



Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

DANIELLA GARDINI SCALET

**AUTONOMIA DOCENTE SOB REGULAÇÃO NEOLIBERAL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA PRÁTICA DE PROFESSORES**

SANTOS

2023

Daniella Gardini Scalet

**AUTONOMIA DOCENTE SOB REGULAÇÃO NEOLIBERAL:
Desafios e perspectivas a partir da prática de professores**

Tese apresentada á Universidade Católica de Santos, Como parte das exigências do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação como requisito para a obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação

Grupo de Pesquisa: Pedagogia Crítica: práticas e formação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Amélia R. Santoro Franco

**SANTOS
2023**

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

S281a Scalet, Daniella Gardini

Autonomia docente sob regulação neoliberal : desafiose perspectivas a partir da
prática de professores

/ Daniella Gardini Scalet ; orientadora Maria Amélia do Rosário

Santoro Franco. -- 2023.

356 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-
Graduação stricto sensu em Educação, 2023

Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Autonomia docente. 3. Prática pedagógica crítica. 4. Trabalho
docente. 5. Hermenêutica dialética.

6. Ensino Médio. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro.

II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Daniella Gardini Scalet

**AUTONOMIA DOCENTE SOB REGULAÇÃO NEOLIBERAL:
Desafios e perspectivas a partir da prática de professores**

Relatório apresentado a Universidade Católica de Santos, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor (a).

Santos, 28 de fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Amélia R. Santoro Franco
Orientadora – Membro Nato – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida
Membro titular interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Motta
Membro titular interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Sueli Lima Moreira
Membro titular externo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Mary Grace Lima
Membro titular externo - Universidade Federal do Piauí - UESPI

Prof Dr Alexandre Saul
Membro suplente interno – Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Profa Dra. Lisley C. Gomes da Silva
Membro suplente externo – Governo do Estado de São Paulo

Aos meus filhos Vitor e Luiza, que continuam me ensinando sobre viver.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Amélia que, com gentileza e sabedoria me auxiliou na construção desta pesquisa.

Aos meus filhos que em todos os momentos são a força do meu caminhar e a alegria do meu viver.

Aos meus familiares e amigos por compreenderem minhas ausências.

Aos professores com os quais trabalhei e aprendi tanto durante minha jornada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelo incentivo, questionamentos e direcionamentos.

À minhas alunas que me ensinam enquanto pensam que só aprendem.

Aos colegas que dividiram comigo os momentos de incerteza.

À amiga que me auxiliou a deixar para traz o momento "fatalista".

À amiga que dedicou olhar cuidadoso sobre o texto.

Aos professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UNISANTOS, pelas preciosas contribuições.

A todos os profissionais que colaboraram na construção deste trabalho de forma direta ou indireta.

À CAPES pelo apoio financeiro

RESUMO

SCALET, Daniella Gardini. Autonomia docente sob regulação neoliberal: desafios e perspectivas a partir da prática de professores. Santos, Universidade Católica de Santos, 2023 (Tese de Doutorado em Educação).

Esta tese de cunho qualitativo, retrata pesquisa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Educação e Formação”, da Universidade Católica de Santos, e aborda a compreensão de professores sobre o exercício de sua autonomia, aqui compreendida na perspectiva de Contreras (2002) e Freire (1996), procurando responder: Como professores do Ensino Médio compreendem o exercício de sua autonomia profissional no contexto de uma educação neoliberal que precariza o trabalho docente? O objetivo geral do trabalho é analisar e interpretar a compreensão dos professores sobre sua própria autonomia em um contexto marcado pela regulação neoliberal. Para chegar a este objetivo é preciso antes, compreender criticamente o conceito de autonomia, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista dos documentos produzidos pelos professores; compreender e analisar as condições de desenvolvimento profissional do professor articulando as condições de trabalho atuais e a profissionalização possível neste contexto; compreender a docência e as possibilidades de autonomia sob a perspectiva freiriana; identificar na historicidade da educação brasileira, o conceito de formação e as raízes da configuração atual da docência no Brasil; interpretar as contradições postas frente a história da educação brasileira e o impacto advindo das políticas neoliberais. Para isso, realiza estudo bibliográfico e documental de 15 registros avaliativos produzidos por professores participantes de um curso de formação docente. Neste processo formativo, os professores cursistas acessavam o conteúdo pedagógico por intermédio de textos e videoaulas previamente preparadas e produziam os registros com suas compreensões sobre o conteúdo abordado. Para a análise dos dados, recorreu-se à Hermenêutica Dialética proposta por Minayo (1999), caminho metodológico que possibilita a compreensão da dinamicidade e da profundidade dos aspectos subjetivos e objetivos do problema de pesquisa. Buscou-se aporte teórico em teorias críticas, trazendo para o diálogo autores como Giroux, Kincheloe, Carlos Marcelo, Franco e Freire. Da análise hermenêutica dos documentos emergiram três categorias: Autonomia docente circunscrita; Limites e restrições postas pelo contexto neoliberal: impossibilidades emancipatórias; e o Novo Ensino Médio: intenções neoliberais. A análise dos resultados indica, entre outras considerações, que os professores participantes compreendem autonomia como ‘liberdade individual’, situada no campo do fazer e não no do pensar; valorizam a participação e conhecimento do aluno nos processos de ensino e aprendizagem e consideram a formação continuada como um importante apoio para o desenvolvimento profissional e para o exercício da autonomia docente, porém, contraditoriamente, não encontram nesses cursos elementos que fortaleçam seu trabalho em um sentido emancipatório. Embora a proletarização docente não seja uma realidade absoluta, uma vez que existem focos de resistência em diferentes âmbitos, ela tende a impactar o trabalho dos professores de maneira significativa, criando grandes barreiras a suas oportunidades de exercerem autonomia. A retirada do controle sobre o próprio trabalho dos professores cria uma lacuna que pode resultar no distanciamento entre o professor e sua práxis. Esse

distanciamento culmina (quase) na desistência do professor sobre suas expectativas e aspirações, levando-o a se conformar com o habitual e se afastando de qualquer desconforto em troca de uma sensação de segurança baseada no familiar. Percebe-se também a partir das análises realizadas, danos à autonomia docente frente à predominância da práxis neoliberal na educação brasileira, uma vez que, até mesmo, uma universidade pública está sujeita a imposições e influência externa em programas de formação de professores. Pode-se afirmar que a autonomia docente se apresenta hoje, mais como uma abstração do que como uma condição inerente ao trabalho do professor uma vez que o contexto neoliberal no qual a prática docente se desenvolve, limita e até impede o exercício da autonomia. Considera-se que o fortalecimento da educação, e muitas das transformações necessárias, decorre a partir do verdadeiro protagonismo e valorização docente e de uma profunda mudança epistemológica nos cursos de formação.

Palavras-chaves: Autonomia docente. Proletarização docente. Prática pedagógica crítica. Trabalho docente. Análise Hermenêutica.

ABSTRACT

SCALET, Daniella Gardini. *Teacher Autonomy under neoliberal regulation: Challenges and Perspectives from Teachers' Practice*. Santos, Catholic University of Santos, 2023 (Doctoral Thesis in Education)

This qualitative thesis depicts a doctoral research in Education, within the research line "Education and Training" at the Catholic University of Santos, addressing teachers' understanding of the exercise of their autonomy, understood here from the perspectives of Contreras (2002) and Freire (1996), seeking to answer: How do high school teachers understand the exercise of their professional autonomy within the context of a neoliberal education system that undermines teaching work? The general objective of the work is to analyze and interpret teachers' understanding of their own autonomy in a context marked by neoliberal regulation. To achieve this objective, it is necessary first to critically understand the concept of autonomy, both from a theoretical standpoint and from the perspective of documents produced by teachers; understand and analyze the conditions of professional development of teachers by articulating current working conditions and the professionalization possible within this context; understand teaching and the possibilities of autonomy from a Freirean perspective; identify in the history of Brazilian education the concept of training and the roots of the current configuration of teaching in Brazil; interpret the contradictions posed by the history of Brazilian education and the impact of neoliberal policies. To do this, a bibliographical and documentary study of 15 evaluative records produced by teachers participating in a teacher training course was conducted. In this formative process, participating teachers accessed pedagogical content through texts and pre-prepared video lessons and produced records with their understandings of the content covered. For data analysis, the Dialectical Hermeneutics proposed by Minayo (1999) was used, a methodological approach that enables understanding the dynamism and depth of the subjective and objective aspects of the research problem. Theoretical support was sought in critical theories, bringing authors such as Giroux, Kincheloe, Carlos Marcelo, Franco, and Freire into dialogue. From the hermeneutic analysis of the documents, three categories emerged: Circumscribed teaching autonomy; Limits and restrictions imposed by the neoliberal context: emancipatory impossibilities; and the New High School: neoliberal intentions. The analysis of the results indicates, among other considerations, that participating teachers understand autonomy as 'individual freedom', situated in the realm of doing rather than thinking; they value student participation and knowledge in teaching and learning processes and consider continuing education as an important support for professional development and the exercise of teaching autonomy, however, contradictorily, they do not find in these courses elements that strengthen their work in an emancipatory sense. Although teacher proletarianization is not an absolute reality, since there are pockets of resistance in different areas, it tends to significantly impact teachers' work, creating major barriers to their opportunities to exercise autonomy. The removal of control over teachers' own work creates a gap that can result in a distancing between the teacher and their praxis. This distancing culminates (almost) in the teacher giving up on their expectations and aspirations, leading them to conform to the usual and distance themselves from any discomfort in exchange for a sense of security based on the familiar. It is also perceived from the analyses conducted, damage to teaching autonomy in the face of the predominance of neoliberal praxis in Brazilian education,

since even a public university is subject to external impositions and influence in teacher training programs. It can be affirmed that teaching autonomy presents itself today more as an abstraction than as an inherent condition of teachers' work since the neoliberal context in which teaching practice develops limits and even impedes the exercise of autonomy. It is considered that the strengthening of education, and many of the necessary transformations, stem from true teacher protagonism and valorization and from a profound epistemological change in teacher training courses.

