

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

JESSICA APARECIDA PRESTES

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
PONTA GROSSA- PR

PONTA GROSSA  
2023

JESSICA APARECIDA PRESTES

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
PONTA GROSSA- PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA  
2023

P936 Prestes, Jessica Aparecida  
As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- Pr / Jessica Aparecida Prestes. Ponta Grossa, 2023.  
137 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Prática pedagógica. 2. Autonomia. 3. Professor - formação. 4. Saberes docentes. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

## TERMO

**JESSICA APARECIDA PRESTES**

### **AS PRATICAS PEDAGOGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG (Presidente)

Dra. Silvana Stremel - UFTPR/UFPR-PPGE.

Dra. Rosana De Castro Casagrande - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 02/06/2023, às 19:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 06/06/2023, às 11:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1440064** e o código CRC **2C48CF48**.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus.

Àos meus pais, Roseli e José, pelo amor incondicional, pelos esforços e renúncias que conscientemente fizeram para que sempre atingisse meus objetivos. Aos meus irmãos Jeferson e Everson, pela escuta, conselhos, apoio e, principalmente por acreditar em mim e nos meus sonhos. As minhas cunhadas Kely e Simone que me incentivaram na busca por tudo que fizer meu coração feliz. Aos meus sobrinhos Pedro, João, Ana Beatriz e ao meu afilhado Miguel pela cumplicidade e amor genuíno, compreendendo as minhas ausências. A vocês, todo o meu amor, gratidão e respeito.

A Prof.a Dra. Susana Soares Tozetto, pela orientação dedicada, permeada de cuidado e afeto, e principalmente por me guiar e amparar quando eu mais precisava, por todos os momentos de ensinamentos e partilha, por me possibilitar um mundo novo e pela confiança em mim depositada em todos os momentos. Minha mais profunda admiração pela pessoa e pela profissional.

Às professoras Dra. Silvana Stremel e Dra. Rosana de Castro Casagrande, por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e de defesa, e pelas inestimáveis contribuições.

As minhas amigas de trabalho Andreza, Anne, Carolina, Joicy e Marilze, professoras que me incentivaram, acolheram e me fortaleceram nessa caminhada, tornando-a mais leve.

Às amigadas que construí no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho Docente - GEPTRADO, que estiveram comigo, compartilhando e realizando riquíssimas discussões, especialmente, Flávia, Thaianne, Elizabete, Izabelle e Priscila.

Meu muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, está vinculada à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem e ao grupo de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente GEPTRADO. Teve como objeto de pesquisa a autonomia docente em sua prática pedagógica, orientada pela seguinte questão: De que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente? Para isso, teve como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas preconizam a autonomia docente, específicos: identificar os saberes da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ponta Grossa e verificar em que medida as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Como referenciais teóricos foram utilizado: Gimeno Sacristán (1999, 2000), que aborda a intencionalidade da prática docente e sua definição conceitual; Freire (1996), que contempla a temática da conscientização da prática crítica-reflexiva, sobretudo diante da finalidade da educação; Tardif (2010, 2011); que nos ajuda a compreender e elencar os saberes docentes específicos que compõe a prática docente e como sua constituição se faz necessário para uma prática autônoma. Para tanto, fez-se necessário discutir sobre a autonomia docente e sua conceituação, para tanto, apoiando-se nas ideias construídas por Contreras (2002). A fim de realizar uma reflexão a respeito da pesquisa científica e respaldar os dados coletados, buscou-se a contribuição de Bourdieu (1996, 2021) e sua conceituação sobre a construção do *habitus*, da violência simbólica e da reprodução no campo da educação. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, caracterizada pela investigação do campo. O tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Os agentes da pesquisa foram os docentes do ensino fundamental, anos iniciais, compreendendo que esses são os professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública do Município de Ponta Grossa/ PR. Tendo como foco os objetivos da pesquisa, assim como a pergunta que a norteou, os primeiros dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário com todos os docentes das escolas selecionadas, seguido por entrevista semiestruturada, elaborada a partir da análise cuidadosa dos dados coletados pelo questionário. A pesquisa pretendeu, contribuir para uma discussão aprofundada sobre a autonomia da prática pedagógica, bem como os sentidos conferidos a ela. As discussões foram balizadas em torno dos saberes docentes e da autonomia relativa do professor. Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, mas eles podem mudar a sequências de conteúdo, adaptar as aulas, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quando algumas ações, com as quais não concorda são impostas à eles, como por exemplo: a padronização das avaliações em nível de rede municipal; as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; autonomia; formação de professores; saberes docentes.

## ABSTRACT

The present master's program research from the post-graduation program in Education (PPGE) from the State University of Ponta Grossa - UEPG, is tied to the line of Teaching and Learning and to the study and research group on the teaching work GEPTRADO. It had as objective of research the teaching autonomy in their pedagogical practice, guided by the following question: In what manner the pedagogical practices evidence the teaching autonomy? In order to do so, it had as general objective analyzing in which manner the pedagogical practices profess the teaching autonomy, and specific: identifying the knowledge of pedagogical practice of teachers of the early years of Elementary School of the municipal network of Ponta Grossa and verifying in what measure the pedagogical practices evidenced the teaching autonomy. As theoretical reference were used: Gimeno Sacristán (1999, 2000), who approaches the intentionality of the teaching practice and its conceptual definition; Freire (1996), who contemplate the theme of awareness of the critical-reflexive practice, overall in front of the purpose of education; Tardif (2010, 2011); who helps us understanding and listing the specific teaching knowledge which compose the teaching practice and how their constitution is necessary for an autonomous practice. In order to do it, it was necessary discussing teaching autonomy, therefore, supporting on the ideas constructed by Contreras (2002). With the end of realizing a reflection on the scientific research and backing the gathered data, it was searched the contribution of Bourdieu (1996, 2021) and his concepts on the construction of the *habitus*, of the symbolic violence and the reproduction in the field of education. The research had a qualitative approach, characterized by the field investigation. The treatment and the analysis of the data were realized from the content analysis according to Bardin (2016). The agents of the research were the teachers of Elementary school, early years, understanding these are the teachers who act from the 1<sup>st</sup> to the 5<sup>th</sup> grade of elementary school of the public network of the City of Ponta Grossa/PR. Having in sight the objectives of the research, as well as the question which guided it, the first data were collected by mean of the application of a questionnaire with all the teachers of the selected schools, following a semi-structured interview, elaborated from the careful analysis from the data gathered by the questionnaire. The research intended to contribute for a deeper discussion on the autonomy of the pedagogical practice, as well as the meanings given to it. The discussions were marked out around the teaching knowledge and the autonomy related to the teacher. The results of this research indicate when the teachers are in their classroom, they may exercise more autonomy, not absolute, but they may change the subject sequence, adapt the classes, choose singular methods and privilege a befitting practice to their students. However, this autonomy decreases when some actions which they disagree are imposed to them, as an example: the standardizing of the evaluations in the municipal network level; the continuing education which do not emerge from their interest of their school routine.

**Key-words:** Pedagogical practice; Autonomy; teacher training; Teaching knowledge.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Refinamento de critérios utilizados para o levantamento das produções correlatas.....	p. 62
QUADRO 2. Teses e Dissertações das pesquisas correlatas.....	p. 62
QUADRO 3: Perfil dos professores entrevistados.....	p. 71
QUADRO 4 : As categorias e as subcategorias sobre as práticas pedagógicas que evidenciam a autonomia docente.....	p. 79



## LISTA SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNF	Base Nacional de Formação
PNE	Plano Nacional da Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
AC	Análise de Conteúdo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SME	Secretaria Municipal de Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
GEPTRADO	Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre o Trabalho Docente
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional da Educação

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS NA DEFINIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>19</b>
1.1 O CAMINHO HISTÓRICO E CONCEITUAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA .....	20
1.1.1 A Prática Pedagógica Exitosa E Seus Componentes .....	28
1.1.2 O Processo De Ensino E Aprendizagem Como Prerrogativa Da Prática Pedagógica .....	32
1.2 OS SABERES PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE.....	36
1.2.1 Os Saberes Da Formação Profissional.....	39
1.2.2 Os Saberes Docentes: O Saber Da Experiência.....	42
<b>CAPÍTULO 2 A AUTONOMIA DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>46</b>
2.1 IMPLICAÇÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA .....	47
2.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A AUTONOMIA.....	51
2.3 A AUTONOMIA DOCENTE.....	54
<b>CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
3.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	61
3.1.1 Pesquisas Correlatas.....	61
3.1.2 A Pesquisa Qualitativa.....	66
3.1.3 O Campo E Os Participantes Da Pesquisa.....	68
3.1.4 Instrumentos Para Coleta De Dados Da Pesquisa.....	73
3.1.5 Procedimentos De Análise De Dados.....	76
<b>CAPÍTULO 4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA .....</b>	<b>79</b>
4.1 A DOCÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	80
4.1.1 Trajetória Enquanto Docente.....	81
4.1.2 O Que É Ser Professor.....	84
4.2 CARGA DE TRABALHO DOCENTE.....	87
4.2.1 Condições De Trabalho.....	89
4.2.2 A Importância Da Família No Trabalho Pedagógico.....	91
4.2.3 Tamanho Das Turmas E Número De Alunos.....	92
4.2.4 As Diferenças Entre Alunos.....	94
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COM O PEDAGOGO.....	96
4.3.1 A Formação Continuada.....	97

4.3.2 O Papel Do Pedagogo No Trabalho Pedagógico Do Professor.....	99
4.4 SABERES DA EXPERIÊNCIA <i>VERSUS</i> SABERES DA FORMAÇÃO.....	102
4.4.1 O Saber Técnico.....	103
4.4.2 Exaltação Da Prática Em Detrimento Da Teoria.....	105
4.5 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA DOS PROFESSORES.....	107
4.5.1 As Relações De Poder E A Escola.....	108
4.5.2 Jogos de Interesse E Autonomia Docente .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em minha trajetória educacional sempre foi latente o desejo de ser docente, sendo assim, do sair do ensino fundamental II, optei pelo curso profissionalizante em formação docente, o qual cursei no Instituto de Educação Professor Cesar Prieto Martinez. Dando continuidade a minha formação, ingressei, em março de 2013 no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no Paraná. Meu acesso à educação superior foi motivo de muita alegria para meus pais, pois eu seria a primeira integrante da família a frequentar uma universidade.

Ainda em 2013, iniciei minha carreira como docente na rede particular de ensino, atuando como professora da educação infantil. Mais tarde em 2015, quando estava no terceiro ano de Pedagogia, realizei o concurso público para seleção de docentes do Município de Ponta Grossa, ingressando na rede pública de ensino no ano de 2016.

No decurso de minha graduação tive a oportunidade de me aproximar da iniciação científica, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O tema da pesquisa era o livro didático, considerando-se sua importância como instrumento pedagógico no cotidiano do professor e sua complexidade. O tema se desdobrou em duas perspectivas: a especificação da formação dos autores dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2016 e a análise das propostas pedagógicas dos livros didáticos de alfabetização.

A imersão no campo da pesquisa suscitou-me um desejo enorme pela área da educação, pois tinha um sentimento de incompletude que me levava a ansiar pela busca de conhecimento expandindo ainda mais o meu desejo pela carreira acadêmica como professora pesquisadora da educação, compreendendo principalmente, que os avanços, advindos de pesquisas e inovações na área da educação, fazem-se proeminentes e necessários.

Durante minha formação, também estive imersa na instituição pública como docente do ensino fundamental anos iniciais, período em que suscitaram diversas inquietações a respeito da formação do profissional docente no curso de pedagogia e dos elementos constituintes de sua prática pedagógica. Ouvia dos professores que lecionavam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, críticas ao curso de Pedagogia, interiorizadas na própria classe, como principal motivo do

fracasso escolar. Observava, também que a formação continuada, muitas vezes, realizava-se descontextualizada da realidade do profissional, culpabilizando-se, assim, inteiramente o professor pelo déficit no ensino. Desse modo, a crescente desprofissionalização docente, aliada à baixa qualidade das formações continuadas, à negligência da realidade em que os agentes educacionais estão inseridos e à falta de autonomia docente, impactam diretamente na constituição da prática pedagógica e, essa, por sua vez, desenvolve-se desvinculada dos elementos necessários à sua constituição.

Movida por esses questionamentos, na tentativa de interpretar o cenário atual da educação, bem como seus impactos, ansiando por novas propostas, inscrevi-me no Processo Seletivo de Mestrado da UEPG, apresentando um anteprojeto que trazia em sua essência a preocupação com os aspectos constituintes da prática pedagógica do profissional docente. Nesse, também se consideravam a formação do professor, enquanto locus da construção dos saberes necessários a sua prática, e os empasses em torno da profissão docente e de seu fazer entre aqueles que disputam os espaços de formação: o processo de formação continuada e a realidade sociocultural dos agentes envolvidos no contexto escolar e a autonomia docente.

A partir do exposto optei em realizar a pesquisa numa rede pública do Município de Ponta Grossa do estado do Paraná, visando ampliar as discussões acerca dos elementos constituintes da prática pedagógica e de alcançar os objetivos iniciais propostos, e sobretudo, a possibilidade de ampliar meus referenciais teóricos e visão de mundo frente às reflexões possibilitadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

## INTRODUÇÃO

A educação se constitui como um campo muito amplo de pesquisa e investigação. Isso se dá devido à multiplicidade de fatores que a permeiam, assim como sua estruturação no campo social, e, principalmente pela importância que exerce na vida de todas as pessoas, configurando-se, assim, direito de todos, garantido pelo Artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Dito isso, nosso foco no campo da educação é a formação docente e suas contribuições para uma prática docente autônoma, assim, levantamos a seguinte questão de pesquisa: De que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente? Para isso, tivemos como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas preconizam a autonomia docente, e, como objetivos específicos: identificar os saberes da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ponta Grossa e verificar em que medida as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Procurando responder a essa questão e sobretudo atingir os objetivos propostos, ressaltamos como objeto de pesquisa a autonomia docente, a qual buscamos discutir com ênfase na identificação das oportunidades disponíveis no ambiente de trabalho para a constituição de um docente autônomo, bem como as possibilidades de autonomia diante das imposições legais das políticas públicas.

Todavia, o que pode impactar de forma contraproducente o trabalho docente e sua prática é a concepção conservadora e por vezes desarticulada da realidade em que ela é elaborada e implementada, quando apoiadas em uma cultura da performatividade do professor, da escola e da sociedade (OLIVEIRA, 2019). Tais ações podem comprometer a autonomia docente, enfraquecendo sua capacidade de refletir criticamente e a desarticulação política da classe, pois com a (des)intelectualização do trabalho docente, se abre um abissal entre a construção de conhecimento docente e a subjetividade presente em sua prática pedagógica.

Compreendemos que o professor deve atuar como pesquisador de sua própria prática e por isso deve ser ativo também na construção do conhecimento educacional, portanto, deve se posicionar em consonância com a realidade concreta na qual está inserido, contribuindo, assim, efetivamente, para o avanço educacional. Entretanto, sua reflexão crítica e colaborativa não deve estar correlacionada à

responsabilização docente, mas sim voltada à participação ativa e política do profissional. Dessa forma, entendemos a prática pedagógica como uma ação embasada em objetivos, intencionalidade, finalidades e saberes docentes de modo que articulem os conteúdos com o contexto social e histórico (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Destarte, na reflexão crítica sobre a prática, encontra-se a capacidade de protagonismo de forma autônoma, para tanto, existem elementos teórico-metodológicos que devem elucidar aspectos pertinentes à ação pedagógica, tais como: concepção de mundo, concepção de educação, relação ensino e aprendizagem. Dentre todos os possíveis pressupostos teóricos e metodológicos que se imbricam na prática pedagógica, abordaremos neste trabalho os saberes docentes e a autonomia dos professores.

Ainda, consideramos como um reflexo da burocratização e da verticalização do ensino, um enorme distanciamento da esfera da gestão educacional com o cotidiano da escola. Todavia, essas demandas verticalizadas no ensino resulta em um enfraquecimento da autonomia do professor, visto que ele passa a ter que lidar com a ambiguidade de situações conflitantes, quer seja, controle versus autonomia. Parte desse controle sobre o trabalho docente e a tendência de recuo da categoria na área de conhecimento profissional autônomo, assim como na participação efetiva na esfera social evidenciou-se ainda mais em 1980 com a ascensão do neoliberalismo como projeto econômico, político e global na década, acarretando impactos na educação.

Assim, faz-se necessário um olhar investigativo sobre a prática pedagógica e seu desdobramento na prática social. O delineamento da finalidade e da intencionalidade da ação do docente no ato de ensinar deve se concretizar nos processos pedagógicos, a partir da realidade, expressando-se na necessidade de se chegar ao chão da escola (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Diante do exposto, compreendemos que o professor, no cenário atual, pode sentir-se perdido, angustiando e desamparado, o que faz com que recaia sobre sua prática pedagógica o peso da reprodução<sup>1</sup> (BOURDIEU, 2013). Entretanto, o docente desconsidera que a realidade na qual está inserido muda ao longo do tempo e que os avanços

---

<sup>1</sup> Nesse sentido o sistema educacional se vincula a valores e padrões culturais das classes dominantes, pois os reproduz como “corretos” ou “legítimos”, sem no entanto considerar as particularidades do meio social e capital.

científicos, de produção acadêmica e tecnológica, se fazem presentes em nosso cotidiano e devem ser ponderados. A análise da prática pedagógica é uma importante arma, quando vislumbra a própria superação, pautada na realidade e na necessidade que se faz presente, perante a necessidade do aluno.

Assim, investigar sobre o trabalho docente torna-se relevante, pela necessidade de compreensão das práticas de ensino e da realidade a qual os docentes estão submetidos. Dessa forma, a prática pedagógica autônoma, crítica e reflexiva do professor se caracteriza como um aspecto importante da atuação docente. Sendo assim, para melhor compreender seus desdobramentos, enquanto ação do professor que se produz por meio de sua concepção ideológica e de sua trajetória, tornou-se necessário direcionar nossa atenção ao campo em que essa prática ocorre, ou seja, a escola. Nesse sentido, buscou-se compreender a trajetória docente, sua relação com os saberes específicos da profissão, as condições de trabalho e como todas essas questões influenciam na construção de uma prática autônoma. Compreendendo que na prática pedagógica incidem muitas outras, além do próprio discurso de educação (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Diante desse contexto, entendemos que a prática pedagógica é vista como a unidade que ocorre entre a teoria e a prática. A unidade teórica prática, conforme Curado (2019), é o ato pedagógico na intencionalidade de uma finalidade, que não se esvazia em si mesmo, mas que fornece subsídios para a partida de uma estruturação do novo a ser construído e descoberto a partir da realidade que o circunda. Ou seja, a prática estrutura-se como uma atividade pedagógica, regida por fins conscientes (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Dessa forma, o professor e o aluno são agentes no processo de ensino/aprendizagem, que compreendem a unidade da teoria e da prática, pois trazem consigo, até a escola, elementos únicos de sua realidade, assim como aspectos de diferentes capitais culturais e econômicos. É necessário considerar que também atuam sobre as práticas docentes as estruturas da própria organização interna da escola, o mundo externo, compreendido em sua realidade econômica, social e cultural, e há ainda as relações pessoais e subjetivas dos agentes da instituição escolar. O profissional docente e o aluno são sujeitos históricos, sociais e culturais, também perpassados pelos ambientes de formação e do lugar onde atuam.

Destarte, toda vez que o professor adentra a sala de aula leva consigo a bagagem de quem ele é, suas concepções, sua visão de mundo, sua trajetória de



vida e sua individualidade. Movimento esse que Bourdieu (1996) considera na construção do *habitus*, compreendendo-o como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções e esquemas de pensamentos incorporados, que possibilitam perceber e interpretar o mundo, orientando e regulando práticas e, portanto, indissociável na prática pedagógica do professor enquanto sujeito social. Sendo assim, o *habitus* torna-se o produto das relações dialéticas entre a exterioridade e a interioridade docente.

Todos esses aspectos enriquecem o trabalho do professor deflagram a reflexão sobre sua prática, buscam rejeitar a teorização da ação como simples execução de modelos, procurando afastar-se da imagem da ação como construção racional de uma concepção de ação pré-programada, pragmática. Dessa forma, podemos compreender que

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo quanto a ação desse mundo. (BOURDIEU, 1996, p.144)

Essa realidade deflagrada por Bourdieu (1996), deve ser considerada ao se pensar no trabalho docente. Santo (2017, p.101) também ressalta sobre o trabalho docente.

Desta forma, professores e alunos são vistos como sujeitos da práxis que aprendem, ensinam e transformam, ou seja, realizam a ação. Sendo que a dimensão coletiva é fundamental ao longo de todo processo. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo.

Assim, configura-se a necessidade de uma ação dialética na docência, ou seja, pautada na perspectiva crítica, na qual o professor tenha subsídios para refletir autonomamente sobre sua prática, evocando teorias pedagógicas e os saberes que construiu ao longo de sua formação e de sua trajetória como docente. Portanto, o docente deve pensar em movimentos constantes em seu fazer docente (CARDOSO; FARIAS,2020).

Ao direcionarmos nosso olhar para a prática docente, ainda que nesse momento, de forma breve, pudemos observar a amplitude dos elementos que a compõem e incidem sobre ela. As discussões acerca desses fatores são de ordem social, política, cultural, decorrentes e reformulados de acordo com o período

histórico. Ainda é importante que o esforço despendido na atuação docente se realiza forma consciente, bem como, seja essa pautada pelos diferentes saberes, que privilegie uma postura científica, ética, política, didática e técnica. Favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia dos professores e dos alunos, compreendendo-os como sujeitos da sua aprendizagem e legitimando sua realidade, compreendendo-a como importante para o contexto histórico, social, político e econômico.

Dessa forma, o docente deve ler de forma crítica a realidade, que se faz presente em seu cotidiano, abarcando e analisando seu entorno cultural, social, político, econômico e educacional. E, a partir dessa leitura crítica, o professor pode contextualizar e questionar quais são as finalidades sociais das intencionalidades pedagógica de sua atividade. Assim, sua identidade docente e profissional terá sentido e propósito. Na tentativa de apreender como o docente compreende essa realidade e como essa impacta na construção de sua autonomia e da sua prática pedagógica, procuramos voltar a pesquisa para a abordagem qualitativa, caracterizada pela investigação de campo. Assim, para a coleta de dados realizamos, primeiramente, um questionário (APÊNDICE 3), seguido de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4). Para o tratamento e análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo segundo Bardin (2016), que tem o caráter essencialmente qualitativo e fornece parâmetros para apoiar nossas interpretações sobre os fenômenos da comunicação.

A coleta de dados foi realizada em quatro escolas públicas do Município de Ponta Grossa, a escolha dessas escolas teve como critério as notas no Saeb<sup>2</sup> (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas participantes da pesquisa obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas, médias e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. As notas do Saeb das diversas escolas de Ponta Grossa são acompanhadas e fiscalizadas pela Secretaria de Educação do Município, com o objetivo de avaliar a qualidade das

---

<sup>2</sup>O Saeb é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, consiste em um conjunto de avaliações externas, realizada em larga escala, composta por testes e questionários. O processo avaliativo é aplicado a cada dois anos na rede pública nas turmas do 5º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, com adesão voluntária das instituições de rede privada. A média dos avaliados, juntamente com as taxas de reprovação e abandono, levantadas pelo censo escolar resulta na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Município e a nível nacional. Informação disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>

escolas. Também procuramos escolas situadas em diferentes regiões do Município de Ponta Grossa, considerando a grande extensão de seu território e de diferentes níveis econômicos. Nesse sentido, perfizemos um total de 53 participantes, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I das quatro escolas.

Como organização da pesquisa, no Capítulo I, abordamos a conceituação da prática pedagógica na escola, procurando problematizar a prática docente, a fim de que seja possível compreender toda a sua complexidade pois impõe desafios diários, evidenciando sua origem social, que se dá, não somente pelo fato da interação entre professor e aluno, mas também pela cultura de diversos contextos sociais de que esses agentes participam. Ressalta-se dessa forma, que o trabalho docente depende do contexto em que está inserido e das condições que o circunscrevem.

Dessa forma buscamos também refletir e discutir no Capítulo II, as condições do trabalho docente, uma vez que essas impactam diretamente na construção da prática docente, considerando também, sua implicação na autonomia do professor. Haja vista que a prática pedagógica exige do professor, além de domínio sobre os conhecimentos teóricos específicos e das práticas educativas relacionados ao trabalho de ensinar, outras habilidades que lhe permitam solucionar problemas de diversas ordens, atribuindo ao professor um número cada vez maior de funções. Um outro aspecto importante, destacado nesse Capítulo, é a burocratização do trabalho docente, fato esse que produz o fenômeno da alienação dessa prática. Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Destacamos também a autonomia docente como imprescindível para o sucesso da prática pedagógica, pois o professor durante toda sua atuação docente constrói conhecimentos únicos, diante de sua vivência cotidiana em sala de aula com seus alunos, e constrói saberes durante essa trajetória.

Buscamos, no Capítulo III, construir os caminhos metodológicos da pesquisa, caracterizando seus participantes, o campo onde os dados foram produzidos, as implicações éticas e os instrumentos da investigação.

No capítulo IV apresentamos e discutimos, de forma minuciosa, as categorias encontradas por meio da análise de dados, assim como as subcategorias vinculadas. Nesse sentido, buscamos responder à questão central da pesquisa, acerca de compreender de que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Para isso, as categorias que foram apresentadas estão intimamente relacionadas ao referencial teórico estudado nesta pesquisa, entre eles: Gimeno-Sacristán (1999,

2000); Contreras (2002); Tardif (2010,2014); Freire (1996); e, Bourdieu (1996, 2021).

## **CAPÍTULO 1**

### **ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS NA DEFINIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Compreendemos a prática pedagógica como uma atividade/ação, a qual no campo educacional, tem como essência o processo de ensino-aprendizagem, vislumbra-se a ação pedagógica como aquela que envolve modos de proceder do docente, com objetivos, finalidades e saberes embasados por uma realidade histórico-cultural. Tardif (2002) afirma que a epistemologia da prática profissional do professor, é o estudo do conjunto de saberes mobilizados pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar suas tarefas. É, portanto, uma atividade teórica/prática, pois necessita de conhecimento e intencionalidade para se estruturar em sua totalidade. Destaca-se, dessa forma, sua relevância enquanto objeto de estudo de nossa pesquisa.

No âmbito escolar a prática pedagógica influencia e é influenciada por inúmeros fatores do campo social, econômico, cultural e político, por isso ponderamos que quando não há constante procura pela atuação dialética, favorece-se um esvaziamento de sua finalidade. Nesse sentido, a prática pedagógica, encontra-se perdida em um imediatismo desenfreado e pode não atingir a aprendizagem do aluno, fazendo com que essa prática torne-se apenas uma atividade sem um fim determinado (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Contrariamente a essas asserções, compreendemos a prática pedagógica, não como uma simples e corriqueira atividade, mas sim, uma ação a qual deve ser intencional, consciente, estudada e organizada para sujeitos reais, oriundos de um contexto social e cultural específico que precisa ser considerado (GIMENO-SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, o trabalho docente, possui desdobramentos e a prática pedagógica constitui a identidade do professor, sendo portanto, de suma importância que se privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, crítica, didática e técnica.

Ao longo do presente capítulo, discutiremos a prática pedagógica a fim de conceituá-la e defini-la. Também elaboraremos reflexões acerca dos elementos que a perpassam no campo da instituição escolar, abordando seus elementos constituintes na escola, correlacionando-os ao processo de ensino-aprendizagem, alvo da prática

consciente e intencional do professor. Para tanto, utilizamos a construção teórica de Gimeno Sacristán (1999), que discute a prática pedagógica, ao passo que também a relaciona com o contexto no qual essa prática ocorre, efetivando-se na articulação entre teoria e prática, por meio da reflexibilidade (CURADO, 2019), considera-se nesse processo também a construção da identidade docente. O uso combinado do teórico Paulo Freire (2020) deve-se a nossa necessidade de considerar o processo reflexivo e crítico necessário para a atuação docente, assim como as contribuições trazidas por ele a respeito da autonomia e do saber docente, nesse sentido Freire (2020) permite uma aproximação da escola e do contexto brasileiro de educação. Ao longo de toda a discussão teórica perpassam as contribuições de Bourdieu (2013), que nos ajuda a refletir, epistemologicamente, sobre os espaços de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais, incutidos no *habitus* e na construção do arbitrário cultural.

## 1.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

A preocupação dos educadores em definir como e qual a melhor forma de ensinar é inegável, e perpassa o cotidiano de todos os profissionais da educação, concretizando-se e refletindo-se na prática pedagógica. Contudo, não se pode mais perder de vista a conjuntura atual e o contexto social que se impõem na realidade escolar, e que não pode ser concebidos desvinculados do campo teórico e prático da educação brasileira. Haja vista o processo histórico de construção do conhecimento, que constitui o campo de avanços e retrocessos da educação, possibilitando as produções contemporâneas, as quais foram sendo construídas ao longo do tempo. Na sociedade grega, com Platão (428 a.C.-347 a.C.) se concebe o primeiro sistema de ensino, concretizado na ideação da “Academia de Platão”, que se preocupava com a elaboração de uma prática pedagógica intencional e organizada, com a finalidade de que seus seguidores se tornassem sábios e virtuosos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2018).

