenharem suas atribuições	Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.	PNE
		É fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social.	PNE
		Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.	DCNEB-EF
		Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas.	DCNEB-EF
		A capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.	DCNEB-EF
		Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.	DCNEF-MG

		Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.	DNEF-MG
--	--	--	---------

APÊNDICE C - Observação participante

Quadro 3: Observação participante *versus* Autonomia docente

Categories	Indicadores	Unidades de Registro	UC	
Indicativos da autonomia docente	Características da equipe gestora	A diretora incentiva à participação dos professores nas reuniões administrativas, dando ouvido as suas dúvidas e sugestões. Além de se mostrar disponível para atender os professores.	RA	
		A equipe gestora compreende as especificidades de cada docente da instituição e no discurso diz respeitar estas características individuais.	RA	
		A equipe gestora tenta estimular o trabalho em equipe dos docentes e trata a reunião administrativa como espaço para tal intento.	RA	
		A diretora em sua fala aborda alguns dos problemas do cotidiano escolar de forma cuidadosa fazendo uma analogia com a colcha de retalhos, referindo que cada docente e funcionário são partes de um mesmo processo e prol do aluno.	RA	
	Atitudes flexíveis das supervisoras pedagógicas	A supervisora (A) dá ouvido às dúvidas da professora (P1) durante o planejamento das aulas e atende suas sugestões sobre os conteúdos a serem trabalhados.	RP	
		A supervisora (A) sugere estratégias metodológicas para o conteúdo no qual a professora P1 estava com dificuldades.	RP	
		A supervisora (A) se mostrou totalmente receptiva a organização de conteúdos que a professora (P5) realizou por conta própria a partir do CBC.	RP	
		A professora (P6) não gosta de se apoiar no livro didático nas aulas de artes e sugere que trabalhem com projetos. A supervisora (A) aceitou e incentivou essa atitude	RP	
		A supervisora (B) apresenta o projeto que a professora (P2) realiza com seus alunos o qual a professora se utiliza para trabalhar os conteúdos indicados no CBC.	RP	
		Ambas supervisoras (A) e (B) se mostram abertas as opções metodológicas escolhidas pelas professoras e indica algumas opções se necessário.	RP	
	Professora pró-ativa	A professora (P6) não gosta de se apoiar no livro didático nas aulas de artes e sugere que trabalhem com projetos	RP	
		A professora (P5) organiza seu próprio material didático e organiza também a disposição dos conteúdos preestabelecidos no CBC.	RP	
		A professora (P4) fala das necessidades de aprendizagem de alguns alunos e específico e a superviso (B) se mostra receptiva e propõe intervenções.	RP	
		A professora (P2) apresenta o projeto que realiza com seus alunos o qual a professora se utiliza para trabalhar os conteúdos indicados no CBC.	RP	
	Restrição da autonomia docente no currículo escolar	Restrição em função do conteúdo	As duas supervisoras (A) e (B) seguem os conteúdos do CBC que foram organizados em quatro bimestres, mas sempre dão ouvidos as sugestões das professoras.	RP
			A professora (P7) em reunião com a supervisora (B) apresenta o planejamento que realizou para a quinzena e ambas conferem se os conteúdos estão de acordo com o CBC.	RP
A supervisora (A) cobra que as professoras apliquem os simulados para as avaliações externas.			RP	
A supervisora (B) na reunião com a professora (P3) apenas repassou os conteúdos que deveriam ser ministrados de forma mecânica. Porém questiona a professora se seus alunos tem apresentado alguma necessidade específica com relação ao conteúdo trabalhado.			RP	
Tanto a supervisora (A) quanto a professora (P1) se mantiveram fiéis aos conteúdos programáticos do currículo prescrito. (CBC)			RP	