Keywords: Teacher autonomy, Teacher proletarianization, Critical pedagogical practice, Teaching work. Hermeneutic Analysis.

RESUMÉN

SCALET, Daniella Gardini. Autonomía docente bajo regulación neoliberal: desafíos y perspectivas desde la práctica de los profesores. Santos, Universidad Católica de Santos, 2023 (Tesis de Doctorado en Educación).

Esta tesis de naturaleza cualitativa, representa una investigación de doctorado en Educación, en la línea de investigación "Educación y Formación", de la Universidad Católica de Santos, y aborda la comprensión de los profesores sobre el ejercicio de su autonomía, aquí comprendida desde la perspectiva de Contreras (2002) y Freire (1996), buscando responder: ¿Cómo comprenden los profesores de Educación Media el ejercicio de su autonomía profesional en el contexto de una educación neoliberal que precariza el trabajo docente? El objetivo general del trabajo es analizar e interpretar la comprensión de los profesores sobre su propia autonomía en un contexto marcado por la regulación neoliberal. Para alcanzar este objetivo es necesario, en primer lugar, comprender críticamente el concepto de autonomía, tanto desde un punto de vista teórico como desde la perspectiva de los documentos producidos por los profesores; comprender y analizar las condiciones de desarrollo profesional del profesor articulando las condiciones de trabajo actuales y la profesionalización posible en este contexto; comprender la enseñanza y las posibilidades de autonomía desde la perspectiva freiriana; identificar en la historicidad de la educación brasileña el concepto de formación y las raíces de la configuración actual de la docencia en Brasil; interpretar las contradicciones planteadas frente a la historia de la educación brasileña y el impacto derivado de las políticas neoliberales. Para ello, se realiza un estudio bibliográfico y documental de 15 registros evaluativos producidos por profesores participantes en un curso de formación docente. En este proceso formativo, los profesores cursantes accedían al contenido pedagógico a través de textos y video clases previamente preparadas y producían los registros con sus comprensiones sobre el contenido abordado. Para el análisis de los datos, se recurrió a la Hermenéutica Dialéctica propuesta por Minayo (1999), un camino metodológico que permite comprender la dinamicidad y la profundidad de los aspectos subjetivos y objetivos del problema de investigación. Se buscó apoyo teórico en teorías críticas, trayendo al diálogo autores como Giroux, Kincheloe, Carlos Marcelo, Franco y Freire. De la análisis hermenéutica de los documentos surgieron tres categorías: Autonomía docente circunscrita; Límites y restricciones impuestas por el contexto neoliberal: imposibilidades emancipatorias; y el Nuevo Bachillerato: intenciones neoliberales. El análisis de los resultados indica, entre otras consideraciones, que los profesores participantes comprenden la autonomía como 'libertad individual', situada en el campo del hacer y no en el del pensar; valoran la participación y el conocimiento del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje y consideran la formación continua como un importante apoyo para el desarrollo profesional y el ejercicio de la autonomía docente, sin embargo, contradictoriamente, no encuentran en estos cursos elementos que fortalezcan su trabajo en un sentido emancipador. Aunque la proletarización docente no sea una realidad absoluta, dado que existen focos de resistencia en diferentes ámbitos, tiende a impactar significativamente el trabajo de los profesores, creando grandes barreras a sus oportunidades de ejercer la autonomía. La retirada del control sobre el propio trabajo de los profesores crea una brecha que puede

resultar en el distanciamiento entre el profesor y su praxis. Este distanciamiento culmina (casi) en la renuncia del profesor a sus expectativas y aspiraciones, llevándolo a conformarse con lo habitual y alejándose de cualquier incomodidad a cambio de una sensación de seguridad basada en lo familiar. También se percibe a partir de los análisis realizados, daños a la autonomía docente frente a la predominancia de la praxis neoliberal en la educación brasileña, dado que, incluso, una universidad pública está sujeta a imposiciones e influencias externas en los programas de formación de profesores. Se puede afirmar que la autonomía docente se presenta hoy más como una abstracción que como una condición inherente al trabajo del profesor, ya que el contexto neoliberal en el que se desarrolla la práctica docente limita e incluso impide el ejercicio de la autonomía. Se considera que el fortalecimiento de la educación, y muchas de las transformaciones necesarias, derivan del verdadero protagonismo y valorización docente y de un profundo cambio epistemológico en los cursos de formación

Palabras clave: Autonomía docente, Proletarización docente, Práctica pedagógica, Trabajo docente. Análisis Hermenéutico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

Quadro 2 – Identificação das Dissertações e Teses selecionadas na CAPES

Quadro 3 - Identificação dos artigos selecionados na biblioteca eletrônica

Quadro 4 - Termos de formação continuada no Brasil

Quadro 5 - Perfil dos professores que produziram os documentos de análise

Quadro 6 - Ciclo reflexivo para ações de desenvolvimento profissional (Smyth, 1991)

Quadro 7 - Procedimentos e métodos empregados na formação reflexiva tanto em nível inicial como continuado.

Quadro 8 - Adaptação da proposta reflexiva de Smyth

Quadro 9 - Descrever

Quadro 10 - Informar

Quadro 11 - Confrontar

Quadro 12 - Reconstruir

LISTA DE ABREVIACOES

IES - Instituição Ensino Superior

EaD - Educação a Distância

RC - Repensando o Currículo

NAP – Núcleo de Novas Arquiteturas Pedagógicas

USP – Universidade de São Paulo

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

PNE - Plano Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CF - Constituição Federal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

EM – Ensino Médio

NEM - Novo Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Consed – Conselho Nacional de Educação

SAE - Sistemas Apostilados de Ensino

CRE – Conselho Regional de Ensino

SEDUC – Secretaria de Educação

RS – Rio Grande do Sul

PSD - Partido Social Democrático

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara Básica de Educação

FTP – Formação Técnico Profissional

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para o Ensino Médio

AC – Acre
AL – Alagoas
AM – Amazonas
AP – Amapá
BA – Bahia
CE – Ceará
DF – Distrito Federal
ES – Espírito Santo
GO – Goiás
MA – Maranhão
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
PA – Para
PB – Paraíba
PE – Pernambuco
PI – Piauí
PR – Paraná
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO - Rondônia
RR – Roraima
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SE – Sergipe
SP – São Paulo
TO – Tocantins
SEB – Secretaria de Educação Básica
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 Jornada de Identidade: Reflexões sobre o Caminho Percorrido até o Momento.....	18
1.1 Trilhando Conhecimento: Os Saberes Construídos ao Longo da Jornada ...	24
2 Explorando os Fundamentos da Pesquisa: Uma Visão Abrangente	30
3 Desafios Contemporâneos na Atuação dos Professores do Ensino Médio	39
4 Apresentação dos elementos direcionadores da pesquisa	48
4.1 Pergunta de pesquisa	52
4.2 Objetivos da pesquisa.....	54
4.3 Organização do trabalho.....	55
4.4. A Tese	63
CAPÍTULO I - AUTONOMIA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE AS SINGULARIDADES DO CONCEITO	65
1 Contribuições teóricas para a formulação do conceito	69
2 Explorando a Autonomia Docente à Luz do Pensamento de Contreras	78
2.1 Profissionalismo, Profissionalização e Profissionalidade em Contreras	85
2.1.1 As dimensões da profissionalidade	87
2.2 Perspectivas de Autonomia: Explorando Modelos Docentes	89
2.2.1 O especialista técnico	89
2.2.2 O profissional reflexivo.....	90
2.2.3 O intelectual crítico.....	90
3 Autonomia Docente: Pertinências e Desafios	92
4 Revisão da Produção Acadêmica sobre Autonomia Docente no Ensino Médio.....	96
4.1 Critérios para a seleção da produção acadêmico científica	98

