

(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM AÇÃO: ELEMENTOS PROPICIADORES E CERCEADORES DA AUTONOMIA DO PROFESSOR

SCHIABEL, Daniela *

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos **

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 Municipal do interior de Minas Gerais. O estudo fundamenta-se na concepção de currículo como projeto e na compreensão do papel ativo do professor que se configura na possibilidade e/ou autonomia, que ele tem de transformar o currículo prescrito em momentos de construção de conhecimentos e de aprendizagens mais significativas para si mesmo e para seus alunos. Este trabalho está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque na análise de conteúdo. Análise documental, observação participante de reuniões pedagógicas e entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumentos para a coleta de informações. A partir da interpretação, da categorização e da análise dos dados, foi possível constatar que a legislação brasileira assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar. Entretanto, notam-se tentativas de cerceamento dessa autonomia, principalmente quando o currículo oficial é assumido sem a devida contextualização. Verifica-se, também, que os professores 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.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Autonomia docente. Currículo em ação.

* Professora de carreira na Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS-MG), além de lecionar no curso de Pedagogia. Desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e extensão na área do Currículo e Formação de Professores. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-MG (2017).. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (2014). Pesquisadora no âmbito do protocolo internacional firmado entre a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e a Universidade do Minho em Portugal (UMINHO). E-mail: danielaschiabel@hotmail.com

** Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIFAL-MG) na linha de “Cultura, práticas e processos educacionais”. Pesquisadora nos grupos “Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento”, na UNIFAL-MG; “Currículo: Questões Atuais”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Centro de Investigação em Estudos da Criança, na Universidade do Minho. E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

(RE)CONSTRUCTION OF CURRICULUM IN ACTION: FACILITATING AND
RESTRICTING ELEMENTS OF TEACHER AUTONOMY

SCHIABEL, Daniela*

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos**

ABSTRACT

This paper analyzes how teacher's autonomy is configured in the process of (re)construction of the school curriculum, in Elementary School I, of a Municipal School in the hinterland of Minas Gerais. The study is based on the conception of curriculum as a project and on the understanding of the active teacher role that is set in possibility and/or autonomy, that the teacher has to transform the prescribed curriculum into moments of knowledge construction and more significant learning to him/herself and to the students. This work is supported by qualitative research assumptions focused on content analyzes. Documentary analysis, participant observation in pedagogic meetings and semi-structured interviews were used as instruments for the information collection. From data interpretation, categorization and analyses it was possible to verify that the Brazilian legislation assures teacher participation and autonomy in the (re)construction process of the curriculum in the school routine. However, attempts to curtail this autonomy were noted, mainly when the official curriculum is assumed without proper contextualization. It was also verified that teachers exercise the autonomy at the moment of the curriculum in action, taking into account the students' learning process. Thus, it is concluded that the exercise of autonomy in the (re)construction of the curriculum in school daily life is formed in a game of strength and power between legal, administrative and pedagogical spheres, in which teachers project their own possibilities of professional autonomy.

KEYWORDS: Curriculum. Teacher autonomy. Curriculum in action.

* Professor at the University José do Rosário Vellano (UNIFENAS-MG), besides teaching in the course of Pedagogy. Development of teaching, research and extension activities in the area of Curriculum and Teacher Education. Master's in Education from the *Universidade Federal de Alfenas* – UNIFAL-MG (2017). Graduated in Pedagogy from the UNIFAL (2014). Researcher within the framework of the international protocol signed between the UNIFAL and the University of Minho in Portugal (UMINHO). E-mail: danielaschiabel@hotmail.com

** Associate Professor at the UNIFAL-MG. Director of the *Instituto de Ciências Humanas e Letras*. Professor and researcher in the Graduate Program in Education (UNIFAL-MG) in the line "Culture, practices and educational processes". Researcher in the groups "Educational Contexts and Production of Knowledge", UNIFAL-MG; "Curriculum: Current Issues" at the *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* and the Center for Research in Child Studies at the University of Minho. E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como se configura a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo escolar, no Ensino Fundamental I. Fundamentada no reconhecimento de que, segundo o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 1996, é de responsabilidade dos professores participarem, efetivamente, da elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar, bem como planejarem e desenvolverem planos de ensino de acordo com tal proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Essa afirmação legal chama 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 recente Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) - indica, em sua meta 19, a necessidade da participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, ao afirmar 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” (BRASIL, 2014, p. 7).