Desde então, muitas concepções de educação se fizeram presentes sobre a constituição e conceituação da prática pedagógica. Atualmente sofreram forte influência da concepção pragmática de Dewey (1959), que buscava superar a construção filosófica contemplativa, ambicionando a racionalidade científica. O contexto é marcado pela necessidade de racionalizar as tarefas, unificar e regular o

trabalho, acabando por dissolver o teórico no útil (VASQUEZ, 2011, p. 243).

Vasquez (2011, p. 244) ainda aborda que, no âmbito da escola, o imediatismo prático vem interferindo nas concepções de prática pedagógica, pois a prática esperada e buscada hoje, muitas vezes é aquela que atinge objetivos em curto período de tempo, não considerando o processo permeado de elementos teóricos, que é intrínseco à prática pedagógica. Sendo assim, a teoria do conhecimento fundamentada a partir da práxis é, pouco difundida nas propostas oficiais. Compreende-se então, que a prática pedagógica, emergida da práxis, é intencional e objetiva dotar o sujeito de sua ação educativa de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana e atuante na sociedade ou seja autônoma e emancipada. Dessa forma, o campo da práxis é por excelência, um campo de ação política e revolucionária tendo o indivíduo como concreto, histórico e social, caracterizando-se como referência para a compreensão do real. (CURADO, 2019, p. 58).

Ponderamos ainda, que no campo da escola, as práticas devem estar articuladas á perspectiva de totalidade. Franco (2012 p. 536) concebe as práticas pedagógicas como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar o processo pedagógico”. Sendo assim, está relacionada ao contexto social, político e histórico de uma dada realidade. Configurando a totalidade dos elementos da prática pedagógica se exige uma postura que não seja puramente contemplativa nem exclusivamente pragmática, mas deve considerar a complexidade na qual a escola se estrutura e do qual emergem sujeitos dotados de singularidade.

Consideramos que a estrutura da prática pedagógica se baseia em decisões, princípios, ideologias e estratégias que somente se perceberão no âmbito da totalidade da educação. Compreendemos, portanto, que ela transcende a sala de aula e as questões metodológicas, impregnando-se de intencionalidade, finalidades e saberes, articulando os conteúdos com o contexto social e histórico na construção da realidade e do processo emancipatório dos sujeitos que serão envolvidos por ela (FRANCO, 2012).

Ainda, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 73), compreendemos a prática como dinâmica e reflexiva pois ela “é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. Dessa forma, a prática

entendida como ação dinâmica é também ponto de partida para a reflexão crítica e a mudança, ao mesmo tempo que seus resultados modificam e interferem na ação do professor.

Gimeno Sacristán (1999) mais restritamente, discute sobre o conceito de prática pedagógica, como sendo a ação que acontece na sala de aula e que não pode ser tomada de modo isolado nem compreendida como uma prática cultural autônoma. Sendo assim, o conhecimento sobre a cultura herdada e os pressupostos incutidos na prática docente, torna-se condição para uma prática pedagógica consciente e responsável.

Sendo assim, a conscientização da ação docente, que se concretiza e torna-se evidente em sua prática pedagógica de forma intencional e organizada, favorece o trabalho do professor numa dimensão ampla, reflexiva e pautada no conhecimento científico. “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (GIMENO SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

A esse respeito, Bourdieu e Passeron (2013) defendem que não é possível conferir somente aos docentes a responsabilidade pela reprodução das ideologias da cultura dominante, pois, os sistemas de ensino, ao conferirem o status de "autoridade pedagógica" aos professores, encarrega-os de inculcar os aspectos da cultura legítima. Dentro dessa perspectiva, a função tanto das demandas externas do sistema educacional, quanto dos docentes, é de legitimar a cultura dominante:

Se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é o melhor modo de obter dele que ele sirva ao sistema, a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que ele sirva à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica de um sistema que preenche mais perfeitamente a sua função social quando parece perseguir exclusivamente seus próprios fins. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 161)

Dessa forma, compreendemos que as desigualdades sociais se encontram, por vezes, na linguagem e na escola, mas não somente nessa, assim como, não é possível jogar todo peso do “fracasso” da prática pedagógica somente para o professor, da mesma forma, que esse encargo não é somente da escola. A escola é onde esse sintoma aparece, entretanto, não é onde se origina, tendo em vista que esse problema tem origem no campo social e político. Em alguns casos os professores gastam muito tempo com atividades não relacionadas ao ensino-aprendizagem e



consequentemente, tem poucas condições e dispõem de pouco tempo para planejar, executar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, sendo que, em muitos casos o material didático disponibilizado e o currículo construído são definidos sem sua participação. Evidencia-se assim, a cisão entre as dimensões administrativa e a pedagógica da escola.

Ainda sobre a flexibilidade crítica e consciente da prática, Gimeno Sacristán (1999, p. 74) aborda: “A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico”. Nesse sentido, confere-se a ela o caráter de imutável, abarcada pela necessidade de aperfeiçoamento, a partir da capacidade de reflexão.

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.28)

Portanto, o profissional docente é o sujeito do contexto educativo, no qual se visualiza o caráter reflexivo de sua ação pedagógica, aperfeiçoando-a para a finalidade a que se propõe, contemplando, além da ação, a teoria que a permeia, favorecendo a teorização da prática. Assim, a prática na sala de aula é o momento inicial de partida para a reflexão, entretanto, se permanecer nela própria, não produzirá avanços para o romper com o senso comum. Sendo assim, é necessário que se apresentem ao professor oportunidades problematizadoras para desencadear reflexões, que revelem o movimento dialético da práxis e suas contradições. Compreende-se assim, uma retroalimentação entre teoria-prática, ao passo que se caracteriza crítico-prática, pois a teoria ilumina a ação e a ação alimenta a teoria na compreensão do real (CURADO, 2019, p. 36-60).

Segundo Curado (2019, p.37), trabalhamos com

Uma epistemologia, a da práxis, a qual: valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalhado docente.

Assim, ponderamos que a teoria não detém todas as condições suficientes para promover as mudanças na realidade, uma vez que ela precisa da ação para se concretizar. A teoria assume, então, o papel de se unir com a prática, tornando-a

consciente, pois se faz necessário intervir no mundo, tendo em vista que a ação humana não pode assumir o caráter de pura contemplação. Isso explicita a unidade entre teoria e prática, ou seja, o movimento dialético de refazer-se, compreendendo que a prática está invariavelmente suscetível a mudanças favorecida pela reflexão crítica. Ou seja, se faz e refaz a partir da reflexão e da integração constante entre teoria e prática. Neste sentido, Freire (2020) completa esse pensamento, pois segundo ele, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da unidade teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Freire (2020, p. 38) destaca que “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Sendo assim, a prática docente se estrutura a partir da reflexão crítica sobre o pensar e o fazer. É, portanto, por meio do pensar sobre o fazer que a reflexão crítica sobre a prática oportuniza ao professor um maior controle sobre ela. Posto que a prática não pode ser concebida como uma ação mecânica, mas deve se estruturar para ser realizada em favor da construção de sujeitos autônomos. Para isso, o professor precisa a todo tempo avaliar-se e refletir sobre suas ações.

Ainda, Freire (2020) sinaliza para uma prática que concorra para uma educação emancipadora, que não pretenda ser a “redentora” da educação nem a única revolucionária forma de mudar os rumos da sociedade, mas que vise à problematização da realidade do entorno, promovendo ao aluno um ambiente de diálogo.

A prática pedagógica descrita por Freire (2020) deve compreender a existência de uma relação democrática, horizontal, solidária e igualitária entre o professor e o aluno, em que ambos, envolvidos pela circunstância gnosiológica (compreendida por Freire (2020) como o movimento que se dá entre o educador e o aprendiz). Professores e alunos são levados a buscar o conhecimento, em que o educador faz o papel de mediador, porém, sem se eximir de seu espírito de aprender. Assim, Freire (2020, p. 38) aponta a seguinte consideração: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Por conseguinte a prática pedagógica deve ser dinâmica, pautada no diálogo, como inerente à condição humana, compreendendo-se que para o autor o diálogo é o ponto central da prática pedagógica, em que professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo, no qual ambos aprendem e ensinam.

Ainda, partindo do princípio de que a especificidade da docência é ensinar, é

necessária a compreensão de que ensinar não é apenas passar informação, mas trabalhar, ou seja, oportunizar a construção da capacidade de síntese, de crítica e de estabelecimento de relações. Como abordado por Gimeno Sacristán; Gomez (2000), o processo educativo deve ser compreendido na relação entre a atividade realizada pelo docente, o conteúdo a ser ensinado aos alunos e os elementos contextuais que prescreveram as atividades docentes e o conteúdo proposto. Portanto, essa atividade está intimamente ligada à função social da escola, compreendida como uma instância social que, entre outras, possui o papel de mediador em um projeto de sociedade. Esse projeto, pode ser reproduzidor ou transformador a depender das concepções e dos trabalhos realizados na instituição.

Bourdieu e Passeron (2013) observam que o caráter de reprodução das desigualdades sociais, no qual a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário é imposto à cultura escolar, é encoberto. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe de dominação, a cultura escolar precisaria, para se dizer legítima, ser apresentada como uma cultura neutra. Uma vez reconhecida com um poder legítimo e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva de Bourdieu (2013), livre de suspeitas, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, evidenciando-se por meio da igualdade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu e Passeron (2013, p. 235):

Em que a tendência para a conservação encontra uma exigência externa de conservação social. É com efeito a sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe.

Tratando-se intencionalmente, de modo igual quem é diferente, já se estaria privilegiando os alunos que, por sua bagagem familiar, já são privilegiados. Dentro da perspectiva da práxis, aqui defendida, compreende-se que a escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, oferecendo o domínio democratizado dos conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a todos os indivíduos, sem privilégios. Deve-se estar atento a todos os alunos, às ferramentas e ao conhecimento que eles dispõem da realidade em que vivem, e as que eles podem conquistar, a partir de suas diferenças, procurando dialogar com as

diversidades e não simplesmente ignorá-las ou subjugar-las (CURADO, 2019).

Para que o professor possa ensinar dentro da perspectiva acima defendida, contribuindo assim para a concretização da função social de transformação da escola, faz-se necessário que o conhecimento do docente, seja construído com teorias e práticas (ação/interação) para criar, no seu ato pedagógico, um processo que oportunize a transformação e a inovação em cada aprendizagem (ROLDÃO, 2007). Assim, o professor estará criando uma atmosfera problematizadora para que o aluno se aproprie do conhecimento científico de forma crítica e significativa, para assim fazer valer seus direitos de aluno, na busca pela construção da autonomia e da transformação da realidade.

Conforme Tardif (2010, p.19), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc”, ou seja, o saber docente é plural, resultante de vários saberes, construídos em vários contextos. Dessa forma, ressaltamos que quando falamos de prática pedagógica, a discussão transcende o caráter didático. Nessa conceituação envolvem as circunstâncias de formação, que fornecem subsídios aos professores para construção dos saberes necessário, à organização e à conscientização acerca do trabalho docente, além dos aspectos sociais e culturais nos quais o professor está inserido, ressaltando-se também as experiências, expectativas e perspectiva docente e a atuação discente, como agente participativo e a relação teórica que a circunda. Todos esses elementos permeiam a prática pedagógica, o que se exprime na complexidade de defini-la, pois se faz de movimento, reflexão e rearranjos, orientados por uma intencionalidade.

Tardif e Lessard (2011) pontuam que se observa o aumento da burocratização dentre as próprias tarefas do dia-a-dia do professor, o que pode favorecer para que, esvaído em atividades impostas por políticas educacionais, o professor não consiga refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, pois, nem mesmo conhece a razão das tarefas impostas a ele, e o ganho que podem trazer para sua prática pedagógica. Os governos pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e o enxugamento substanciais nos orçamentos. Eles visam simultaneamente aumentar sua eficácia e sua “imputabilidade” por meio de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes, diretamente, do ambiente industrial e

administrativos. Isso salienta que a historicidade da educação esteve muitas vezes relacionada a modelos industriais, esquecendo-se muitas vezes do caráter interativo da docência, favorecendo a objetificação das relações humanas no trabalho pedagógico.

Nesse sentido Bourdieu e Passeron (2013), esclarecem que, por meio da autoridade pedagógica, conferida pela ação pedagógica do professor, a qual se reconhece como necessária, atende-se aos interesses dos grupos dominantes. A autoridade pedagógica legítima, por meio da persuasão ou da força impositiva classificatória dos órgãos reguladores, criados e utilizados pelos professores, visando à predisposição dos grupos dominados, escutar, compreender, assimilar, reproduzir, sobretudo, sem reclamar.

Bourdieu; Passeron (2013 p. 37), buscam elucidar:

- 1) a ação pedagógica [AP] se exerce sobre um grupo ou uma classe das quais o arbitrário cultural está mais afastado do arbitrário cultural que inculca essa AP, e em que 2) a definição social do modo legítimo de imposição exclui mais completamente o recurso às formas mais diretas de coerção.

Assim sendo, a autoridade pedagógica, se faz necessária como condição ao exercício de caráter arbitrário da ação pedagógica. Todavia, essa autoridade depende de condições de legitimações obtidas por meio de uma estrutura social, que a sustenta e conserva. Assim, a ação pedagógica, encoberta pela forma dissimulada de imposição, encoberta os entornos das medidas educativas adotadas, na classificação, organização e distinção dos alunos e do seu desenvolvimento, na mercantilização da escola socialmente desejável (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Ainda presente nas escolas incutida por meio das gestões das três esferas de governo: União, Estados e Municípios - a errônea concepção de que a qualidade da educação esteja diretamente e exclusivamente associada as avaliações externas padronizadas, compreendidas no “empreendimento de enculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 170), o que reflete em uma prática pedagógica voltada diretamente ao treino dos alunos para a realização das avaliações. Também outros aspectos como, a prestação de contas dos profissionais docentes aos órgãos competentes, e a ausência de tempo para elaboração de formação continuada de qualidade, dentre outros, são elementos que limitam a autonomia das práticas e das reflexões dos docentes, circunscrevendo seu caráter profissional ao seu exercício.

### 1.1.1 A Prática Pedagógica Exitosa E Seus Componentes

Em face da diversidade de funções, o docente necessita de uma sólida formação pedagógica, por meio do conhecimento. Quando há um esvaziamento da teoria, a prática se torna precária, o que leva muitos professores a agirem mais de acordo com suas próprias convicções e com os mecanismos adquiridos culturalmente na socialização, do que com o suporte do saber pedagógico especializado. No entanto, a ação pedagógica vai além da aplicação diretiva da teoria, como única e exclusiva na indução da prática, deve-se considerar as interações entre os sujeitos, a experiência do agente na elaboração de sua ação, assim como, do agente que recebe a ação.

Dessa forma, é necessário que sejam oportunizados ao professor espaços e condições para que ele possa questionar o motivo consciente que o leva a desenvolver sua prática, qual sua intencionalidade e sua finalidade naquele determinado contexto social. Todavia, essa atividade não deve ser feita de forma solitária do professor com ele mesmo, mas realizada no coletivo, considerando, trabalhando e procurando desenvolver seu arcabouço teórico, relacionando teoria e prática de forma unitária (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Para tanto, a busca pela conscientização não é uma ação que pode ser imposta por outro, que assim a julga boa, mas deve ser percebida e fazer sentido para o próprio agente, de forma subjetiva, porém, sem deixar de se considerar a realidade objetiva. Dessa forma, a conscientização é uma prática autônoma do agente e precisa de condições concretas que o estimulem para tomada de consciência. (FREIRE, 2020)

Assim, ressaltamos que a análise teórico-prática da profissionalidade docente abriga a concepção de ofício. Se o docente tem clareza quanto a teoria que embasa sua prática, compreende melhor o ofício que desenvolve em sala de aula. Desta forma, são vários os pressupostos da prática pedagógica exitosa, de base epistemológica, social e psicopedagógica, que devem ser pensados, de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, compreendemos que a prática pedagógica exitosa é permeada de determinantes internos e externos, que fogem do controle de rearranjo do professor, logo, exige do docente um aperfeiçoamento contínuo.

Gimeno Sacristán (1999, p. 93) reafirma:

A ação do ensino não pode ser isolada do contexto no qual ocorre, não mais no sentido de que estejam condicionadas por um ambiente social e cultural geral afastado, mas por estarem ligadas de maneira imediata a determinações que tem influência sobre a ação.

Dessa forma, a prática pedagógica influencia e é influenciada por estruturas já postas, multidimensionais, sejam elas físicas (instituição) ou simbólicas, entendendo que a imposição do que é ou não útil é um princípio simbólico arbitrário (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Dada a essa complexidade, o docente pode planejar suas ações de forma intencional, porém, não pode ser prevista, pois são muitos os fatores que intervêm no decurso do seu desenvolvimento. Gimeno Sacristán (1999 p. 90), ainda, destaca que a prática pedagógica, é nutrida pelos saberes práticos docentes, que correspondem a uma matriz cultural compartilhada, a respeito da concepção do ato pedagógico, com outros profissionais que compartilham do mesmo *habitus* e da mesma prática institucionalizada, considerando que essa concepção delimitada por um grupo, também está enraizada em uma cultura mais geral. A prática pedagógica também é acrescida do conhecimento pessoal, construído ao longo dos anos de formação e estudo pelo docente, ainda, é transpassada pela força energética determinante da ação, ou seja, o eu (motivos, compromissos), apoiado em um ideal geral de orientação de valor. Os saberes práticos do docente são constituídos ao longo de seu ofício e das atribuições a ele confiadas, incorporados tanto pelos constructos próprios do agente em contato com a realidade no qual está inserido, quanto influenciada pelos agentes do mesmo meio.

Contudo, é a reflexão crítica sobre a prática, que assume o papel de constante validação e adequação dos saberes práticos adquiridos, considerando-se que a formação permanente é decorrência da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento. Assim, a formação continuada do professor pode ser um facilitador da reflexão sobre a prática, uma vez que oferece estrita relação teórica, sendo esse constante “movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2009, p. 38) que o professor pode, por meio do discurso teórico, necessário à reflexão, reorganizar sua ação concretamente de tal forma que teoria e prática sejam uma unidade indissociável. Posto que a medida que o professor adquire mais conhecimento específico da pedagogia, ao passo que se torna mais consciente de sua prática, mais se torna autônomo e capaz de efetivamente mudar, pois, “a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o

pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. ” (FREIRE, 2007 p. 43). Por isso, não basta apenas pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve o docente a uma ação transformadora, que seja, levando-o a pensar sobre o seu fazer. É a partir do conhecimento, da consciência, que podem ser resultantes da reflexão crítica, que os agentes podem compreender a realidade educativa, pela qual estão circundados.

Considerando-se também, que em certo nível a realidade educacional, ainda é permeada pela visão tradicional, de que a escola deve apenas cumprir a função de munir os alunos de conhecimentos disciplinares que constituem a nossa cultura. O principal entrave dessa concepção é o fato de que desconsidera a vinculação da vida cotidiana de seus alunos, desconsiderando também conhecimentos prévios e significação desses conhecimentos para o aluno, aspectos necessários para que ocorra a apreensão significativa, o que leva, na maioria das vezes, o aluno à incorporação de conhecimentos de maneira arbitrária. Assim se favorece a reprodução cultural das relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária, assegurando a transmissão entre as gerações da cultura herdada, por meio da informação acumulada. (BOURDIEU, 2013).

Ao se compreender que a aprendizagem não é apenas acumulação de conteúdo, mas um processo transformador, o professor se preocupa em oportunizar no desenvolvimento de sua prática pedagógica, oportunidades de conhecer seu aluno, suas preocupações, seus interesses e suas possibilidades de compreensão (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Nesse contexto, teremos sua prática pedagógica exitosa, que promove a aprendizagem do aluno e considera suas necessidades.

Assim, ao estruturar sua prática pedagógica o professor, também leva em conta, o pensamento, o interesse e a capacidade do aluno e não apenas as disciplinas científicas. Ressaltando que a aprendizagem do aluno é a consequência de sua participação na vida social em sala de aula, assim como, da realização individual ou coletiva das atividades propostas. Desta forma, o aluno aprende formas de se relacionar, ao passo que também aprende o conteúdo e formas de aprender, desenvolvendo habilidades cognitivas e atitudes frente ao conhecimento (GIMENO-SACRISTÁN, 1999). Sendo assim, na estruturação da prática pedagógica, é imprescindível que o professor se preocupe em tomar consciência das práticas sociais de seus alunos, tornando-os partícipes do processo ensino e aprendizagem.

Destarte, o processo de ensino e aprendizagem, foco da ação educativa do



professor, caracteriza-se pela relação intencional de alguém que se expressa para que ocorra a apreensão do que está sendo proferido por outro, por meio da intencionalidade a que se propõe a prática pedagógica exitosa do professor. Assim, a prática pedagógica é um aspecto fundamental para a qualidade da profissionalidade docente. Conceitualmente, a profissionalidade docente distancia-se da profissionalização docente na medida em que essa traz incutido em seus meandros aspirações de racionalização do ensino, embasada na homogeneização e burocratização do ensino. Assim, essa perspectiva impacta na perda significativa da autonomia docente. Já o termo profissionalidade docente, de acordo com Contreras (2002), possui derivação terminológica da palavra profissão, indicando que esse vocabulário, quando relacionada ao campo da educação, refere-se às qualidades da prática docente, conforme as demandas de seu trabalho educativo.

Assim, a profissionalidade docente não pode ser definida apenas a partir de um conjunto de regras que buscam defini-la. Entretanto, devem-se considerar também os conjuntos de saberes (conhecimento específico da área) e de saber fazer (conhecimento técnico). Dessa forma, a profissionalidade docente está em permanente reelaboração social, adaptando-se sobretudo à realidade histórica-social, sendo assim, a profissionalidade também se manifesta por meio de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente, regular relações, preparar materiais, avaliar e organizar espaços) (GIMENO-SACRISTÁN, 2000).

A partir do exposto, compreendemos que a constituição da prática pedagógica e sua ação educativa são condições atribuídas à atuação docente enquanto profissão, compondo a especificidade da profissionalidade docente. Ainda, Gimeno-Sacristán (1999, p. 65) aponta: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Sendo assim, o professor adquire durante sua formação e atuação como docente conhecimentos que são mobilizados durante suas atividades docentes e saberes próprios da profissão docente, que englobam saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Dentre todos os conhecimentos necessários a ação docente, discutiremos a seguir os processos de ensino e de aprendizagem, devido ao fato de que compreendemos que uma das diversas finalidades da prática pedagógica é de oportunizar processos de ensino e aprendizagem coerente com a realidade de seus

alunos.

### 1.1.2 O Processo De Ensino E Aprendizagem Como Prerrogativa Da Prática Pedagógica

Entendemos que a função da escola está para além da transmissão do conhecimento, mas abriga um constructo moral e ético, devido a sua efetividade na transformação e humanização de todos no ambiente escolar. Ainda, o trabalho pedagógico é um trabalho de inculcação, o qual deve durar o tempo necessário para que o processo de formação do aluno seja durável, constituindo-se em habitus como ação que visa reiterar um sistema (condicionamentos) ou o arbitrário cultural, de disposições duráveis e transponíveis (BOURDIEU, 2013).

Portanto, a efetividade do ensino não pode ser mensurada, a não ser de forma vaga e metafórica. Não podemos garantir que o aluno apreendeu ou como ele apreendeu, os conteúdos daquela aula, ou ainda, quanto tempo aquelas informações (quando decoradas) vão ficar retidas na memória dos alunos, pois “a construção da aprendizagem é carregada de incertezas” (GIMENO SACRISTÁN; GOMEZ, 2000, p.60). Deve-se considerar também, que o mundo real não é fixo, mas sim uma construção social, no qual as pessoas, objetos, espaços e criações culturais e políticas ganham sentidos diferentes. Dessa forma, há múltiplas realidades e múltiplas formas de dar sentido ao vivido, a escola deve compreender e atender a essa diversidade. Para isso, o professor precisa movimentar-se com clareza em sua prática, conhecendo as diferentes dimensões que individualizam a essência de sua prática pedagógica, o que pode torná-lo mais seguro em seu desempenho (FREIRE, 2009).

Frente ao contexto, o professor necessita considerar e compreender a realidade do aluno, demonstrando respeito pelas práticas sociais que já foram adquiridas antes do seu ingresso na escola. Assim, consideramos que aluno é ativo na construção da prática pedagógica do professor, pois, “toda a prática educativa demanda a existência de um sujeito, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 2007, p. 69). Assim, a própria natureza da aprendizagem, a existência de objetos e conteúdos a serem apreendidos implicam em função do seu caráter diretivo e objetivo do professor e uso de métodos.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que o indivíduo só é capaz de

assimilar um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo, ou seja, não é possível adquirir um novo conhecimento sem que o organismo tenha estabelecido anteriormente estrutura para apreender e transformar. Assim, o processo de assimilação pode caracterizar a integração do afeto e da cognição, pois as experiências de aprendizagem, quando processo de assimilação durável, adquirem um sentido pessoal para o sujeito que aprende e se desenvolve.

A aprendizagem deve ser significativa, partindo da premissa de que o planejamento didático, de todo processo de aprendizagem significativa deve começar por conhecer as experiências prévias do aluno, correlacionando os conteúdos didáticos com o que ele já possui de conhecimento a respeito desse tema, para que essa aprendizagem passe a fazer sentido para o aluno, pois, além de dominar o conhecimento, ele também passa a reconhecer seu uso lógico em seu cotidiano. O conhecimento apreendido de forma significativa pelo aluno torna-se mais resistente ao esquecimento, reforçando os já adquiridos anteriormente e estruturando-se para o novo conhecimento a ser construído (GIMENO SACRISTÁN; GOMES, 2000). Assim, a prática pedagógica do professor não pode estar desvinculada do respeito pelo aluno, pelo conhecimento que ele já elaborou no decorrer de suas relações e da realidade específica de cada agente nesse processo contínuo e dialético.

Na busca de construir sentido e significado para o conhecimento, a partir da concepção do aluno partícipe, também estamos procurando tornar o ato pedagógico menos reprodutivista. Esse modelo, que a escola deve atender hoje, efetiva-se por meio do que Bourdieu e Passeron (2013), elucidam sobre a ação pedagógica, na produção de uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza sua verdade objetiva de exercício de violência. Dessa forma, toda prática pedagógica passa a ser uma violência simbólica<sup>3</sup>, na medida em que o agente educacional, na figura do professor, atua na transformação e construção da aprendizagem. No pensamento de Bourdieu e Passeron (2013, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”, pois ela atua na imposição de conteúdo, crença e valores, que pertencem a um grupo dominante, e que adentram a instituição escolar, fazendo com que quem é vítima (alunos/ novos professores) da violência simbólica, assim não se considere,

---

<sup>3</sup> A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1996, p. 16).

naturalizando a prática ao ponto de reproduzi-la, na figura do professor em seu ato pedagógico. Da forma como a violência simbólica ocorre na escola de forma legítima, temos que considerar a necessidade de uma aprendizagem significativa por parte do aluno e uma prática pedagógica respeitosa, que considere o real.

A medida em que a escola não reconhece o capital<sup>4</sup> incorporado pelo aluno, oriundos de sua família e que compõe seu *habitus* primário como legítima e impõe sobre ele a cultura dominante, é fácil responsabilizar o aluno pela não aprendizagem, uma vez que esse não foi capaz de apreender o que a escola repleta de claras e boas intenções propicia a ele. Dessa forma, a escola passa a ser um importante órgão excludente e o aluno que não é capaz de se inserir na cultura escolar é rotulado muitas vezes como o aluno problema. Os que conseguem romper com seu capital primário (boa vontade cultural) e ascender no contexto escolar, passa a compor o grupo dos esforçados, ou seja, o que reforça o conceito da meritocracia. Porém, a verdade escondida nessa afirmação é que o aluno que ascendeu de alguma forma na instituição escolar teve maiores oportunidades (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Assim, quando o professor atua de forma consciente e problematizadora, refletindo e criticando sobre a realidade, ele tem maiores chances de oportunizar aos alunos acesso de forma menos violenta ao conhecimento. Ressaltamos, assim, que a escola é um dos importantes lugares onde o acesso ao conhecimento deve ser mediado de forma democrática para todos. É nesse espaço também, em que os indivíduos, por meio da realidade e do conhecimento, podem ser capazes de perceber a violência simbólica que os envolve e poderão tornar-se atores sociais que contrapõem a sua legitimação. No entanto, o desenvolvimento humano não é primitivamente autônomo, mas se estrutura na dialética, sustentado pela linguagem dialógica entre os indivíduos, visto que o desenvolvimento está ligado às diferentes formas de ser humano. Todavia, o desenvolvimento dialético compreende que “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). É fundamental que o professor contribua para que o próprio aluno possa, aos poucos, tornar-se artesão de seu próprio conhecimento, ao passo que também oportunize aos alunos adquirir

---

<sup>4</sup> Em Bourdieu, consideremos os capitais: capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais) e capital simbólico (prestígio ou honra).

competência geral. Compreende-se que a construção de conhecimento ocorre por meio das interações sociais primárias (família) e secundárias (escola) de forma prioritária, mas não exclusiva, sendo que essas instituições exercem influências intencionais, sistemáticas e organizadas sobre o sujeito. Essas relações são, portanto, permeadas de afetividade, temporalidade e sobretudo pela ação do sujeito para o desenvolvimento cognitivo e global.