4. 2 Análise da produção acadêmico científica selecionada	100
4.2.1 Análise dos artigos: foco e objetivos das pesquisas selecionadas	101
4.2.1.1 Coleta de dados: fontes e instrumentos	102
4.2.1.2 Contribuições preambulares dos artigos analisados.....	103
4.2.2 Análise das dissertações e teses: foco e objetivos das pesquisas selecionadas.....	108
CAPÍTULO II - TRABALHO E AUTONOMIA DOCENTE	113
1 Significado e sentido do trabalho docente	117
1.1 O significado do trabalho docente.....	119
1.2 O trabalho alienado.....	122
2 A regulação do trabalho docente e as possibilidades de exercício da autonomia.....	124
3 A proletarização docente.....	128
4 Formação Docente e sua Influência na Autonomia Profissional	134
4.1 Caminhos de Busca pela Autonomia na Formação Docente	142
4.2 A Formação do Professor e os Desafios da Proletarização Docente	149
4.3 Autonomia Docente: Desafios e Perspectivas em Favor da Prática Educativa.....	147
5 Autonomia e Consolidação das Práticas Pedagógicas	156
6 Docência e Autonomia: Uma Abordagem Freiriana no Contexto Educacional.....	161
6.1 Condições para o exercício da docência autônoma: uma perspectiva freiriana.....	166
CAPÍTULO III - A HISTORICIDADE DA AUTONOMIA DO PROFESSOR: COMO CHEGAMOS ONDE ESTAMOS?.....	171
1 Características da Educação Escolar no Brasil e sua relação com a autonomia docente	174

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: campo de disputas e desafios.....	183
1.2 As reformas neoliberais dos anos 1990 e seus impactos na autonomia (e trabalho) docente	187
2 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.....	191
3 A autonomia do professor no atual ensino médio brasileiro	201
CAPÍTULO IV - CAMINHO METODOLÓGICO E AS APRENDIZAGENS NO PERCURSO	210
1 Fundamentos Epistemológicos do Método	212
1.1 Adentrando a realidade para conhecer o objeto	216
1.2 A Hermenêutica Crítica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação.....	220
1.3 A Hermenêutica como a arte de compreender.....	221
1.4 Conceitos básicos da Hermenêutica.....	224
1.4.1 A compreensão	224
1.4.2 A responsabilidade da compreensão	224
1.4.3 O círculo hermenêutico	225
1.4.4 Regras hermenêuticas	225
1.5 A hermenêutica na educação	226
2 O contexto da pesquisa	228
2.1 Programa Repensando o Currículo.....	230
2.1.1 Pressupostos didáticos pedagógicos do programa.....	231
2.1.2 O papel da tutoria	233
2.1.3 Os participantes da investigação e o campo empírico	235
3 A proposta de reflexão de Smyth como possibilidade de ruptura nos processos tecnicistas.....	239
4 O exercício de pesquisar: da formação à investigação	248

4.1 Organização geral dos dados	251
4.2 Resultados da análise documental pautada no ciclo reflexivo de Smyth	253
4.2.1 Ação Descrever.....	254
4.1.2 Ação Informar.....	262
4.1.3 Ação Confrontar	274
4.1.4 Ação Reconstruir.....	292
CAPÍTULO V - AUTONOMIA EM AÇÃO: DINÂMICAS E CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES.....	302
1 Autonomia docente circunscrita	304
2 Limites e restrições postas pelo contexto neoliberal: impossibilidades emancipatórias.....	307
3 Novo Ensino Médio: intenções neoliberais	310
CONSIDERAÇÕES FINAIS - AUTONOMIA DOCENTE SOB PRESSÕES NEOLIBERAIS: UM DESAFIO CRESCENTE	315
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	328
APÊNDICE	344

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

1 Jornada de Identidade: Reflexões sobre o Caminho Percorrido até o Momento

Tenho trilhado meu caminho na educação por mais de 30 anos. Em 1988, tive minha primeira experiência profissional na área como professora auxiliar de uma turma de crianças da Educação Infantil. Daí em diante, um amor dominou meu coração, amor pelas crianças, pelos saberes e fazeres da docência, pela profissão e pelo estudo. Falo sem medo de amor em uma tese de doutorado, pois considero este um importante integrante da minha forma de ser e de estar no mundo, movo-me pelo respeito que o sentimento gera pelo outro como ser humano, pelo desejo de viver tempos melhores nos quais todos possam se sentir dignos e realizados em suas escolhas pessoais e/ou profissionais, onde a esperança de diminuição das desigualdades e injustiças prevaleça, onde a valorização dos valores humanos se sobreponha a lógica do lucro desenfreado. Acredito que o amor, entendido como empatia, solidariedade e compreensão mútua, é essencial não apenas em relações interpessoais, mas também no ambiente acadêmico e profissional. Essa perspectiva me motiva a conduzir meu trabalho de pesquisa com um olhar sensível para questões sociais, buscando contribuir para este mundo idealizado por intermédio da educação e do conhecimento.

Enquanto trabalhava na Educação Infantil, conclui minha graduação em Fonoaudiologia, curso que busquei intrigada com questões relacionadas ao aprendizado da língua escrita e as muitas especificidades que percebia na prática em sala de aula, alfabetizando. Dentre as muitas questões que compunham meu universo, as relações que estabelecia entre o que aprendi na formação como professora no antigo Curso Magistério e o que eu via no universo teórico da Fonoaudiologia me encantavam e surpreendiam. Encerrada a graduação, elaborei um

projeto de Fonoaudiologia Educacional, que ao ser colocado em prática, mostrou que uma vez na escola, meu foco deveria ser trabalhar com os professores dialogando sobre a integração dos nossos saberes. Eu aprendia com eles e eles me ensinavam em um primeiro ensaio interdisciplinar na minha carreira.

Foi durante minha graduação que tive o primeiro contato com autores como Vygotsky, uma influência constante em meu percurso até hoje. No entanto, foi ao me aprofundar nos estudos de educação que descobri e compreendi a vertente crítica presente na obra desse autor e sua conexão com os princípios de Freire. Esse momento de imersão na educação proporcionou uma compreensão mais profunda e contextualizada das abordagens desses teóricos, influenciando significativamente minha visão e prática pedagógica até o presente.

Durante dez anos atuei como fonoaudióloga educacional em uma perspectiva de colaboração com o trabalho do professor, cuidados com sua saúde vocal e orientação parental. Aprendi muito mais que ensinei e este movimento me levou a cursar várias especializações na área educacional, culminando na minha entrada no mestrado em educação em 2007. Este processo formativo ali iniciado e que considero vitalício, me politizou, sensibilizou e transformou.

Foram muitos os autores com os quais dialoguei nessas formações, mas um primeiro autor que me marcou profundamente foi Adorno e suas considerações sobre educação contra a barbárie. A leitura de Paulo Freire e seus ensinamentos amorosos sobre a educação me felicitava a cada vez que percebia uma aproximação entre a minha forma de ler o mundo e toda a riqueza da obra deste professor. Mariano Enguita e seu esclarecimento sobre o papel social da escola acabou com meu romantismo sobre a educação e me levou a tempos de esclarecimento e fatalismo que hora ou outra, felizmente, retornam para me impactar e movimentar novamente, pois é nesse movimento dialético que vou me construindo dia a dia. Foram muitas as influências, mas o mestrado colaborou significativamente com a construção de uma visão mais ampla, profunda e crítica sobre a educação e a docência.

Durante o mestrado aprendi e me transformei profundamente, cresci e cheguei ao universo do ensino superior como formadora de professores. Foi no exercício docente no ensino superior que pude compartilhar muitos dos aprendizados construídos e vivenciar diferentes questões que impactam a docência e a educação como um todo. Falta de condições de trabalho, falta de autonomia no exercício da

docência, enfraquecimento profissional pela falta de coletivo na IES, avanço da privatização do ensino superior, precarização da mão de obra docente, racionalidade empresarial dominando o ambiente acadêmico e outras ainda que, a cada dia, me faziam recorrer mais aos estudos e aos meus pares a fim de dialogar, compreender, desejar e sonhar com mudanças na educação.

Neste caminho, atuei também, durante 7 anos, em universidade pública onde vivenciei um pouco mais de respeito ao professor e espírito de coletividade no trabalho, porém pude sentir também a mão pesada do Governo e suas políticas que, em atitudes eleitoreiras, desmontaram um projeto acadêmico que me enchia os olhos: formar professores pela pesquisa.

Nesta perspectiva de formação pela pesquisa, me envolvi em projetos de formação continuada nos quais pude exercitar um pouco mais da minha autonomia como formadora, procurando, elaborando e implantando formas de enfrentamento à racionalidade técnica, à cultura da performatividade e ao fortalecimento e valorização dos professores. E foi este exercício que me impulsionou, após 10 anos de concluído o mestrado, a buscar mais uma vez um programa de pós-graduação para “calibrar” meu olhar diante de tantos desafios.

Busquei o doutorado com uma expectativa clara: compreender como o professor do ensino superior no setor privado iria continuar existindo diante de um cenário de transposição da formação para o modelo EaD (Educação à Distância).