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” (BRASIL, 2014, p. 7), 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 dos estudantes, na certeza de que cada contexto educativo irá exigir ações que vão ao encontro de suas especificidades.

Infere-se, assim, 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 dos seus estudantes, flexibilizando o currículo para atender às 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.

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 estas não existem, o papel do professor configura-se 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).

Nesse sentido, compreendemos que a construção do currículo precisa ser pautada pelo princípio da flexibilidade e da autonomia, rompendo com o distanciamento, muitas vezes evidenciado, entre o currículo prescrito, que é sancionado pela administração central e adaptado por uma estrutura organizacional da escola, e o currículo em ação, que se efetiva no cotidiano das instituições educacionais, que se situa em um contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula, que corresponde a um **currículo operacional** (PACHECO, 2001).

Assim sendo, 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 várias decisões importantes e que explicitam a capacidade do professor

em articular a teoria e a prática. Para tanto, organizamos este trabalho, em um primeiro momento, na explicitação teórica acerca do currículo em ação e da autonomia do professor; no segundo momento, uma descrição do percurso metodológico do trabalho investigativo; no terceiro momento, em um procedimento de análise dos achados deste estudo; e, finalmente, em uma reflexão (in)conclusiva sobre os principais aspectos que propiciam e cerceiam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar.

2 CURRÍCULO EM AÇÃO E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

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 o 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). Desse modo, o currículo, na perspectiva do desenvolvimento, não pode apoiar-se 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).

No caso do Brasil, um dos problemas enfrentados no momento da elaboração do currículo consiste na grande extensão territorial, um país caracterizado pela pluralidade de diversas culturas, hábitos e tradições. Essa diversidade de indivíduos e culturas evidencia-se dentro do contexto educacional, uma vez que a escola abarca inúmeras religiões, etnias, estudantes de classe socioeconômica distintas, dentre outros aspectos, o que torna o processo de elaboração curricular um campo de disputa, aumentando, assim, a complexidade incutida nesse processo.

Dessa forma, podemos inferir que todo o processo de elaboração e de construção curricular é complexo, dinâmico e 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.

No entendimento deste trabalho, buscamos compreender o currículo como projeto (PACHECO, 2001), que pode ser adaptado, flexibilizado e reestruturado para atender às necessidades dos estudantes e do contexto social e cultural no qual está inserido, sendo necessário assumir a autonomia que o professor tem na (re)construção do currículo no cotidiano escolar, sobretudo porque este é um momento que envolve uma série de decisões importantes e que explicitam a capacidade desse profissional em articular a teoria à prática, em mobilizar sua capacidade de decidir, bem como a compreensão que a instituição tem desses processos.

Sacristán (2000) apresenta, ainda, uma outra perspectiva para as diversas definições curriculares, orientado pela concepção de Grundy, 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).

Desse modo, 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 políticas de poder que 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 esse currículo, denominado de 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 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, ao mesmo tempo que desenvolve uma prática que sempre deve estar em consonância ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, para que haja um alinhamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

É no contexto da sala de aula, portanto, que ocorre a efetivação do processo curricular que é vivenciado na prática, por professores e estudantes, como momento de decisões autônomas, tornando-se um componente fundamentalmente importante na prática pedagógica.

Em última instância, o desenvolvimento curricular não se restringe às ações de omitir determinados aspectos do currículo prescrito, nem 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 às demandas apresentadas pelo cotidiano educacional. Assim, o currículo prescrito e sancionado pelos órgãos legislativos deve ser concebido como orientador da prática docente.