Freire (2007) preconiza a estratégia da ação-reflexão-ação, sugerindo como ferramentas de ensino o estímulo à curiosidade do aluno, que movido por uma postura ativa, favorece a experimentação do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a análise crítica da realidade durante sua formação. Nessa concepção, o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora, mas com postura respeitosa e gentil, desencorajando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os alunos. Freire (2007) compreende ensinar como sendo uma especificidade humana e que, portanto, prioriza a necessidade de o professor poder escutar de forma qualificada seu aluno, sendo o diálogo a sua principal ferramenta de ensino.

Para tanto, compreendemos a educação como uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os sujeitos mediatizados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980, p.69). É por meio de um processo de aprendizagem, regulado pelo diálogo que podemos transcender da concepção de uma educação bancária, reprodutivista, o diálogo não se efetiva na relação de dominação, bem como não pode existir sem que haja humildade, pois, no encontro dialógico, não pode haver arrogância. “Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2020, p.95).

Quando partimos da premissa de que o aluno quando chega à escola traz consigo uma bagagem cultural e conhecimentos advindos de suas práticas sociais no mundo, o processo de ensino pode alcançar o máximo de êxito. É inegável a necessidade de promover um ensino e uma aprendizagem que priorizem o que é significativo para aquele aluno, de acordo com a conscientização por parte do professor, dos conhecimentos que ele já possui e que se relaciona com os conteúdos do currículo. Sendo assim, leva o aluno a reconhecer e a estabelecer conexões,

entre o que ele já conhece e o que o professor ensina em sala de aula. Assim, oportuniza ao aluno uma maior compreensão da realidade em seu entorno, favorecendo a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, e para que dotados de conhecimentos a educação seja de fato transformadora.

## 1.2 OS SABERES PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

O ser humano é por essência um ser social, que já ao nascer é imerso em um mundo repleto de símbolos e signos. Ao ingressarmos nesse mundo somos invadidos por novos desafios e exigências contínuas, que nos forçam a aprender e nos adaptar, diariamente. A incorporação das imposições do meio visam à inculcação de conteúdo, crenças e valores, que pertencem a um grupo dominante, e que passam a fazer parte da prática social do agente, ao ponto de reproduzi-la, na socialização da subjetividade do habitus.

O termo *habitus*, apresentado por Bourdieu (2009) constitui-se em sua praxiologia. O autor a define da seguinte forma:

Princípio gerador duravelmente acrescido de improvisações reguladas, o habitus como sentido prático opera a reativação do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que são a condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 2009, p.131).

Podemos compreender, então, o *habitus* como produto do condicionamento social e histórico e apropriação da cultura dominante, absorvido pelos agentes que circundam os ambientes de socialização.

A partir das relações que vamos estabelecendo com nós mesmos, com o mundo e com o outro, adquirimos nossas próprias interpretações e repertórios, passando então a compor nossos saberes e nossas aprendizagens, são marcadas pelo local (casa, hospital, instituições escolares), por pessoas (mãe, pai, médico, professores) e por momentos (da vida individual e da história). É, portanto, nessas relações de aprendizagem e relações com o saber que o sujeito vai interagindo com o mundo, com os outros e compondo sua própria trajetória de ser e agir no mundo. A partir disso podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo

como interpreta o mundo e o significa. (CHARLOT,2000).

Segundo Charlot (2000, p. 78) “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Desse modo, o saber é constituído de elementos simbólicos e de linguagens, compreendido por uma perspectiva dinâmica, composta principalmente, por meios das relações e do *habitus*. O autor referenciado afirma que, ao se adquirir o saber, assegura-se ao sujeito um certo domínio do mundo em que vive algumas experiências, tornando-se assim, maior, mais seguro de si e mais independente. O sujeito de saber amplia uma atividade que lhe é própria, pautada na argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. Além disso, sob a perspectiva de Charlot (2000), procuramos distinguir saber de conhecimento no campo conceitual da educação. Portanto, concebemos conhecimento como sendo aquisição organizada de informação, ligada a uma atividade realizada pelo sujeito, na qual esse se apropria da informação de forma intencional. A informação internalizada pelo sujeito passa, então, a compor seu capital cultural, caracterizando-se assim como pessoal e intransferível. Logo, o saber pode ser compreendido como a integração desses conhecimentos pautados na experiência, abarcado por um conjunto de relações, sendo assim, se compõe de forma dialética, podendo ser compartilhadas, validadas, partilhadas, validadas e controladas (CHARLOT, 2000).

Dessa forma, prática pedagógica docente, assim como toda profissão, exige a apropriação de saberes específicos, devido à complexidade e às características ímpares do seu objeto de trabalho. O ensino e o conhecimento, o saberes e conhecimento decorrem dos diferentes tipos de relação que permeiam o ambiente escolar. Tardif (2010) define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes adquiridos pelo docente podem ser originados na experiência pessoal, na formação inicial recebida e nas trocas realizadas com os professores mais experientes. Isso posto, compreendemos que os saberes que servem como base da profissão docente não são apenas os saberes construídos dentro das faculdades e institutos, mas são decorrentes também do próprio cotidiano escolar, sendo assim são tanto de ordem individual quanto social.

Ressaltamos que o exercício da profissão docente demanda de uma formação

para além das associadas a domínios de técnicas e metodologias, mas, sobretudo, as que favoreçam situações de aprendizagem que mobilizem os saberes e os conhecimentos, proporcionando o pensar, o criticar e o repensar sobre a prática docente. Para tanto, faz-se é necessária a mobilização de saberes específicos.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; possuem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados no docente, pois,

é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (TARDIF 2010, p. 287-288).

Dessa forma, o professor iniciante pode encontrar dificuldades para o exercício da profissão docente, devido ao fato de que durante a sua formação são submetidos a atividades que não exerceram ainda, pois o *habitus* professoral, só pode ser desenvolvido no exercício da docência. Assim sendo, a teoria é apreendida no curso de formação inicial, mas a prática só pode ser apreendida, no exercício da profissão, e a partir disso o professor passa a incorporar o *habitus* professoral. Desta forma, “podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática.” (SILVA, 2005, p.161). Portanto, o *habitus* professoral resulta das atividades cotidianas desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula, de sua relação com os outros funcionários da escola, com os coordenadores e gestores, e, da relação pedagógica que desenvolve com os alunos e também com outros professores, pois a escola é um campo constituído de diferentes agentes sociais e com diferentes *habitus*.

Assim, nós, professores, somos sujeitos perpassados por nossas histórias de vida pessoal e pelas trajetórias profissionais, portanto, somos produtores e mobilizadores de saberes no exercício de nossa prática. Diante da pluralidade e da temporalidade dos saberes necessários à prática docente, suas tipologias e diferentes procedências, estão: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais. (TARDIF, 2002). Dessa forma, é possível afirmar que os conhecimentos adquiridos e acumulados, de



ordem teórica ou práticas são produto de nossas experiências vividas. Assim sendo, compreende-se que “a experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um habitus profissional.” (SILVA, 2003, p. 93). A partir do exposto no contexto da presente investigação destacaremos dois saberes: os da formação, ou seja, da pedagogia e os saberes da experiência, e passaremos a discuti-los, pois esses estão relacionados diretamente com a prática pedagógica dos professores.

### 1.2.1 Os Saberes Da Formação Profissional

Os saberes de formação profissional, ou, saberes pedagógicos, são os saberes oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, geralmente adquiridos no curso de formação inicial para a docência ou na formação continuada definido por “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 36).

Ainda considerando Tardif (2011, p.37) na conceituação dos saberes pedagógicos:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Dessa forma, a apreensão dos saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os saberes pedagógicos, construídos por meio das reflexões racionais e construções sistemáticas da formação inicial, compõem o arcabouço teórico-metodológico do professor. A ampliação desses saberes vão dar continuidade durante toda a carreira do professor, consolidando-se e se adequando por meio da formação continuada.

Ainda de forma mais abrangente, Tardif (2010, p.19) afirma que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc”. Nesse sentido, salientamos a relação de proximidade e dependência entre essas diferentes esferas da educação. Para corroborar, contrariando o senso comum, o profissional docente não sai pronto e acabado das universidades para o

exercício da profissão, mas se constrói no confronto e na constituição de sua prática docente. Os conhecimentos advindos dos anos de formação inicial e de formação continuada, visto que exigem altos níveis de autonomia e discernimento do sujeito enquanto acadêmico para constituição do seu arcabouço teórico, constituem-se fonte para o desenvolvimento da ação docente. A acumulação da bagagem de estudo, quando confrontada com a realidade da escola, articulam-se e se adaptam, originários de uma quantia de improvisação, buscando uma ação consciente diante das situações inesperadas e únicas advindas da realidade.(TARDIF 2010).

Tardif (2010, p. 7) pontua “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada”. Dessa forma, o docente não desponta ao final da sua formação profissional com um leque de modelos operacionalizados, codificados e procedimentos decorados. Porém, pode-se esperar que o professor esteja apto a improvisar diante de situações, com capacidades reflexivas e discernimento para compreender os problemas de forma organizada, procurando esclarecer os objetivos a serem alcançados e como atingi-los.

Tardif (2010, p. 36) define os saberes profissionais como conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências e educação). A ciência da educação não só fornece os conhecimentos da profissão docente, mas também se incorpora à prática do professor, quando o conhecimento erudito se relaciona por meio da intencionalidade do docente com sua ação pedagógica. Deve-se considerar, também, que a formação profissional para o exercício da docência acarreta a mobilização de saberes pedagógicos, coerentes com a ideologia e as doutrinas dominantes da ciência da educação, como matriz cultural compartilhada.

Tardif (2010 p. 38) ainda aponta que os processos de incorporação das ideologias e/ou das doutrinas na formação profissional dos professores, envolvem a relação de dominação/dominado, haja vista que o campo educacional recebe influência direta de ordem política e econômica das ideologias dominantes, tanto para a construção do arcabouço teórico quanto para a prática. Busca-se na escola, de maneira sistemática e, muitas vezes pragmática, relacionar as concepções teórico/práticas que se propõem à realidade escolar, de forma a tentar legitimar cientificamente o que acontece na instituição.

Deflagra-se, portanto, a relação de dissociabilidade das bases teóricas e das práticas docentes, no movimento de refazer-se, compreendendo que a prática está invariavelmente suscetível a mudanças favorecida pela reflexão crítica, ou seja, se faz e refaz a partir da reflexão e da interação constante entre teoria e prática.

A Universidade enquanto instituição de formação, tem um papel importante na elaboração de saberes docentes. Além dos saberes advindos da ciência da educação, também oportuniza o contato com os conhecimentos disciplinares, possibilitando sua construção. Tardif (2010, p. 38) afirma que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. ”

Os saberes disciplinares passam a integrar a prática docente a partir da formação inicial e da formação continuada, por meio das disciplinas ofertadas pela Universidade. A partir do conhecimento disciplinar construído pelo sujeito no curso de graduação, o docente tem meios de elaborar esquemas cognitivos, simbólicos e estratégias que encaixem o conhecimento nos programas educacionais da escola, considerando a realidade em que a escola está inserida. Dessa forma, o docente seleciona, organiza e transforma os conteúdos, considerando o aluno, o tempo e o currículo. A relação que se estabelece entre docentes e os educandos, ou seja, a relação pedagógica vivida na escola é, portanto, uma prática social, mas, “não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 66).

O saber disciplinar, é o saber construído pelos cientistas e pesquisadores, nas diversas disciplinas oferecidas do curso de formação. A esse respeito Tardif (2010, p. 38) destaca a discussão sobre a construção e seleção dos saberes disciplinares, quando salienta: “ Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Desvelando a segmentação entre os produtores e selecionadores das disciplinas do curso de formação, e os executores, entendendo como ferramenta de dominação, visto que os saberes das disciplinas são selecionados por um determinado grupo social e que resguardam uma determinada concepção de homem, de mundo e de educação, o que também aumenta a distância entre a universidade e a escola, fragilizando-a. O saber docente é construído por teorias e práticas, desta forma é pluralista, e visa oportunizar no ato

pedagógico, um processo transformador e inovador, exigindo um esforço consistente no desenvolvimento dos saberes também na formação profissional.

Além dos saberes disciplinares, os saberes curriculares compõem o arcabouço necessários à prática docente. O currículo referenciado compreende as diversas características que constituem a estruturação e apresentação de uma determinada área disciplinar, compondo, portanto, o projeto educacional de um determinado curso, matéria ou disciplina. Para Tardif (2010, p. 38), corresponde os saberes curriculares “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Os saberes curriculares de uma disciplina contemplam basicamente seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, ou seja, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p. 38). Assim sendo, os currículos abrangem desde os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino até a avaliação, contemplando, assim, as etapas e os elementos do processo educativo.

Os saberes curriculares são adquiridos pelos docentes no desenvolvimento de sua carreira, todavia em uma tendência de verticalização, assim como os saberes disciplinares, não são elaborados e organizados com a participação direta dos docentes. A relação que o docente tem com esses saberes é de transmissores, portadores ou objetos de saber (TARDIF, 2010). Ocasionalmente uma rasa legitimação da função social do docente, fazendo com que os saberes sejam situados na exterioridade em relação à prática docente, em que o docente tem de dar conta de alcançar tais objetivos, não traçados por ele.

O contato que o docente estabelece com o saber curricular é de exterioridade, compreende que sua prática deve atender a objetivos e tenta cumpri-los. Caso o docente estivesse incluso na elaboração e estruturação das propostas curriculares, o saber curricular teria um novo sentido em sua prática, pois compreenderia sua flexibilidade, e deixando de lado seu caráter burocrático.

### 1.2.2 Os Saberes Docentes: O Saber Da Experiência

Partindo da premissa da práxis-social, na qual se considera que o trabalho desencadeia uma transformação real no trabalhador e que, por meio do trabalho, o

trabalhador transforma a si mesmo. O trabalho docente modifica e constitui a identidade docente, que carrega marcas dessa atividade, pois, a atuação profissional docente exige que, se desenvolva progressivamente saberes gerados e baseados no processo de trabalho (TARDIF, 2010).

O supracitado autor (2010, p. 109-111) explicita que "o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social". Assim, os saberes experienciais são os saberes originários da própria ação pedagógica docente. Esses saberes são, portanto, formados por meio de situações do cotidiano educacional, e estabelecidas com seus pares e alunos, sendo oriundos da experiência e validados por ela.

Os saberes da experiência são construídos individualmente e coletivamente pelos professores à medida que vivenciam o ambiente escolar e estabelecem relações com seus pares, decorrentes das próprias experiências dos professores quando estão no exercício de sua profissão. Originam-se, portanto, da própria experiência prática, podendo ser também denominados de saberes práticos. Entretanto, Tardif (2010, p.48) ainda distingue os saberes práticos dos saberes da prática, ao afirmar que "eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente". Ou seja, os saberes experienciais são práticos e se integram à prática, pois, são produto da vivência cotidiana e da troca entre seus pares, alicerçando a prática e as competências profissionais docentes. Desse modo, compreendemos que os saberes da experiência originam-se como núcleo essencial do saber docente, na medida que os docentes transformam as relações de exterioridade dos saberes da formação em relação à interioridade com a prática desenvolvida em sua prática pedagógica.

A relação do docente com o saber experiencial é proveniente das situações do ambiente escolar que exigem ações singulares e em outros momentos, repetitivas, como um saber já inculcado. Essas situações permitem ao docente o desenvolvimento do *habitus*, arranjos advindos da prática, influenciando na sua tomada de decisão. Ao se considerar o *habitus*, passamos também a considerar o campo em que esse se desenvolve, que é o campo<sup>5</sup> da educação. Bourdieu (2001,

---

<sup>5</sup> Bourdieu aborda que um campo se define ao se definir também os objetos de disputa e os interesses que determinarão a sua dinâmica (BOURDIEU, 2021).

p. 169), o criador do termo *habitus*, pondera:

[...]convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem.

Assim, o *habitus* incorporado pelos professores, incidirá sobre sua prática pedagógica, que não se constitui pelo efeito imediato das coerções, nem de forma livre e consciente, mas que aos poucos vai se adequando, por meio das estruturas em que se opera. Dessa forma, o saber experiencial lhe permite enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão, ou seja, o docente passa a reproduzir por meio da roteirização, práticas compartilhadas e interiorizadas de forma a diminuir o investimento cognitivo, produzindo estabilidade e controle (TARDIF 2010).

O trabalho docente é essencialmente social, pois esta em contato direto com seus pares profissionais, com alunos e com demais agentes educacionais, como afirma Gimeno Sacristán (1995, p. 71),

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais [...] A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente.

O trabalho docente é realizado e deve ser entendido como uma rede de interações do docente com outras pessoas, em um campo definido, uma vez que é essencialmente humano. Assim, é nesse campo da educação estruturado e definido por seus agentes que a prática pedagógica se realiza, resultando na construção permanente dos saberes práticos. Tardif (2010, p. 50) pontua que os saberes experienciais possuem três objetos, sendo eles: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”. Assim, é no cotidiano que o trabalho docente acontece e se coloca em prática o conhecimento adquirido na formação, posto que as interações ocorrem também por meio de normas, obrigações que os professores devem conhecer e respeitar, e que o auxiliarão na realização dos diversos ofícios de seu trabalho na escola.

Para Tardif (2010) o docente passa a reavaliar os saberes formativos e em alguns casos, rejeitá-los. Dessa forma, a profissão docente, exige a mobilização de saberes específicos para a prática docente, entendida não somente como a sistematização de conteúdo, mas, compreendendo a prática pedagógica para além de apenas transmissão e transformação de conhecimentos, visto que abrange o contexto social, curricular e profissional.

Portanto, a prática docente demanda de saberes específicos, que são adquiridos no contexto de vida pessoal, profissional e social. Apesar dos saberes serem adquiridos com a formação universitária, estão intrinsecamente ligados à experiência da prática docente e ao contexto social da escola. Nesse sentido, o próximo capítulo aborda sobre o trabalho docente e a autonomia do professor ao exercer a prática pedagógica.

## **CAPÍTULO 2**

### **A AUTONOMIA DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A conceituação do termo autonomia possui diversas abordagens e definições, porém, esta quase sempre associada à ideia de liberdade, independência ou autossuficiência, em que o indivíduo é o autor de suas vivências no mundo. Sendo assim, a autonomia é considerada primordial para o desenvolvimento humano, alicerçada sobretudo ao ato de cuidar de si, ser independente e ter capacidade na tomada de decisões. Quando se fala do trabalho docente, a autonomia se torna muito relevante, pois o professor deve desenvolver sua própria compreensão e, caso necessário possa criar novos saberes capazes de transformá-lo enquanto docente, posto que procuramos discutir uma prática pedagógica dinâmica, interessada e consciente de que o professor deve ser capaz de refletir, criticamente, sobre ela e sobre seu trabalho.

Assim, a docência, entendida como trabalho, caracteriza-se pela epistemologia da práxis, que tem seu sentido ontológico (essência) fundamentado na própria existência humana. O homem ao existir, por meio do trabalho, apreende a natureza, transformando-a para sua humanização. Dessa forma, a epistemologia da práxi é compreendida como fenômeno formativo, pois é na objetivação do trabalho docente (trabalho) que o professor produz fenômenos de transformação, que subjetivados também propiciam mudanças no próprio professor. Destarte, é a partir do fenômeno da práxis que o/a docente se forma e propicia a ação transformadora dos alunos. (RAIMUNDO; FAGUNDES, 2018).

A ação transformadora realizada pelo docente, se aproxima do conceito de trabalho, embora não possamos ter controle sobre essa transformação de forma objetiva nos discentes. A aprendizagem se consolida como duradoura pela ação pedagógica, dotada de intencionalidade e consciência, que se concretiza em uma determinada realidade. Essa transformação possui um caráter educativo e, essencialmente social, considerando que fora do contexto social o trabalho perde seu sentido ontológico e passa a ser compreendido apenas como utilidade mercadológica.

Nesse sentido, o capítulo II se dispõe a discutir sobre os aspectos específicos do trabalho docente e sua crescente precarização, procurando discutir, também, sobre a autonomia e suas implicações na prática pedagógica. Para tanto, utilizamos as ideias de Contreras (2002), que aborda a autonomia docente de forma prática e sua



conceituação na atualidade; Tardif e Lessar (2011) que debatem sobre o trabalho docente e aspectos do seu cotidiano; e, ainda, os estudos de Bourdieu (2013) que perpassam as discussões na tentativa de compreender como as estruturas estruturadas influenciam no trabalho docente.

## 2.1 IMPLICAÇÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA

A precarização do trabalho docente está expresso na escola por meio: da quantidade cada vez maior de alunos em sala de aula, do esvaziamento teórico das formações continuadas; da hierarquização das posições exercidas na escola, por meio da concessão de cargos de confiança, da falta de espaços físicos adequados para o número de alunos matriculados na escola; do acúmulo de funções e atividades burocráticas exercidas pelos professores, no momento em que deveria ser destinado ao planejamento e à adequação de sua prática pedagógica. A precarização do trabalho docente, segundo Oliveira (2019), deixa clara a intenção de desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais do país, desmontando as resistências contra as políticas de austeridade que o governo atual impõe, procurando restringir a escola à mera reprodutora de conhecimentos.

Uma segunda estratégia da precarização intencional do trabalho docente seria atacar de forma contundente a autonomia docente, de forma direta, impactando em sua capacidade de pensar e de refletir criticamente. Os ataques, muitas vezes vem de forma velada, como por exemplo, o aumento constante do trabalho docente, com o processo intenso de burocratização do planejamento e das avaliações.

Assim, o trabalho docente é entendido como uma ocupação secundária ou periférica, quando comparado com o trabalho material (TARDIF; LESSARD) visto que não há a transformação física de uma matéria prima nem prevê acumulação de riquezas de forma direta. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2011, p. 17) ressaltam que “a docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho”. A educação, nessa concepção é entendida apenas como uma preparação para a vida adulta, em que os saberes serão operacionalizados e necessários, sendo, então, reconhecidos como trabalho. Nessa perspectiva, a educação é vista como dispendiosa e improdutiva ou reprodutiva. Essas

percepções acerca da educação intensifica a desqualificação do profissional docente.

Para tanto, ao estabelecermos o trabalho docente como princípio educativo, temos a hominização como central no trabalho, pois compreendemos o homem enquanto sujeito histórico, dotado de princípios humanos (consciência). Essa concepção tem como finalidade a formação do homem em seu sentido ontológico, para o ser e não puramente para desempenho da profissão. Dessa forma, o próprio aluno é a ação transformadora, visto que avança em seu processo de construção de conhecimento, modificando-se, pelos conhecimentos adquiridos e superados (TARDIF; LESSARD, 2011).

A docência, entendida como trabalho, não pode ser reduzida apenas a atividades, quando considerado o peso que a palavra docência carrega, ou seja, a pretensão que é destinada a essa palavra. Porém, seria ainda igualmente errôneo, ou reducionista, conceituar docência apenas no campo das ideias. Devemos buscar considerar e entender esse vocábulo no campo de suas atribuições práticas e no cotidiano profissional, no que se refere às concepções que se pretendem alcançar e que se destinam às expressões simbólicas, assim, fragmentar a concepção de docência resultaria apenas na cobertura ideológica da expressão, e desvinculando-a da realidade. Sendo assim, ao olhar para a docência enquanto trabalho, devemos compreendê-la em sua totalidade na profissão docente e também em suas imperfeições reais (CONTRERAS, 2002). Assim como as demais profissões, a docência compreende atividades laborais que requerem saberes e habilidades específicas.

Frente ao atual contexto político e social, o Estado na função de legitimar e de sustentar a acumulação do capital passa a estabelecer políticas que garantam a produção e a reprodução, com vistas à manutenção do poder simbólico, como estrutura na organização da percepção que os indivíduos têm da realidade. O que obriga, os dominados a aproximar-se ou converter-se a essa forma de cultura, se submetendo ao controle (NOGUEIRA, 2004). Assim, a autonomia docente é ameaçada pois é inculcado sobre o trabalho docente pré determinações, com vistas a manutenção das estruturas sociais, sendo que algumas vezes essas determinações diverge da compreensão docente sobre o seu trabalho e sobre a função social que desempenha.

Perpetua-se assim, o que Bourdieu (1996, p.16) conceitua como violência

simbólica: “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer”. Assim, a violência simbólica pode ser entendida como um poder, a qual impõe a legitimidade de um arbitral cultural, que não é socialmente compartilhado. Isso acontece porque é escondida ou mascarada a origem de determinada força pelo próprio mecanismo da violência simbólica. Pela legitimação da autoridade pedagógica e pela cultura escolar, em outras palavras, essa violência ocorre pela falta de equivalência dos capitais (econômico, social, cultural e simbólico) entre as pessoas da instituição escolar, sendo frequente que os envolvidos não tenham plena consciência do que estão praticando ou exercendo

Sendo assim, o Estado se preocupa com a necessidade de produzir mão de obra, por meio da inculcação de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2013), que reafirme a configuração de dominação, pautada na falsa ideologia da eficácia e da neutralidade. A falácia ganha força, adentrando o campo da educação e inculcando a necessidade de uma gestão educacional no controle da prática pedagógica e do conteúdo que o docente leva aos seus alunos.

A racionalização do ensino passa a controlar o trabalho do professor, separando de forma intencional a fase de concepção e de execução. A função do docente fica restrita à aplicação de programas e pacotes curriculares, acentuando ainda mais a fragmentação do ensino em setores. Assim, separa-se os que pensam dos que executam. Diante dessa concepção, percebemos a industrialização da escola, que visa atender as demandas de um ideário Neoliberal, que busca cada vez mais afligir a já enfraquecida autonomia docente. Atinge também, a profissionalização docente, favorecendo a precarização do ensino. Essas medidas, são articuladas para assegurar à escola seu status de mantenedora de reprodução e manutenção da sociedade burguesa.

Diante desse contexto, exige-se do docente uma readaptação a novas competências, pois, agora esse profissional deverá cumprir além das atividades docentes, atividades puramente burocráticas, perdendo cada vez mais a autonomia sobre suas atividades profissionais e servindo ao controle de um sistema intencionalmente programado. Se por um lado o sistema escolar está desmantelando o exercício da profissão docente, reduzindo suas atividades, está também ampliando sua responsabilização pelo possível não alcance dos resultados esperados.

Por vezes, o docente, sucumbido pela rotinização do trabalho, não encontra

tempo para realizar a reflexão crítica de sua prática pedagógica, ou quando a realiza, é de forma precária. A excessiva carga de trabalho e a ausência do processo reflexivo, intensifica o isolamento docente, acarretando o que pode resultar na ausência da troca de experiências entre os docentes, impactando na construção do trabalho coletivo e contribuindo para a fragmentação dos saberes docentes. Assim naturaliza-se ainda mais a desqualificação docente, ao passo que torna a atuação do professor dependente dos órgãos reguladores e do controle exercido nas avaliações externas (Saeb). Ao atrelar o trabalho docente à burocracia dos órgãos reguladores, aumenta o controle e inviabiliza o desenvolvimento docente, fragmentando o conceito de docência (OLIVEIRA, 2019).

Quando falamos de carga de trabalho dos professores, estamos falando de relações que extrapolam a sala de aula, expressos nos fatores materiais e ambientais, tais como: o material de trabalho e a cultura escolar, recursos financeiros para realizar atividades diferenciadas com os alunos; a influência dos fatores sociais, como a localização da escola, situações socioeconômicas dos alunos, além do tamanho das turmas e as diferenças entre esses. Acrescentado a tudo isso ainda temos os fatores burocráticos inerentes a seu trabalho, como o tempo destinado ao atendimento dos pais, reuniões, tarefas administrativas e processos de aperfeiçoamento. Esses fatores podem contribuir para o esgotamento do professor, quando não controlam seu ambiente de trabalho e encontram-se submetidos a mudanças repentinas e verticalizadas (TARDIF; LESSARD, 2011). Assim, o professor realiza muitas outras atividades profissionais que vai além de preparar e ministrar aulas, ela transcende a sala de aula e exige do professor diferentes saberes diante de diferentes demandas.

Diante desse contexto, compreendemos a necessidade de uma participação democrática dos docentes nas políticas educacionais e na própria organização escolar, uma vez que há processos impositivos e limitadores decorrentes da hierarquização do sistema escolar que pode aumentar o esgotamento do professor, aumentando a tensão sobre sua carga de trabalho. A hierarquização inviabiliza o engajamento do profissional docente, tendo em vista que esse se encontra limitado por normas institucionais e obrigações burocráticas, as quais, muitas vezes, não fazem sentido para sua prática pedagógica, além de inutilizar as capacidades intelectuais dos docentes, desvalorizando os conhecimentos e saberes produzidos e adquiridos ao longo do seu trabalho, negando a ele poder decisório inerente à

profissionalidade docente. Dentro desse contexto, faz-se necessário compreender, conceitualmente a profissionalidade docente, além dos aspectos pertinentes à profissão docente que permitam a construção de saberes e conhecimentos específicos para o exercício dessa profissão.