No final de 2018, comecei a sentir meu papel de professora universitária no setor privado, como dispensável. O crescimento da educação a distância, inclusive nos cursos ofertados como 100% presencial¹, foi um importante fator que fragilizou enormemente o trabalho docente e se somou a uma precarização que há muito tempo já vinha sendo instituída. A vivência por 15 anos na educação superior no setor privado, combinada aos estudos desenvolvidos por anos, me ajudaram a compreender que já há algum tempo, as normas que orientam o setor foram flexibilizadas, desestruturando o tripé ensino – pesquisa – extensão, que deveria caracterizar a etapa.

¹ Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino e ao setor privado, revogando a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Esta portaria libera as universidades federais e particulares a oferecer cursos de graduação presencial com até 40% da carga horária por meio do ensino a distância. A medida é válida para todas as graduações, com exceção de Medicina.

Além disso, superlotar salas de aula, reduzir a carga horária presencial e optar por professores menos experientes ou com formação mais baixa como forma de reduzir custos e aumentar os lucros dos investidores (Santos, 2012) são práticas comuns nas IES – Instituição de Ensino Superior - privadas e atingem diretamente o docente.

A pandemia do Corona Vírus no início do ano de 2020, foi para o setor privado da educação superior, a “tempestade perfeita”, uma vez que comprovou para parte do senso comum, a possibilidade de ensinar qualquer coisa para qualquer pessoa via internet, em um momento sociopolítico favorável a este tipo de simplificação. O golpe político de 2017, que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em termos educacionais, teve repercussões significativas. A gestão subsequente implementou mudanças nas políticas educacionais, incluindo cortes orçamentários e reformas que afetaram diretamente o setor.

Uma das áreas afetadas foi o financiamento da educação. Houve redução de recursos destinados à educação básica, superior e pesquisa. Isso impactou programas, bolsas de estudo, investimentos em infraestrutura escolar e em universidades públicas, afetando diretamente a qualidade e a acessibilidade à educação. Além disso, a própria orientação ideológica dos projetos educacionais sofreu alterações. Houve tentativas de mudanças curriculares que incluíram propostas controversas e polarizadoras, bem como o desmantelamento de políticas voltadas para a diversidade, inclusão e direitos humanos no ambiente escolar.

Essas mudanças políticas influenciaram a dinâmica e os rumos da educação brasileira, gerando debates intensos sobre os impactos dessas medidas na formação dos estudantes e no papel do Estado na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Em meio a este contexto, note-se segundo semestre de 2021, fui substituída em meu trabalho no curso de Pedagogia. As turmas para quem lecionava, foram transferidas para EaD e o curso passou a ser ministrado por videoaulas elaboradas e vendidas para a IES em que atuava, por grupos que produzem aulas em série e apostilas complementares, desprovidas do fator humano e relacional tão importantes na formação de sujeitos em qualquer área do conhecimento. Esse acontecimento evidencia uma mudança significativa no paradigma educacional, especialmente no curso de Pedagogia, onde o aprendizado é fortemente influenciado pela interação

humana e pelo aspecto relacional. A substituição das aulas presenciais por videoaulas produzidas por terceiros, desvinculadas do ambiente de interação direta entre professor e aluno, suscita questões críticas.

A transição para o ensino a distância (EaD) pode impactar negativamente a qualidade da educação oferecida. As videoaulas padronizadas e as apostilas produzidas em massa negligenciam a singularidade dos estudantes, desconsiderando suas necessidades individuais de aprendizado e a importância da troca interpessoal na construção do conhecimento. Além disso, essa mudança afeta a formação de futuros educadores. A Pedagogia, por sua própria natureza, enfatiza a importância das relações interpessoais, do diálogo e da empatia como fundamentos essenciais na formação de professores. A substituição desses elementos por um modelo distanciado prejudica a compreensão e prática desses valores pelos futuros educadores.

Essa transição também levanta preocupações sobre a comercialização do ensino superior, visto que as aulas foram adquiridas de terceiros. Isso cria uma dinâmica na qual o lucro e a eficiência na entrega do conteúdo se sobrepõem à qualidade educacional e à formação integral dos estudantes. Portanto, a substituição das aulas presenciais por videoaulas no curso de Pedagogia suscita questionamentos sobre a qualidade do ensino, a formação dos futuros professores e o impacto do modelo comercializado de educação no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos

Foi em meio a estas circunstâncias que retornei ao programa de pós-graduação. Durante esse período, tive acesso a disciplinas que não apenas ampliaram minha compreensão sobre o tema de meu interesse, mas também aprofundaram minha visão sobre a realidade educacional brasileira. Foi uma oportunidade valiosa para explorar os objetivos da educação no país e entender melhor as diversas maneiras históricas pelas quais a autonomia do trabalho docente foi restringida e cerceada. Essa imersão no conhecimento acadêmico contribuiu significativamente para o embasamento teórico e crítico que permeia minha abordagem como pesquisadora e que apresento nesta tese.

No decorrer do texto, conduzi a consensual defesa à ampla necessidade de mudanças na educação para enfrentar os desafios contemporâneos e preparar os indivíduos para a vida. Entretanto, destaquei especificamente que essa transformação só pode ser efetivada por meio do protagonismo direto do professor. É ele quem

possui o “poder” essencial para identificar, definir e implementar as mudanças necessárias, detendo saberes fundamentais nesse contexto. Os entraves para esse processo residem no modelo predominante de sociedade e nos respectivos padrões de formação de professores, que tendem a enfatizar primordialmente uma prática racional e utilitária. As mudanças requeridas são de ampla envergadura, profundidade e complexidade. No entanto, essa amplitude não pode ser paralisante, é fundamental encontrar e fomentar espaços de resistência embasados no pensamento crítico, buscar substituir os modelos formativos existentes por uma abordagem de formação ancorada na pedagogia como ciência da educação, cujo cerne está na racionalidade crítico-emancipatória. Essa mudança epistemológica poderia proporcionar a estruturação, conexão e aproveitamento dos saberes necessários dos professores para enfrentar os desafios e transformar a educação rumo a uma sociedade mais justa e digna.

Os pressupostos fundamentais da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória têm como base primordial a historicidade como condição essencial para a compreensão do conhecimento. Nesse sentido, a realidade é um processo histórico constantemente moldado por múltiplas determinações a cada momento, resultado das forças contraditórias internas presentes nessa mesma realidade (Franco, 2016). Conseqüentemente, tanto o sujeito quanto o objeto estão em constante e dialética formação, evoluindo a partir de contradições internas, não de forma determinista, mas pela intervenção humana por meio da prática. Marx propõe uma filosofia da práxis, na qual o conhecimento, a reflexão e o trabalho não são apenas compreendidos para atribuir sentido, mas sim para realizar ações concretas visando à transformação social.

Quanto aos objetivos da ação pedagógica, a Pedagogia se direciona à formação de indivíduos "na e para a práxis", conscientes de seu papel na configuração e mudança da realidade sócio-histórica. Isso pressupõe uma ação coletiva, ideologicamente constituída, na qual cada sujeito adquire consciência do que é possível e necessário para contribuir na formação e na condução da constituição do modo coletivo de vida. Esta é uma tarefa política, social e emancipatória, valorizando a formação humana como meio para superar a opressão, a submissão e a alienação em termos históricos, culturais e políticos (Franco, 2016).

Apresento a seguir, o percurso de estudos que colaborou com a composição

deste estudo.

1.1 Trilhando Conhecimento: Os Saberes Construídos ao Longo da Jornada

Este item é um convite para conhecer o enriquecedor percurso intelectual que percorri ao longo de minha recente jornada acadêmica. Esta expressão apresenta não apenas uma trajetória de aprendizado, mas também revela a complexidade das experiências e descobertas que moldaram minha compreensão do mundo acadêmico e além.

Cada passo dessa jornada representou um mergulho profundo em disciplinas que desafiaram e expandiram minha perspectiva sobre meu tema de interesse. Nesse contexto, explorei não apenas os fundamentos essenciais desse campo, mas também aprofundi meu entendimento sobre a educação brasileira, suas nuances históricas e, especialmente, as complexidades que envolvem o trabalho docente.

Ao longo desse caminho, confrontei-me com desafios que estimularam o desenvolvimento não apenas do conhecimento teórico, mas também da capacidade crítica e analítica. Essas experiências foram fundamentais para a construção de um repertório de saberes, proporcionando-me as ferramentas necessárias para interpretar e questionar as dinâmicas complexas do contexto educacional.

É no enfrentamento das dificuldades diárias que encontro a oportunidade de me ressignificar. As complexidades do cotidiano, por vezes, tornam desafiador dedicar momentos à reflexão e aprendizados mais profundos. Diante desse cenário, recorri à academia como um refúgio, buscando sustentação para meu pensamento e uma calma para as angústias que permeiam minha jornada. A academia se revelou não apenas um espaço de conhecimento, mas também um lugar de equilíbrio, onde posso enfrentar as adversidades cotidianas com uma base sólida e cultivar um ambiente propício para o crescimento pessoal e intelectual.