APÊNDICE D – Entrevistas semiestruturadas

Quadro 4: Autonomia docente no cotidiano escolar

Categories	Indicadores	Unidades de Registro	UC
Componentes do currículo escolar frente à autonomia docente	Conhecimento e participação docente no PPP da escola	A professora P1 se confundiu ao responder se conhece ou não o PPP e não soube responder como este documento é construído.	P1
		Conheço o PPP, a gente ajuda um pouco na elaboração, são realizadas reuniões, onde nós lemos o documento e vemos se tem que mudar alguma coisa, opinamos quando este sofrerá modificações, as vezes elas mesmo alteram alguma coisa e passam para gente, o que foi alterado, mas está na escola a disposição de qualquer pessoa.	P2
		Conheço ele foi construído com a ajuda da direção, supervisão, professores e se não me engano entra o colegiado também, mas não tenho muita certeza não. Mas é realizada uma reunião com a equipe gestora e isso vai sendo passado para nós também temos direito de opinar.	P3
		Conheço, foi construído com a participação de todos. Só isso. Através de reuniões, participei, mas tem coisas que eles mudam porque a diretora tem autoridade para mudar, ai depois eles passam pra gente em reunião. Este documento (PPP) foi construído a uns quatro anos eu acho, agora quando reformula assim eu não participo não, só sou avisada, comunicada.	P4
		Conheço o PPP, geralmente ele é construído nas reuniões, primeiro faz por área depois faz por serie e depois a gente reuniu e monta tudo ai depois, passa para elas digitarem e deixar na escola.	P5
		Conheço o PPP, para sua construção nos reunimos todo final de ano, todas as professoras. Eu participo todo ano, com a coordenação da supervisão a gente participa todo ano.	P6
		Conheço o PPP e participei de sua elaboração, foi construído por meio de reunião cada um fez uma parte depois juntamos debatemos e montamos o PPP.	P7
	Autonomia no processo de construção curricular	Para construir o currículo escolar não temos autonomia, temos autonomia desenvolver, tenho liberdade de fazer minhas escolhas, tenho apoio, tanto da direção quanto da supervisão, para as atividades que a gente planeja.	P1
		Até hoje não tive nada de autonomia na construção do currículo escolar, mas não sei também, por ser assim, nunca me interessou também. Nunca tive interesse em ir participar e procurar saber, por que na correria do dia a dia você está focado no aluno então você nem preocupa muito com essa parte. Eu nunca me interessei.	P2
		Acho que supervisora nos deixa muito a vontade então ela passa para nós o currículo o planejamento, o que eu tenho que dar na sala de aula que faz parte do planejamento nosso, mas eu tenho total autonomia de trabalhar as atividades que eu queira trabalhar. Então acho que eu tenho autonomia, porque não é uma coisa que ela fala assim: olha você vai estudar com as crianças pontuação e ela me dá um texto e fala você tem que estudar esse texto então... Ela me dá o tema e eu tenho aquela autonomia de escolher o que eu vou estudar ou a forma como eu vou fazer.	P3
		Não temos autonomia de mudar o currículo, a gente conversa com a supervisora pedagógica, não posso chegar e falar: vou dar isso pronto e acabou, não, eu tenho que seguir o planejamento, não é que é uma ordem, mas tenho que seguir o planejamento.	P4
		Temos autonomia dentro daquilo que temos que trabalhar o básico do CBC. É logico sempre tem autonomia, se você quiser mudar, por exemplo, está lá previsto divisão de dois Algarismos no terceiro bimestre se a turma não tem condições ainda você tem autonomia para adiar passar para frente, então eu acho que a autonomia que a gente tem é essa.	P5
		Considero ter autonomia na construção do currículo escolar porque a escola dá essa liberdade de trabalhar dentro da sala de aula conforme achamos adequado. Criar novas atividades, não ficar só em cima do livro, eu particularmente não gosto de ficar apenas com o livro, prefiro buscar novas atividades, a construção de jogos, eu prefiro diversificar bastante essa atividade. Então a gente tem essa autonomia dentro da escola para fazer isso sim. Desde que a gente apresente para a supervisora tem tudo arquivado no caderno de planejamento a gente tem essa autonomia sim.	P6