## 2.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A AUTONOMIA

Contreras (2002) estabelece diferenciação entre o significado de profissionalização e profissionalismo do professor. Destaca que a profissionalização é idealizada em função de mudanças socioeconômicas relativas ao processo de proletarização do professor, quando teve suas funções e atribuições reduzidas a um mero reprodutor de fórmulas preestabelecidas. Essa definição na atualidade reduz a profissão docente a mais uma categoria liberal do mercado, que deve apresentar resultados imediatos, prezando a quantidade e esvaziando-se da concepção de um profissional que, ao interagir por meios simbólicos com seus alunos, media suas formações e colabora com a construção de conhecimento de humanização. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.63) advertem:

A profissionalização é parte do movimento global de “terceirização” das sociedades desenvolvidas e do aumento contínuo das forças de trabalho, especialmente nas áreas de assistência básica às pessoas (saúde física e mental, trabalho social, informação, lazer e educação). Quando o progresso tecnológico garante um aumento de produção de bens de consumo, com cada vez menos postos de trabalho no setor agrícola e industrial, torna-se evidente que a multiplicação, a diversificação, a sofisticação e a estratificação dos postos de trabalho do setor terciário é a única alternativa ao desemprego em massa. Um pouco cinicamente, podemos então dizer que a profissionalização do setor terciário não procura responder às necessidades dos usuários, mas sim às táticas de melhoria ou de consolidação do estatuto dos seus próprios profissionais.

Desta forma, o discurso da profissionalização apresenta-se no imaginário docente, com aproximações às características dos profissionais liberais, que agem segundo seus interesses e não movidos pelos interesses sociais, relacionando-se à massificação do ensino e ao crescente movimento de proletarização do ensino. Assim, a profissionalização docente não pode ser entendida somente como reivindicação de aperfeiçoamento do estatuto da profissão e o aumento do rendimento dos professores, sem contribuir para o aumento de seu poder de autonomia (CONTRERAS, 2002). Já a profissionalidade diz respeito à maneira pela qual o

professor exerce sua função, contrapondo-se ao amadorismo do mercado de trabalho, compreendendo, assim, o compromisso com o projeto político de sua própria ação, não se limitando apenas ao cumprimento da formalidade do trabalho docente, mas o compromisso com o projeto pedagógico autônomo e democrático da escola . Sendo assim, a profissionalidade docente deve ser analisada no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor, assim como a discussão da autonomia profissional de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, considerando-se que o trabalho do professor tem características profissionais próprias. Contreras (2012, p. 80) elucida que

Quando se defende profissionalidade dos docentes está se reivindicando maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que se faz e sensibilidade, compromisso com a comunidade.

Dessa maneira, compreende-se que, para que o trabalho docente ser realizado com qualidade, é necessário que o professor tenha a capacidade de decidir com responsabilidade sobre o desenvolvimento de seu trabalho educativo, conhecendo também a realidade no qual a educação se concretiza. Para isso, a profissionalidade docente pode ser entendida como atributo da prática profissional do professor em relação às exigências do trabalho educativo, concretizadas na preocupação com o bom ensino que se deseja alcançar, de acordo com a interpretação do que é ensino e de sua finalidade.

Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 84-95) analisa três aspectos que aponta como fundamentais para a caracterização precisa da profissão docente, no sentido de especificá-las enquanto exigências do trabalho educativo: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. De acordo com esse autor, a obrigação moral é a dimensão da profissão docente que requer um compromisso de caráter moral, tendo em vista que a docência está relacionada à ideia de comprometimento com seus alunos, e com seu desenvolvimento como pessoa, não apenas no que diz respeito ao aspecto intelectual, mas de forma a contemplar sua totalidade.

Assim, além dos conhecimentos específicos e da preparação intelectual do professor, é necessário que esteja comprometido com o desenvolvimento dos alunos como seres humanos livres e autônomos. Ainda que o professor não tenha

consciência dessa dimensão de sua profissionalidade, suas ações dentro ou fora da sala de aula têm consequências de caráter moral. Entretanto, deve-se considerar que o compromisso moral tacitamente assumido pelo professor, está relacionado a sua visão de mundo e a sua identidade pessoal, e que essas nem sempre estão em consonância com as exigências institucionais.

Um outro aspecto da profissionalidade docente destacada pelo Contreras (2002) é o compromisso com a comunidade. A função de educador não pode ser encarada como prática isolada, mas sim como compartilhada. Assim, para o referido autor, a moral não é uma característica pessoal ou individual, pelo contrário é construída socialmente e, portanto, possui caráter político. Desta forma, o professor estabelece relação constante com a sociedade para que possa compartilhar e discutir com ela a construção de valores que condicionam sua prática profissional. A atividade moral exige autonomia para que os conflitos e dilemas que se apresentam possam ser resolvidos. Porém, o que de fato acontece é a homogeneidade dos currículos, que reduz a participação burocrática da sociedade, restringindo o papel do professor a executor.

Sacristán (1995) alerta sobre o perigo de incorporar a profissionalidade uma dimensão técnica externa à prática docente, ou seja, introduzir instrumentos de gestão, planejamento e avaliação produzidos em ambiente que não seja o escolar ou elaborados por profissionais alheios à educação e à escola. Isso aumenta a burocracia do ensino, bem como, pode transformá-la em situação banal. Assim sendo, a profissionalidade dos professores diante do direito de participação da comunidade consiste na interpretação das expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação do currículo.

O terceiro aspecto da profissionalidade docente destacado por Contreras (2002) refere-se à competência profissional. Essa dimensão envolve os conhecimentos científicos e as habilidades e técnicas como recursos da ação didática. Contudo, considerando o compromisso ético e social, a profissão docente demanda competências que extrapolam os domínios intelectuais e técnicos derivados apenas dos cursos de formação. Entretanto, compreende também a capacidade do professor em interagir com o meio social em que desempenha sua função, de forma a respeitar as individualidades. Dessa forma, o processo reflexivo sobre a prática profissional se constitui como elemento básico para o exercício da profissionalidade docente, pois é a partir da ação reflexiva, que não se deve limitar apenas à sala de

aula, dos conhecimentos profissionais construídos e da consciência dos condicionantes de sua prática que os professores podem desenvolver sua competência profissional, que não se restringe à competência técnica, mas também, intelectual. Segundo Contreras (2012, p. 171),

O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes ofereça uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente as necessidades de seus alunos e as exigências de controle.

Nesse sentido, o excesso de responsabilização conduz o professor ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatista no qual está inserido (alunos, família e escola), pois a forma como está definido e sob a qual é possível realizar seu trabalho o isola da análise da reflexão crítica sobre o sentido de sua prática do ensino e das finalidades de sua ação. A responsabilização docente pelo “fracasso” retira de dentro da sala de aula a autoridade do professor diante do processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes. Isso porque, a lógica da responsabilização evidencia a noção de que o professor deve, a partir do conhecimento de sua ação, melhorar sua prática e poder fazer escolhas mais responsáveis, isolando o professor de seu coletivo de seu olhar crítico para a realidade, minimizando o real problema da educação.

Essa lógica de responsabilização moral e profissional tem sido observada também nos sistemas públicos de educação, que desenvolvem, mecanismos, sistemas de medição de desempenho dos alunos, estando associado também à meritocracia do profissional docente, compactuando com a competição e o isolamento do professor. Portanto, a autonomia profissional é imprescindível para a constituição de um professor preparado para atuar como docente, dialogar criticamente sobre a realidade e sobre o ensino e aprendizagem de seus alunos e as considerações plausíveis conferidos ao seu poder de conhecimento para decidir sobre os meandros de sua atuação e da aprendizagem discente.

### 2.3 A AUTONOMIA DOCENTE

Compreendemos que ao abordarmos a autonomia docente, estaremos falando também da autonomia profissional, que de forma mais ampla, é um direito/previlégio concedido pelo Estado a uma classe profissional, “essa autonomia distintiva é, no



entanto, apenas técnica e não absoluta. As profissões [liberais] dependem, em última instância, do poder do Estado, e elas emergiram, na sua origem, graças à ajuda de poderosos protetores". ( LARSON 1977, p. XII; *apud* SAPIRO, 2020). A partir dessa concepção de autonomia profissional, concedida a uma classe, temos uma organização das funções do recrutamento, regras de funcionamento, ética e do direito a sanções, quando essas premissas são descumpridas. Todavia, alguns serviços intelectuais, como o ensino, quando análogo à função pública, permitia desobrigá-los de algumas restrições do mercado, impedindo, assim, que os interesses particulares e os econômicos prevalessem sobre o interesse geral, porém, sem deixar de exercer o controle no plano ideológico (SIEGRIST, 2004 *apud* SAPIRO, 2020). Dessa forma, compreendemos que o professor dispõe de uma autonomia relativa maior que as outras profissões por se enquadrar nos serviços intelectuais, sem, no entanto, ficar livre dos processos de objetificação de seu trabalho.

Ainda, ressaltamos que o grau de autonomia concedido às profissões pela entidade governamental também vai variar de acordo com os regimes políticos atuais (OLIVEIRA, 2019). Os mais autoritários tendem a reduzi-la ao máximo possível, já os mais democrático-populares irão delegar uma maior autonomia. Dado o momento político do Brasil, que passou por uma volta ao conservadorismo com o atual governo Bolsonaro, no qual houve pressão sobre o papel do professor de qualificar as crianças e os jovens para o futuro, para a dita sociedade do conhecimento, há necessidade de que essa premissa seja cumprida, sem no entanto, levar-se em consideração a imensa desigualdade econômica, racial e étnica do país. Isso esvazia da profissão docente o caráter de humanização decorrente de seu trabalho, acentuando-se a visão de justiça meritocrática e de reprodução dos sistemas de dominação. Assim, se a autonomia é variável de acordo com o tempo político e a sociedade, Bourdieu (1996, p.866) afirma que

Uma tal abordagem se justifica na medida em que o objeto ao qual ela se aplica, a saber, o campo intelectual (e, por consequência, o campo cultural), seja dotado de uma autonomia relativa, autorizando a autonomização metodológica que opera o método estrutural, tratando o campo intelectual como um sistema regido por suas leis próprias.

Assim, para que o profissional docente possa reconhecer sua profissionalidade e exercê-la, é necessário que esse tenha, ainda que de forma relativa, autonomia perante as instâncias governamentais que a alicerciam, assim como diante do poder político, na automização metodológica e estrutural de sua

ação. Todavia, o controle da profissão, em princípio destinado a garantir o interesse da clientela, é também uma prerrogativa suscetível para atender aos interesses do poder.

Dessa forma, em se considerando a autonomia, suas implicações no trabalho docente e no cerne da profissão, assim como suas contradições na área da educação, evidencia-se que os profissionais de ensino, frente ao contexto neoliberal, vem ao longo dos anos perdendo algumas qualidades de suas atribuições profissionais, recaindo no que Contreras (2002) denomina de proletarização docente, revelando que o trabalho docente sofreu uma perda progressiva de controle e sentido no e sobre o controle do próprio trabalho, resultando na perda da autonomia. Essa perda teve consequências também no reconhecimento da classe enquanto profissão, uma vez que ela passa a não deter o controle sobre suas atividades específicas da profissão, além de agravar a deterioração das condições de trabalho.

Essa lógica racionalizadora, oriunda do sistema capitalista, visa aumentar o controle sobre o produto da educação, assim como, aumentar a produtividade, buscando tornar o processo produtivo cada vez mais simples e automatizado. Nesse, os professores estão cada vez mais sucumbidos pelo excesso de afazeres, muitas vezes desvinculados de seu ofício, sem fôlego e sem tempo para refletir criticamente, sobre o seu trabalho. A atividade cíclica reduz o trabalho docente apenas à realização de atividades isoladas, que necessitam de pouca capacidade ou compreensão social, política e cultural, ignorando-se e inutilizando-se, também, os saberes específicos da profissão construídos pelo professor ao longo de seu processo formativo.

Ainda segundo, Contreras (2002, p. 39), os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho, são:

- a) separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide;
- b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e as decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

A racionalização do trabalho do professor visam à reprodução das estruturas sociais já consolidadas, na qual a cultura dominante incute-as nos alunos, sem que haja, no entanto, uma consciência plena sobre esse fato, pois o professor está tão envolto nas questões técnicas e burocráticas do próprio trabalho, oriundas da necessidade de dominação do capital, que perde o controle sobre o processo de seu

trabalho. Ponderamos que toda ação pedagógica dispõe de uma autoridade pedagógica, o que pode favorecer a concepção de dignidade do professor de transmitir o que transmite, e conseqüentemente a autoridade de impor e controlar a inculcação, por sanções socialmente aprovadas ou garantidas, como atributo de sua legitimidade. Ainda que não seja intencional a violência simbólica se manifesta na própria forma de se estruturar da escola, pelas pautas de currículo, de tempo, de comportamento, de organização espacial, e da racionalidade distante da realidade do aluno (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

O professor, por sua vez, é sufocado pelas atribuições alheias e controladoras, sem condições de estabelecer reflexões teórico-práticas e, portanto, sem perceber os aparelhos de poder sobre e inculcado em sua prática pedagógica. Haja vista que, nesses moldes, sua prática não é orientada pelos seus conhecimentos teóricos, tão pouco compreende teoria e prática como unidade. Dessa forma, a prática do professor adquire caráter puramente mantenedor do *status quo* e produtivista, sobretudo quando não há condições ou capacidades de apresentar resistência nem práticas pedagógicas autônomas.

A autonomia docente, segundo Contreras (2002), deve ser entendida como um processo de construção permanente, a qual não valoriza apenas o profissional docente, mas também a qualidade da educação. A racionalização do trabalho do professor, a separação entre os que planejam o ensino e os que executam e o controle externo sobre o trabalho docente denotam a desvalorização do ensino e a coisificação da educação. A autonomia e a profissionalidade docente implica que as práticas do ensino possam se desenvolver de acordo com os valores educacionais, que compreendem a totalidade da educação, e não apenas de forma instrumental para obtenção do resultado final.

Dessa forma, a autonomia não deve ser entendida como individualismo do docente em sala de aula, posto que esse tem responsabilidade social com os alunos e com a sociedade. Sendo assim, a autonomia pode ser entendida como parte de um processo social de construção, no qual as decisões são entendidas como um exercício crítico de deliberação, levando em conta diferentes perspectivas. É nessa perspectiva que entendemos a autonomia como permanente construção, diante da complexidade das relações, entendida, então, como o protagonismo docente enquanto sujeito de sua prática educacional, sem, no entanto, desconsiderar as relações sociais, pois “compreender as expectativas sociais é tão importante quanto

se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais docentes” (CONTRERAS, 2002, p.221).

Assim, nas palavras desse autor, a autonomia não pode ficar restrita à prática reflexiva dos docentes presos em sua individualidade e aos conflitos da sala de aula, nem tão pouco na superação dos limites dos contextos educacionais, como exercício de meritocracia e racionalização do trabalho docente. Contreras (2002, p.90-91) destaca:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. [...] A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Assim, a autonomia docente estaria ligada à competência profissional que nesta concepção, traduz-se no domínio e na aplicação correta de um conjunto de direcionamentos dos processos de ensino e aprendizagem, levantando a necessidade de uma maior qualificação profissional. Entretanto, o perigo dessa afirmação se encontra na culpabilização do professor diante do possível fracasso escolar, posto que, se somente o professor é o responsável pelo ensino e aprendizagem, ele também é o culpado, caso não ocorra o êxito. Como aponta Fontana (2003, p.43), “na perspectiva da qualificação docente, esses mesmos professores, quando se sentiam portadores da qualificação assumiam a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho, em termos individuais.” Nesse contexto há uma autonomia ilusória em que o professor é levado a acreditar que possui poder para decidir sobre seu trabalho e que assim, é responsável por seus resultados, desconsiderando-se fatores externos e internos à escola e que interferem na aprendizagem discente. Dessa forma, pode-se conferir a autonomia profissional à capacidade responsável e crítica em romper com a prática da reprodução. É nesse sentido que a autonomia alcança a ideia de crescimento pessoal e a superação autoritária do controle repressivo. Assim, Contreras (2002, p. 210) explicita que, no contexto da prática de ensino, a autonomia “deve ser entendida como um processo de construção permanente ao qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido, muitos elementos. Por isso, pode ser descrita, justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”. A partir dessa posição crítica, ponderamos que a

autonomia docente é vivida pelo que é possível realizar na escola, de acordo com as condições e pressões sociopolíticas do momento vivenciado. Assim, a autonomia é sempre relativa ao momento histórico e as condições.

Além disso, a autonomia tem restrita ligação com o autoconhecimento, sendo esta, indubitavelmente, importante para a autonomia profissional docente, como processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações sociais. Isso significa a não separação de dimensões da vida humana, pois essa resultaria em perda de sua significação.

Portanto, a autonomia profissional é um processo de definição e constituição pessoal, enquanto profissionais, com a consciência de que essa definição se realiza na própria realidade profissional, assim entendida é constituída na própria identidade docente. Compreende-se então que a autonomia profissional transcende a sala de aula, pois está ligada a todas as atividades, nas relação e nas intervenções que realiza na educação enquanto docente e ser social.

### CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A proposta do capítulo III é apresentar o contexto metodológico da pesquisa realizada, para tanto, faz-se necessário apresentar a abordagem empregada, os participantes que compuseram a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o modo como realizamos a análise. Ressaltamos que a educação se constitui como um campo muito amplo de pesquisa e investigação, devido à multiplicidade de fatores que a permeiam. Esses fatores são de ordem social, política e cultural, decorrentes e reformulados de acordo com o período histórico, tornando essa empreitada muito difícil. A partir disso e, tendo em vista a complexidade com que se estrutura o trabalho docente, a pesquisa se caracteriza como um importante instrumento para construção de conhecimento e de reflexão. Sendo assim, expressamos a necessidade de chegar ao chão da escola, delimitando o campo de investigação para que de fato possamos compreender quais os pressupostos teóricos-metodológicos que permeiam a prática pedagógica do professor e como ela se efetiva no cotidiano.

Para tal, utilizamos os pressupostos do método praxiológico bourdieusiano (BOURDIEU, 1983), que tem como objeto o sistema das relações objetivas e as relações dialéticas entre estruturas e as disposições estruturadas. A teoria praxiológica pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, que se concretiza em uma relação de mão dupla entre o *habitus* e a estrutura de um campo, socialmente determinado (BOURDIEU, 1983).

Destarte, a praxiologia visa capturar o mundo social em sua existência dupla, como objetividade e subjetividade (objetividade: estrutura de relações entre agentes diferencialmente posicionados, mas também com sua subjetividade como conjunto de disposições socialmente adquiridas). Para a percepção do mundo social, buscamos considerar, também, as visões dos agentes, que contribuem para a construção desse mundo. Considerando que os pontos de vista são constructos que contêm a gênese da própria estrutura, a perspectiva assumida pelo agente é definida a partir de sua posição nesse espaço social, o que resulta em interpretações antagônicas, possibilitando diferentes escolas, a partir da posição de onde se interpreta (BOURDIEU, 1996).

Portanto, o universo do mundo social não pode ser explicado somente em termos de condições objetivas ou subjetivas, mas como o encontro histórico dessas duas instâncias sob a forma de práticas sociais. Assim, é partindo da análise de origem do objeto de pesquisa que podemos compreender as razões e os meios que ela se mostra, buscando ultrapassar a análise superficial. Dessa forma, compreendendo as estruturas da escola, as relações que nela ocorrem e como o professor enquanto agente social, que organiza suas atividades docentes, parte da realidade e reflete sobre ela.

### 3.1 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

#### 3.1.1 Pesquisas Correlatas

Com a finalidade de delimitar a análise sobre os referenciais que apresentaram como temática as práticas pedagógicas nas produções e no campo educacional, realizamos um levantamento de teses e dissertações que se assemelhavam ao objeto de pesquisa discutido nesta dissertação, buscando compreender o que revelam as pesquisas. Buscamos as produções acadêmicas registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) via Plataforma Sucupira<sup>6</sup>, abrangendo o período de junho de 2013 (ano da criação da Plataforma) a dezembro de 2021. Definimos como descritor principal o termo “práticas pedagógicas *and* anos iniciais”. Optamos ainda pelo refinamento dos resultados, demonstrada no quadro a seguir.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

QUADRO 1: Refinamento de critérios utilizados para o levantamento das produções correlatas

Banco de Dados	Descritor principal	Ano de Defesa	Área de concentração	Área de conhecimento	Nome do programa
CAPES	“Práticas pedagógicas and anos iniciais”	2013 a 2016	Educação e Ensino	Educação e Ensino-aprendizagem	Educação

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022).

Encontramos trezentos e quinze (315) resultados para a busca em diversos contextos. Em posse desses dados, foi possível concluir que há um grande número de produções que trazem como temática as práticas pedagógicas. Definimos um segundo refinamento do *corpus* da pesquisa, que consistia no critério de conter o descritor “práticas pedagógicas e anos iniciais” no título da produção, pois havia muitas publicações em diferentes níveis de ensino. Assim, restaram quinze (15) produções, dentre as quais, depois de realizarmos a leitura do resumo, desclassificamos doze (12) que tinham como foco uma área do conhecimento específico (geografia, matemática e ciências). Circunscrevemos nosso *corpus* a três (3) produções, sendo duas dissertações e uma tese, compreendendo que estas pesquisas abordavam alguns aspectos similares ao nosso objeto de pesquisa.

Apresentamos na tabela abaixo, as produções que compõem nosso *corpus* de análise:

Quadro 2. Teses e Dissertações das pesquisas correlatas

Natureza	Referência
Tese	SANTANA, Maria Silvia Rosa. <b>Trabalho docente e problematização da prática pedagógica</b> . 216 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013
Dissertação	POLICHA, Kellen Katillen. <b>A prática pedagógica e suas correlações com a aprendizagem</b> . 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS, 2017.
Dissertação	MORMITO, Daniele de Fatima Santos. <b>as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do Município de Curitiba (1988-2017)</b> . 181 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS. 2018

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES,2020).

Fonte: a autora, 2023.

Santana (2013) em sua tese ressalta sua busca pela compreensão das condições concretas da realidade escolar em que se desenvolve a constituição do



trabalho docente e verifica em que medida os estudos teóricos possibilitam o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada. Sua pesquisa teve por objetivo principal comprovar que a prática docente intencionalmente organizada nos moldes da atividade envolvente com base problematizadora, é capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prima pelo desenvolvimento do pensamento teórico, promovendo um outro nível de consciência nos alunos. Para isso, utilizou como recurso metodológico a pesquisa de campo, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, que ocorreu em uma Escola Estadual do Município de Paranaíba/MS. Foi constituído um grupo de professoras e coordenadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com encontros quinzenais, para estudos teóricos sobre o planejamento de atividades problematizadoras, com o intuito de verificar, no contexto de sala de aula, a construção coletiva de uma prática pedagógica que contemplasse essa perspectiva teórica.

Por fim, a autora reitera que apesar da evidência de práticas docentes alienada e alienante, foi possível verificar que há possibilidades de rompimento com a dominação e o controle, por meio do trabalho coletivo de estudo e planejamento de atividades que tenham por meta o pleno envolvimento do aluno em situações de estudo. Porém, antes disso, há que se propiciar o envolvimento do professor em seu fazer, que deve se constituir como uma prática consciente e, portanto, intencionalmente planejada, a fim de possibilitar o desenvolvimento humano dos sujeitos que constroem a realidade escolar.

Já a pesquisa de Policha (2017) versa sobre a compreensão da prática pedagógica situada na sala de aula, focalizando as relações que se podem estabelecer entre a prática de ensino e a aprendizagem. Objetivou, portanto, compreender, analiticamente, a prática de ensino de um conjunto de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São José dos Pinhais/PR, correlacionando-a com aspectos cognitivos que geram as aprendizagens dos alunos, buscando compreender o conceito de prática pedagógica no âmbito da sala de aula, assim como, os elementos que promovem articulações entre a prática pedagógica e a aprendizagem. Como instrumento para coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista. A pesquisadora elucidou ao final de sua dissertação, a potencialidade de o planejamento tornar-se fonte de reflexão sobre as práticas, e no realinhamento das práticas e na alteração dos dispositivos e das estratégias que o professor pode oferecer em sala de aula para os alunos, tendo em vista a recuperação

de aprendizagens sobre determinados conteúdos. Destacou também a necessidade de os conteúdos se tornarem instâncias de mediação para as aprendizagens em uma abordagem que ultrapassa o mero caráter disciplinar e se amplia para abordagens interdisciplinares. Salientou, ainda, a importância de os conteúdos estarem atrelados à realidade local e ao cotidiano da comunidade em que estão inseridos os alunos, assim como a sua adequação às turmas de alunos.

Por fim, a dissertação de Mormito (2018) aborda as práticas pedagógicas das escolas públicas de tempo integral do município de Curitiba, objetivando investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Beta e destacar aquelas que mais contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem. Para tanto, a pesquisadora caracterizou: os contextos (histórico, econômico, político e social) em que foram implantadas as escolas de tempo integral; levantou dados que caracterizavam as práticas pedagógicas dentro do recorte temporal estabelecido (1988 a 2017); e analisou as mudanças e permanências das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A pesquisa realizada por Mormito (2018) é de natureza qualitativa e de cunho histórico. Para sua realização foram utilizados como instrumentos de coleta de informações entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental de materiais bibliográficos. A pesquisadora selecionou a primeira escola de tempo integral implantada, fundamentando-se nos documentos que registram a implantação da escola, regulamentos, projetos de implantação, planos de ação, planejamentos, regimentos escolares, fotografias, projetos de arquitetura e mobiliário, jornais, revistas, atas, programas de disciplinas. Os sujeitos da pesquisa a serem entrevistados foram professores, dirigentes e outros conhecedores da idealização e execução do projeto das escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Curitiba. Por fim, a autora conclui que a escola pesquisada possuía práticas pedagógicas que contribuíam para um bom resultado no IDEB, no entanto, há muito para ser feito, a fim de que se tenha um processo de ensino e aprendizagem, efetivamente, de “qualidade”. Salientou, também, que um processo de ensino e aprendizagem de qualidade passa por professores bem formados, espaço físico adequado e condizente com o número de alunos em sala, alimentação rica e saudável e uma organização do tempo que permita aos alunos aprenderem com tranquilidade e bem estar.

Essas três pesquisas, fazem considerações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com a finalidade de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Ressalta-se, nesse, a intensificação do trabalho docente, o que resultou em diversas consequências, tanto para a qualidade do trabalho realizado quanto para a saúde do trabalhador em educação, impactando significativamente na autonomia docente. Santana (2013) recorre a Assunção e Oliveira (2009), para fazer sua ressalva às implicações das medidas de controle presentes nas políticas públicas educacionais na prática pedagógica.

Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Outro aspecto semelhante que as produções trazem é a concepção sobre prática pedagógica, como uma prática social, portanto, intencionalmente elaborada, na qual a teoria se torna imprescindível, uma vez que fornecerá subsídios para se compreender a realidade posta, para o despertar da necessidade de transformação e para a proposição de estratégias para a transformação almejada.

Fazendo ponderações sobre o ato educativo, Policha (2017), se apoia em Nadal (2016, p. 21), que afirma ser o ato educativo uma prática social carregada de intencionalidade, na qual a relação entre teoria e prática se dá intermediada por seus sujeitos mais diretos – professor e aluno –, mas também por outros tantos elementos intervenientes nessas práticas e nessas relações, de origem macrossocial, externos à escola, como também internos a ela.

Mormito (2018) recorre a Fernandes (1999, p. 159), na busca da conceituação da prática pedagógica:

[...] uma prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, [...] situada numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma”.

Entretanto, as dissertações e a tese mencionadas trazem diferentes análises relacionais à prática pedagógica, enquanto, Mormito (2018) tentou compreender como as práticas pedagógicas das escolas públicas de tempo integral do município de Curitiba se estruturavam, a partir do currículo, do tempo, do espaço, e do perfil

docente, Policha (2017) apresentou como elementos articuladores da prática pedagógica, o conteúdo, o planejamento e a avaliação; enquanto Mormito (2018) optou pela pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada, para coleta de dados e Policha (2017), utilizou-se do questionário e de entrevistas narrativas, sendo que ambas as pesquisas estavam preocupadas em ouvir os professores.

Por sua vez, Santana (2013), na busca por compreender como o ambiente escolar propõem conhecer a realidade da escola e as dificuldades e expectativas dos membros do grupo em relação a ela, propôs pressuposto teórico que possibilitasse a compreensão crítica dessa realidade, a fim de elaborar práticas pedagógicas diferenciadas que contemplando a teoria estudada, a fim de possibilitar o planejamento dessas novas práticas pedagógicas e a sua consequente avaliação. Utilizou como aparato metodológico a pesquisa-ação, por meio de um grupo de estudo, acerca da realização de projetos e de reflexão.