A participação no programa de pós-graduação ofereceu uma oportunidade única para desenvolver compreensões e análises que moldam e influenciam diretamente os processos de pesquisa. No contexto desta investigação, busquei construir meu pensamento ao identificar e assimilar as contribuições significativas de cada disciplina que cursei. Cada disciplina não apenas enriqueceu meu repertório

acadêmico, mas também desempenhou um papel fundamental na formação das bases conceituais que sustentam esta pesquisa.

A disciplina Educação Brasileira: Questões Contemporâneas, oportunizou o estudo das principais tendências da área de educação e formação numa perspectiva crítica. Autores como Freitag (1980), Saviani (2007) e Cury (1986) entre outros, esclareceram e aprofundaram as influências sobre o pensamento educacional brasileiro em relação às políticas educacionais e às práticas educativas. Pode-se compreender algumas questões da educação em contexto histórico no qual diferentes forças políticas se confrontam, configurando um duelo de diretrizes educacionais.

Estes estudos encaminharam considerações sobre a universidade contemporânea, local de trabalho do professor do ensino superior e a tensa relação que a reconfiguração do território do ensino superior e da pesquisa a partir da racionalidade econômica trouxe ao trabalho e à identidade docente. Não só a mercantilização da educação, mas também, o empresariamento do conhecimento estabelece limites ao exercício docente que afetam a autonomia individual e da classe profissional. Hoje, as políticas de financiamento, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira, revelam-se incompatíveis com o processo educativo, uma vez que atendem a objetivos próprios voltados ao lucro.

Em Seminário Avançado em Educação e Formação, pude me aproximar do estudo sobre os processos de educação e formação de sujeitos em diferentes tempos e espaços sociais no contexto das desigualdades que marcam o campo da Educação no Brasil. Numa perspectiva crítico-emancipatória, foram analisadas políticas públicas, programas de formação de professores e de profissionais da Educação, que abordaram os impactos das políticas de formação no desenvolvimento profissional docente, e, em especial, nas práticas pedagógicas. Nesta disciplina, destaco a colaboração de trabalhos como o de Saviani (1983), Zeichner, Saul e Diniz Pereira (2014), Freire (1986), Franco (2005), Libâneo e Pimenta (1999), Imbernón (2000 e 2004) e Alves (1992) como influências relevantes na reelaboração do pensamento.

Os saberes desta disciplina se aliaram posteriormente, aos saberes da disciplina Formação de Professores: Questões Contemporâneas, que ao propor uma revisão sobre a formação de professores a partir das raízes históricas da universidade brasileira, trouxe ao debate os modelos jesuítico, francês e alemão de ensino superior e suas tradições metodológicas evidenciando a predominância ainda hoje no Brasil,

do modelo jesuítico como modelo formativo. Este modelo é tido pela sociedade em geral como modelo ideal de ensino, uma vez que somos familiarizados com seus processos por termos sido sujeitos dele. Some-se a isso, a interferência autoritária do governo militar brasileiro em 1968 e sua influência para manutenção até hoje, em detrimento ao modelo alemão apoiado na pesquisa.

Para Franco e Pimenta (2016), ensinar com pesquisa significa tomá-la como princípio formativo, articulador das relações entre professor-aluno-conhecimento. Isso requer mudanças de concepções dos professores a respeito do que seja ensinar e também sobre o que seja planejar e avaliar. É preciso produzir situações para que os conceitos trabalhados sejam pesquisados e contextualizados à realidade. O ensinar com pesquisa tem como característica fundamental instigar a curiosidade dos estudantes e suas capacidades de questionar, investigar, debater, apresentar contradições, rever posicionamentos. É nesta ação, que podemos articular a perspectiva da curiosidade epistemológica apresentada por Freire (2015), que supera a curiosidade ingênua, pois, não se contenta com qualquer resposta, pelo contrário, é exigente e vai à raiz dos problemas, numa ação mobilizadora e instigante de construção do conhecimento.

Foi possível concluir que a base do exercício da docência está na construção de uma identidade profissional sólida e que este processo de construção é ininterrupto e se desenvolve a partir de suporte teórico e reflexões pareadas, um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional e pessoal, a partir do fortalecimento da identidade docente. A ausência dessa identidade fundamentada, colabora com a não percepção sobre os problemas que se interpõem ao trabalho do professor, como por exemplo, naturalizar a sobreposição dos interesses da instituição (mercantilista) aos interesses da educação ou ainda sobrepor a importância de métodos de ensino e/ou aprendizagem ao saber e ações docente (tecnicismo).

A disciplina Docência no Ensino Superior: Contribuições da Didática e da Pedagogia à Profissão e a Profissionalidade Docente em Contextos Institucionais trouxe aporte da educação, pedagogia e didática que contribuiu para repensar a identidade docente. As análises realizadas durante a disciplina, buscaram a compreensão sobre as possibilidades e modos de profissionalização do docente do ensino superior, assim como discutiram a finalidade dos cursos de graduação e o impacto da globalização sobre o mundo do trabalho. Os trabalhos de Almeida (2012),

Pimenta (2012) Bernheim e Chauí (2015), Pimenta e Anastasiou (2002), Franco, Fusari e Pimenta (2015) e Kenski (2015) foram fundamentais para a composição do conhecimento elaborado nesta disciplina que impactaram as considerações elaboradas neste estudo.

Nesta disciplina ficou evidente que o reducionismo a respeito das relações entre as diferentes dimensões que compõem a didática (humana, técnica, política e social), promove uma espécie de flutuação da compreensão entre o tecnicismo prescritivo e a função balizadora da reflexão crítica docente, fato observado na relação com os docentes participantes desta investigação. Como caminho contrário e alternativo a este reducionismo, Pimenta e Franco (2016) propõem a Didática Multidimensional cuja base teórica para a elaboração do conceito está ancorada nas produções de Paulo Freire (1997), Bernard Charlot (2000) e na valorização da pesquisa como método de formação crítica para o exercício da docência. A Didática Multidimensional possui princípios formativos e pedagógicos imprescindíveis a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Estes princípios são: ensinar com pesquisa já apresentado acima, relações dialógicas, processos de mediação pedagógica, processos de rede de saberes e processos de práxis. Busca-se romper com os pressupostos didáticos balizados pelo positivismo, além de reducionismos e fragmentações que esgarçam as práticas pedagógicas, visa problematizar dialeticamente, as relações pedagógicas numa perspectiva totalizante e contextualizada que tem na práxis, seu ponto de partida e de chegada.

Os processos dialógicos concretizam as práticas educacionais problematizadoras, pautadas na possibilidade de construir sentidos por meio do diálogo, das interações, das trocas e das descobertas. As práticas pedagógicas dialógicas, por se constituírem a partir do diálogo, da interação e das trocas proficientes, respondem à necessidade formativa de sujeitos emancipados, conscientes e colaborativos.

Os processos de mediação didática consistem em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Dependem de uma relação de caráter psicopedagógico, estabelecida entre o professor e seus alunos e de uma relação didática, estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento (D'Ávila, 2011, p. 63).

Os processos de redes de saberes estão relacionados às ações docentes de

construir, atribuir sentido e reelaborar seus saberes em função dos desafios cotidianos impostos pela prática pedagógica, ou seja, interligar as diferentes experiências gerando ou possibilitando a construção de novos saberes.

Os processos de práxis, compreendidos numa perspectiva freiriana, são dependentes da compreensão, por parte do professor, de que seu papel é social e político e desta forma, seus objetivos visam múltiplas transformações: nos sujeitos que aprendem e no mundo a ser conhecido. Estes processos envolvem clareza do professor sobre as intencionalidades de seus programas de ensino e reflexões constantes acerca dos resultados obtidos em cada intervenção. Com isso, penso em um movimento constante entre teoria e prática. Movimento de análise, interpretação, compreensão, aplicação, avaliação da prática tendo a teoria como ponto de partida e de chegada deste movimento.

Os saberes construídos na interrelação das disciplinas Pedagogias Emancipatórias: Questões Contemporâneas e Temas sobre Didática e Docência no Ensino Superior, possibilitaram diferentes considerações que embasam este estudo e que serão retomadas a seguir.

Pude reafirmar que o papel que a Universidade tem a desempenhar no contexto social, não se limita apenas à formação profissional. Em uma perspectiva freiriana, considero que a emancipação dos sujeitos e a transformação das realidades são o resultado desejado das relações pedagógicas que se estabelecem em todos os níveis de ensino. Desta forma, o educador deve ajudar o aluno a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela. Assim, entendo o ensino como prática social e fenômeno complexo, ou seja, um fenômeno impossível de ser analisado e compreendido a partir de uma única perspectiva. É sobre estes fenômenos complexos que atuamos e por isso, considero que a base do exercício da docência, está na construção de uma identidade profissional sólida e que este processo de construção é ininterrupto e se desenvolve a partir de suporte teórico e reflexões pareadas, um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional e pessoal, a partir do fortalecimento da identidade docente. A ausência dessa identidade fundamentada, colabora com a não percepção sobre os problemas que se interpõem ao trabalho do professor, como por exemplo, naturalizar a sobreposição dos interesses da instituição (mercantilista) aos interesses da educação.