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. Assim sendo, esse profissional tem de assumir um comprometimento com o currículo, com seus pressupostos e, sobretudo, possuir autonomia suficiente para tomar suas decisões.

Tendo em vista o papel imprescindível da autonomia docente, buscamos conceituá-la epistemologicamente. 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. Contudo, a autonomia não é absoluta, mas relativa, pois se inscreve sempre em um sistema de referência. Isso se torna 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.

Como indicamos anteriormente, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o atual Plano Nacional de Educação indicam a autonomia como uma categoria da ação docente. De igual modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

(BRASIL, 2013) explicitam 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. A escola tem a possibilidade de exercer sua autonomia na construção de suas propostas, pois é nesse momento que ocorre a flexibilização do currículo a ser desenvolvido na instituição, o que evidencia o sistema de referências no qual a autonomia está inserida.

Segundo as Diretrizes, a

[...] 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).

A concepção presente nas Diretrizes vai ao encontro da definição de Adorno (2006), pois, para ele, o que constitui um sujeito autônomo e, portanto, emancipado, não é simplesmente o protesto contra qualquer tipo de autoridade, é justamente o contrário; ou seja, ao reconhecer a autoridade do professor, o estudante vê nele a possibilidade de aprender e construir conhecimentos, para que possa se tornar emancipado.

Nesse sentido, aproximamos o conceito de emancipação, definido por Adorno, como o conceito de autonomia, pois se, para ele, o sujeito emancipado é aquele que é capaz de pensar por si próprio, o sujeito autônomo deve ser capaz do mesmo. Assim, podemos considerar que emancipação e autonomia são, em parte, sinônimos.

A autonomia docente 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, onde se realiza a prática docente, podendo ser autônoma, ou restringida em função de elementos estáticos do currículo prescrito. Desse modo, “os avanços da autonomia e criatividade docente e os controles e as cobranças limitam a conquista da autoria e criatividade profissional” (ARROYO, 2011, p. 34).

O sujeito autônomo, nesse caso específico o professor, tem de ser capaz de elaborar suas próprias opiniões e ter a capacidade de realizar suas próprias escolhas. No âmbito escolar, um professor com essas características torna-se inerentemente válido e necessário, visto que ele

detém um dos papéis mais importantes do processo curricular, uma vez que ele é quem dá vida, em sua prática, ao currículo prescrito, possibilitando, assim, uma aprendizagem mais significativa e contextualizada aos estudantes.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

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).

Analisar a autonomia do professor na (re)construção do currículo no cotidiano escolar demandou uma imersão em uma escola de Educação Básica, no interior de Minas Gerais. A escolha por realizar essa investigação nessa escola em específico deve-se em função da abertura da equipe gestora, pois esta se propõe a receber os pesquisadores e disponibiliza seus professores para que participem da coleta de dados da melhor forma possível.

Atualmente, a presente escola atende a uma média de 502 alunos, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2012, passou também a oferecer atendimento educacional especializado, aquele disponibilizado às crianças que apresentam necessidades especiais, devidamente comprovados por laudos médicos.

Para a realização deste estudo, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: a análise documental, a observação participante e entrevista semiestruturada.

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 em que a escola está inserida; 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.

Seguidamente, 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 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).

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. Os conteúdos dessas observações foram registrados em um diário de campo (DC) que, posteriormente, nos serviu de texto de referência para compreendermos como a autonomia do professor é garantida e incentivada por seus superiores.

Por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que se dispuseram a participar deste estudo, sendo todas do sexo feminino, e seis delas com idade superior a quarenta anos. Todas apresentam experiência profissional acima de dez anos e são efetivas no serviço público do município. No que diz respeito à formação desses profissionais, seis possuem habilitação em Pós-Graduação, em nível de especialização, e uma possui apenas a Graduação.

Essas entrevistas 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 gravadas e integralmente transcritas. Para garantir o anonimato e total sigilo dos participantes, foram atribuídos a eles os seguintes signos para a identificação

(P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7).

Para a análise de dados, servimo-nos dos pressupostos da “análise de conteúdo”, entendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2013, p. 44).