Em suma, as pesquisas apresentaram diferentes pressupostos teórico-metodológicos ao analisar a prática pedagógica, entretanto, demonstraram uma necessidade em realizar um momento de diálogo entre pesquisador e o sujeito pesquisado, salientando que esse é um momento de aproximação imprescindível, e, como tal, optam por um instrumento de pesquisa coerente com a temática a qual se propõem. Destacaram a figura do professor, mas sem desconsiderar os aspectos internos e externos que influenciam significativamente o desenvolvimento do trabalho docente, impactando diretamente na prática pedagógica do professor.

### 3.1.2 A Pesquisa Qualitativa

A presente pesquisa qualitativa tem em especial a característica de compreender o sentido ou a lógica interna que os participantes atribuem a suas ações, representações, sentimentos e crenças na investigação de questões específicas. Dado o caráter compreensivo, relacional e reflexivo da pesquisa, o pesquisador busca compreender a realidade e não apenas em quantificá-la. Como esclarece Minayo (1994,p.21) sobre a pesquisa qualitativa,

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, o pesquisador deverá deixar bem claro em primeiro lugar qual o problema a ser analisado, pois é a partir da definição do problema, que será possível estabelecer as bases da pesquisa e selecionar um referencial teórico que respalde e fundamente a pesquisa em execução. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) apresentam cinco características básicas na estruturação da metodologia qualitativa:

1 - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador representa o instrumento chave. Supõe um contacto direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através de um intenso trabalho de campo.

2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim sendo, o pesquisador precisa estar atento para o maior número possível de elementos presentes na situação em estudo pois, um aspecto supostamente corriqueiro pode ser essencial na compreensão do fenômeno. Da mesma forma, os resultados são expressos em descrições e narrativas que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.

3 - A preocupação com o processo é maior do que com o produto. O interesse do investigador no estudo de um determinado fenômeno é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia a dia. A complexidade do cotidiano é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

4 - O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, são focos de atenção especial do pesquisador. A tentativa é de captar a "perspectiva dos participantes," isto é, a maneira que encaram as questões que estão sendo focalizadas.

5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. A não existência de hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica na não existência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise de dados. Os significados, a interpretação e a análise surgem da percepção do fenômeno visto num contexto.

Assim, a pesquisa qualitativa tem como característica básica o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo esse o principal instrumento do pesquisador, assim, sua maior preocupação deve ser o processo e não o produto. Sendo assim, a presença do pesquisador no local onde ocorre o estudo é de muita importância e irá envolver a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o problema de pesquisa estudado. Outro aspecto também considerado é sobre a indução na pesquisa qualitativa, pois se considera somente ser possível construir hipóteses após a observação, ou seja, entende-se que o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar sua pesquisa.

Destarte, procuramos compreender os sentidos que os participantes atribuem a suas ações pedagógicas, considerando que suas crenças, seus sentimentos e concepções de mundo e de homem impactam de maneira significativa no desenvolvimento de sua prática pedagógica, além do próprio espaço-tempo em que

essa prática se efetiva. Para tanto, a opção metodológica adotada neste estudo é a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) expressa por meio dos dados coletados, oriundos do questionário e da entrevista narrativa.

### 3.1.3 O Campo E Os Participantes Da Pesquisa

Os delineamentos do projeto de pesquisa da dissertação tiveram início no mês de março de 2022, data em que foi submetido à Plataforma Brasil, obtendo seu parecer favorável para a realização da pesquisa, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) (ANEXO n.1). Enviamos também a solicitação da parceria com a Rede Municipal de Educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, para efetuar a coleta de dados (APÊNDICE n.2). Recebemos parecer favorável no mesmo mês, via Sistema Eletrônico de Informação (SEI).

A coleta de dados foi realizada em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ponta Grossa, denominadas: Instituição A, Instituição B, Instituição C e Instituição D. A escolha das escolas teve como critério as notas no Saeb<sup>7</sup> (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas participantes da pesquisa obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. Compreendendo que notas do Saeb das diversas escolas de Ponta Grossa, são acompanhadas e fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas.

O sistema municipal de ensino abarca como o constructo, a busca por uma escola atrativa socialmente, favorecendo a despolitização do debate educacional, ao passo que levanta o slogan de que o problema educativo é de eficácia.

Também procuramos escolas situadas em diferentes regiões do Município de Ponta Grossa, considerando a grande extensão de seu território, as escolas também são de grande, médio e pequeno porte. Conforme o site oficial do Inep<sup>8</sup>, e as

---

<sup>7</sup> O Saeb é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, consiste em um conjunto de avaliações externas, realizada em larga escala, composta por testes e questionários. O processo avaliativo é aplicado a cada dois anos na rede pública nas turmas do 5º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, com adesão voluntária das instituições de rede privada. A média dos avaliados, juntamente com as taxas de reprovação e abandono, levantadas pelo censo escolar resulta na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Município e a nível nacional.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames->

informações coletadas em cada instituição, apresentamos a seguir o perfil de cada escola.

### INSTITUIÇÃO A

Devido a sua localização, é considerada uma escola da região rural, abrangendo as etapas do Ensino Infantil e Fundamental do ensino regular. A escola conta com cinco (5) salas de aula, sanitário dentro da escola, biblioteca, cozinha, sala de leitura, sala da diretora, secretaria, sala dos professores e quadra de esporte. De acordo com o número de pontos obtidos pela escola no SAEB (2019), esta escola se encontra posicionada no 3º nível qualitativo de proficiência<sup>9</sup>, alcançando a nota 7,3<sup>10</sup> no Saeb de 2019. Atualmente a escola conta com oito (8) alunos matriculados na Educação Infantil e quarenta e quatro (45) alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando cinquenta e três (53) alunos. A escola conta com cinco professores, uma pedagoga e uma diretora.

### INSTITUIÇÃO B

É considerada uma escola da região urbana, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental do ensino regular. A escola conta com vinte e duas (22) salas de aula, sanitário dentro da escola, biblioteca, cozinha, sala da equipe pedagógica, sala da diretora, secretária, sala dos professores, refeitório, quadra de esporte, pátios coberto e descoberto. De acordo com o número de pontos obtidos pela escola no Saeb (2019), a escola aqui referida se encontra posicionada no 2º nível qualitativos de proficiência básico, alcançando a nota 5,6 no Saeb de 2019. Atualmente ela conta com quatrocentos e oitenta (480) alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, possuindo dezessete professores, dois pedagogos e uma diretora.

### INSTITUIÇÃO C

---

educacionais/saeb/resultados .

<sup>9</sup> Segundo o Inep, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

<sup>10</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa no contexto geral, atingiu a nota 6,5.

É considerada uma escola da região urbana, abrangendo as etapas do Ensino infantil e Ensino Fundamental do ensino regular. A escola conta com trinta e oito (38) salas de aula, sanitário dentro da escola, biblioteca, cozinha, sala da equipe pedagógica, sala da diretora, secretária, sala dos professores, refeitório e quadra de esporte, parque infantil, pátios coberto e descoberto e área verde. De acordo com o número de pontos obtidos pela escola no Saeb (2019), ela se encontra no 2º nível qualitativo de proficiência básico, alcançando a nota 5,6 no Saeb de 2019. Atualmente esta escola conta com cinquenta e um (51), alunos matriculados na educação infantil, denominada de creche por abranger crianças de 0 a 3 anos de idade; duzentos e doze (212) alunos cursando a pré-escola (4 e 5 anos) e setecentos e trinta e seis (736) alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 999 alunos atendidos. A escola conta com vinte e quatro professores, três pedagogos e uma diretora.

## INSTITUIÇÃO D

Devido a sua localização, é considerada uma escola da região urbana, abrangendo as etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental do ensino regular. A escola conta com dezesseis (16) salas de aula, sanitário dentro da escola, biblioteca, cozinha, sala da diretora, secretária, sala dos professores e quadra de esporte, parque infantil, pátios coberto e descoberto, área verde e estacionamento. De acordo com o número de pontos obtidos pela escola no Saeb (2019), a escola se encontra posicionada no 4º nível qualitativo de proficiência avançado, alcançando a nota 7,4 no Saeb de 2019. Atualmente, ela conta com (88) alunos matriculados na Educação, denominada de creche por abranger crianças de 0 a 3 anos de idade; cento e quarenta e oito (148) alunos cursando a pré-escola (4 e 5 anos) e noventa e um (91) alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando trezentos e vinte e sete (327) alunos. A escola, possui sete professores, três pedagogos e uma diretora.

## Processo De Autorização Pela Secretaria Municipal De Educação

De acordo com a Lei Orgânica do Município, no artigo 64 da Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 34 da Lei Municipal nº 12.269 de 02/09/2015, a Secretaria Municipal de Educação coloca em



vigor o Decreto Nº 19.375<sup>11</sup>, na qual caracteriza, organiza e classifica as escolas do Município em: grande porte (as escolas com quinhentos e um (501) ou mais alunos); médio porte (as escolas que tem matriculados de duzentos e um (201) a quinhentos (500) alunos), e, de pequeno porte (as escolas que possuem até duzentos (200) alunos matriculados). Pode-se concluir que as instituições B e D são de médio porte, a instituição A, de pequeno porte e a instituição C, grande porte.

Entramos em contato via telefone com as escolas participantes no mês de junho, pois a Secretaria Municipal de Educação já havia lhes comunicado sobre a pesquisa, autorizando-as a nos receber. Conversamos com as pedagogas das escolas procurando elucidar o objeto e os objetivos da pesquisa, o comprometimento ético assumido por nós, enquanto pesquisadoras, esclarecendo a importância e a natureza do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE n. 2). Marcamos uma data para que fosse possível conversar com os professores, pessoalmente, e repassar todas as informações já fornecidas à equipe gestora e realizar a entrega dos questionários aos professores (APÊNDICE n.3). Todas as escolas foram receptivas e, após uma semana da entrega dos questionários, num total de cinquenta e três (53), foram recolhidos trinta e dois (32) questionários respondidos.

Após realizar as primeiras análises das respostas advindas desses questionários, esboçamos, a seguir o perfil dos professores respondentes. Para preservar a identidade dos professores em consonância com o TCLE, usaremos a letra P para professor, seguido de um numeral em ordem crescente, para nos referirmos aos professores.

QUADRO 3: Perfil dos professores entrevistados

(Continua)

Pseudônimo	Sexo	Idade	Período de atuação na docência	Formação em nível médio (magistério)	Formação acadêmica	Pós-graduação (quantidade)
P1	F	60 anos	11 anos	Não	Pedagogia	Sim (2)
P2	F	50 anos	28 anos	Sim	Normal superior	Não
P3	F	52 anos	29 anos	Sim	Normal superior	Não
P4	F	26 anos	4 anos	Não	Pedagogia	Sim (1)

<sup>11</sup> Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2021/1938/19375/decreto-n-19375-2021>

QUADRO 3: Perfil dos professores entrevistados

(conclusão)

P6	F	46 anos	10 anos	Sim	Pedagogia	Não
P7	F	46 anos	8 anos	Sim	Letras	Sim (3)
P8	F	49 anos	10 anos	Não	Licenciatura Plena	Sim (2)
P9	F	39 anos	4 meses	Não	Pedagogia	Não
P10	F	26 anos	6 anos	Sim	Pedagogia	Não
P11	F	46 anos	12 anos	Não	Pedagogia	Não
P12	F	43 anos	3 anos	Sim	Pedagogia	Não
P13	F	39 anos	14 anos	Sim	Letras	Sim (3)
P14	M	45 anos	4 anos	Não	Pedagogia	Sim (1)
P15	F	29 anos	2 anos	Não	Pedagogia	Sim (3)
P16	F	44 anos	18 anos	Sim	Pedagogia	Não
P17	F	70 anos	+35 anos	Não	Pedagogia	Sim (1)
P18	F	70 anos	30 anos	Sim	Normal Superior	Sim (2)
P19	F	54 anos	31 anos	Sim	Normal Superior	Não
P20	F	53 anos	34 anos	Sim	Pedagogia	Não
P21	F	42 anos	18 anos	Sim	Pedagogia	Não
P22	F	37 anos	5 anos	Não	Pedagogia	Sim
P23	F	51 anos	11 anos	Sim	Letras	Sim (1)
P24	F	47 anos	24 anos	Sim	Pedagogia	Sim (1)
P25	F	38 anos	11 anos	Sim	Letras	Sim (1)
P26	F	39 anos	14 anos	Sim	Letras	Sim (1)
P27	F	44 anos	3 meses	Não	Pedagogia	Mestrado
P28	F	56 anos	8 anos	Sim	Pedagogia	Não
P29	F	70 anos	43 anos	Sim	Pedagogia	Sim (1)
P30	F	38 anos	6 anos	Não	Pedagogia	Não
P31	F	41 anos	20 anos	Sim	Educação Física	Sim (1)
P32	F	27 anos	6 anos	Sim	Pedagogia	Sim (1)

Fonte: Dados da Pesquisa, (2022).

Observamos que todo o corpo docente entrevistado possui graduação, sendo que a grande maioria (21) possui formação acadêmica no curso de pedagogia. Ainda, um número significativo dos docentes (18) declarou ter realizado curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo perceptível inclusive que alguns frisaram que possuem mais de um curso de pós-graduação, nomeando-os e quantificando, mesmo que o questionário não solicitasse essa informação. Inclusive um docente relata sua formação em um programa de *stricto sensu*. O que podemos evidenciar é que há a preocupação dos docentes em manterem sua formação continuada em um nível qualificado.

Os anos de atuação na docência se alteram significativamente entre os professores, ficando entre dois (2) e 43 (quarenta e três) anos de trabalho docente. Isso revela que temos, em nossa amostra de pesquisa, professores iniciantes e professores experientes. Quanto à idade, da mesma forma temos professores entre vinte e seis (26) e setenta (70) anos, abarcando, então, desde professores jovens até professores maduros.

#### 3.1.4 Instrumentos Para Coleta De Dados Da Pesquisa

Para coleta de dados utilizamos, inicialmente, um questionário com questões abertas, buscando nesse momento compreender o perfil dos participantes, além de informações sobre sua formação inicial e sua atuação enquanto docente. Também, buscamos coletar, por meio desse instrumento, informações da realidade no cotidiano de sala de aula e as impressões dos docentes acerca de sua prática pedagógica. Antes da aplicação efetiva do questionário, contamos com a participação de duas docentes, sob as mesmas condições que as participantes, que se propuseram a respondê-lo, para um teste piloto, no qual analisamos a efetividade do questionário, e só após as considerações dessas docentes, formulamos o instrumento definitivo.

Elucidamos a definição de questionário, a partir das ideias de Gil (1999, p.128), ou seja “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O mesmo autor sinaliza critérios favoráveis e negativos para o uso de questionário. Aponta como positivos: a possibilidade de atingir um grande número de participantes; menor gasto pessoal; garante o anonimato das respostas; permite

que as pessoas respondam no momento que julgarem conveniente não expõe os pesquisadores à influência e ao aspecto pessoal do entrevistado. E, com pontos negativos: o uso de questionário pode excluir as pessoas que não sabem ler e escrever; impede o auxílio ao informante quando esse não entende corretamente as instruções; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; não oferece garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido; e, proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade.

De posse desse conhecimento, procuramos trabalhar ao máximo para melhor direcionar a condução sobre os questionários, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados. Procuramos também dispor do maior número de informações possíveis sobre a formulação dos questionários, assim como seus objetivos, de forma oral, mostrando-nos disponíveis para esclarecer possíveis dúvidas.

Marconi e Lakatos (1999) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Assim, nos dedicamos a tentar reduzir os impactos negativos do uso de questionário em pesquisas qualitativas e buscar maior envolvimento dos participantes, tanto quanto possível, compreendendo que alguns desses impactos não podem ser minimizados. Consideramos também Bourdieu (2008, p.693) , que afirma:

Não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga.

Assim, com o objetivo de estreitar as interações e se mostrar disponível a conhecer as dúvidas e possíveis angústias a respeito do questionário, estabelecemos contato com as pedagogas, pela manhã, via telefone. No decorrer da conversa, marcamos um dia para apresentar às professoras e explicar em poucas palavras as pretensões da pesquisa. As pedagogas, inicialmente pediram o retorno no final da tarde, para que elas tivessem tempo hábil para conversar com as demais agentes da instituição. Após conversar com as diretoras das escolas, as pedagogas mostraram-se prontas em oportunizar o momento de início da coleta de dados.

Agendamos as visitas na sexta-feira da mesma semana, ressaltando que nesse dia as escolas de tempo integral dispensam os alunos, para a realização da formação continuada. Procuramos ser o mais breve possível para não prejudicar o trabalho da equipe. Permanecemos em cada escola em média dez (10) ou quinze (15) minutos. Em uma das escolas, houve questionamentos a respeito do tempo que teriam para responder o questionário, e sobre as veiculações das respostas. Estabelecemos o combinado de uma semana para a resposta dos questionários e ponderamos que as respostas comporiam a coleta de dados da dissertação com anonimato das respostas. As professoras mostraram-se receptivas e não houve aparentemente sinais de desdenho em relação ao questionário ou à pesquisa. Lamentamos não conseguir reaver todos os questionários respondidos, entretanto, entendemos que o cotidiano da escola é dinâmico, exigindo dos professores muito tempo e energia.

Optamos, também, em realizar a entrevista narrativa, na construção de dados, na busca por uma compreensão mais ampla dos professores. Tal método atravessa a objetividade, tanto do narrador como do pesquisador, o que a torna ainda mais relevante na pesquisa com agentes que compõem o campo de pesquisa. As entrevistas são formadas de memória, e carregadas de subjetividade, que organiza o:

[...] trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados [...]. Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais (PORTELLI, 1996, p.2-4).

Nesse sentido, a subjetividade também constitui o discurso do narrador quando esse organiza sua narrativa. Deve se considerar que algumas vezes, ao buscar a objetividade extrema, são perdidos dados importantes para o resultado da pesquisa. A partir de sua subjetividade, o narrador é capaz de fornecer dados existentes na interpretação feita exclusivamente por ele, de acordo com a posição que ele ocupa naquele ambiente. Pondera-se que o agente pode dar diversas interpretações à situação vivida por ele, e vários fatores podem interferir na maneira de pensar e compreender a realidade em que está inserido pessoal e socialmente.

Nossa opção por usar as entrevistas narrativas como instrumentos para

pesquisar os pressupostos teóricos e metodológicos que compõem a prática pedagógica é justificável pela nossa pretensão em apreender os significados que os docentes atribuem aos saberes docentes e à autonomia na organização de sua prática. Para isso, apoiamo-nos em Joutard (2000, p. 33-34) para compreender a importância da oralidade,

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

Diante disso, a narrativa oral é uma construção social, e é, a partir dela que podemos identificar uma construção social da forma como foi vivida, ou, ainda, do modo como foi interpretado em determinada realidade histórica, cultural e socialmente organizada por aquele agente. Assim, por meio da entrevista narrativa buscamos compreender a experiência, a vivência e, por consequência a memória dos participantes, que se faz necessário para completar a análise de nosso objeto de pesquisa, posto que a oralidade pode revelar peculiaridades das fontes que podem tanto contribuir para nossa investigação. De tal modo, para a verificação dos dados empíricos, recorreremos aos referenciais teórico-analíticos da Análise de Conteúdo (AC).

### 3.1.5 Procedimentos De Análise De Dados

A investigação dos dados empíricos foi realizada de acordo com os princípios e procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), cujas diretrizes metodológicas são expostas por Bardin (2016). Conforme essa autora, a AC preserva a atitude interpretativa de seus antecedentes, como a retórica e a lógica, mas, para isso, usa processos técnicos de validação. Sendo assim, Bardin (2016, p. 48) define a AC como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Compreendemos que a inferência é elemento importante para a AC, situando-se entre a descrição das características analisadas e sua interpretação, de tal modo, a inferência é o exercício que se realiza para a interpretação das características

descritas. Ponderando a diversidade de possibilidades de inferência, Bardin (2016) as denomina de “variáveis inferidas”, que incluem as inferências sobre a recepção da mensagem como, também, as de produção da mensagem: psicológicas do indivíduo emissor, sociológicas e culturais, relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem.

Nessa pesquisa, os instrumentos de coleta de dados analisados por meio dos princípios metodológicos da AC foram as respostas do questionário aplicado e as respostas dos professores entrevistados, estabelecendo relação entre o material coletado e os objetivos da pesquisa.

Bardin (2016) aponta como fases necessárias para a condução de tratamento de dados: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. A fase organização da análise se subdivide em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados em bruto e interpretação desses resultados.

A pré-análise é a primeira etapa da organização da análise é por meio dela que começamos a organizar o material para a efetividade da pesquisa, sistematizando as ideias iniciais em cinco etapas, sendo a primeira destinada à leitura flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele.

Após a leitura flutuante ampla, realizar-se-á a segunda etapa, caracterizada como a escolha dos documentos que comporão a análise de conteúdo. No entanto, para ter êxito nessa escolha deve-se cumprir as seguintes regras: regra da exaustividade, que visa estabelecer que nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, que prevê que a seleção dos documentos deve conter o mesmo tema para que permita a comparação e a última regra, que é a regra da pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise.

Ainda na fase de pré-análise, objetiva-se a constituição do *corpus*, caracterizada pela demarcação dos elementos que permitirão extrair das comunicações a essência de sua mensagem. É nesta etapa que há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2010, p. 126). A última etapa da fase da pré-análise é providenciar a preparação do material, tendo como foco a transformação do material por padronização e por equivalência.

A etapa seguinte compreende a exploração do material. Nesta fase “ocorre à descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735). Segundo Bardin (2016) nessa etapa deve ocorrer a definição das categorias e a classificação dos elementos constitutivos do conjunto, caracterizados por diferenciação ocorrendo o reagrupamento devido semelhanças por meio de critérios definidos previamente, com vistas a propiciar a realização da inferência. É nessa fase também que será realizada a identificação das unidades de registro, unidade de contexto e eixos temáticos, com o objetivo de fazer a categorização e a contagem frequencial.

A última etapa compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essa fase consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo. É importante que nessa fase o pesquisador busque estratégias que possibilitem a triangulação das informações, de forma que as inferências estabelecidas ao longo do processo investigatório permaneçam revestidas por um alto grau de confiabilidade. (BARDIN, 2016).

No próximo capítulo realizamos o tratamento dos resultados, levantando as categorias e as subcategorias. Como já mencionado, aplicamos, primeiramente, o questionário e, a partir dos dados coletados, optamos por selecionar 6 professores para a entrevista, sendo escolhido os três com menor tempo de trajetória como docente e o três com maior tempo de trabalho docente. Assim, as trajetórias seriam o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias (BOURDIEU, 1989). Esse autor aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Dessa forma, nosso objetivo foi buscar compreender se essas trajetórias podem ou não consistir em uma posição diferente em relação à construção da autonomia nas práticas pedagógicas.

Os instrumentos de coleta de dados depreenderam quantidades diferentes de respostas, sendo que com o questionário obtivemos trinta e duas respostas, sendo seis professores entrevistados, assim, o tratamento dos dados irá contar com respostas do questionário e da entrevista, sendo sinalizado para a diferenciação de ambos.



## CAPÍTULO 4

### A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Neste capítulo procuramos apresentar e discutir, de forma minuciosa, as categorias encontradas por meio da análise de dados, assim como, as subcategorias vinculadas. Nesse sentido, buscamos responder à questão central da pesquisa, quer seja, compreender de que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Para isso, as categorias que serão apresentadas estão intimamente relacionadas ao referencial teórico estudado nesta pesquisa, dentre eles: Gimeno Sacristán (1999, 2000); Contreras (2002); Tardif (2010,2014); Freire (1996) Bourdieu (1996, 2021).

Para análise dos dados, utilizamos as contribuições de Bardin (2016) conforme apresentado no capítulo III, que nos possibilitou a partir dos dados coletados pelo questionário e pela entrevista semiestruturada, fazer o levantamento das categorias e das subcategorias apresentadas no quadro, a seguir:

QUADRO 4: As categorias e as subcategorias sobre as práticas pedagógicas que evidenciam a autonomia docente

Categorias	Subcategorias
1. A docência, a partir da percepção dos professores	a. Trajetória como docente b. O que é ser professor
2. Carga de trabalho	a. Condições de trabalho b. A importância da família no trabalho pedagógico c. Tamanho das turmas, número de alunos d. Diferenças acentuadas entre alunos
3. A formação continuada e o trabalho com os professores	a. Formação continuada b. O papel do pedagogo no trabalho pedagógico do professor
4. Saberes da experiência x saberes da formação	a. O saber técnico b. Exaltação da prática em detrimento da teoria
5. A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e sua relação com a autonomia docente	a. As relações de poder na escola b. Os jogos de interesse e a autonomia docente

Fonte: Autora (2022)

A seguir, procuramos evidenciar de forma detalhada cada uma das categorias e subcategorias levantadas, de acordo com a análise dos dados feita a partir de Bardin (2016).

#### 4.1 A DOCÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

O trabalho docente é uma atividade imprevisível e abrangente, dada suas possibilidades de atuação e sua condição concreta, é também planejada e baseada na práxis. Para tanto necessária uma formação específica à docência, na qual seja oportunizado a construção de saberes da profissão, o que nos remete também ao desenvolvimento profissional contínuo, como parte da profissionalização docente.

Dessa forma, a docência é uma ação do professor em diferentes contextos, a partir dos saberes específicos de sua profissão, e, enquanto atividade de ensino ocorre por meio da interação entre o docente, os alunos, e o objeto de conhecimento, bem como o meio social, cultural, político e econômico. Definida por Tardif e Lessard (2011, p. 8) como "uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Portanto, a docência não pode ser compreendida alheia aos diferentes contextos e restrita, unicamente, à sala de aula, pois, encontra-se na dimensão política da atuação profissional, um elemento gerador para a prática docente. Tardif e Lessard (2011, p.8) também ressaltam que "as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente". A dimensão política da docência enquanto atuação pode instigar e impulsionar a consciência profissional do indivíduo ao passo que estabelece relação com o pensar e o fazer político e pedagógico do professor para além da sala de aula, mas procurando também investigar a realidade educativa. (DOURADO, 2018). Da mesma forma, as demais dimensões sociais, culturais e econômicas também fazem parte dessa atuação consciente.

Assim, o conceito da docência pode ser amplamente discutido, pois, como uma atividade profissional, possui diversos desdobramentos e características próprias do fazer docente. Para melhor compreender como os agentes da pesquisa compreenderam a docência, se fez necessário discutir a sua trajetória pessoal e

profissional. Da mesma forma, também vamos refletir sobre o que é ser professor e a romantização do ato de ensinar.

#### 4.1.1 A Trajetória Como Docente

Quando buscamos desvelar e compreender a trajetória dos participantes, ou seja, dos agentes da pesquisa e entendemos qual o percurso desde o início da carreira até os dias atuais, o que pode explicar o porquê fazerem o que fazem. Montagner (2007, p. 254) afirma que “podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante o movimento na sociedade e que acabam por sedimentar um habitus relacionado à história do indivíduo”. Dessa forma, torna-se necessário compreender a história de vida dos indivíduos para entender o caminho percorrido por eles.

Assim, perguntamos na entrevista como foi a trajetória dos participantes e a partir das respostas obtidas, podemos afirmar que a escolha pela docência aconteceu em sua grande maioria, devido à vivência em alguma função dentro da escola.

Então, eu comecei a trabalhar na prefeitura em 1979, comecei como servente escolar. Ai, eu fiquei um ano e depois passei para escrituraria, em 1989, que eu passei na faculdade e nesse tempo eu fiz o concurso para professora, passei e fui para Itaiacoca, deixei minha família e fui morar em Carazinho. (P29 – entrevista)

P.12 também relatou que entrou na escola como assistente de educação e depois se familiarizou com o ambiente, surgindo, assim, o interesse em ser professora.

[...] eu entrei e fui trabalhar em Uvaranas em um CMEI como assistente de educação, e me interessei, gostei muito do ambiente escolar, eu ajudava as professoras em sala de aula, já tinha terminado o ensino médio e algumas pessoas falaram para mim faça direto pedagogia, e eu falei: não, não vou dar conta de um ensino superior agora, então fiz o magistério. (P12 – entrevista)

Ainda temos as colocações da P. 31, que após relatar que seus pais a direcionaram a cursar o magistério integrado, contou:

[...] se eu não virar professora eu vou pelo menos, trazer isso para a minha vida, então, eu foquei em tudo que eu poderia aprender, mas eu não pensei que eu iria trabalhar mesmo na área, eu pensei em melhorar a minha condição, porque, quanto mais eu aprendesse melhor eu ficava. [...] quando eu estava no 4º ano do magistério, na metade do ano, eu fiz estágio em uma sala de, hoje são salas de recurso, mas antes era só os deficientes auditivos e eu me encantei pelo, pelo modo que a professora lidava com as crianças, eu fiz estágio, tudo, então esse processo foi bem encantador. (P 31 – entrevista)

P.15, também ressaltou que seu primeiro contato com a escola aconteceu no estágio. Todavia, antes não tinha a ambição de ser professora, mesmo cursando pedagogia.