		Acredito que temos autonomia na construção do currículo escolar sim, pois levantamos o debate e se for coerente é implantado.	P7
	Aspectos do currículo escolar que favorecem a construção da autonomia docente	As capacidades e as habilidades são aspectos que contribuem para a autonomia do professor, sendo que estas propostas possibilitam uma grande abertura para o trabalho docente, pois podemos trabalhar com varias atividades, não sendo algo muito fechado, por exemplo: lançamos o conteúdo e a criança vai conseguindo assimilar, sendo assim pode-se avançar no conteúdo, mas depende de como a criança vai assimilar, se não assimila retomamos o conteúdo de novo, trabalhando de outra forma, porque às vezes daquela forma a criança não conseguiu assimilar, vamos tentar de outras maneiras.	P1
		Dentro da sala de aula a gente tem toda a autonomia de estar trabalhando agora o que está na grade curricular a gente tem que trabalhar, por exemplo: colocaram o empreendedorismo, nós temos que trabalhar, então, não é assim eu vou trabalhar, eu não quero trabalhar, o que está na grade curricular a gente tem que trabalhar, mas assim de que forma eu vou fazer isso eu tenho autonomia para estar trabalhando.	P2
		Uma das características é a postura da equipe gestora, pois nos deixam muito a vontade para que a possamos trabalhar. Eu vejo cobrança em certas coisas que tem que ser cobrado na escola, mas na minha sala de aula eu falo assim: “Na minha sala de aula quem manda sou eu”. Elas não entram lá e falam você não pode dar isso, você não pode fazer assim, a não ser que você esteja fazendo alguma coisa que seja muito errada, mas pelo tempo que eu estou nas escolas, nunca me chamaram a atenção por assim, você não pode fazer, você não deve fazer e também se eu tenho dúvida eu acho que elas ficam a disposição para que possamos, trocar ideia, posso fazer, não posso fazer, elas são acessíveis facilitando o trabalho do professor.	P3
		Temos autonomia na sala de aula, em tudo dentro da sala, tudo que você vai ministrar, qualquer conteúdo que vai ser introduzido temos autonomia, mas tem autonomia até um certo ponto, porque no segundo ano eu não posso dar o currículo de terceiro. Eu não posso falar assim: “me deixa ver se o aluno está sabendo.”	P4
		A abertura da equipe gestora, pois dá ouvido as necessidades das crianças, se os alunos não estão preparados para avançar no conteúdo você tem autonomia para segurar um pouco a matéria, então eu acho que é isso. A gente vai levando de acordo com a necessidade dos alunos, você não tem aquela obrigação de trabalhar aquilo naquele bimestre é uma sugestão e se a turma der conta você está tranquilo e se não der você pode ficar mais tempo trabalhando aquele conteúdo. Então no dia a dia o que eu vejo que pode ajudar a gente a ter um manejo no currículo.	P5
		Acho que as capacitações que temos as reuniões com a direção e com as supervisoras, que nos proporciona essa autonomia para correr atrás daquilo você vê como uma atividade nova e significativa, elas são receptivas a introdução de novas atividades e nos incentiva, considero que isso seja um aspecto da autonomia na instituição.	P6
		Acredito ser a abertura que temos para participar do PPP da escola, outra ferramenta indispensável é o colegiado que podemos utilizar sempre que necessário e a interlocução entre administrativo e pedagógico, estes aspectos contribuem para a autonomia do professor no cotidiano da escola.	P7
Características da autonomia docente no cotidiano escolar	Concepção de autonomia docente	Autonomia é a pessoa ter o direito de pôr em pratica suas próprias opiniões, liberdade para escolher seu método, as atividades que vai dar mais certo para aquela criança.	P1
		Acredito que autonomia é a forma como eu vou trabalhar com os alunos, mas acho que essa autonomia está dentro de sala de aula é a maneira como eu vou trabalhar, se eu vou fazer um teatro se eu vou simplesmente passar no quadro todo meu conteúdo. Agora mexer na grade curricular, eu simplesmente chegar lá e falar, eu não quero empreendedorismo no segundo ano então tira ai para mim eu não tenho essa autonomia.	P2
		Autonomia é poder fazer as coisas do jeito que acho certo. Autonomia docente, eu acho que é a mesma coisa, em sala de aula eu poder trabalhar do jeito que eu quero, com jogos, por que gosto muito do lúdico, então eu acho que autonomia é poder trabalhar na minha sala de aula do jeito que eu acho correto. Mas com aval da supervisora.	P3
		Autonomia, “auto” vem de eu, então o que eu sou capaz de fazer, capaz de ministrar, capaz de agir, capaz de mandar, então eu acho que autonomia é isso. Agora autonomia escolar, já é diferente, porque eu tenho autonomia de alfabetizar o aluno, mas eu recebo ordem para quilo.	P4
		Autonomia é o direito que eu tenho de optar por aquilo que eu acho melhor e autonomia docente é pensar no bem estar dos meus alunos o que é melhor para cada um, se eu vejo	P5