Tais registros foram organizados a partir de uma codificação temática que orientou nossa reflexão para elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor na (re)construção do currículo. Dessas categorias, emergiram indicadores considerados importantes para o desenvolvimento deste estudo, como evidenciamos nas duas figuras que seguem, em forma de um esquema gráfico¹ para uma melhor compreensão.

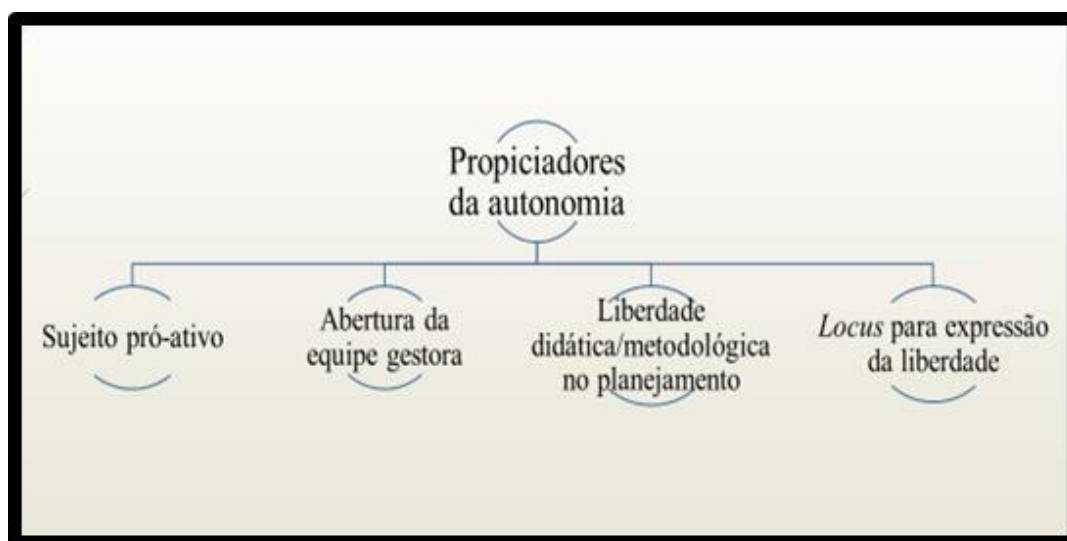


Figura 1 - Propiciadores da autonomia docente
Fonte: As autoras, pesquisa de campo.

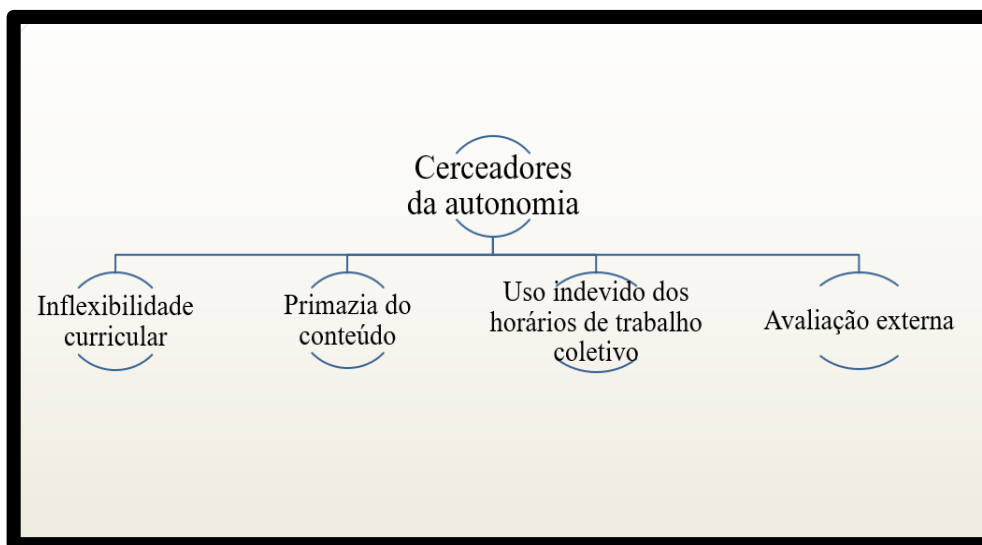


Figura 2 - Cerceadores da autonomia docente
Fonte: As autoras, pesquisa de campo.