[...] entrei em 2013, na licenciatura em pedagogia, acabei desistindo porque acreditei que não era para mim. Ai com o tempo minha família, questionou: mas faça. Então quando eu fiz em 2016, eu estava com outra mente, totalmente diferente. A hora que eu entrei como estagiaria em uma escola da cidade, ai eu vi que aquilo era para mim. (P15 – entrevista)

A partir do exposto, observamos que a docência apareceu na trajetória desses professores de diferentes maneiras e pode ser vista, até mesmo, como acidental. Entretanto, ao descreverem sobre suas experiências com a escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os professores, em sua maioria (quatro professoras de um total de seis) relataram uma experiência prazerosa com a escola e uma relação íntima com a aprendizagem.

[...] de primeira à quarta, na minha época era assim, sempre era uma das melhores alunas da sala, sempre dedicada, eu lembro que quando estava na quarta série a professora pedia para eu passar conteúdos no quadro, ela sempre pedia textinhos, então era bem interessante e acho que isso foi me despertando. (P 31 - Entrevista)

[...] gostava muito de estudar, gostava de ler, aprendia ler muito cedo. A minha educação sempre foi iniciativa minha, eu gostava de estudar, era, em modéstia parte, estudiosa. Sempre gostei de estudar. (P19 - Entrevista)

[...] teve muita gente grande, gente boa que me colocou sentado na cadeira e me ensinou, eu ouvi muito, escrevi muito, anotei muito, desde muito cedo, para chegar até aqui. (P14 - Entrevista)

[...] eu já entrei sabendo escrever meu nome, já sabendo o alfabeto, porque a minha mãe me ensinou, então eu ia muito bem na escola, eu gostava de estudar. [...] dai é aquele caso, você faz tudo, porque, ama a sua professora, você vai bem nas atividades, você estuda. (P12 - Entrevista)

Assim, as experiências vivenciadas no ambiente escolar como alunos foram estruturantes para a formação, a atuação e a aprendizagem desses docentes. Antes mesmo de se tornar um professor e, sem que tenha consciência da relação entre a educação enquanto aluno e a educação enquanto professor, o docente já sente interesse pela profissão. Entretanto, é a partir da vivência na escola, cheia de sentido, significado e de experiência da realidade, que se realiza, concretamente na estruturação e a “memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional” (TARDIF, 2020, p.67).

Ainda em sua grande maioria (quatro de seis participantes), os professores também relataram dificuldade quando começaram na carreira como docente,

decorrentes de alguns fatores como: trabalhar enquanto fazia faculdade; morar longe da escola onde trabalhava, e dividir as tarefas de ficar com a família e trabalhar.

[...] foram três anos em que estudei a noite, e foi um tempo bem corrido para mim, porque eu tinha um filho de seis anos, então, eu ia para o trabalho e de lá eu ia direto para a escola, então, isso foi bem complicado na minha vida, e esse tempo que não passei com meu filho, eu sei que fez muita falta para ele. (P12 - entrevista)

[...] tive sempre que trabalhar e estudar, não tinha a condição financeira de manter uma rotina, estudar de manhã ou a tarde, eu tinha que estudar a noite. Então para mim foi uma vitória gigantesca, terminar a faculdade, hoje, então, eu encorajo muito os meus alunos. (P15 - entrevista)

[...] quando foi me dado a primeira turma eu vou dizer para você, eu não tinha domínio nenhum da turma, eu tinha muito conhecimento, eu tinha consciência disso, mas eu não tinha manejo nenhum da turma, me frustrei e passava a observar o que as outras professoras falavam, faziam, mas ninguém me ensinou. (P31 – entrevista). Eu me formei em 1985 no magistério, fiz o vestibular e já passei em pedagogia, so que eu estava recém-casada, tinha meu filho pequeno que ficou doente nessa época e muitos problemas, tive que parar o curso de pedagogia, voltei mais tarde, fazer o normal superior. [...] ai a prefeitura cedeu uma kombi, eles pegavam a gente no Vendraime, eu sofri, eu saia de casa 10h 30 min da manhã para trabalhar meio período e chegava em casa 18h, e tinha a kombi que saia de lá as 18:00. Acabávamos arriscando nas caronas. Foi assim muito marcante para mim, foi muito difícil. (P19 - entrevista)

[...] deixei meu marido, meus filhos pequenos, fiquei um ano morando em Carazinho, ai a gente vinha quando tinha carona, pegava carona, era assim. Eu fui embora chorando muitas vezes, porque tinha que parar abrir porteira, fechar porteira que não tinha fim. (P29 – entrevista)

Por meio dos relatos dos participantes da pesquisa, observamos que a docência se constitui em meio a dificuldades, pois eles tiveram que fazer algumas renúncias e consolidar a carreira docente que se mostrava como uma grande realização.

Ainda, parte das dificuldades enfrentadas, também, advém do duplo papel que a mulher desempenha, mãe e profissional e da culpa que carregam inculcida pelo próprio julgamento que a sociedade faz no cumprimento desses papéis.

Teixeira (2010, p.35) chama atenção ao fato de que a docência é composta, “majoritariamente” por mulheres, e as consequências dessa dupla jornada.

[...] tendo em vista a predominância de mulheres no magistério, sobre as quais ainda recaem, majoritariamente, as tarefas domésticas e da educação dos filhos, constata-se que as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida.

Nesse sentido, podemos perceber o contexto de intensificação do trabalho para além das atividades laborais. Entretanto, observamos, também que, apesar das

dificuldades, a busca pela formação se fez necessária na percepção dos participantes. Nessa perspectiva, consideramos oportuna a proposição de Freire (1996, p. 58) sobre a necessidade da formação profissional para o exercício da docência, pois: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, porque a docência exige saberes específicos para o seu exercício.

Compreender a trajetória dos professores e como se constituiu sua inserção na docência nos permite vislumbrar para sua história de vida com um olhar mais sensível e, assim, conceber os participantes da pesquisa como sujeitos singulares. Em determinados momentos, os docentes tiveram sua trajetória de vida cruzada com a profissão e que sua escolha como educadora não se deu ao acaso, mas as experiências anteriores corroboram para que ela acontecesse, pois

[...] uma história individual, de uma Educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (BOURDIEU, 2011, p. 58).

Assim, também é possível verificar a partir dos instrumentos de pesquisa que há aspectos que se assemelham em alguns momentos à trajetória docente, tornando evidente a necessidade de estabelecer uma união da classe docente, em que as angústias e dificuldades possam ser partilhadas em um processo de reflexão crítica coletiva, envolvendo todas as instâncias que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

Sendo assim, na sequência, apresentaremos como os professores compreendem sua atuação docente e seu papel social, pois é necessário entender o que é ser professor.

#### 4.1.2 O Que É Ser Professor

Ao longo de toda história, a definição da profissão docente oscila de acordo com os interesses da sociedade segundo contexto histórico e político. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, com a Companhia de Jesus, no século XVI, que perdurou aproximadamente até século XVIII, a docência era associada ao sacerdócio, sendo missão ou dom. Como um reflexo desse período histórico, conferiu-se à profissão docente essa identidade de um ser vocacionado, que nasceu para

ensinar (ARANHA, 2006), e que perdura até hoje, embasando discussões a respeito da docência.

Podemos considerar que a linha da evolução da profissionalidade se deu por meio das três concepções – vocação – ofício – profissão (TARDIF, 2000), que coexistem e na concepção da profissão docente. Até hoje, as concepções refletem nos dilemas que envolve a profissão e geram contradições e antagonismos quando se refere à formação do profissional docente, pois cada concepção apresenta uma visão de homem, de mundo, de educação e principalmente do que é ser professor, de quais são os saberes e conhecimentos necessários.

Bourdieu e Passeron (2013, p. 221) ressaltam,

Um sistema de ensino deve, com efeito, sua estrutura singular tanto às exigências trans-históricas que definem sua função própria de inculcação de um arbitrário cultural quanto ao estudo do sistema das funções historicamente especificado pelas condições nas quais se realiza essa função.

Assim, a compreensão do sistema de ensino é transpassada pela história e pelas condições em que se realiza o trabalho docente. Entretanto, o profissional docente deve estar consciente para estabelecer os imperativos de forma crítica. Ressaltamos que a prática do profissional docente é constituída por conjuntos de conhecimentos, valores e finalidades advindos de um período histórico, cultural, político, econômico e social e que abrange também a trajetória pessoal e as experiências construídas enquanto profissional, atuantes em determinados contextos.

Ao analisarmos os dados obtidos relacionados ao que é ser professor, conseguimos observar que há predominância de uma concepção romantizada sobre a docência. Essa visão de educação remete ao conformismo, dando a ideia de que ser professor é um dom, uma missão e que, portanto, os esforços devem ser elevados. Além de alimentar a desprofissionalização do docente, há argumentos de que exercer essa profissão é por si a recompensa do status social que ela promove. Isso pode ser observada nos relatos a seguir:

Para mim, ser professor é uma coisa, um dom que a gente recebe de Deus, para transmitir não só conhecimento, mas a gente transmite muitas coisas para as crianças. Porque tem criança ali que é bem complicado, a gente é meio que a mãe, vó. É uma coisa muito gratificante. [...] eu acho que eu nasci para ser professora, tá no sangue. (P19 – entrevista)

[...] é dedicação, é uma satisfação, é amor mesmo, é um dom, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto de estar com as crianças, vibro quando elas aprendem,

quando percebo que evoluíram. (P12- entrevista)

[...] eu penso as vezes em mudar de profissão, mas você olha para uma carinha daquela, e aquela criança só tem você como exemplo e isso me faz ser professor todos os dias. (P.15 – entrevista)

Ser professor é magia, é um dom que Deus deu para poucos. Você chega em uma escola e se apresenta como professor o impacto é enorme, entende, as pessoas te chamarem não só pelo nome, mas você ter aquele professor, mostra que você é uma pessoa que faz a diferença na vida daquelas pessoas que você norteia. [...] então o que motiva é você amar a profissão e fazer isso com amor, você não pensa mais na parte capital disso. (P14)

Para a realização profissional é necessário que se tenha apreço pelo seu trabalho, o que contribui para a saúde mental. Entretanto, no mundo intelectual há convenções que precisam ser respeitadas, ou seja, desvinculando a concepção de que a docência é um ato notável de bravura, uma ação espontânea e imprevista.

Quando se emprega à profissão docente a ideia de dom, retira-se dela a característica da profissionalidade, pois, se o docente já nasce professor, não há necessidade de saberes e conhecimentos específicos da profissão. Todavia, identificar o tipo de trabalho que realiza, estabelecer relações com as condições de trabalho e a atuação profissional, são alguns aspectos da profissionalidade que caracterizam a profissão (CONTRERAS, 2002).

Assim, os saberes que se vinculam ao trabalho do professor contêm uma origem social de um saber-fazer, estando na confluência de vários saberes profissionais que atendem a sociedade, a instituição escolar e seus pares. Tais saberes vão compor a prática profissional por meio de estruturas da própria profissão, como currículos, instrumentos de trabalho e formação. Ou seja, o saber próprio da docência não é apenas o saber-ensinar, mas é todos os outros que compõem a profissão docente e se misturam ao repertório de cada professor e os quais decorrem tanto da formação inicial, quanto da continuada e da experiência enquanto docente (TARDIF, 2011). Assim, a profissionalidade docente deve ser analisada na própria dimensão do trabalho docente, sendo possível discutir a valorização do profissional e sua autonomia como detentor do saber específico inerente à profissão. Nesse sentido, distancia-se de uma visão romantizada da docência, a qual o isola, culpabiliza e o desqualifica enquanto profissional.

Por outro lado, é latente o sentimento de impotência e de desvalorização do professor frente ao contexto educacional. Conseguimos evidenciar essa afirmação por meio das retóricas na fala dos professores participantes.



É uma realização pessoal, mas não deixa de ser exaustivo e frustrante, pois hoje em dia o professor não é valorizado. (P 10 – questionário)

Um sentimento de realização, porém, alguns momentos de angústia por falta de valorização tanto quanto por parte dos educandos e dos pais, como financeiro. (P 11 – questionário)

Sinto que está ficando mais difícil, pois há o desinteresse das crianças e de seus pais pela aprendizagem, além do desrespeito e desvalorização. (P 32 – questionário)

Amo ser professora. Escolhi essa profissão por vocação. Com o passar dos anos, a falta de comprometimento dos pais em relação a escola e também com a aprendizagem é uma das dificuldades. Outro fato é a burocratização do sistema. (P 20 – questionário)

Podemos observar a ambivalência em descrever a profissão docente, pois, ao passo que minimiza sua profissionalidade, caracterizando-a como dom, apresenta aspectos da desprofissionalização como uma dificuldade em ser professor. As palavras impotência e desvalorização apareceram onze vezes nos questionários e a burocracia do sistema nove. A romantização da educação faz com que fique ausente a crítica a sua própria realidade docente, ignorando-se, a concepção atrás do esvaziamento de momentos que oportunizem ao professor se aperfeiçoar e estabelecer relações de coletividade profissional. O professor passa a compreender as inúmeras atribuições da mantenedora desvinculadas de sua prática pedagógica e a dificuldade do exercício da profissão como necessário a sua performance como docente, pois, ninguém mais faria o que ele faz. Por outro lado, os professores se mostram tão esgotados devido à carga de trabalho, que não conseguem refletir criticamente sobre a realidade de sua profissão e sobre a realidade do contexto social e político. Dessa forma, a carga de trabalho se mostrou uma categoria a ser levantada nessa pesquisa.

## 4.2 CARGA DE TRABALHO DOCENTE

A escola moderna vem ao longo dos anos se assemelhando ora a um sistema empresarial ora a um sistema militar<sup>12</sup>, quando não os dois simultaneamente. Essas

---

<sup>12</sup> Brzezinski (2020 p. 8), declara que: “A militarização do sistema público de ensino, na forma como se conhece, autoritária e hierárquica, simplifica as realidades social e educacional brasileiras, supostamente resolvidas por um conjunto de regras advindas de um sistema que visa à disciplina por meio de punição. Essa simplificação visa conter o comportamento nem sempre exemplar de crianças e adolescentes. Todavia, para além do cerceamento comportamental, está o aprisionamento intelectual de sujeitos que se tornarão passivos diante do capitalismo e das mazelas existentes no sistema não

aproximações podem ser evidenciadas devido à busca pela padronização da grande massa que faz parte do sistema de ensino (professores – alunos), com vistas a reproduzir os mesmos resultados. Para isso, esses agentes são submetidos a uma infinidade de regras (sentar – escutar – formar filas – uniforme – fixação de horários (para comer - escovar os dentes – brincar), ou seja, demarcação de regras abstratas gerais e impessoais, acondicionadas por leis e regulamentos. Ainda se estabelece um sistema de vigilância, ancorado a um esquema de condicionamento, no qual se pune e se recompensa, priorizando-se não somente a efetivação da aprendizagem, mas também aspectos comportamentais, posturas, “ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio padronizado, dividido, planejado e controlado.” (TARDIF, 2011, p. 24).

Todo o movimento de tornar a escola e o ensino rentáveis e eficazes proveniente da lógica neoliberal<sup>13</sup>, com uma autonomia dissimulada, impacta de modo exacerbado no trabalho do professor, conduz a um modelo de racionalização do trabalho. “Pode-se dizer que a escola e o ensino tem sido historicamente invadido e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial [...]. (TARDIF, 2011, p. 25).

No entanto, essas medidas não trazem de fato em seu cerne a preocupação com a validade e a qualidade da educação, nem o impacto que tais medidas têm sobre os conhecimentos escolares, sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Bourdieu (2014, p. 208) reforça a concepção de falsa imparcialidade do controle externo, ao afirmar que:

[...] deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e de neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente.

Assim, o controle sobre o trabalho e a sobrecarga das atividades docentes, pautadas na eficácia da educação, abrangem também um ideário de sociedade. A falsa eficácia do trabalho do professor pode apresentar grande impacto sobre sua prática pedagógica docente, uma vez, que para atender a massificação do trabalho

---

democrático atual. Incapazes de pensar, o agir virá apenas sob ordens expressas”.

<sup>13</sup> Sobre a lógica neoliberal Kuenzer (1988, p.12), declara que “o objetivo central da educação é a preparação dos pobres, marginaliza-dos e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional”.

docente direcionado e condicionado a regras e imposições, o professor passa a assumir inúmeras outras tarefas, sucumbidas ao relógio e à pressão na efetivação das medidas. Além das condições de trabalho que nessa retórica de rentabilidade da escola por meio da racionalização do trabalho docente abarrotam as classes de aula de alunos, temos a desculpa de que o professor tem que dar conta, pois, ensinar, nessa concepção, é sinônimo de obedecer e de fazer obedecer.

Na análise de conteúdo apresentado por meio dos discursos dos professores, podemos observar que as condições de trabalho se apresentam como um possível empecilho para a prática pedagógica autônoma. Apresenta-se, também, como categoria elencada as condições que o professor dispõe para a realização do seu trabalho.

#### 4.2.1 Condições De Trabalho

Quando pensamos na docência enquanto um trabalho, compreendemos que essa precisa ser realizada em um determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material a fim de transformá-lo. Para isso se faz necessário um local, técnicas e utensílios para que essa prática aconteça. Assim, escolhemos considerar dois aspectos das condições de trabalho: as estruturas organizacionais, ou seja, os agentes na organização do trabalho e as estruturas físicas do ambiente escolar.

As condições de estrutura física da escola são de extrema importância para que o professor realize seu trabalho, pois ele depende dos espaços e da organização desses espaços para realizar suas aulas de forma autônoma, pois quanto mais espaços distintos a escola tiver, mais opções haverá para o professor promover aulas exploratórias, que sejam interessantes para seus alunos. Considerando, ainda, que nas escolas de tempo integral as crianças permanecem cerca de nove horas na escola (cinco das seis escolas onde realizamos a entrevista funcionam em tempo integral), assim como os professores, torna-se necessário que esses espaços dentro da escola sejam preparados e pensados para que haja comodidade e para que sejam interessantes para os professores e alunos.

[...] a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático a pobreza. As bibliotecas, a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho. (TARDIF 2011, p.113)

As análises a respeito dos aspectos físicos da escola e a disponibilização dos materiais didáticos evidenciaram que os professores acabam trazendo seu próprio material para fazer atividades pontuais com os alunos, tendo que lidar com a falta de internet ou com problemas decorrentes de eventos climáticos.

Alguns materiais eu tento me adaptar com o que tem na escola, mas eu costumo trazer o que eu preciso. Semana retrasada eu inventei uma maquete de relevo, o que eu fiz: eu trabalhei a escrita, fiz registro no caderno, trouxe vídeo, e a gente viu principalmente o relevo de Ponta Grossa. Eu usei o multimídia da escola, mas também só tem um para a escola inteira com trinta e oito salas de aula. Eu trouxe o meu computador também, sem problemas, mas esse tempo de planejamento eu faço em casa, aqui eu não consigo. (P31 – entrevista)

De material diferenciado não temos muita coisa. Quem quer usar notebook tem que levar o seu, aí tem que procurar onde tem internet para usar, as vezes tem, as vezes não tem. O retroprojetor é um para toda a escola, radio, caixinha se som não tem, tem que levar de casa, seu radio, seu notebook, o que tem é material de suporte, cartolina. E as vezes ainda chove na sala. (P29 – entrevista)

As condições de trabalho ou a disposição de materiais não definem unicamente o trabalho docente, mas são recursos usados pelo professor na construção de sua prática pedagógica. Gimeno-Sacristán (1999, p. 31) aponta: “ A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver o envolvimento do sujeito – professor – e as consequências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes. ”

Dessa forma, a análise das condições do trabalho docente não se limita em descrever as estruturas físicas e organizacionais, mas também busca compreender como os professores lidam com elas. Pudemos observar que mesmo com condições desfavoráveis a participante P31 realiza práticas pedagógicas preocupada em estabelecer relações entre o que o aluno já conhece em sua prática social, associando a eles o conteúdo e de forma prática construindo a representação do que aprendeu na aula. Todavia, o desgaste em realizar parte do planejamento em casa e ter que trazer seu próprio material intensifica a carga de trabalho do professor, que tem que lidar com situações que fogem do seu ambiente laboral. Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Outro aspecto interpessoal a se considerar são as interações professor, aluno e família ainda é necessário considerar o que permeia essas relações.

#### 4.2.2. A Importância Da Família No Trabalho Pedagógico

O trabalho do professor vem se tornando ao longo dos anos mais complexa, pois remete a uma diversidade de atividades que vai além das aulas em classe. Essas atividades podem ser entendidas como: os períodos de preparação das aulas, correção de atividades, avaliação e formação continuada e o encontro que realiza com os pais. Assim, O professor, ao estabelecer relações com seus alunos, é imprescindível que estabeleça também com os pais, pois os responsáveis pela criança e os professores atuam juntos no processo formativo do aluno. Sobre esse tema percebemos um desconforto dos professores ao abordarem o tema, motivo esse que, segundo eles, acentua-se pelo fato de que os pais não participam da vida escolar de seus filhos, podemos observar nas falas dos professores.

[...] o que eu percebo que acontece nas famílias é a distância da escola. Hoje estamos encontrando muita dificuldade nesse sentido, então eu trabalho um planejamento e coloco ali a conscientização da presença da família próxima do aluno e próxima da escola, tem que ter essa mediação, então trabalha-se o psicológico do aluno em sala de aula para que ele também, chegue em casa e trabalhe o psicológico da mãe em casa, e para que ele não chegue e simplesmente fique no portão esperando para levar a criança embora. (P14 – entrevista)

Um dos problemas que enfrentamos hoje é a falta de compromisso de algumas famílias, que repassam para a escola toda a responsabilidade na educação de seus filhos. (P2 – questionário)

Com o passar dos anos, a falta de comprometimento dos pais em relação a escola e também com a aprendizagem dos seus filhos é uma grande dificuldade. (P20 – questionário)

As dificuldades são a falta de apoio, dos familiares e até da equipe gestor. (P19 – questionário)

Dos 32 professores, 13 apontam a família como uma das maiores dificuldades na atuação docente. Compreendemos que a família representa um dos primeiros ambientes socializadores no qual o indivíduo inicia sua vida em sociedade, desta forma deve ser corresponsável pelo seu desenvolvimento em outras esferas da vida dessa criança. Freire (2007) afirma que, ao partir do pressuposto de que a família é a primeira mediadora entre homem e cultura, ela passa a ser matriz da aprendizagem humana, na qual a criança passa a assumir significados e práticas culturais próprias, na qual seus rearranjos geram modelos da relação interpessoal em uma construção individual e coletiva. Os fatos e os ensaios familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais e de ações no mundo.

Assim, a participação da família na escola se faz necessária. Todavia, deve-se considerar também quais são os contextos em que a família é convidada a integrar a comunidade escolar. Compreendendo que essa não deve ser entendida como o “bode expiatório” de todas as mazelas da aprendizagem do aluno.

#### 4.2.3 Tamanho Das Turmas E Número De Alunos

Um outro aspecto que se encontra diretamente relacionado às condições do trabalho docentes, é o tamanho das turmas, relacionadas ao número de alunos com os quais os professores realizam seu trabalho. A crescente procura por escola, desde a universalização do ensino, ocorre de modo mais acelerado do que o do número de contratação de professores, de expansão das escolas e ou do tamanho proporcional das salas de aula. Assim, os professores se veem diante de um número elevado de alunos em sala, o que influencia negativamente a qualidade de seu trabalho e na educação oferecida pela escola pública. Essa constatação aparece na fala dos participantes da pesquisa, da seguinte forma:

[...] 32 alunos é bem complicado, não é que seja impossível, mas é muito difícil de você conseguir trabalhar com 32 crianças, você tem que dar um baile, ali, fazer uma dança para você conseguir. Sempre vai ter uma criança ali que você não vai conseguir atender, seria necessário uma auxiliar junto. (P15 – entrevista)

Eu já trabalhei com 32, 33, alunos, é o ideal? Não. O ideal mesmo, é um sonho de 20 alunos. Porque com 20 alunos você consegue dar atenção todos os dias, você não consegue dar atenção para os 30, e aqueles 10 que você não consegue dar atenção vão dispersar, não adianta. (P.31 – entrevista)

Encontramos dificuldade no número de alunos, porque tem um número que poderemos atingir para que o professor tivesse tempo hábil para atender todos. Só que hoje não é assim que trabalhamos, não é o que está acontecendo. (P.14 – entrevista)

Tem pouco espaço para ser explorado nas aulas, sim, porque são 500 alunos nessa escola. A quantidade de alunos em sala de aula, realmente, se fosse menor seria mais acessível para o professor estar atendendo. Mas fazer o que, nos estamos em uma escola que atende três vilas e dois condomínios, então não tem como fazer né. Não tem como ser menos alunos em sala, porque tem que atender a demanda. Mas eu acho que seria muito bom ter menos alunos na sala, ter menos aluno para cada professor, porque daria mais tempo, para atender individualmente seus alunos. (P.12 – entrevista)

[...] 30, 32, 34... é um número elevado, porque sempre tem aqueles que não conseguem acompanhar. Por exemplo lá na escola, na frente da minha sala tem um primeiro ano com 32 alunos, a professora é excelente, mas como que vai dar conta? Não vai. (P29 – entrevista)

O número de alunos aparece como algo que os docentes lidam no cotidiano e que dificulta a realização de sua prática pedagógica, haja vista que os professores expõem que não conseguem atender a todos os alunos qualitativamente. Expressam o desejo de que as turmas fossem menores, ou que tivesse uma auxiliar em sala. “De maneira geral as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno” (TARDIF, 2010 p. 131). Essa afirmação de Tardif (2010) corrobora com o que os professores apresentam em sua fala, e que causam sentimento de culpa pela “ineficiência” em atingir todos os alunos, como exposta pela participante P15.

Eu me cobro muito. [...] Só que tem coisa que não depende só de você e eu sou uma pessoa que tem esse defeito eu me culpo pela criança não estar aprendendo.  
(P15 – entrevista)

A preocupação com a aprendizagem dos alunos é um sinal de comprometimento por parte do professor com o compromisso assumido por ele. Entretanto, algumas características e organização da escola têm se apresentado como impedimento para que o professor realize seu trabalho. Na fala da professora verificamos que esta compreende que não depende unicamente dela, entretanto, ela se culpa por aquele aluno que não está aprendendo.

Assim, observamos que há professores que buscam, de alguma forma, questionar o modo como as condições de trabalho do professor estão ocorrendo. Entretanto, “os elementos de resistência que os professores manifestam não conseguem assumir de fato uma dimensão efetivamente política por todas as condições de formação, de constituição profissional e de regulamentação do trabalho a que esses profissionais estão submetidos”. (SILVA, 2017, p. 116). Esse fator corrobora com o crescente mal-estar docente.

Desta forma, o número de alunos atendidos por turma é um elemento que acarreta consequências à jornada de trabalho do professor. Assim, quanto maior a quantidade de alunos por classe, maior será a carga de trabalho e sua intensificação, uma vez que um número elevado de alunos exigirá do docente maior esforço para cumprir as atividades de correção e elaboração de atividades e avaliações, atendimento diferenciado de acordo com o nível de aprendizagem e atendimento aos pais.

Assim, o número elevado de alunos nas turmas interfere no contexto da carga de trabalho e na qualidade do trabalho desenvolvido, e ainda, se mantém como forma de economia para os cofres públicos, pois, quanto maior o número de as classes, maior a necessidade de contratação de novos professores, e a necessidade de construção e adequação de escolas. Além de tudo que já foi discutido, o professor que atua em classes numerosas tem ainda que lidar com uma expressiva variedade de sujeitos, dotados de subjetividades, ritmos de aprendizagem e que exacerbam a carga de trabalho do professor, exigindo um maior esforço.

#### 4.2.4 As Diferenças Entre Os Alunos

O número de alunos por si só já ocasiona uma sobrecarga ao trabalho docente que se vê perdido, tendo que escolher para qual aluno vai dar atenção e qual irá conscientemente negligenciar naquele dia, pois, não consegue atender de forma efetiva a todos. Ainda tem que trabalhar considerando uma acentuada diferença entre os alunos, algo inerente ao ser humano. Assim, o professor diante dessa expressiva variedade tem que assumir e responder a exigências que estão além de sua formação. Essas exigências, muitas vezes, contribuem para o sentimento de desprofissionalização e de confusão no estabelecimento da identidade enquanto docente. Isso pode ser evidenciado na fala das participantes.

[...] mas eu tenho criança com dislexia, tenho criança com TDAH, com x, com y fatores que impedem que elas consigam o aprendizado, e eu me cobro muito. (P15 – entrevista)

[...] nessa sala, tem um menino com deficiência, outro com autismo e retardo, tem tutora mas a turma é grande, eu entrel lá e me desesperai, não sei se vai, é difícil, tinha que ser pelo menos 20, 25 alunos. (P29 – entrevista).