A disciplina Epistemologia da Pesquisa em Educação oportunizou a análise de diferentes correntes de pensamento que procuram compreender a historicidade do método científico, resgatando as determinações históricas que antecederam o que hoje se denomina ciência pós-moderna. Esta disciplina trouxe um importante embasamento para a realização deste trabalho uma vez que oportunizou a ampliação sobre o entendimento da prática docente e das intervenções possíveis de serem realizadas frente à complexidade do ensino/aprendizagem. Carr e Kemmis (1986), Kincheloe (1997), Minayo (1994), Santos (1998, 1996) compuseram uma base inicial que influenciaram este trabalho de forma significativa.

É importante destacar as valiosas contribuições do grupo de pesquisa "Pedagogia Crítica: Práticas e Formação", do Programa de Pós Graduação da Universidade Católica de Santos. Este grupo foi e continua sendo, essencial na construção do alicerce desta pesquisa, promovendo uma abordagem colaborativa e coletiva que estimula a crítica, a autonomia e o pensamento dialético entre seus membros. A parceria com esse grupo não apenas enriquece o desenvolvimento da pesquisa, mas também fortalece a sinergia intelectual e a troca de ideias entre os participantes.

Concomitantemente ao início do doutorado, volto a atuar como tutora, desta vez em um curso de extensão na modalidade EaD, chamado Repensando o Currículo² - RC, oferecido pelo Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo em parceria com um instituto do terceiro setor³, para professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do Brasil todo. Neste processo, me aproximo de professores da educação básica e percebo que algumas angústias que vivenciei como docente no ensino superior e alguns acontecimentos que mobilizaram minhas inquietações, também compõem o cotidiano deles. Esta percepção não pôde ser deixada de lado, uma vez que considerei que o mesmo cenário de “desnecessidade do professor” vinha tomando forma, principalmente no ensino médio. Esta aproximação com este grupo, desviou meu foco

² Programa de desenvolvimento profissional docente, realizado por meio da parceria com o Instituto iungo. O programa tem como objeto o desenvolvimento de Cursos de formação docente, oferecidos gratuita e simultaneamente para professores da Educação Básica de escolas de todo o país, em modalidade a distância. O foco são docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Oferecidos durante 10 semanas, os cursos do Programa Repensando o Currículo (RC) são de Atualização Universitária e certificados pela Universidade de São Paulo, com carga horária de 120 horas cada. Acesso <https://www.repensandocurriculo.org/>

³ Instituto iungo. <https://iungo.org.br/>

de atenção dos professores universitários para os professores do ensino médio, mas sob as mesmas ameaças de desprofissionalização e precarização da docência. O programa Repensando o Currículo e suas considerações estão explicitados no capítulo IV.

Assim, os rumos da pesquisa foram se alterando e elaborei o trabalho que apresento a seguir.

2 Explorando os Fundamentos da Pesquisa: Uma Visão Abrangente

Significativas mudanças vêm ocorrendo nos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais e estas mudanças convergem em todos os lugares (Veiga-Neto, 2007). Assim, qualquer debate que contemple o mundo hoje, precisa ser remetido à essas transformações materiais. A globalização emerge como um dos principais impulsionadores dessas transformações, promovendo a interconexão entre economias, culturas e sociedades em escala global. Essa interligação facilita a circulação de informações, bens, serviços e pessoas em todo o mundo. Paralelamente, os avanços tecnológicos como a Internet, a inteligência artificial, a automação e as redes sociais desencadeiam transformações profundas nas formas de trabalho, comunicação e acesso à informação.

Esses elementos exercem um impacto direto sobre as culturas e identidades, promovendo maior interculturalidade e instigando uma reavaliação de valores e tradições culturais. Paralelamente, a economia global passa por mudanças significativas, com uma transição em direção a uma economia baseada no conhecimento e na inovação, enquanto enfrenta desafios relacionados à desigualdade de renda e emprego. Adicionalmente, questões sociais complexas, como mudanças demográficas, migração, urbanização, saúde, desigualdade e sustentabilidade ambiental, desempenham papéis determinantes na formação das sociedades contemporâneas. Essas dinâmicas interligadas e multifacetadas delineiam um cenário em constante evolução no qual as comunidades globais estão inseridas.

A dinâmica política e as estruturas de governança estão se transformando em resposta a essas mudanças, marcadas pela ascensão de movimentos populistas e pela crescente preocupação com a soberania e a governança global. A educação, por sua vez, não escapa a essas transformações, adaptando-se para atender às

demandas de uma sociedade em constante evolução. Seu papel inclui a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento da compreensão de questões globais.

Essas mudanças estão intrinsecamente interligadas, moldando a maneira como as pessoas vivem, trabalham, aprendem e interagem nas sociedades contemporâneas. Nesse contexto complexo, Moreira (2012, p. 30) destaca que o mercado está gerando uma significativa divisão entre aqueles que possuem conhecimento e aquilo que é conhecido, resultando na criação de dois mercados distintos - um composto por criadores e usuários do conhecimento e outro dedicado ao próprio conhecimento. Essa descontinuidade acaba por criar uma desconexão entre o interno e o externo, alinhada aos princípios do mercado orientados pelo neoliberalismo.

É relevante destacar, que compreendo que as políticas econômicas não são o único elemento que interferem na educação e no trabalho do professor, porém, ao considerar a prevalência da lógica resultante destas políticas nos diferentes âmbitos da sociedade, pude refletir sobre como essa ideologia influencia a maneira como as pessoas entendem o mundo e tomam decisões. A lógica neoliberal embasa uma indústria cultural e se espalha através de instituições poderosas como mídia, instituições acadêmicas e corporações que promovem ideias e valores alinhados com essa ideologia. Isso cria um ambiente no qual as perspectivas e políticas neoliberais são normalizadas e amplamente aceitas como senso comum. Uma característica central desse pensamento é a ênfase na autonomia individual e na liberdade de escolha. Isso é frequentemente expresso na crença de que o mercado livre é a melhor maneira de organizar a sociedade, pois permite que os indivíduos tomem decisões baseadas em seus próprios interesses. Essa ideia se reflete em discursos sobre meritocracia e responsabilidade pessoal, moldando a maneira como as pessoas pensam sobre questões sociais e econômicas.

Portanto, a lógica neoliberal influencia o pensamento da sociedade ao moldar suas percepções, valores e prioridades, e essa influência se difunde através de várias instituições e discursos, moldando a maneira como os professores entendem e interagem com questões sociais, políticas e econômicas.

O neoliberalismo está associado ao liberalismo clássico, introduzindo um conjunto de inovações a partir da década de 1970, que acentuam de maneira cada

vez mais sutil e intensa o processo de submissão do indivíduo contemporâneo. Em consonância com as análises de Michel Foucault, especialmente no curso ministrado no *Collège de France* entre 1978 e 1979, posteriormente publicado como "Nascimento da biopolítica", pode-se afirmar que o neoliberalismo essencialmente representa uma forma de governança que funde de maneira totalmente inédita dois elementos fundamentais: o *homo economicus* e a teoria do capital humano. Dessa fusão emerge a concepção do sujeito como empreendedor de si mesmo, sendo-lhe exigido, pelo modelo empresarial da economia neoliberal de mercado, que oriente suas ações quase que exclusivamente pelos princípios da concorrência, eficiência e lucratividade (Foucault, 2008).

O neoliberalismo busca penetrar na estrutura e na essência do sujeito ao estabelecer um complexo mecanismo de desempenho, cujo propósito é conduzir esse sujeito constantemente para além de suas capacidades, em um exercício de autodomínio que almeja extrair o máximo desempenho de si mesmo. Nesse contexto, a lógica neoliberal passa a exercer uma influência direta em aspectos básicos que impactam significativamente a qualidade de vida, tais como a saúde individual e global. Essa influência exerce uma força tão poderosa que contribui para a propagação de pandemias, o desencadeamento de mudanças climáticas irreversíveis e o aumento de doenças crônicas, bem como o ressurgimento de enfermidades já consideradas erradicadas.

No âmbito educacional, o neoliberalismo frequentemente se reflete em políticas que visam mercantilizar a educação, tratando-a como uma mercadoria e enfatizando a competição entre escolas e instituições de ensino. Estudos, como o de Andrade (2018), já apontaram que a abordagem educacional sob a perspectiva do mercado requer uma padronização, resultando na priorização de avaliações baseadas em testes, na redução de investimentos públicos na educação e na ênfase em resultados quantitativos. A visão neoliberal da educação tende a relegar os professores e alunos a papéis de meros consumidores e produtos, respectivamente, do sistema educacional. O neoliberalismo intensifica as disparidades sociais, uma vez que os recursos são distribuídos de maneira desigual, tornando a educação mais orientada para testes padronizados do que para o desenvolvimento abrangente dos alunos. Neste contexto, é importante refletir, entre outras coisas, sobre: a quem atendem estas mudanças? Qual o papel da escola hoje diante destas mudanças? Como, para que,

para quem, quando e o que ensinar no contexto neoliberal?