4 COMPREENDENDO O PROCESSO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR NA (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Mediante a discussão apresentada anteriormente, em relação à importância de um profissional que atue de forma autônoma na (re)construção do currículo escolar, privilegamos considerar, neste trabalho, os aspectos propiciadores e cerceadores que foram mais evidentes no processo de coleta de dados.

a) **Propiciadores de autonomia:**

O primeiro aspecto a ser contemplado diz respeito à compreensão do professor como *sujeito pró-ativo*, explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, na medida em que ele é considerado agente mediador do processo de aprendizagem e responsável por dar vida ao currículo prescrito, conforme verificamos nos seguintes excertos:

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 da instituição investigada).

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

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, proporcionando, assim, abertura para que os professores atuem de forma autônoma no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar.

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 desse currículo por meio do PPP.

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, e, também, 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.

É possível evidenciar a participação dos professores na elaboração do PPP, na fala da participante P6, quando menciona: “para a construção do PPP, nos reunimos todo final de ano, todas as professoras. Eu participo todo ano, com a coordenação da supervisão a gente participa todo ano”. Ademais, a capacidade de ser um sujeito pró-ativo, no que se refere à competência de propor prática inovadoras, evidencia-se no seguinte excerto:

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. (P5).

Observamos, dessa forma, como as professoras se apresentam como pró-ativas no processo de tomada de decisões na construção do PPP, bem como se consideram autônomas na proposição de práticas pedagógicas inovadoras, ou que não estivesse previamente definida.

Salientamos, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, do Ensino Fundamental, consideram que

[...] o avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores educacionais das diferentes instâncias da educação, do respeito às diversidades dos estudantes,

da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico que contemple uma proposta consistente da organização do trabalho (BRASIL, 2013, p. 34-35).

Podemos observar que o referido documento apresenta, por várias vezes, a relevância do processo de autonomia curricular, no que se refere à flexibilização dessa proposta para sua efetivação na instituição escolar. Apresenta, ainda, a necessidade da promoção de uma educação de qualidade que propicie a formação de cidadãos autônomos. O mesmo acontece com o PPP da instituição em questão nesta pesquisa.

O segundo aspecto a ser mencionado é a **abertura da equipe gestora**. Consideramos que esta assume um papel de destaque, pois a gestão, sobretudo a gestão democrática, viabiliza as condições necessárias para que o professor possa atuar de forma autônoma em sua prática, pois esse 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). Essa concepção de gestão democrática pode ser observada na instituição investigada, no momento 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 (DC).

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” (DC). Assim sendo, a instituição está em consonância com o CONAE - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação,

Diretrizes e Estratégias de Ação, de 2010, 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, 2010, p. 27).

A gestão democrática reverbera também nas atitudes flexíveis das supervisoras pedagógicas, no momento das reuniões de planejamento, como evidenciamos por meio da fala de uma das professoras:

A supervisora nos dá autonomia completa. Ela orienta, transmite o planejamento de acordo com o que vimos no Currículo Básico Comum, mas ela não vai opinar naquilo que devemos fazer em sala de aula, mas qualquer dúvida, qualquer coisa que precisamos, ela está à disposição (P5).

Consideramos que o planejamento é um dos componentes importantes do currículo, bem como um componente imprescindível para a prática docente, pois é nesse 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).

A abertura da equipe gestora facilita atitudes autônomas por parte das professoras. Segundo Lück (2009), a qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do processo pedagógico em sala de aula. Uma boa gestão escolar deve zelar pela realização dos objetivos educacionais, dar voz e vez aos professores, pais, alunos e demais membros que compõem a instituição escolar.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, 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).