[...] estar mais preparada para trabalhar com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e alunos de inclusão. (P15 – questionário)

O que precisava rever é esse negócio de inclusão, porque isso não é inclusão, no meu ver é exclusão, porque o menino (síndrome de down) ele deveria estar em outra instituição. Aqui não é o lugar para ele, eu não estou discriminando, o que eu quero falar é que eu não tenho formação para trabalhar com crianças assim, não tenho, não é a minha praia, não é meu perfil, eu não gosto mesmo. [...] no primeiro ano que eu comecei a trabalhar eu tinha uma aluna surda, não tinha o apoio de ninguém. Foi uma coisa que eu fiquei frustrada, porque eu não sabia como trabalhar com ela, não era culpa minha. (P 29 – entrevista)

Os relatos evidenciam a dificuldade encontrada pelas professoras e a falta de



conhecimento para conseguir realizar um trabalho de qualidade com os alunos, até mesmo por não conseguir desenvolver um perfil polivalente que se espera dos professores nas atribuições cotidianas. Além de o professor já se considerar incapaz para atender a todos os alunos, com classes numerosas e com diferentes níveis de aprendizagem, ainda se sentem mais incapacitados ainda para trabalhar com os alunos inclusos. Como já apontado por Monteblanco, Ramos e Naujorks (2016), a falta de preparo dos professores para a inclusão apresenta-se como uma das principais “fontes geradoras de stress” para todos do ambiente escolar e principalmente para os professores, alunado e familiares. Nesse sentido, Balbino (2021) considera:

Com vistas a qualificar a formação inicial de professores, é necessário um deslocamento no sentido de aproximar os campos intersetoriais, ou seja, a deficiência como categoria política, social e histórica, às questões intersetoriais, o que contribui para a democratização da escola. Ao fomentar esta discussão, defendo a tese de que a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências formativas para os licenciandos, bem como contribuir com a construção de uma educação democrática em todos os seus níveis e etapas (BALBINO, 2021,p.103).

Assim, compreendemos que os professores podem se sentir perdidos e inseguros diante da inclusão, e isso ocorre, dentre outros fatores, pela forma como eles passam a entender a diferença, a partir do que conhecem sobre ela. Favorecendo assim, algumas perspectivas influenciadas pelo viés patológico e do capacitismo. Diante dos relatos podemos observar que a formação inicial nem sempre consegue fornecer os conhecimentos necessários para que o professor possa atuar de forma consciente com os alunos inclusos. Sacristán (2001, p. 95) aponta “estamos diante de um sistema educativo que parece nivelador, ainda que continue mantendo em seu seio importantes desigualdades”, ou seja, apesar do reconhecimento dessa realidade, ainda não há o aperfeiçoamento profissional do professor diante de todas as implicações da inclusão. O que aponta uma necessidade de um maior desenvolvimento dos professores, sobre esse tema, que pode ser oportunizado na formação continuada. Porém, essa formação continuada deve transcender os muros da escola, para uma compreensão global, política e social da deficiência na sociedade. Assim, a formação continuada a partir da análise dos questionários e do referencial teórico utilizado até agora, também se apresenta como uma categoria a ser discutida.

### 4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COM O PEDAGOGO

A formação do professor deve ser contínua e sistemática, devido às complexidades das relações que se estabelecem no exercício dessa atividade, assim como as contínuas mudanças políticas e sociais. Sendo assim, tornar-se professor é um longo processo de (re) construção consciente diante da realidade que se apresenta. Considerando-se também que o saber específico da profissão docente não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, a própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2011), justificando-se assim a necessidade constante de formação, unificando-se ao trabalho que realiza.

Sendo assim, o lócus da formação continuada do professor deve ser a própria escola, onde realiza suas atividades docentes, pois é por meio da contínua formação que o professor vivencia suas experiências como docente, refletindo criticamente sobre ela. Caracteriza-se como um importante elemento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, quando o docente toma sua prática como ponto de partida, procurando também, romper com meras reproduções, de ações, conhecimentos e cultura que se tornam naturais na escola, quando não há uma reflexão crítica sobre.

Ao passo que a formação continuada deve partir da prática professoral, o pedagogo assume um importante papel no desenvolvimento da formação continuada dos professores, à medida que sua atuação deve estar em consonância direta com o processo educativo. Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico apresenta destaque na “especial importância que tem na condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas e das necessidades educativas da comunidade” (DOMINGUES, 2014, p. 26). Assim, o pedagogo é o profissional que deve pensar, agir e intervir criticamente, no sentido de aproximar, interagir e transformar as práticas educativas, de maneira articulada e significativa no ambiente escolar, por meio de um trabalho conjunto e colaborativo com os professores e os demais envolvidos nos processos educativos.

### 4.3.1 A Formação Continuada

Diante do contexto educacional, de sua constante adaptação, das mudanças, dos limites e das possibilidades, o professor assume um caráter dinâmico e formativo, no qual se desenvolve enquanto profissional. Gimeno Sacristán (2001, p. 123) declara serem necessários professores cultos, dotados de sensibilidade e bom senso pedagógico, adequadamente selecionados, e, em contínuo desenvolvimento. Além disso profissionais motivados, que possam viver com dignidade sua profissão e que se sintam apoiados pela política, pela família e sociedade, para poder alcançar sistemas educativos de qualidade. Muito se ouve falar em educação de qualidade, mas a retórica se torna incoerente quando refletimos o quanto há realmente de investimento público para o desenvolvimento direto dos profissionais da educação. Podemos observar no relato dos professores participantes da pesquisa.

Então, teve dois anos de pandemia, esse ano voltamos. O que aconteceu? Fizeram a greve, a maioria das professoras participaram da greve. O que a secretaria fez? Ela não descontou o dia de trabalho, mas nos dias de formação continuada as professoras fizeram reposição das aulas perdidas durante a greve, então não teve formação esse ano, foi usado para repor o dia da greve. (P29 – entrevista)

Então, atualmente a gente não senta e não faz uma formação continuada, não está tendo, né. Seria a HTPC (O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas esse ano a gente não teve, por causa da greve foi reposição, então a gente não teve direito. (P31 – entrevista)

Podemos observar que a formação continuada na escola, tem ocorrido de forma precária nas instituições que participaram da pesquisa, devido a eventualidades políticas. Imbernón (2010, p.50) assenta a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a prática pedagógica, “mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. Vale ressaltar que a instituição escolar é um lugar privilegiado para a formação continuada, pois está conectado diretamente à realidade profissional do docente, assim, promove troca de experiências se estruturando como o espaço de reflexão crítica.

O isolamento dos professores do coletivo além de punitivo, nesse contexto, é resultado da intensificação do processo de racionalização técnica do ensino. Ainda, aparece nos discursos dos professores um segundo momento de formação continuada o “congresso de educação e feira do livro”, que ocorreu na segunda e

terceira semanas do mês de setembro, entre os dias sete e quinze, no qual foram oportunizadas palestras e oficinas, algumas online e outras presenciais, as quais não apresentaram proximidades com a realidade da escola, segundo os relatos:

Olha, eu vou falar bem a verdade, ultimamente eu não tenho feito a formação continuada não é que a gente já saiba de tudo, nunca, jamais, mas o que a gente vê na formação continuada é uma repetição do que a gente já sabe, já viu lá atrás, não vai me acrescentar, eu quero coisas que me acrescentem. (P19 – entrevista)

No congresso tivemos um curso que como eu falei para você, viemos com um monte de material, e eu vou ter que pesquisar ir atrás para desenvolver esse material em sala de aula. Porque o que veio da formação continuada não agregou em nada para mim. (P.15 – entrevista)

Assim, quando a formação continuada não parte da realidade do professor, condizente com o que apresenta em sala de aula, ou na instituição educacional como limite a ser superado pelo professor, esse não vê sentido no que aprendeu, pois não consegue alinhar a teoria e a prática. Considerando que o exposto na formação continuada massificada não é condizente com sua prática, muito menos com sua realidade, fazendo com que as formações nesse contexto se estabeleçam de forma desarticulada da escola, não tenha sentido ou significado para o professor. A escola é um espaço privilegiado para a propagação do conhecimento e, por consequência, também o local onde as práticas pedagógicas dos professores se efetivam, sendo assim, a formação continuada deve estar de acordo com as especificidades desse espaço.

Contreras (2002) afirma que a autonomia docente não vem do individualismo competitivo, como no contexto empresarial, mas é fruto de um desenvolvimento educativo e contínuo dos agentes da escola, na tentativa de construir a autonomia profissional, em sincronia com a autonomia social. Para tanto, ressalta-se o papel da formação continuada no desenvolvimento da autonomia profissional e social, por meio da construção contínua de fundamentos pedagógicos e conhecimentos políticos, a partir da participação coletiva no ambiente escolar. Dessa forma, corrobora com a inquietação dos docentes ao perceberem que a formação continuada oportunizada a eles não acrescentou de forma significativa em sua prática pedagógica, assim, como não oportunizou o desenvolvimento de sua autonomia docente.

#### 4.3.2 O Papel Do Pedagogo No Trabalho Pedagógico Do Professor

A função de pedagogo passou a ser definida pela Lei nº 444/1985, Estatuto do Magistério, que possibilitou aos professores passarem a assumir atividades de apoio pedagógico nas escolas de Educação Básica. Entretanto, as funções desse grupo, foram formuladas e apresentadas de forma abrangente, sem discorrer sobre as especificações das atribuições que passariam a ser realizadas. Foi somente a partir da Resolução nº 28/1996, que a função do pedagogo foi sendo, legalmente, ajustada aos contextos educacionais, em que se justificava, sobretudo, sua existência por um modelo de organização escolar apoiado no gerencialismo. Assim, com a Resolução nº 28/1996, a função do pedagogo voltava-se à organização pedagógica nas escolas, à articulação do trabalho coletivo e à formação continuada de professores. Sendo assim configura-se a concepção de coordenação pedagógica como aquela que deveria realizar um trabalho “com” e “para” o coletivo, com vistas a estabelecer a centralidade de sua atuação nas demandas provenientes da própria escola. Contudo, a partir do ano de 2007, ampliaram-se suas atividades para o gerenciamento, controle e monitoramento dos docentes, justificando essa medida pautando-se na aspiração de uma suposta qualidade do ensino. Desde esse período histórico a função do pedagogo apesar de apresentar mudanças legais, segue, ora se dedicando a funções educativas e gerencias, ora como regulador e fiscalizador (FERNANDES, 2022).

Assim, em relação aos aspectos organizacionais e interpessoais do trabalho docente, os professores afirmam ter um bom relacionamento com a equipe pedagógica, e o pedagogo contribui em suas ações diárias junto aos professores, o que facilita seu trabalho na escola. Dos trinta e dois questionários aplicados, houve trinta e duas respostas positivas sobre a atuação do pedagogo junto ao corpo docente e a troca realizada entre os pares docentes. Almeida e Placco (2012, p. 21) asseveram que “o coordenador deve passar a ser, para o professor, um consultor, um apoio no processo de formação de sua profissionalidade, que se dá na situação de trabalho”.

Assim, elencamos alguns discursos que falam do trabalho do pedagogo na escola juntamente aos professores.

[...] compartilhamos experiências, informações. A equipe pedagógica se faz presente em todas as situações que envolvem nosso trabalho, auxiliando e contribuindo. (P2 – questionário)

Estamos sempre trocando experiências entre nós professores e a equipe pedagógica nos dá sempre o suporte necessário para que possamos exercer a nossa função com tranquilidade pensando sempre na aprendizagem dos nossos alunos. (P8 – questionário)

Com os outros professores trocamos experiências, compartilhamos nossos sucessos e fracassos e a equipe pedagógica é o pilar para o nosso trabalho. Recebemos orientação de nível burocrático (preenchimento de fichas, livros de chamada, etc) e também recebemos apoio para a prática do nosso trabalho. (P19 – questionário)

Podemos observar que os professores trocam experiências com seus pares e procuram estar sob a orientação do pedagogo, para questões burocráticas e como suporte pedagógico. Destacamos que “formar o professor em serviço implica que o coordenador pedagógico dialogue com ele continuamente no cotidiano da escola, lidando com emoções dele próprio e do professor que acompanha” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 28). Assim, o trabalho em conjunto com o pedagogo pode auxiliar no desenvolvimento do professor no ambiente escolar, além de sentir-se amparado e olhado dentro da rede.

Dessa mesma forma, as trocas realizadas pelos docentes com seus pares auxiliam na construção dos saberes experienciais, que se incorporam as experiências individuais e coletivas em forma de *habitus* e habilidades e ajudam o professor na construção de sua prática pedagógica. Como aponta os autores, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diversos saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Ou seja, os saberes docentes estão sempre em construção e a troca com seus pares e com a equipe pedagógica pode contribuir para o estabelecimento de reflexões críticas, aprimoramento e ampliação.

De acordo com Pinto (2011), o coordenador pedagógico representa a expressão máxima do trabalho coletivo, na elevação à soma dos esforços individuais dos agentes educacionais no ajustamento e na busca para alcançar as finalidades do trabalho escolar, alicerçado na viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico em parceria com os professores e com vistas à aprendizagem dos alunos. Assim, o trabalho do pedagogo e o papel que esse desempenha na escola influencia de forma significativa o desenvolvimento da prática pedagógica, assim como impacta de forma direta no desenvolvimento da autonomia docente, quando se apresenta por uma vertente de fiscalizador. Sobre isso os professores ressaltam o bom

relacionamento que estabelecem com a equipe gestora em seus discursos:

A relação com a equipe gestora é boa. Temos acesso e qualquer dúvida a gente conversa. Um bom relacionamento com a equipe gestora é tudo. (P19 – entrevista)

A pedagoga contribui bastante, possibilitam a flexibilização de hora atividade. (P12 – entrevista)

Chegou em um período em que a pedagoga entrava na minha sala de aula, todo dia, realmente, ela chegava na escola, ela pegava as coisas dela e ia direto para a minha sala, passava a manhã na minha sala, porque a presença dela fazia com que eles ficassem quietos, e eu conseguia trabalhar. (P31 – entrevista)

A equipe pedagógica é o pilar para o nosso trabalho. Recebemos orientação a nível burocrático (preenchimento de fichas, livros de chamada, etc.) e também recebemos apoio para a prática do nosso trabalho. (P19 – questionário)

Os discursos demonstram que na maioria das escolas participantes, o pedagogo assume uma postura colaborativa com o trabalho docente, favorecendo o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, assim como, auxiliando nas atividades gerenciais e burocráticas das funções docentes. Ainda, apresenta um perfil acessível e encorajador diante dos docentes. Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2011, p.230) advertem a respeito da função do coordenador pedagógico:

Compete-lhe [...], em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa [...] destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Dessa forma, além de atuar como facilitador das atividades docentes, o pedagogo também precisa desempenhar a função de formador, auxiliando o professor na aquisição de conhecimentos específicos da profissão, articuladas à realidade da escola de forma intencional e coletiva. Procurando atuar e articular o diálogo entre os diferentes segmentos da instituição e com os diversos agentes que compõem o ambiente escolar, como professores, pais, demais colaboradores e alunos, esse profissional favorece a participação e a reflexão crítica pautada na realidade.

Assim, cada escola pautada de subjetividade e predicados próprios, devido a sua localização, tamanho, clientela atendida, pode apresentar características próprias e, às vezes, conflitantes dentro de uma mesma rede. Isso fica evidente quando

observamos que não é em toda a escola que a visão sobre o coordenador pedagógico é favorável:

[...] não são elas que estão em sala de aula, então, tem coisas que eu não concordo, mas eu faço do mesmo jeito se a pedagoga orienta que é assim que tem que fazer, eu faço, mas tem coisa que não acrescenta em nada. As pedagogas não entram na sala de aula, ali na escola onde eu estou é assim, não entram na sala para saber... para mim é importante que elas vejam o trabalho que estou realizando, para dar uma luz para a gente, isso não tem na escola. (P29 – entrevista)

As dificuldades são a falta de apoio, dos familiares e até da equipe gestor (P19 – questionário)

Observa-se assim que cada escola vive uma realidade diferente, acentuando uma concepção difusa diante da atuação do pedagogo, que pode ser, sobretudo, pautado na expectativa que os professores têm sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos. Desse modo, compreende-se que as dimensões transformadora e articuladora do trabalho do pedagogo estão imbricadas também na dimensão formativa, como função inerente à coordenação pedagógica, ou seja, o P29, expressa respaldado pelos teóricos apresentados, a necessidade de além de incentivar e orientar sobre atividades burocráticas, o coordenador pedagógico atue como formador na instituição escolar, favorecendo as trocas de experiências, objetivando a construção e ampliação dos saberes docentes. Assim, os saberes docentes ganharam destaque como uma categoria a ser discutida nessa pesquisa.

#### 4.4 SABERES DA EXPERIÊNCIA *VERSUS* SABERES DA FORMAÇÃO

O movimento de profissionalização docente, iniciado nos anos de 1980, defende a posição de que o trabalho cotidiano do professor em sala de aula, demanda conhecimentos e saberes para superação de determinados limites na prática docente. Esses saberes inerentes à profissão docente são desenvolvidos tanto no processo de formação inicial no curso de graduação, quanto no percurso da formação continuada diante da prática pedagógica. Compreendido por Tardif (2010, p.36) “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, a formação inicial apresenta-se como a primeira oportunidade de entrar em contato com os saberes específicos dos profissionais da educação.

Todavia, a ação docente é dialética, em constante movimento e reestruturação,



sendo assim, demanda saberes da experiência os quais o professor constrói durante sua história escolar, na relação com outros professores, enquanto discente e ao longo dos anos de sua atuação como docente (FARIAS, 2009). Todavia, não deve ser entendida apenas pelo viés do subjetivismo ou da visão instrumental de sua própria ação pedagógica, faz-se necessário um olhar sobre sua prática, ao passo que se associa à compreensão teórica de seu trabalho profissional, privilegiando o coletivo e as trocas entre seus pares. A esse respeito, Tardif (2011, p. 15) considera que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. Assim, os saberes adquiridos na formação ganham sentido à medida que o professor realiza sua prática, ao passo que relaciona o que aprendeu nas carteiras universitárias, e com o cotidiano das atividades que permeiam sua ação docente.

Sendo assim, diante de novos desafios diários, os quais não foram contemplados teoricamente na graduação, devem ser considerados de forma teórico-prática na formação continuada. Destarte, a conciliação de diferentes saberes originários das mais diversificadas fontes, construídos, relacionados, mobilizados e agenciados diante das exigências singulares da atividade profissional docente, oportunizam ao professor meios para que ele de forma ativa consciente e crítica organize sua ação em consonância com a realidade. Assim, se faz necessário entender como os professores mobilizam esses saberes e como compreendem de forma consciente essa mobilização em sua atividade cotidiana.

#### 4.4.1 O Saber Técnico

A formação inicial de professores é idealizada e sistematizada de acordo com as diferentes concepções de profissional que se pretende formar, alicerçada à concepção de sociedade, de homem e de trabalho docente. Curado (2019) apresenta três principais concepções que orientam a política de formação de professores: modelo da racionalidade técnica, modelo da racionalidade prática e modelo da racionalidade crítica. Em cada uma dessas concepções está implícita a fundamentação epistemológica, assim como as competências, as habilidades, os saberes e os conhecimentos inerentes à prática, influenciando a atuação docente e alicerçando sua concepção e exercício da autonomia.

A racionalidade técnica tem como princípio a eficácia e a produtividade, assim o docente deve adquirir competências operacionais práticas e objetivas, para solucionar problemas de forma técnica e eficaz. Nessa concepção a prática profissional é fragmentada, hierarquizada e separada. Segundo Schon (SCHÖN, 1995 apud Contreras, 2002, p. 103).

Como ideia geral, entende-se que a prática profissional é um caso particular de qualquer ocupação ou ação racional, enquanto pretende a aplicação de meios disponíveis para fins definidos; o que diferencia as profissões é a forma como se aborda a solução dos problemas, os meios de que se dispõe para isso, são meios técnicos, baseados no conhecimento específico especializado.

Nessa concepção, a prática é compreendida como simples aplicação de técnicas pré-programadas, negligenciando-se a sua complexidade, sua singularidade, e seu dinamismo, inerente à prática pedagógica, sendo possível, assim controlar os resultados em uma sequência de causas e efeitos, sendo possível replicá-los a diferentes realidades, devido a sua previsibilidade e linearidade estável. É o curso que prepara para a prática técnica, eficaz, ausente de reflexão crítica de reconstrução. Ao enaltecer e, inclusive, considerar o curso de formação de docentes, além de cooperar para a desprofissionalização docente, o professor lança mão de técnicas executáveis, que fogem da reflexão crítica e contexto social. Essa realidade pode ser observada em alguns discursos das participantes, quando perguntamos sobre os saberes construídos no curso de formação inicial:

Olha, eu considero que o magistério foi minha formação inicial. Como foi aquele magistério do tempo, lá de trás nós do segundo ano para gente, nós não tínhamos aula, nós fazíamos a aula, as metodologias, o professor separava os tópicos que era para criança mesmo e nós todos, trabalhávamos com aquele conteúdo, toda aula era um grupo que apresentava aquele conteúdo. Aí nos pegávamos a base curricular e cada aula de metodologia era alguém que apresentava. (P31 – entrevista)

O magistério prepara para a realidade que enfrentamos em sala. (P10 – questionário)

O magistério fez toda a diferença na minha formação como docente. (P7 – questionário)

Sem dúvida nenhuma o magistério que me deu a base para me tornar uma professora de fato. (P20 – questionário)

Assim verificamos que as professoras valorizam o curso de formação no nível médio, justamente por fornecer técnicas oriundas de suas aulas de metodologias.

Dessa forma, o profissional técnico é aquele que tem domínio dos meios para alcançar os fins previstos (CONTRERAS, 2002). O maior problema está quando, nessa concepção tecnicista da atuação docente, ignoram-se as individualidades dos alunos e as problemáticas originárias do contexto de atuação, numa visão tecnicista da atuação. Sendo assim o trabalho do professor fica fadado a executar tarefas de modo que seu objetivo seja alcançado, negando-se, dessa maneira, o movimento da realidade, e as contradições que permeiam as ações docentes, esvaziando-a da teoria e da reflexão crítica.

#### 4.4.2 Exaltação Da Prática Em Detrimento Da Teoria

Ao adentrar no curso de formação inicial, os estudantes já trazem consigo saberes de diversas naturezas, construídas ao longo de sua trajetória (social, familiar, religiosa, escolar). Dessa forma, seria ingenuidade afirmar que é somente no curso de graduação que o futuro professor constrói seus primeiros saberes, porém, é nesse ambiente que ele constrói seus conhecimentos profissionais que serão necessários à prática docente. Assim, a formação inicial fica incumbida de desenvolver a articulação unitária entre teoria e prática, por meio dos estágios e das disciplinas teóricas. Logo, compreendemos que a formação profissional acontece nos dois ambientes, na escola e na formação inicial e na articulação entre eles.

Entretanto, o que observamos atualmente é o recuo da teoria em detrimento da prática profissional, sobre isso nos alerta Curado (2019), pois segundo essa autora, a falta de uma sólida formação teórica, que objetive a possibilidade de compreender a realidade educacional, pode levar os professores à repetição de modelos tecnicistas. A dependência de propostas e projetos educacionais, construídos por outros reforça a fragilização da formação continuada, já que a progressiva retirada da teoria não fornece aos professores elementos para compreenderem os fundamentos de seu processo de trabalho. Dessa forma, compreendemos que a teoria e a prática, enquanto unidade, tornam-se necessários para atuação autônoma e consciente do profissional docente. Pudemos observar essa tendência a exaltação da prática em detrimento da teoria no discurso dos participantes.

[...] o que me deu base mesmo, que me ensinou, foi o magistério. A pedagogia não, é muita teoria, o que me deu base foi o magistério. No magistério você aprende a didática, aprende a trabalhar com a criança, tem muitas aulas práticas, o estágio é

diferente, a gente era muito cobrada, não sei se era só nessa época em que eu fazia magistério, não sei agora. (P19 – entrevista)

A verdadeira formação do professor não é na academia, é aqui na sala de aula, exercendo a prática. (P.14 – entrevista)

A gente aprende mesmo é na prática, na sala de aula. (P.29)

Entretanto, os professores também declaram que o resultado positivo de suas práticas, inclusive exemplificando-as, decorre do domínio do conteúdo que dispõem. Ou seja, do domínio do conteúdo específico proveniente da teoria, que pode ter sido assimilado durante a formação inicial, anterior a ela ou posterior, porém, em algum momento, o professor teve acesso a esse conhecimento teórico. Assim, é possível compreender que os professores no momento de refletir criticamente sobre os estágios na formação inicial, não perceberam como as disciplinas do curso de formação inicial lhes forneceram os aparatos necessários para compreender o contexto social (sociologia, filosofia, antropologia), adaptar o conhecimento científico por meio de sua prática pedagógica (didática, fundamentos metodológicos) a fim de favorecer a aprendizagem do aluno. Neste sentido, Tardif (2011, p. 69) relata que

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Compreende-se, portanto, que os estudantes que adentram a formação inicial dispõem de saberes pessoais para a docência. Esses por vezes lhes servirão de base para a construção de saberes específicos e da representação do que é ser e das ações de um professor. Assim, ainda que não de forma consciente os professores utilizam os saberes da formação em seu cotidiano docente.

Me considero boa professora, sobretudo, porque sai da bolha, eu consigo ver e compreender a realidade da maioria das crianças, consigo compreender essa realidade que eu a princípio sozinha não consigo mudar, mas eu posso mudar 32 cabecinhas na minha sala. (P15 – entrevista)

Tem que ter domínio de conteúdo, e mesmo assim, chegando na sala de aula, ele tem que saber como vai trabalhar aquele conteúdo em sala de aula. (P14 – entrevista)

Na minha primeira turma eu sabia o que eu estava ensinando, eu sabia como ensinar. O meu discurso sempre foi Português e Matemática, qualquer professora ensina, agora uma criança, ela entender as coisas que acontecem com ela, e ela descobrir como ela aprende não é para qualquer um. (P31 – entrevista)

Assim, os professores demonstram os saberes profissionais necessários para a atuação docente, porém, os desvinculam da teoria. Entretanto, 19 dos 32 professores participantes da pesquisa reconheceram a importância do saber da experiência como fundamental para sua prática pedagógica. Como relatam os professores abaixo:

Uma professora me marcou, ela largou a hora atividade dela e trouxe tudo, caneta, cartolina, jeitos e formas de dar aula. Hoje quando eu vou fazer meu planejamento, vou me organizar eu lembro dela. (P15 – entrevista)

Então, eu fui observando, eu olhava o que uma fazia, o que outra fazia. Não foi nem pela troca, mas era pelo que eu observava, e os comentários delas, entre elas. Eu pensava, opa, vou fazer isso então, então eu fui desenvolvendo minhas habilidades de aprendizado. (P31 – entrevista)

Assim, socializando as experiências profissionais, adquirindo e compartilhando conhecimentos por meio de leitura, estudos e análises realizadas de forma conjunta no ambiente escolar, sobre temáticas da área educacional, podem ser estratégias eficazes para a construção dos saberes experienciais docentes. Tardif (2011) compreende que os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados por meio da socialização profissional. Pôde-se perceber que os professores valorizam seu saber experiencial o que o fornece parâmetros para exercer o que compreendem como autonomia.

#### 4.5 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA DOS PROFESSORES

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa<sup>14</sup> conta com 87 Escolas Públicas e 67 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), para atender um público que hoje é de 59.456, matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano), contando no ano de 2022 com 2.628 docentes. Cada escola conta com uma diretora e a quantidade de pedagogas vai depender do número de professores, vale ressaltar que o cargo de diretora é adquirido por meio de eleição realizada a cada quatro anos sendo o de pedagoga um cargo de confiança, ou seja, é realizado indicação de pessoas que já possuem um cargo de confiança dentro da SME (Secretaria Municipal de Educação). O ponto de intercessão entre as

---

<sup>14</sup> Informações retiradas do site: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/escolas-municipais/>

escolas e a SME são as AP (assessoras pedagógicas), que visitam as escolas e que mantêm contato direto com a equipe gestora. Há ainda, as coordenadoras de áreas e as responsáveis por orientar as assessoras pedagógicas, que permanecem, na maioria do tempo na própria SME, e realizam o trabalho voltado mais para as áreas de conhecimento, desenvolvendo cursos e palestras. Ressaltamos que a SME também estabelece uma parceria técnica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o Programa Formar, da Fundação Lemann, sendo o objetivo da parceria justificado pela preposição de realizar o “[...] desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 15).

Assim, ficam estabelecidos os níveis de hierarquia e de poder da SME com a equipe gestora e da equipe gestora com os docentes. Bourdieu (2014) reitera a dimensão simbólica como produtora de classificação no mundo social, como um espaço de relação de forças e sentidos. Sendo assim, a legitimidade com a qual os órgãos governamentais realizam sua dominação é decorrendo do lugar de poder que ocupam, sendo reconhecido como espaço do oficial, do regulamento, da ordem, do mandato e da nomeação. Dessa forma, as relações de poder vão se estabelecendo, até chegar à sala de aula, ao professor e impactar diretamente de sua prática pedagógica e na constituição da sua autonomia.

#### 4.5.1 As Relações De Poder E A Escola

O mundo social é constituído por diversos campos, estruturados com base nas distâncias sociais que separam os agentes, ou seja, o poder está diretamente relacionado ao campo, ou seja, uma sociedade local, um microcosmos, ou uma organização própria detentores de uma autonomia relativa (BOURDIEU, 1989). Assim, a teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constituem a realidade do mundo social. Bourdieu (1989, p.69), considera que para

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas.