Biesta (2017, p. 16) argumenta que a educação é uma forma de “intervenção na vida de alguém, uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, mais completa”. Mas quem determina o que significa uma vida mais completa? Em Educação, essa determinação depende da decisão de alguém, e esse alguém (ou “alguéns”) geralmente tem correspondido aos grupos que detêm o comando social (Biesta, 2017, p. 16).

O panorama das últimas reformas educacionais indica que a finalidade da educação escolar vem sendo resumida a um projeto de formação para o empreendedorismo, coadunando com as demandas da economia mundial e das ordens do mercado.

O empreendedorismo na educação levanta questões fundamentais sobre os valores e objetivos da aprendizagem. Este foco pode resultar em uma educação que prioriza habilidades técnicas e de mercado em detrimento do desenvolvimento humano integral, gerando uma padronização do ensino, colocando de lado a criatividade, a reflexão crítica e a diversidade de perspectivas. Além disso, a ênfase no empreendedorismo na educação reforça desigualdades sociais, aprofundando as disparidades existentes e perpetuando um sistema que beneficia apenas uma parcela da sociedade, a mesma que historicamente, detém e mantém privilégios.

A instrumentalização da educação em prol desse ilusório empreendedorismo, reduz o papel do educador a um mero facilitador de habilidades técnicas, limitando o espaço para a construção do conhecimento crítico, cultural e humanístico. Este empreendedorismo se apresenta como uma política que supostamente beneficia e oferece oportunidades igualitárias a todos, sob a falsa e cruel ideia de que recompensa aqueles que "merecem". No entanto, na prática, se revela como uma flexibilização que precariza a mão de obra do trabalhador. Isso resulta em um crescimento ilusório, no qual os indivíduos são alienados e iludidos pela ordem hegemônica que os controla. É importante, portanto, questionar e romper com o lugar do empreendedorismo na educação, buscando um equilíbrio entre o desenvolvimento acadêmico do estudante e o cultivo de uma visão crítica, inclusiva e humanística do aprendizado, valorizando o bem-estar individual e coletivo.

Ball (2002, p.4) destaca que as políticas educacionais em um mundo globalizado não demonstram uma convergência simples e imediata, mas tendem a ser incoerentes, com elementos integrantes nem sempre ajustados. Para Moreira (2012, p. 63) “esse confuso panorama apresenta características que certamente diferem de lugar para lugar”. Por isso, é equivocado analisar essas políticas como resultado de uma única racionalidade, tal como a globalização ou a competitividade econômica.

Não é novidade que as políticas educacionais estão orientadas para atender às exigências do mercado de trabalho, impondo à educação, a cultura da performatividade (Ball, 2002, p. 4-6). Essa cultura, que se baseia em avaliações, comparações e apresentações para incentivar, controlar, hierarquizar e transformar (Moreira, 2012, p. 30-31), tem impactos significativos no trabalho dos educadores. Os professores, como agentes éticos que são, veem seus valores desestabilizados e distorcidos pelos desafios da performatividade (Ball, 2002, p. 4-6), sendo que o principal efeito dessa cultura é a maneira como influencia as subjetividades individuais, incentivando constantes melhorias e gerando culpa se essas não forem alcançadas (Ball, 2002, p. 11-12).

A incessante busca por cumprir metas externas gera sentimentos de incerteza e insegurança, deixando os educadores em uma posição de confusão em relação à própria atividade. Esse contexto, de modo algum, favorece a prática profissional autônoma e confiante. O histórico da profissionalização docente mostra que existe um distanciamento entre a concepção de ensino e sua execução e em Paulo Freire pode-se compreender o porquê. Uma vez que a educação em sua essência é emancipadora, em um contexto capitalista, não haverá de fato a liberdade para educar neste sentido, restando à profissão docente o cerceamento e a crescente perda de controle sobre suas ações.

Segundo numerosas pesquisas realizadas em diversos países, a profissionalização do ensino confronta-se desde os anos de 1980 com diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento, entre eles a degradação da condição da profissão docente caracterizada por baixos salários, o enfraquecimento do sindicalismo que traz certa vulnerabilidade ao professor, a falta de estabilidade no emprego, a definição de salários por mérito e desempenho e a intensificação do trabalho docente caracterizada segundo Tardif (2013), pela pressão sobre os

professores para alcançarem mais com menos recursos, pela busca por redução do tempo de interação com os alunos, pela diversificação de papéis, incluindo funções de professores, psicólogos, vigilantes, cuidadores, entre outros, pela expectativa de trabalho coletivo e envolvimento na vida escolar, pelo aumento da carga de gestão de alunos com dificuldades no ensino público e pelas crescentes demandas das autoridades políticas para que os professores atuem como trabalhadores industriais, ou seja, desempenhem um papel de mão de obra flexível, eficiente e barata.

Este contexto conflita com a concepção da educação libertadora, que destaca a conscientização, o diálogo, a justiça social e a transformação crítica da sociedade. A educação libertadora, influenciada pelo pensamento de Paulo Freire e outros educadores críticos, prioriza a emancipação e a transformação social e para realizá-la, o professor precisa de formação e condições materiais para exercer a autonomia que o trabalho exige.

Compreendo a autonomia docente a partir de Contreras (2002), como uma característica do fenômeno educativo que transcende a esfera profissional, abrangendo a consciência acerca da docência, do fazer e ser professor, bem como do significado e propósito do ato de ensinar na sociedade. Encontrei em Freire uma base sólida para contextualizar e aprimorar minha compreensão sobre o verdadeiro significado da docência. Dessa forma, concebo a educação como um instrumento poderoso de emancipação e libertação, nesse sentido, o papel do educador torna-se fundamental, pois cabe a ele não apenas ajudar os alunos a compreenderem as estruturas opressivas de poder na sociedade, mas também capacitá-los para uma atuação crítica, visando promover mudanças significativas.

Paradoxalmente, com as condições estabelecidas para o exercício da docência hoje, não vejo viabilidade para a realização deste trabalho sem que se realizem profundas rupturas. Não porque o professor não saiba ou consiga fazer, afinal ele é o único profissional que tem a possibilidade dessa realização, mas porque há uma cultura dominante que circunscreve a educação e não favorece a realização desse projeto de sociedade. Somente movimentos docentes críticos podem gerar resistência e promover as rupturas necessárias a emancipação dos professores.

Paulo Freire afirma que os professores desempenham um papel ímpar na transformação da sociedade por meio da educação e para ele, a autonomia docente consiste também na habilidade de adaptar o ensino às necessidades dos estudantes,

desafiando as estruturas de poder opressivas através da educação. Nesse processo, Freire (1996) destaca a importância do diálogo entre professores e alunos, ressaltando que os professores devem ser facilitadores do conhecimento, não apenas transmissores de informações. Portanto, o papel do professor é ouvir os alunos, compreender suas experiências e perspectivas, e a partir desse diálogo, co-construir o conhecimento.

Para alcançar essa abordagem, os professores precisam estar atentos ao contexto social, cultural e econômico no qual seus alunos estão inseridos. Isso implica adaptar métodos de ensino e conteúdos para atender aos interesses e necessidades específicas dos estudantes, o que significa que nenhum método ou conteúdo externo e previamente estabelecido é suficientemente adequado. O professor desempenha papel indispensável ao guiar os estudantes no processo de se tornarem conscientes de sua realidade e refletirem criticamente sobre ela, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento, essa abordagem envolve a criação de ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes se sintam livres para expressar suas ideias, fazer perguntas e se envolver ativamente no processo educacional, mas para isso os professores precisam ter desenvolvido a consciência sobre seu papel na educação e na sociedade.

As perspectivas da educação libertadora e do neoliberalismo são fundamentadas em visões diametralmente opostas sobre o propósito e a natureza da educação. A educação libertadora enfatiza a emancipação, a conscientização e a transformação social como objetivos fundamentais do ensino. Ela busca capacitar os indivíduos para compreender criticamente o mundo ao seu redor, promovendo a reflexão, a autonomia e a ação coletiva para superar injustiças e desigualdades.

Por outro lado, o neoliberalismo propõe uma visão utilitarista da educação, considerando-a principalmente como um meio para o desenvolvimento econômico e a preparação para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a educação é frequentemente orientada para a competitividade, o individualismo e a maximização do retorno econômico. O Estado é visto mais como um facilitador do mercado educacional do que como um promotor do bem-estar social.

Essas abordagens divergentes também refletem visões contrastantes sobre o papel do Estado na educação. Enquanto a educação libertadora pressupõe um Estado ativo na promoção da equidade, justiça social e investimento educacional significativo,

o neoliberalismo tende a defender a redução do papel estatal, promovendo políticas de descentralização, privatização e competição entre as instituições educacionais. Portanto, essas perspectivas opostas revelam diferentes concepções sobre os objetivos da educação, o papel dos indivíduos na sociedade e a função do Estado, influenciando profundamente as políticas e práticas educacionais adotadas em diferentes contextos ao redor do mundo.