Desse modo, destacamos uma característica importante do planejamento que consiste em verificar para quem está sendo dirigido. Se estiver centrado na figura do professor, corre-se 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.

Já no que se refere à **liberdade metodológica para o planejamento**, as professoras relatam ter autonomia no planejamento de suas aulas, com relação e escolha mais adequada da metodologia utilizada, para atingir a aprendizagem dos estudantes. 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. O que se configura um aspecto fundamentalmente importante, visto que é um momento da prática docente que irá incidir diretamente na aprendizagem dos estudantes.

A supervisora pedagógica até indica alguns materiais, mas sempre deixa a professora a vontade para escolher a melhor metodologia a ser utilizada em sala de aula (DC).

Temos liberdade para escolher o melhor método, para a realização das atividades mais adequadas para as crianças (P1).

Essas possibilidades de escolha evidenciam a prática autônoma do planejamento, pois, dessa maneira, as professoras podem trabalhar o conteúdo previsto de uma forma mais contextualizada para os estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. 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).

Essas especificidades referentes ao planejamento estão presentes também nos dispositivos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na parte

referente ao Ensino Fundamental, e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Minas Gerais, 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 mais 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 mencionadas anteriormente 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”.

É no plano de aula que o currículo escolar vai se moldando, segundo Fusari (1990). Assim sendo, 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.

Por fim, o último aspecto a ser discutido é o *lócus para expressão da liberdade*, local este 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, onde se efetiva, adquire significação e valor, para professores e estudantes. “Na sala de aula, a gente tem autonomia para tudo, tudo que você vai ministrar, qualquer conteúdo que a gente vai introduzir a gente tem autonomia” (P4).

Um dos momentos mais ricos do currículo é quando se efetiva em sala de aula, pois, segundo Arroyo (2011), é na sala de aula que vivenciamos nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência, onde ambos, professor e estudantes, vivenciam medos e incertezas, dúvidas e frustrações, mas também vivenciam realizações, compromisso ético-político.

Assim sendo, 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.

b) Cerceadores da autonomia:

Os professores também identificam alguns elementos que cerceiam o exercício da autonomia na (re)construção do currículo em sala de aula. O primeiro aspecto a ser elencado é a **inflexibilidade curricular**, sendo um dos elementos observados e mencionados pelos professores como um dos componentes que restringe ou dificulta a autonomia, em função da primazia do currículo prescrito.

As supervisoras pedagógicas se mantêm muito presas aos conteúdos apresentados pelo Currículo Básico Comum e na ordem que estão dispostos no documento (DC).

O que está no currículo prescrito a gente tem que trabalhar (P4).

Em função da primazia do currículo prescrito, o professor, muitas vezes, sente-se cerceado por esse currículo, pois não estabelece uma relação crítica com ele. Dessa forma, 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.

Por meio dos excertos anteriores, 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.

Consideramos que a (re)construção do currículo não deveria se apoiar somente em elementos pré-estabelecidos, estáticos, formais, regulamentados, mas devemos concebê-lo 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.

Algumas professoras consideram ter uma autonomia limitada, em função dessa inflexibilidade curricular, pois relatam que a autonomia que possuem se encontra justamente na liberdade de escolher as melhores estratégias, as melhores atividades para trabalhar com seus alunos, como podemos observar nos seguintes excertos:

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, mas, 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).

Observamos que as professoras consideram ser autônomas no momento do planejamento, quando podem escolher a forma de trabalhar os conteúdos, mas apresentam a restrição em função do currículo prescrito. Por conseguinte, o docente acaba por ter uma autonomia limitada, as próprias professoras identificam isso no cotidiano da instituição escolar.

O segundo item é a **primazia do conteúdo**. Verificamos que a supervisora pedagógica apresenta uma grande preocupação com o cumprimento dos conteúdos explícitos no Currículo Básico Comum, como já foi salientado no item anterior, com relação à inflexibilidade desse instrumento. Em geral, as reuniões de planejamento resumem-se à listagem dos conteúdos atingidos e 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. (DC).