Assim, enquanto espaço social, a escola reproduz, em suas relações o modo como está organizada estruturalmente na sociedade e o que representa, para

compreender as crenças, o jogo da linguagem e as trocas simbólicas que nela ocorrem.

Portanto, consideramos que a autoridade exercida pela SME é um poder simbólico assumido pela posição que ocupa, como representante do Estado, e que se evidencia por meio de uma cultura de controle, consequência de uma gestão gerencialista, que concebe, implanta, controla e verifica. Essa relação de poder ganha destaque no discurso do P29:

Aquilo que eu falei, eu tenho a minha autonomia dentro da minha sala de aula, mas não é total, porque essa prática tem direcionamento da Secretaria de Educação. Se eles mandam fazer tal coisa, tem que fazer, então, não temos autonomia total. O que eles mandam fazer, tem que fazer, tem que fazer a avaliação da prova Paraná, horrível, conteúdo de maluco, porque da onde que essas crianças estavam preparadas para fazer uma prova daquelas, de tão difícil que foi. Texto, texto, texto, sendo que os alunos não estavam nem lendo, como iriam interpretar? (P29 - entrevista)

A autonomia docente é relativa, pois como uma profissão legitimada pelo Estado, essa também cumpre uma série de reivindicações e regras e um papel social. Assim sendo, o Estado tem domínio sobre as práticas que ocorrem dentro da escola, ainda legitimados pela sociedade. O docente em sua prática, age aliciado por suas crenças, convicções, visões de homem e religião. O real problema está quando, as imposições são desvinculadas da própria realidade educacional, impactando diretamente no sentimento de desprofissionalização e trazendo danos emocionais para o professor e para o aluno no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos se sentem incapazes diante da imposição descabida, pois gera sutilmente a culpabilização dos docentes pelos resultados dos alunos e, dessa forma, os professores vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho (SANTOS, 2017). Ou seja, o professor tem que cumprir essas exigências, mesmo que não concorde, como observado no relato da P19.

Não vir de fora coisa pronta, a prefeitura ultimamente tem feito isso, eu falei que não tinha ponto negativo, mas tem. Tem aqueles projetos prontos, aqueles negócios da prefeitura, aí eles vem com aquele planejamento pronto, para você aplicar. Planejamentos prontos para você aplicar no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Não é assim, cada escola tem uma realidade, cada turma é diferente. (P19 - entrevista)

Essas exigências externas além de controlar o trabalho do professor, considerando todas as escolas como iguais, ainda pode gerar um ambiente de disputa entre os docentes da instituição e entre as próprias instituições, haja vista que os

cargos gratificados são concedidos pela própria SME, ou seja, o cargo de confiança, do coordenador pedagógico na escola é concedido por indicação de outros pedagogos, diretores ou AP. Assim, para ser indicado o professor tem que se destacar na escola, e obviamente aceitar todas as ordens sem contestar. Dessa forma, pode utilizar-se de mecanismos meritocráticos, partindo do princípio que todos têm a mesma oportunidade, para controlar a classe dominada e conservar os interesses da classe dominante, representada pelo Estado. Assim, trava-se dentro das escolas as lutas, para Bourdieu (1996), as lutas são simbólicas e ocorrem tanto individual como coletivamente, na busca pelo monopólio da legitimidade.

Então, os preceitos da profissionalização de união da classe e até mesmo da formação continuada com o objetivo de estabelecer a coletividade pode ficar comprometido. As professoras são avaliadas anualmente pela gestão da escola e em contrapartida, as coordenadoras também são avaliadas pelas professoras, esse é um instrumento utilizado pela SME para conferir se a coordenadora pedagógica tem condições de continuar no cargo e se a professora está de fato cumprindo seu papel na escola, respaldado pela Lei Municipal nº 12213 de 23/06/2015, que assegura a gestão democrática. Esse poder apreende os meios para afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo crenças, valores, hierarquia, classificações (bom, ruim) e conceitos que se apresentam e se consagram aos agentes do espaço como naturais e desinteressados.

Nesse ciclo de verificação e de poder simbólico, a SME consegue manter seu monopólio de poder nas diferentes esferas institucionais, por meio da luta pelo privilégio exclusivo da representação. Ou seja, o poder simbólico é vivenciado cotidianamente nas escolas, nas disputas por espaço e na imposição de ideias. Isso impacta diretamente nas atividades das pessoas que estão inseridas nesse espaço, assim como, na prática pedagógica e na autonomia docente.

#### 4.5.2 Jogos De Interesse E Autonomia Docente

A escola enquanto um espaço social, prioritariamente pautado pelas relações e pelas trocas de poder, não se compõe como um espaço livre em que a ação ou a prática ali desenvolvidas sejam, independente. Essas práticas são orientadas pela relação que o agente estabelece entre seu *habitus* enquanto estrutura estruturante e estruturada e o volume dos capitais culturais adquiridos, que permitem que o indivíduo



ocupe uma posição nesse campo, relacionando suas características individuais com campo (BOUARDIEU, 1989). Assim, as relações e as ações também são orientadas conscientemente pela possível pretensão de alguns agentes em angariar capital e, assim, melhorar sua posição no campo, fundamentando a ideia de que os agentes não são apenas reprodutores do meio, assim, eles jogam o jogo dentro das regras, em que o agente se conforma e se adapta, dentro do que é possível, dentro das limitações impostas e diante de suas ambições para entrar em congruência com as ambições hierárquicas. Conforme se observa abaixo:

Eu falei que não vou aplicar, eu vou adaptar, posso até adaptar, mas não o que vem pronto, uma coisa que não é interessante para a minha turma. (P19 – entrevista)

As instruções que eles passam, são muito bem-vindas né, e se não for, assim, se eu achar que não são necessárias, é muito difícil não ser necessário, mas se não for, não serão usadas, ou serão adaptadas. (P22 – entrevista)

A pedagoga que me acompanha já sabe, que tem coisas que eu não vou fazer control v, control c, e ela me deixa livre, porque ela sabe que no final das contas o que eu faço dá resultado, porque eu percebo que eles só querem resultados, eles querem números. Se eles querem que eu faça tal coisa do jeito que está ali, se eu ver que não vai dar certo, eu vou mudar. (P31 – entrevista)

Assim, as professoras consideram que algumas orientações são necessárias, e que quando não são impostas de forma diretiva como as avaliações e os projetos, os docentes conscientemente adaptam, porém, não deixam de fazer, considerando-as benéficas em certo ponto. Compreendida, assim, como uma violência simbólica suave, impassível, que se efetiva pelos acessos simbólicos da comunicação e, assim, o poder simbólico se estrutura como: um poder “quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...]” (BOURDIEU, 1989, p.14). Dessa forma, todos conseguem o que querem, os docentes cumprem com suas obrigações, certos de quem originalmente possui uma certa autonomia sobre sua prática; os gestores fazem o que lhes é proposto; e, a SME consegue manter a rede andando sob os mesmos parâmetros.

Bourdieu, considera:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Sendo assim, os docentes, de certa forma, reconhecem o poder que é

estabelecido sobre seu trabalho e adaptam modos de seguir o que está sendo proposto, por medo, por ambição ou até mesmo por comodidade, ao passo que naturaliza e torna evidente fazer aquilo que deve ser feito, do seu jeito, segundo as suas ambições, mas que produza os mesmos resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve com objeto de estudo a autonomia docente, buscado vislumbrar como as práticas pedagógicas evidenciavam a autonomia e, em que medida, elas, de fato, consolidavam-se em práticas autônomas. Para isso, buscamos identificar os saberes docentes necessários para a prática profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ponta Grossa/PR, ao passo que buscamos verificar em que medida as práticas pedagógicas expõem a autonomia docente.

Para isso pautamo-nos na concepção de que a autonomia é um conceito de difícil mensuração e transitório, pois ela está diretamente ligada aos condicionamentos, sociais, culturais e econômicos do indivíduo. Assim, compreendemos que a autonomia docente está diretamente relacionada aos saberes docentes, quando o professor apresenta domínio sobre os conhecimentos acerca da ciência da educação, do conhecimento da realidade conjectural, das finalidades da educação, do papel da escola, dos conhecimentos específicos da sua área de atuação. Assim como, ao assumirem disposições ativas na leitura política do papel social que assumem na instituição escolar e das relações de forças que nela existem.

O professor pode desenvolver práticas mais ou menos autônomas, partindo do princípio de que a autonomia é relativa pelos diversos condicionamentos colocados ao trabalho docente e que ela vai se consolidar quando há conscientização na prática pedagógica do professor.

Dessa forma, buscamos, ao longo da revisão da literatura, discutir os saberes docentes necessários à prática, assim como, alguns aspectos do trabalho docente, que podem influenciar na construção da prática pedagógica autônoma. Ainda discorreremos sobre a autonomia e os condicionamentos que lhes estão intrínsecos. Os professores participantes da pesquisa realçaram alguns aspectos já levantados na discussão dos capítulos I e II, que serão aqui retomados e ainda ressaltaram outros que não haviam sido contemplados, mas que também influenciam em sua prática pedagógica e no exercício dela de forma autônoma.

Assim, ao considerar o desdobramento da pesquisa, citam-se alguns elementos que foram apreendidos durante a discussão dos resultados e apresentam-se como possíveis conclusões:

- A trajetória dos indivíduos impacta de forma significativa na compreensão da docência, pois a grande maioria dos professores entrevistados ressaltam que tiveram em sua trajetória, desejo de aprender e ser estimado por seus professores. Ainda ressaltam que o percurso que os trouxe até as salas de aula, não foram fáceis, exigindo muito esforço e dedicação. Observamos que essas situações direcionam os professores a assumirem um papel vocacional frente ao seu exercício docente, dotados de uma visão romântica da educação, podendo dificultar na luta da classe por reivindicações e na concepção de profissionalidade.
- A carga de trabalho ao qual o professor é submetido é grande, sendo que desenvolve diversas atividades que transcendem a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. O professor participa e organiza muitas atividades na escola e realiza ações burocráticas relacionadas ao seu trabalho. Os docentes ressaltam que levam para suas atividades fora da escola as preocupações e a culpa pela não aprendizagem de seus alunos. Foi possível, também, observar que a grande quantidade de alunos em uma única sala de aula, os alunos inclusos e a dificuldade em estabelecer proximidades com a família dos alunos configuram-se como aspectos que tolhem a prática pedagógica autônoma, porque condiciona a práticas solitárias e despreparadas frente a algumas situações que se apresentam no cotidiano.
- As formações continuadas que estão ocorrendo nas escolas participantes apresentam um caráter prescritivo, normativo e circunscrito em competências técnicas. Os professores não se sentem participantes e não veem sentido em realizar as formações oportunizadas, visto que elas não acrescentam conhecimentos significativos para sua prática pedagógica. As formações continuadas não são provenientes do ambiente escolar nem das necessidades dos professores e dos alunos. As palestras e oficinas são direcionadas a uma uniformização das práticas pedagógicas, sendo extensão das aproximações das ações que se espera que os professores realizem em sala. Deixa-se, assim, espaço aberto para a competição entre os docentes, que acabam por não contemplar uma discussão ampla sobre

a realidade institucional nem favorece uma reflexão crítica sobre a prática, desfavorecendo o trabalho coletivo em detrimento da meritocracia;

- Os saberes necessários à atuação docente construída na formação inicial no ensino superior são negligenciados pelos professores em detrimento do saber técnico provenientes dos cursos em nível médio, levando à desarticulação da unidade teórico-prática, conduzindo o professor a reproduzir concepções e práticas de forma engessada e desarticulada da realidade. Todavia, o professor demonstra a necessidade de dominar o conteúdo, considerar a realidade social e cultural do aluno e associar o conteúdo aprendido à realidade essencialmente prática e operacional na vida do discente. Assim, apesar de negar a utilidade da formação em nível superior, demonstra o conhecimento adquirido e incorporado em sua prática, ainda que de forma inconsciente;
- O saber experiencial ganha notório destaque no exercício da profissão docente pois os professores relatam com propriedade que do “ser” docente, foram provenientes as práticas exitosas para aquela turma, naquele contexto. Também ressaltam que as trocas, ainda que furtivas entre os professores e a observação das práticas pedagógicas de outros docentes, foram significativas para sua atuação enquanto profissional, impactando nas escolhas e no conhecimento construído e para o qual recorrem para enfrentar as limitações do fazer docente cotidiano.
- A SME atua fortemente na manutenção da padronização das instituições escolares, na tentativa de que a replicação da mesma prática em todas as escolas surta o mesmo resultado em todas, atitude que deixa os professores angustiados, pois não concordam com as imposições, declarando que o conhecimento experiencial e da realidade escolar são de seu domínio. Todavia, os docentes sentem-se compelidos a agir segundo as ordens, pois cumprir as determinações, ou não as cumprir impactam diretamente no possível poder expressivo que pode ser adquirido no contexto geral da rede, tornando o trabalho docente um jogo de interesses, no qual o professor acredita possuir autonomia em seu trabalho em sala de aula, e em contrapartida, a SME consegue, por meio da manipulação retórica que o docente siga as determinações.

Com base no exposto, acredita-se que os objetivos dessa pesquisa foram atendidos, à medida que foi possível compreender, a partir do estudo teórico e exploratório realizado, que a profissão docente possui condicionantes da esfera política, expressa nos programas de avaliação da aprendizagem dos alunos, logo, relacionando-o ao trabalho docente desenvolvido. O qual busca direcioná-lo para a padronização do que “dá certo”, excluindo-se assim, o professor como idealizador de sua ação e minimizando sua autonomia.

Nesse sentido, temos os condicionantes sociais, uma vez que o professor possui um *habitus*, oriundo de suas experiências e incorporado por sua trajetória, na família e nos meios sociais que circulam e fazem parte da prática pedagógica que impacta na ação enquanto docente. Temos também os condicionantes culturais, pois os títulos acadêmicos e os conhecimentos adquiridos nos cursos de diferentes níveis, vão compor os aspectos que serão evidenciados pelos professores em sua prática pedagógica, bem como o domínio que esse possui sobre a realidade e as próprias condições de trabalho.

Assim, compreendemos que os professores, no que tange à autonomia de suas práticas pedagógicas, possuem em alguns momentos, maior autonomia e, em outros são tolhidos de toda ela. Quando os professores estão em sua sala de aula, podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, porém, eles podem mudar a sequência de conteúdo, adaptarem as aulas, escolherem métodos singulares e privilegiarem uma prática condizente com seus alunos.

Todavia, sentem-se pressionados, exibindo uma menor autonomia, quando algumas ações, com as quais não concordam, são impostas a eles, como por exemplo: a padronização das avaliações em nível de rede municipal; as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

Frente a todos esses apontamentos e discussões, torna-se claro que o sistema escolar necessita sempre de uma análise estrutural e relacional, acerca do trabalho docente, com vistas a compreender o real objetivo de todas as ações despendidas, na tentativa de não cair nas pré-concepções ingênuas de responsabilização ora docente, ora discente, que impede de compreender as condições simbólicas e materiais do trabalho docente.

Assim, foi possível perceber que são vários aspectos do trabalho docente que impactam na estruturação da prática pedagógica e na construção da autonomia docente. Dentre eles, e, os que foram discutidos na dissertação, destacam-se: a

necessidade do apoio coletivo entre os professores; a construção da experiência e do habitus professoral; a trajetória pessoal dos docentes; a formação específica; a relação teórico/prática; a análise crítica e reflexiva sobre as ações docentes; as condições de trabalho e a construção de saberes individuais e coletivos.

Entretanto, a reflexão crítica e a análise da prática docente, juntamente com o apoio coletivo, são os aspectos que mais nos chamaram a atenção, pois, o professor muitas vezes sufocado pela correria do dia-a-dia, pelas inúmeras atividades, pelo aborrotamento de alunos, acaba ficando sem condições de refletir criticamente em consonância com a realidade. Sendo, inocentemente absorvido pelo cotidiano escolar, tornando-se algumas vezes apático aos movimentos políticos e as pesquisas na área da educação. Até porque estamos livres de responder pelo que não conhecemos, ou seja, ignorar alguns aspectos da realidade escolar e social pode ser benéfico, pois assim, não há o comprometimento de refletir sobre.

Enquanto professora do ensino fundamental, ser pesquisadora da autonomia e da prática pedagógica, me fez refletir sobre a minha própria atuação. Colocando minha prática, e a conscientização sobre ela, várias vezes em xeque. Pois, ao perceber a contradição que muitas vezes fizeram parte do meu cotidiano, se opondo ao que eu pesquiso e acredito, me senti subjugada e constrangida.

Entretanto, a educação é feita de resistência, sobretudo de resistência inteligente e analisada. Compreendendo que as vezes recuar em determinados momentos, pode nos fornecer campo para travar a próxima luta. E, assim, pretendo atuar, consciente, esperançosa e travando as lutas certas, da forma certa.

Ainda, dentre as possibilidades de investigação sobre a autonomia docente, temos consciência de que ainda há muito a ser pesquisado, portanto com os dados gerados nessa dissertação podemos ainda perguntar: de que maneira podemos ampliar a autonomia docente na estruturação da prática pedagógica, apesar das limitações políticas? De que forma as Universidades podem conseguir uma abertura para atuar na formação continuada do professor, evitando assim, uma desvinculação da unidade teórico/prática? Como podemos ampliar o nosso olhar para compreender o abismo do que o professor apreende no curso de graduação e a sua prática cotidiana? Como os saberes negligenciados pelos professores podem ser retomados na formação continuada de modo que possa fazer sentido para a sua atuação?

A autonomia e a prática pedagógica docente, são dois conceitos amplamente discutidos, porém, que nunca esvaziam-se de questionamentos e de desdobramentos

para novas pesquisas.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BALBINO, E. S. **Carta sobre deficiência: formação inicial de professores para contextos inclusivos**. 2021, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 2, De 19 De Abril De 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 12/11/2022.
- BRASIL. Lei nº 444/1985 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do magistério, complementar estrutura e organiza o Magistério Público de 1º e 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos termos da Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1985.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 1 jan.2022.
- BREZINSKI, I; LIMA, M. E; JUNIOR, A. S. M. Militarizar para educar? Educar para a cidadania. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994 p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, L. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172 p.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURADO, S. K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: C. E. Nacional. 1959.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOURADO, L. F. Um Estudo Avaliativo do Pibid: **Contribuições para Avaliação de Programas Educacionais**. 2018. 179 f. Tese (Doutorado) - PPGDSCI, UnB, Brasília, 2018.
- FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2009.
- FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papirus, 1999.
- FERNANDES, M.J.S. O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018). **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 38, n. 01, p. 1-24, 2022.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2.<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte:

Autêntica, 2003

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2019**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GHEDIN, E. “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p.63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre; Artmed, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p. 31-45.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1988.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTAGNER, M. **A teoria da prática de Bourdieu e a sociologia da saúde: revisitando as Actes de la recherche en sciences sociales.** Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas. 263p, 2003.

MONTEBLANCO, V. M.; RAMOS, F. S.; NAUJORKS, M. I. Educação especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial. **Reflexão e Ação**. 24, n. 2, p. 215-238, 2016.

MORMITO, D. F. S. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2018.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, 15(4), p. 731-747. 2011.

NADAL, B. G. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, M. C. B. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, p. 15-37, 2016.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, A. D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011.

POLICHA, K. K. **A prática pedagógica e suas correlações com a aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2017.

PORTELLI, A. A Filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72/1-9, 1996.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal

de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 891-918, 19 dez.2018.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-113, jan/abr. 2007

SÁNCHEZ Gamboa., S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. 3. ed. v. 1. **Revista Ampla**. Chapecó, SC: Argos, 2018

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica**. 216f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

SANTOS, J. D. A. Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 320-344. Maio, 2017.

SAPIRO, G. Repensar o conceito de autonomia para uma sociologia dos bens simbólicos. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-27, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. R.. **O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e as reformas educacionais**: implicações na sua atuação política e pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula . **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-ago, p. 152-163, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Université Laval, v. 1, n.13, p. 5-25. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores**: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**:

trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

### APÊNDICE Nº1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

**Título do Projeto:** AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA- PR

**Pesquisador Responsável:** Jessica Aparecida Prestes

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG)

Telefones para contato: (xx) xxxx-xxxx

(xx) xxxxx-xxxx

Nome do voluntário:

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

R.G:

\_\_\_\_\_

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora Dr<sup>a</sup> Susana Soares Tozetto. As práticas pedagógicas nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- PR.

A pesquisa possui como objetivo geral: analisar os pressupostos teóricos e metodológicos da prática pedagógica. E como objetivos específicos: identificar os saberes das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais; discutir práticas pedagógicas que vão ao encontro da autonomia do professor.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as discussões a respeito das práticas pedagógicas. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou

qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os participantes da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: [jessica.prestesv@gmail.com](mailto:jessica.prestesv@gmail.com) ou por meio do número: (XX) XXXXXXXXXX .

Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas – Bloco M.

Os participantes poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Jessica Aparecida Prestes – R.A:xxxxxxxxxxxxx

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

ASSINATURA



## **APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **APÊNDICE Nº 2**

#### **SOLICITAÇÃO**

Eu, Jessica Aparecida Prestes, portadora do CPF: XXX.XXX.XXX-XX, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a RedeMunicipal de Educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, para efetuar a coleta de dados para a pesquisa de dissertação, a qual possuo como título: As práticas pedagógicas nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- PR que é orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto.

A pesquisa possui como objetivo geral da pesquisa: analisar os pressupostos teóricos e metodológicos da prática pedagógica. E como objetivos específicos: identificar os saberes das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais; discutir práticas pedagógicas que vão ao encontro da autonomia do professor..

A pesquisa envolverá seis (4) escolas do município, são elas: Escola Municipal Prefeito Cláudio Mascarenha, situada no bairro Pinheirinhos; Escola Municipal Professor Faris Antonio Michaele, situada no bairro Chapada; e Escola Municipal Professor Édgar Zanoni, ambas pertencentes ao bairro Contorno; Escola Municipal Deputado Djalma De Almeida Cesar, localizada no bairro Olarias. A escolha das escolas teve como critério as notas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas selecionadas obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas, médias e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. Outro critério foi a procura de escolas situadas em diferentes regiões do Município de Ponta Grossa, considerando a grande extensão de seu território e diferentes níveis econômicos. Solicitaremos a participação dos professores do 3º e 4º ano que desejarem participar da pesquisa. Apresentaremos a proposta do questionário e da entrevista para constituição de narrativas sobre a sua prática pedagógica. Os professores participantes da investigação receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com as

informações centrais sobre o processo.

Ressaltamos que a identificação das instituições e das professoras do Ensino Fundamental que aceitarem, de modo espontâneo colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma serão expostas.

Colocamos em anexo uma cópia do Protocolo de Pesquisa, enviada à Comissão de Ética em Pesquisa para que nossa proposta fique mais explícita.

Desde já agradecemos pela atenção:

Jessica Aparecida Prestes

---

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### APÊNDICE Nº3

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

#### Caracterização do profissional docente:

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Período de  
 atuação na docência: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

#### Formação profissional:

Curso em nível médio (Magistério): sim ( )  
 não ( ) ( ) Curso de Licenciatura  
 (incompleto ou cursando) ( ) Graduação  
 (outro curso que não a Licenciatura) ( )  
 Curso de Licenciatura completo  
 Ano de conclusão da Graduação: \_\_\_\_\_

Qual foi o curso de Graduação realizado?

\_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instituição formadora:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão da Pós-graduação: \_\_\_\_\_

1. Revendo sua formação, discorra sobre qual curso de formação para adocência foi mais importante para sua atuação como docente?
2. Hoje quando analisa sua atuação como professor quais os sentimentos, dificuldades, necessidades e emoções que lhe vêm à mente?

#### Conhecimentos docentes e prática pedagógica

- 3- Você atribui a aquisição dos conhecimentos necessários à sua prática pedagógica à sua formação inicial, e/ou à experiência enquanto docente?

- 4- A equipe docente (outros professores) e pedagógica (pedagogas) contribuem para a sua prática pedagógica? De que forma?
- 5- Hoje, quais pressupostos teóricos metodológicos, definiria como importantes para sua prática pedagógica?
- 6- Observe as palavras do quadro abaixo, e escolha dois conceitos que compreende como fundamentais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Na sequência contextualize sua escolha.

Experiência profissional	Conhecimento teórico sobre autores da educação	Formação Inicial
Formação Continuada	Orientações e cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação	Conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado
Processo reflexivo sobre a sua prática	Troca de experiências com outros docentes	Relação teoria– prática

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### APÊNDICE Nº4

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Conte um pouco da sua trajetória pessoal. (Quem é você e os fatos que contribuíram para que seja quem você é hoje desde constituição da sua família, trajetória escolar
  - Qual era o valor que a escola/estudo tinha para a sua família?
- 2- Como e porque ingressou na docência?
  - Qual era o contexto social cultural e as condições?
- 3- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor?
- 4- - O que representa ser professor para você? Qual o significado que ser professor tem para você?
- 5- Quais os saberes que julga necessário para a realização do ofício de ser professor?
- 6- O que mais motiva-o em se manter professor?
- 7- A contribuição do processo de formação inicial.
- 8- Outras funções que já desempenhou relacionadas a docência ou não, mas que agregam na atual função.
- 9- Você costuma questionar a sua prática? Como?

-Como você retoma aquele conteúdo quando percebe que o aluno não aprendeu?

10- A forma como organiza suas aulas já está incorporada em sua prática, ou vem sendo construída? O que o leva a pensar assim?

11- Tem algum elemento rotineiro que já faz parte da sua prática pedagógicas de forma tão consolidada que acaba não refletindo sobre ela? (o que tem de positivo/negativo na rotina)

12- Essa prática rotineira é uma iniciativa sua? Qual a importância dela para a aprendizagem dos alunos?

**- Gostaria que você me contasse como estrutura a sua prática/aula, para trabalhar com o conceito de família em suas aulas.**

13- Como você interpreta as orientações vindas da secretaria municipal de Ponta Grossa? O quanto isso é benéfico para a sua prática pedagógica e quais são os possíveis malefícios?

14- Quais as condições de realizar o trabalho docente?

-Número de alunos,

-Material didático disponível,

-Condições da escola, do planejamento,

-Relação com a gestão da escola (AJUDA NA AUTONOMIA?)

15- Como ocorre a formação continuada na sua escola?

-Como ele auxilia na sua prática pedagógica?

16- O que você compreende por autonomia?

17- Como você observa a questão da sua autonomia diante da prática docente? Se considera autônomo?

**ANEXOS****ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VÃO AO ENCONTRO DA REALIDADE DO ALUNO.

**Pesquisador:** JESSICA APARECIDA PRESTES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56048122.0.0000.0105

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.305.955

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação PPGE da universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG está vinculada a linha de pesquisa ensino aprendizagem e o grupo de pesquisa sobre o trabalho docente- GEPTADO. Tem como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas, norteadas pelo seguinte problema: quais os saberes necessários para a prática pedagógica, que vai ao encontro da realidade do aluno? Para isso terá como objetivo geral: compreender os saberes docentes necessário para um pratica pedagógica exitosa. E como objetivos específicos: analisar as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental; identificar as práticas pedagógicas que colocam o aluno como sujeito no processo ensino-aprendizagem; discutir práticas pedagógicas preocupadas em desenvolver a autonomia do professor e do aluno. Para tanto os agentes pesquisados serão os docentes do ensino fundamental da rede pública do Município de Ponta Grossa. Terá como referenciais

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.395.965

**Quanto**

maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes”

**Benefícios:**

Como benefício considera-se a possibilidade de reflexão da e sobre a prática pedagógica por parte das professoras investigadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação PPGE da universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG está vinculada a linha de pesquisa ensino aprendizagem e o grupo de pesquisa sobre o trabalho docente- GEPTRADO.

A pesquisa será com a metodologia qualitativa, devido a necessidade de compreensão da realidade do professor e de sua prática pedagógica na instituição escolar. Para tanto, será realizada primeiramente um questionário, seguido de entrevista semiestruturada e por último a coleta de dados oriundos da observação direta dos sujeitos, no campo em que esses se relacionam. A coleta

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.395.955

**Quanto**

maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes”

**Benefícios:**

Como benefício considera-se a possibilidade de reflexão da e sobre a prática pedagógica por parte das professoras investigadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação PPGE da universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG está vinculada a linha de pesquisa ensino aprendizagem e o grupo de pesquisa sobre o trabalho docente- GEPTRADO.

A pesquisa será com a metodologia qualitativa, devido a necessidade de compreensão da realidade do professor e de sua prática pedagógica na instituição escolar. Para tanto, será realizada primeiramente um questionário, seguido de entrevista semiestruturada e por último a coleta de dados oriundos da observação direta dos sujeitos, no campo em que esses se relacionam. A coleta

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.395.955

466/2012 e 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909437.pdf	07/05/2022 10:31:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSME.pdf	16/03/2022 22:03:18	JESSICA APARECIDA PRESTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERM.docx	16/03/2022 22:02:53	JESSICA APARECIDA PRESTES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/03/2022 22:02:40	JESSICA APARECIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 09 de Maio de 2022

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br