		que certos conteúdos estão sendo feitos de um jeito mais complicado eu procuro um jeito mais simples, e priorizar coisas que eles vão usar no dia a dia, por exemplo: trabalhar com dinheiro trabalhar com hora, coisas que eles vão trabalhar no dia a dia, as operações, apesar da calculadora e do celular fazer tudo, mas tem hora que você precisa fazer a conta, então eu acho que é isso a gente priorizar, não deixar de lado, mas priorizar aquilo que é mais importante.	
		Autonomia é aquilo que eu posso fazer dentro das minhas possibilidades e autonomia docente eu acho que é aquilo que você tem que fazer acompanhado com a supervisão com a orientação da supervisão, com autorização da supervisão da direção, então seria a autonomia docente.	P6
		Autonomia para mim é você conseguir instalar alguma coisa em prol do aluno, isso é autonomia. Autonomia docente é aquela com que eu possa introduzir, eu uso a Base Curricular Comum (CBC), o que é trabalhado em ciências, geografia e história e eu complemento isso para mim é autônima. Eu tenho autonomia para fazer outras coisas e usar métodos diferentes para trabalhar esses três conteúdos.	P7
	Atitudes autônomas na prática docente	A autonomia que possuo em minha prática é afora como trabalho os conteúdos, podendo adaptar de acordo com as necessidades dos alunos e ainda posso retomar conteúdos que foram trabalhados em anos anteriores se for preciso.	P1
		A autonomia que o professor possui é dentro de sala de aula, porque fora de sala de aula é meio complicado você querer ter autonomia lá na parte da direção, na supervisão, eu não consigo ter autonomia assim no trabalho delas, assim interferir dar sugestões. Acho que a autonomia que a gente tem é na sala de aula é você fazer seu trabalho ali da forma que você acha que está fazendo melhor. Um exemplo é o projeto do livro que realizei, então eu tive autonomia de estar colocando esse projeto na escola independente de supervisão de direção de qualquer pessoa, acho que isso foi uma forma de autonomia.	P2
		Acredito que a autonomia que possuo em minha prática são as atividades que realizo em sala de aula.	P3
		No planejamento que fazemos em casa, tenho essa autonomia e também para começar a aula, não sou obrigada a começar com português ou matemática, eu começo por aquilo que eu quiser, se eu quiser começar com uma leitura, os deixar ler livrinhos, os deixar brincar, então eu tenho autonomia para isso.	P4
		Tenho autonomia para escolher o que eu vou trabalhar e como eu vou trabalhar de acordo com o que penso, com minha criatividade e de acordo com a necessidade das crianças. A minha autonomia consiste no fato de como vou pensar e o modo que vou trabalhar, de agir, se eu quero fazer uma coisa diferente é só comunicar, que eu tenho autonomia para trabalhar um modo diferente, sair ir na quadra, então a gente tem essa autonomia.	P5
		Acho que minha principal prática autônoma é sempre procurando atividades diferentes, como por exemplo, a releitura dos clássicos, os cartazes, é tudo atividade que eu tento diversificar em sala de aula está sempre procurando coisas novas, eu viajo e fotografo o que vejo de diferente.	P6
		Uma das características de minha prática autônoma é ser capaz de planejar minhas aulas, incorporar coisas de fora para essas práticas da aula.	P7
		Consequências das práticas autônomas	Acho que posso facilitar a aprendizagem dos meus alunos e trabalhar com atividades que sejam mais fáceis para eles adquirirem aquele conteúdo.
	Acho que a consequência seria os alunos o incentivo que a gente dá para os alunos a melhora na leitura na escrita, eles apresentam uma evolução muito grande na leitura e na escrita, principalmente na escrita, porque eles estão aprendendo as dificuldades ortográficas, então eles têm uma visão muito grande de leitura e eles entram em contato com esse mundo letrado, porque antigamente se trabalhava aqueles textinhos simplesinhos “a babá é do bebê” só com as sílabas simples hoje não, eles já tem uma noção maior eles já tem contato com as outras palavras também, com as dificuldades ortográficas então eles acabam indo para o terceiro ano com bem menos erros de português e isso ajuda em todas as matérias, na leitura na interpretação, produção de texto. Melhoram muito a visão de mundo.		P2
	As consequências de uma prática autônoma é a aprendizagem das crianças.		P3
	O resultado dessa autonomia é que às vezes fico satisfeita e às vezes parece que aquilo que eu planejei não foi bom, mas aí mudo de estratégia. Eu mudo de acordo com a necessidade das crianças, para falar a verdade a autonomia vem das crianças, parte deles,		P4