O currículo ele já vem pronto, a única coisa que a gente faz é distribuir os conteúdos por bimestres, então não é que a gente vai escolher o conteúdo. (P5).

Essa rigidez do currículo impõe-se à criatividade e à autonomia docente. Segundo Arroyo (2011, p. 35): “Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestores como um peso. Como inevitável, indispensável”. Evidencia-se, assim, que uma concepção errônea do currículo o transforma em um documento estático e inflexível, inviabiliza a autonomia docente. Isso contraria a perspectiva adotada neste trabalho, pois consideramos que é imprescindível compreender o currículo como projeto, para que ele esteja passível de ser (re)construído em função das necessidades da instituição, dos professores, dos alunos e da comunidade como um todo, viabilizando a autonomia docente nesse processo.

Esses eventos deixam claro que, por mais que os documentos oficiais assegurem a autonomia da instituição no processo de (re)construção do currículo escolar, esse processo não

se legitima somente por força legal, visto que, no momento do planejamento e no cotidiano escolar, outras variáveis contribuem/interferem para a configuração do currículo em ação.

Outro aspecto apresentado pelas professoras, como uma forma inadequada no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, é quanto ao **uso indevido dos horários de trabalho coletivo**. Foi identificado como uma prática que inviabiliza aos profissionais da educação utilizarem esse horário com formação continuada, planejamento de aulas, dentre outras ferramentas que beneficiaria uma prática mais autônoma. Na maioria das vezes, os horários de trabalho coletivo são desperdiçados com assuntos que não apresentam relevância para os professores.

Quando a professora é interrogada com relação ao que restringe ou inviabiliza sua autonomia na instituição, ela responde que: “Sinceramente. Cumprir horário, sendo que você poderia ter uma maior flexibilidade para programar outras coisas” (P7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na parte específica do Ensino Fundamental, 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, p. 104). É uma responsabilidade da profissão docente, no entanto, favorecer 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, p. 118).

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 módulo² 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-tempo para desenvolverem

essas atribuições.

Evidenciamos, no entanto, que apesar da concepção das Diretrizes e do Governo de Minas Gerais, a garantia desse espaço-tempo não faz com que se efetive de forma adequada nas instituições de ensino, pois os professores reclamam do mau uso desse espaço para a promoção da formação continuada e do exercício da autonomia docente.

O último aspecto que cerceia a autonomia docente, segundo o relato dos professores, são as **avaliações externas**, uma vez que as atividades que estão em desenvolvimentos têm de ser suspensas ou reorganizadas em função dessas avaliações. Desse modo, os professores não têm condições de organizar suas aulas de acordo com as necessidades dos estudantes, pois têm de atingir os resultados esperados nessas avaliações.

A supervisora pedagógica cobra das professoras que trabalhe com seus alunos simulados para a preparação das provas externas. Apresenta uma cobrança excessiva dos resultados das provas internas e principalmente das externas. (DC).

A autonomia do docente é cerceada em função de um jogo de poder, como é o caso das avaliações externas, pois as instituições são pressionadas pelas esferas superiores para atingir boas notas nesses instrumentos avaliativos. Isso incide diretamente na prática docente, a qual deve ser reorganizada em função dos conteúdos que serão contemplados nessas avaliações.

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 consequentemente 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 com 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.

Verificamos que o direito de os professores se reconhecerem como autores é a experiência mais elementar da autonomia na (re)construção do currículo, vivenciada por eles, e que, de certa forma, (re)afirma a profissionalidade docente, como um intelectual

transformador (GIROUX, 1997) que se reconhece na sua ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto anteriormente, inferimos que a autonomia docente é respaldada por leis e incentivada por esses documentos, o que nos dá indícios da importância da promoção de ações em prol da autonomia docente, na instituição escolar, pois esse é o caminho para construirmos nos estudantes atitudes cada vez mais autônomas, visto que os documentos legais salientam a necessidade de trabalharmos em prol de cidadãos emancipados, críticos e autônomos.

Observamos, ainda, que a concepção do professor como **sujeito pró-ativo**, a **abertura da equipe gestora** e a **liberdade metodológica no planejamento** são aspectos que propiciam atitudes autônomas por parte dos professores, incidindo diretamente em sua prática, que se efetiva na sala de aula, sendo esse o **lôcus para a expressão da liberdade**.

Tornou-se evidente que os professores investigados neste trabalho são verdadeiramente autônomos no momento de sua prática em sala de aula – esse é o instante de maior responsabilidade, pois é onde se configura o processo de ensino aprendizagem. E, assim, o professor tem a possibilidade de usar a melhor metodologia possível para que esse processo seja alcançado com êxito, flexibilizando o currículo proposto em momentos significativos de aprendizagem.

Os elementos que cerceiam as atitudes autônomas mencionadas anteriormente são: **inflexibilidade curricular**, **primazia do conteúdo**, **uso indevido do horário de trabalho coletivo** e **avaliação externa**.

As supervisoras pedagógicas tendem a interpretar o currículo como um plano estático e inflexível, no que se refere aos conteúdos. Desse modo, supervalorizam os conteúdos e limitam-se, demasiadamente, neles, não favorecendo uma prática interdisciplinar, ou mais significativa para os estudantes.

Evidenciamos, ainda, que as supervisoras pedagógicas “pressionam” as professoras para cumprirem os resultados das avaliações externas, configurando um jogo de poder. Nesse cenário, a supervisora detém o poder e seleciona os conteúdos a serem ministrados, em função das avaliações, restringindo a prática docente.

A utilização do horário de trabalho coletivo de forma indevida delimita a capacidade autônoma dos professores, visto que não dispõem de horas para a formação continuada, ou para uma reflexão mais significativa de sua prática pedagógica.

Entre os elementos facilitadores e cerceadores da autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, é preciso compreender que a polarização, tanto de um lado quanto do outro, não colabora para o real entendimento do que vem a ser esse exercício da autonomia. É preciso considerar e assumir a necessidade de repensarmos a autonomia em coerência com os diferentes níveis hierárquicos nos quais o cotidiano escolar está inserido. Dessa forma, ao pertencer à uma determinada “rede” de ensino, uma determinada escola assume seus propósitos educacionais a partir das definições estabelecidas por essas “redes”. Nesse sentido, o professor deve compreender sua autonomia no interior desses processos.

Inferimos, ainda, que os propiciadores e cerceadores da autonomia docente coexistem e sempre coexistirão no espaço escolar, pois são interdependentes. Assim sendo, 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 essa 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. Dessarte, 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 frente ao currículo em ação. Acreditamos que é por meio das habilidades construídas no decorrer do desenvolvimento profissional que o professor terá a capacidade de melhor articular os elementos propiciadores e cerceadores da autonomia docente no momento da (re)construção do currículo escolar, pois sua

=====

autonomia, nesse processo, será maior.

Findamos, assim, nossa interlocução entre os propiciadores e os cerceadores da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar e quais são os intervenientes envolvidos nesse processo, bem como a necessidade da promoção da autonomia docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conferência Nacional de Educação **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

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

LEAL, Regina Barros. **Planejamento do ensino: peculiaridades significativas**. 2005. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197145>>. Acesso em: 10

=====

mai. 2012.

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

PACHECO, José. A. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

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

PIRES, Clarice. **Referências para um currículo Crítico-emancipatório na Universidade: Construindo um projeto educativo do Centro Universitário de Brusque-SC**. 2005. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional**. Aveiro, Portugal: Officina Digital, 2010.

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

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

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

NOTAS

¹ O desenho gráfico dos núcleos de significação não corresponde ao processo metodológico da pesquisa qualitativa construtiva interpretativa, foi uma iniciativa da pesquisadora Daniela Schiabel, desenvolvida em sua dissertação.

² 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 espaço-tempo destinado à formação continuada e à capacitação profissional.

Recebido em: 13/09/2016

Aceito em: 06/09/2018