		porque de acordo com o que eles estão aprendendo que eu posso mudar.	
		A consequência é que essa autonomia que possuo em minha prática pode ter um resultado bom e pode ter um resultado ruim, a gente tem experiência que você vai trabalhar de um jeito em uma turma você consegue atingir e com a outra não, então você tem que procurar outras formas de dar esse conteúdo. A gente tem essa autonomia para criar e aqui na escola a gente vê muita gente fazendo coisas diferentes.	P5
		Acredito que esta prática autônoma de trabalhar com atividades mais diversificadas e mais lúdicas proporciona uma aprendizagem mais significativa para as crianças.	P6
		De consequência um resultado bom é o que ultimamente a gente tem visto uma melhora muito boa no conhecimento de ciências, geografia e história, porque quando deixava a ciências, a geografia e a história de lado parecem que eles não relacionavam muito agora parece que eles já conseguem, quer dizer está tudo interligado eles tem um conhecimento maior, já sabe o que é o clima a importância de estudar o corpo, os seres vivos, o que é que isso vai influenciar na vida deles, tudo isso.	P7
Indicativos de autonomia no planejamento pedagógico	Autonomia docente frente ao planejamento pedagógico	Considero ter autonomia no planejamento, mas dentro do que já esta programada no currículo (CBC) a partir daquele conteúdo eu posso escolher a atividade que eu quiser para explicar a matéria, às vezes a gente passa vídeo, às vezes não deu tempo da criança fazer aquela atividade naquele dia, ai às vezes a gente continua com aquela atividade. Quando terminam aquelas atividades eu vejo se foi vencido o que eu planejei, para planejar para outros dias.	P1
		Eu baseio meu planejamento no plano de curso que esta dividindo em bimestres e depois a partir dele fazemos o planejamento quinzenal com a supervisora, separamos os conteúdos que serão trabalhados, então tento encaixar os conteúdos de forma interdisciplinar, mas nem sempre a gente consegue.	P2
		Eu planejo minhas aulas por semana, eu tenho o planejamento com a supervisora, ela sempre passa o que nós temos que trabalhar por quinzena, a partir daí eu planejo minhas aulas fazendo a sequencia didática para atingir o planejamento e para alcançar a aprendizagem das crianças, voltando no conteúdo quando necessário, ou trabalhando de outra forma.	P3
		Acredito ter autonomia no planejamento das aulas realizo um planejamento diariamente. Porém temos o planejamento semanalmente, quinzenal com a supervisora e o bimestral. Utilizo vários materiais como: livro didático, apostilas, a internet, etc.	P4
		Autonomia eu tenho porque as aulas em si ninguém da opinião do que eu tenho que fazer então autonomia da aula eu faço aquilo “que eu quero”.	P5
		Eu tenho autonomia no planejamento das minhas aulas sim, planejo de acordo com a necessidade dos meus alunos, tenho essa autonomia de planejar as aulas de acordo com a minha classe e ir passando com o apoio com o consentimento da supervisão, para que ela veja que estamos trabalhando dentro daquele currículo, dentro do planejamento escolar. Dentro daquele conteúdo dentro daquele contexto você vai criando dentro daquilo ali.	P6
		Tenho autonomia no planejamento, pois posso incluir alguns conteúdos essa interdisciplinaridade, às vezes pedir assistência de outro profissional, como por exemplo, ciências que está muito ligado com a educação física, então a gente sempre tem essa flexibilidade. Podemos enriquecer o planejamento com mais conteúdos e tenho liberdade de escolher como vou trabalhar.	P7
	Supervisora pedagógica e a autonomia no planejamento	A supervisora tem a proposta do ano inteiro, que é dividido por bimestre, dentre do bimestre que estamos nos reunimos de 15 em 15 dias e definimos quais conteúdos vão ser trabalhados.	P1
		Considero que minha supervisora me dá autonomia no planejamento, pois separamos os conteúdos, mas eu escolho como vou trabalhar e quais materiais eu vou usar.	P2
		Acho que a supervisora facilitando nosso trabalho deixando que a gente trabalhe do jeito que acharmos melhor.	P3
		A supervisora nos deixa a vontade, ela não fica assim, dá isso, dá aquilo, não, no começo do ano logico que ela fica mais apreensiva, regulando o que a gente vai trabalhar ou não vai, mas depois que ela vê que a sala deslanchou ela despreocupa também. E nos auxilia sempre que necessário, nos ajudando com nossas duvidas e sugerindo uma atividade mais adequada.	P4

		<p>A supervisora dá autonomia completa para gente ela orienta passa o planejamento de acordo com o que a gente viu lá, mas ela não vai opinar naquilo que eu devo fazer, mas qualquer dúvida qualquer coisa que eu preciso ela está à disposição, se eu preciso de alguma coisa ela está sempre correndo atrás, então acho que nessa parte ela dá autonomia e dá suporte.</p>	P5
		<p>A supervisora nos dá total autonomia, pois toda ideia que trazemos ela procura avaliar ver se é viável dando o consentimento podemos aplicar aquilo ou não, bem como, ela traz para nós também outros suportes, ela vai a reuniões e traz outro olhar, outras ideias, “eu trouxe isso aqui para você aplicar na sua sala então vamos adaptar isso para sua sala.” Então ela dá essa autonomia e dá esse suporte para gente também.</p>	P6
		<p>A supervisora nos dá autonomia desde sentamos e conversamos, podemos fazer é tranquilo, tem autonomia sim, não fica só ela, exige, olha tem que trabalhar isso e é assim e assim, não é assim eu tenho liberdade para isso expor minha aula da forma que eu achar melhor.</p>	P7

APÊNDICE E – Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	
Aspectos a serem observados	
Reuniões administrativas. Aspectos dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> ● A postura do Gestor incentiva a participação dos docentes na construção curricular? ● A fala do Gestor explicita a autonomia do professor nas questões relacionadas a construção/reconstrução do currículo? ● O Gestor promove o diálogo com os docentes e entre os docentes? ● Como são transmitidas as orientações curriculares?
Reuniões administrativas Aspectos dos professores	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual o grau de participação dos docentes nas reuniões? ● Os professores expressão suas opiniões no processo de elaboração curricular? ● A postura dos professores evidencia que são autônomos em suas práticas?
Reuniões pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual a periodicidade destas reuniões? ● A supervisora pedagógica ouve as necessidades do docente, ou de seus educandos? ● Como a supervisora aborda as diretrizes curriculares nacionais, ou municipais? ● O professor tem espaço para tomar decisões autônomas, com relação a sua prática? ● Como ocorre a avaliação de desempenho deste profissional?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista

<p>ROTEIRO DA</p> <p>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</p>
<p>Características pessoais e profissionais</p>
1. Sexo: feminino () masculino ()
2. Idade: até 30 anos () de 30 a 40 anos () acima de 40 ()
3. Tempo de serviço: até 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () acima de 10 anos ()
4. Habilitação: Graduação () Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado ()
5. Qual sua área de formação? Qual instituição?
6. Possui pós-graduação ou especialização? Qual área?
7. Trabalha sob qual regime: Efetivo Estatutário () Contratado CLT () Outros () Qual? _____
8. Cargo que desempenha na instituição?
<p>Características autônomas da escola</p>
1. Descreva como é a elaboração e a efetivação curricular na escola em que você trabalha?
Você conhece o PPP da escola? Você participou da elaboração?
2. Como é a construção do Projeto Político Pedagógico na escola em que você trabalha? Concorda ou não? Teria outra sugestão para esse processo?
3. O Projeto Político Pedagógico traz benefícios para os alunos, professores e para a escola? Explique.
Você conhece o regimento escolar?
4. Que implicações o Regimento Escolar traz para o cotidiano da escola?
5. O Regimento Escolar facilita ou dificulta a autonomia da instituição?
<p>Aspectos curriculares</p>
1. O que você entende por currículo?
2. Descreva como a escola organiza o seu currículo?
3. Descreva como se dá a sua autonomia na construção curriculares?
4. Quais questões do currículo constituem condições essenciais para a construção da autonomia dos professores?
<p>Autonomia docente</p>
1. Para você o que é a autonomia? autonomia curricular? E autonomia docente?
2. Como você planeja suas aulas?
3. Você considera que tem autonomia no processo de construção curricular? Como?
4. Quais atitudes vivenciadas em sua prática, que você considera ser autônoma? Quais as consequências?

Anexos

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Carta de autorização do Comitê de Ética em PesquisaUNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**Pesquisador:** Helena Maria dos Santos Felício**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 45793615.0.0000.5142**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 1.189.364**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto complexo na área de Desenvolvimento Curricular a ser desenvolvido por uma equipe composta pela coordenadora e mais três pesquisadoras, alunas do mestrado em Educação. Tem como objetivo analisar os processos de desenvolvimento curricular e a formação dos sujeitos em diversos contextos educacionais, e utilizará um conjunto diversificado de procedimentos para a coleta de informações, tais como entrevistas semi-estruturadas, observação participante, grupo focal, análise documental e registro de diário de campo, e tem como referencial a Teoria Crítica do Currículo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa, que é analisar os processos de desenvolvimento curricular e a formação dos sujeitos em diferentes contextos educacionais, está bem formulado e articulado tanto com o tema quanto com o aporte teórico-metodológico proposto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta de forma clara os riscos e benefícios para os sujeitos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, a ser desenvolvida por uma equipe de quatro pesquisadores em diversos contextos educacionais, prevê tanto análise documental quanto trabalho de campo, lançando mão de um conjunto variado de procedimentos de coleta de dados. As diversas frentes de trabalho estão unidas não apenas pela

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comita.etica@unifal.mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.189.364

coordenação da pesquisadora principal, mas também pelo mesmo objetivo e pelo mesmo aporte teórico, o que permitirá trocas de experiências no desenvolvimento das investigações e rearranjos de percurso, quando necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram assinados e anexados: os Termos de Autorização para Realização da Pesquisa concedidos por cinco instituições de ensino e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os diferentes sujeitos da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Detalhado.doc	01/06/2015 21:42:16		Aceito
Outros	001 Anexo I Autorização Pró Reitoria de Graduação.pdf	01/06/2015 21:43:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	002 Anexo II Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:43:35		Aceito
Outros	003 Anexo III Roteiro Observação.doc	01/06/2015 21:44:10		Aceito
Outros	004 Anexo IV Roteiro Grupo Focal.doc	01/06/2015 21:44:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	005 Anexo V Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:44:54		Aceito
Outros	006 Anexo VI Roteiro inicial grupo focal.doc	01/06/2015 21:45:15		Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.189.364

Outros	007a Anexo VII Autorização Escola Tereza Paulino.pdf	01/06/2015 21:45:39		Aceito
Outros	007b Anexo VII Autorização Escola Arlindo Silveira.pdf	01/06/2015 21:47:04		Aceito
Outros	008 Anexo VIII Roteiro inicial para entrevista.docx	01/06/2015 21:47:44		Aceito
Outros	009 Anexo IX Autorização escola Paraguaçu.pdf	01/06/2015 21:48:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	010 Anexo X Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:48:45		Aceito
Outros	011 ANEXO XI Roteiro Observação.doc	01/06/2015 21:49:17		Aceito
Outros	012 ANEXO XII Roteiro Entrevista.doc	01/06/2015 21:49:47		Aceito
Outros	013a Autorização Escola Tancredo Neves.pdf	01/06/2015 21:50:23		Aceito
Outros	013b Autorização Escola Tereza Paulino.pdf	01/06/2015 21:51:25		Aceito
Outros	014 Anexo XIV Roteiro de Observação.doc	01/06/2015 21:52:00		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	02/06/2015 13:22:37		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_512839.pdf	02/06/2015 13:24:07		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 24 de Agosto de 2015

Assinado por:
Cristiane da Silva Marciano Grasselli
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3299 1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal mg.edu.br

ANEXO B – Carta de anuência da instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo a coleta de informações com os professores que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como parte do projeto de pesquisa “Desenvolvimento Curricular e Formação: Políticas, concepções e práticas”, que será desenvolvido sob responsabilidade da prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, com o intuito de analisar a construção do currículo no cotidiano escolar, sobretudo no aspecto relacionado à autonomia dos professores em tal construção.

Estou ciente de que esta coleta será mediante observações de reuniões pedagógicas e a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores. Entretanto, isso ocorrerá após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL-MG.

Paraguaçu, 22 de Maio de 2015.



Prof^a. Assunta Maria Valério Pereira
Diretora

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Helena Maria dos Santos Felício

ENDEREÇO: Rua Aggeu Gomes da Silva, 225 – Jd. Aeroporto – Alfenas - MG

TELEFONE: (35) 8412.3659

OBJETIVOS:

Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento curricular, com o intuito de compreender o papel do professor na construção e reconstrução do currículo escolar, sobretudo no aspecto relacionado à autonomia deste profissional em tal processo.

JUSTIFICATIVA:

Apresenta como justificativa a importância da autonomia do professor na construção e reconstrução curricular.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Durante o estudo serão realizadas observação participante do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas com os docentes a fim de investigar qual o papel deste profissional na construção e reconstrução curricular, sobretudo aos aspectos relacionados a autonomia do professor neste processo.

As entrevistas serão registradas em áudio, mediante o consentimento dos participantes.

As informações obtidas serão utilizadas para a construção do relatório de pesquisa e posteriormente poderá ser publicada.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Os procedimentos da pesquisa não causarão desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes.

BENEFÍCIOS:

O estudo poderá contribuir para a reflexão sobre a importância da autonomia do professor no processo de desenvolvimento escolar.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPA:

Não haverá nenhum gasto com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

É garantido o sigilo de todos os dados pessoais dos participantes, bem como a privacidade dos mesmos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Está assegurado de que os dados não serão divulgados.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu,....., declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Helena Maria dos Santos Felício dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, de de 2015.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

OBS: O título que consta neste termo de consentimento está vinculado ao projeto guarda-chuva, ao qual meu projeto de pesquisa esta vinculado.

ANEXO D – Autorização para gravação de áudio



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 – Alfenas/MG – CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, _____,
 depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **A AUTONOMIA DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**, poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Daniela Schiabel a realizar a gravação da entrevista semiestruturada sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniela Schiabel, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha voz.

Alfenas, _____ de _____ de _____.

 Participante

 Pesquisadora Responsável
 Daniela Schiabel