As determinações do contexto neoliberal frequentemente restringem a atuação dos professores, limitando sua capacidade de tomar decisões pedagógicas autônomas. Isso impacta diretamente na qualidade da educação, pois limita a possibilidade de atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos, bem como de desenvolver abordagens educacionais mais inclusivas, configurando-se como diferentes formas de regulação do trabalho docente que operam e se sobrepõem na escola. Identificar e entender esses mecanismos na experiência escolar, é necessário para compreender e problematizar a docência e a autonomia do professor na contemporaneidade.

Além dos fatores externos que incidem sobre a profissão docente, na sociedade contemporânea ela é internamente paradoxal (Hargreaves, 2003), uma vez que o professor vivencia uma série de tensões e contradições em seu cotidiano.

Uma das principais razões para essa perspectiva paradoxal é o confronto entre as expectativas cada vez maiores da sociedade em relação à educação e as condições adversas em que os professores atuam. Por um lado, há uma crescente demanda por resultados excelentes, desenvolvimento de habilidades múltiplas nos alunos e adaptação às mudanças rápidas na sociedade. Por outro lado, os professores lidam com recursos limitados, burocracia educacional, pressão por resultados imediatos em testes padronizados e, muitas vezes, falta de apoio institucional. Hargreaves (2003) aponta que os professores são confrontados com a necessidade de conciliar a autonomia desejada no desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes com a crescente padronização e controle externo, especialmente no contexto de políticas educacionais que tentam homogeneizar e medir o desempenho através de testes padronizados.

Essas tensões criam um ambiente no qual os professores se sentem compelidos a inovar e melhorar constantemente, ao mesmo tempo em que enfrentam barreiras significativas que limitam sua capacidade de agir de acordo com essa

inovação. É essa dualidade entre a aspiração por melhores práticas e as restrições do sistema educacional que gera o paradoxo interno da docência identificado por Hargreaves (2003).

Os professores desempenham um papel central na construção do presente e do futuro, desenvolvendo mentes e inspirando gerações. A exigência de constantes inovações coloca um peso adicional sobre seus ombros, uma vez que devem navegar por um mar de expectativas, desde a adoção de novas tecnologias até a aplicação de métodos pedagógicos mais dinâmicos. No entanto, encontram barreiras como falta de recursos adequados, carga horária exaustiva, burocracia administrativa e até mesmo resistência cultural a mudanças dentro do sistema educacional.

Esse conflito interno não apenas afeta a qualidade do ensino, mas principalmente, o bem-estar dos próprios professores. A pressão para inovar constantemente sem os recursos e apoios necessários pode levar a altos níveis de estresse e esgotamento profissional, afetando não só o seu desempenho, mas também a sua saúde mental.

Portanto, é essencial reconhecer e abordar essa dicotomia que os professores enfrentam. Criar um ambiente que permita a liberdade criativa e promova um sistema de suporte real pode ajudar a aliviar essa tensão interna, autorizando e auxiliando os educadores a serem agentes de mudança efetivos, proporcionando uma educação que atenda às necessidades em constante evolução da sociedade.

Nesta vertente, Hargreaves (2003) aborda a autonomia docente como algo fundamental para a qualidade educacional. Ele destaca que a autonomia não é simplesmente dar liberdade aos professores, mas é um equilíbrio entre a responsabilidade individual e a colaboração coletiva. Para ele, os professores precisam de liberdade para adaptar suas práticas ao contexto específico da sala de aula, mas essa autonomia deve estar em sintonia com as metas educacionais da escola e do sistema educacional como um todo. Além disso, o autor discute a importância de uma autonomia mais profunda, que vai além das decisões sobre métodos de ensino. Ele enfatiza a necessidade de os professores terem voz na definição das políticas educacionais, na concepção do currículo e na formação profissional. Essa autonomia mais ampla capacita os professores a serem agentes ativos de mudança na escola e na comunidade educacional. No entanto, ele também alerta para o perigo de uma autonomia excessiva sem colaboração e

responsabilização mútua. Hargreaves (2003) ressalta que a autonomia deve ser equilibrada com a responsabilidade coletiva pela melhoria contínua da escola, garantindo que todas as ações estejam alinhadas com os objetivos educacionais compartilhados.

Em tempos de debates intensos sobre a qualidade da Educação, é relevante repensar as estratégias utilizadas para fortalecer o sistema educacional. A busca por soluções no contexto neoliberal, se concentra no controle das escolas, no currículo, nas avaliações rigorosas e na definição de expectativas de aprendizagem. No entanto, será que é por meio desses caminhos que a verdadeira essência da Educação, voltada à formação humana, será restaurada?

O êxito da escola está intrinsecamente ligado a uma série de condições que atravessam, de maneira essencial, a atuação do professor. É importante consolidar a visão do professor como um intelectual capacitado para refletir, tomar decisões e agir de maneira eficaz. Desconsiderar essa perspectiva, que o enxerga como um mero técnico encarregado de executar concepções alheias, é um desafio que requer rupturas e enfrentamentos, promovendo uma ampliação na confiança depositada no professor, no profissionalismo docente e na responsabilidade partilhada. O controle sobre o currículo, a avaliação do aluno, o planejamento escolar e o envolvimento com a comunidade deve estar nas mãos do professor. É imperativo fortalecer o profissionalismo docente, incorporando aspectos como conhecimentos especializados, diálogo, colaboração e valorização da prática docente.

3 Desafios Contemporâneos na Atuação dos Professores do Ensino Médio

Apresento este tópico com o objetivo de contextualizar o leitor na rotina do professor envolvido na pesquisa, destacando a relevância do diálogo e ressaltando que o trabalho docente não ocorre em um vácuo, mas é uma "prática aninhada", conforme esclarece Sacristán (1995, 1999). Isso carrega consigo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que influenciam as decisões do docente diante das demandas institucionais e organizacionais. É importante salientar que o contexto desafiador descrito a seguir não é exclusivo dos professores do ensino médio, mas abrange a docência em todas as suas etapas e modalidades. O recorte

delineado aqui é meramente uma escolha metodológica para a pesquisa.

O cenário atual de atuação dos professores do Ensino Médio é diversificado e influenciado por fatores como região, sistema de ensino e cultura local. No entanto, há tendências e desafios comuns que impactam educadores globalmente. Esses profissionais, juntamente com seus colegas de outras etapas de ensino, enfrentam um ambiente dinâmico e desafiador, demandando habilidades de adaptação, empatia e uma prática pedagógica bem fundamentada. Sua função é fundamental na formação dos alunos, preparando-os para a vida e respondendo a uma variedade de necessidades e expectativas em constante evolução.

Em várias nações, reformas no Ensino Médio (Estados Unidos, França, México, Reino Unido, Canadá e Austrália), incluíram mudanças curriculares, a introdução de itinerários formativos e uma maior ênfase em competências e habilidades específicas. Isso implica que os professores precisam se adaptar a novos currículos e estratégias de ensino. A crescente integração da tecnologia na sala de aula é uma realidade, exigindo que os educadores se familiarizem com ferramentas digitais, recursos online e métodos de ensino à distância, especialmente após a experiência da pandemia de COVID-19.

As salas de aula no Ensino Médio tornaram-se crescentemente diversas em termos de origens étnicas, culturais, econômicas e de habilidades. Diante dessa diversidade, os professores enfrentam o desafio de adotar abordagens inclusivas e diferenciadas para atender às necessidades variadas dos estudantes. A preparação dos alunos para o mercado de trabalho é uma ênfase em muitos sistemas educacionais, o que implica que os professores podem precisar integrar elementos de educação profissional em seus currículos.

Os estudantes do Ensino Médio, assim como os de outras etapas, frequentemente lidam com desafios emocionais e sociais, como estresse, pressões acadêmicas, questões de identidade e problemas de saúde mental. Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam cientes dessas questões e tenham a capacidade de oferecer apoio. Esses educadores enfrentam avaliações baseadas no desempenho dos alunos, o que pode criar pressões para atingir resultados específicos em testes e exames. Essa pressão pode impactar na autonomia e na abordagem pedagógica. Portanto, a formação continuada e o desenvolvimento profissional desempenham um importante papel para ajudar os professores a permanecerem

atualizados com práticas educacionais e abordagens pedagógicas mais alinhadas com a diversidade de contextos educacionais.

Desde 2013, a reforma do ensino médio no Brasil, oficializada pela Lei nº 13.415/2017, gerou considerável controvérsia e críticas, principalmente no contexto de uma movimentação política tumultuada e oposição polarizada pela pandemia. A Lei instituiu o "Novo Ensino Médio" (NEM), promovendo alterações substanciais na estrutura dessa etapa da educação básica, em um período que acentuou desafios para os professores, considerando as condições de trabalho, as quais são usualmente descritas como as mais desafiadoras das últimas décadas.

A principal mudança foi a divisão do Ensino Médio em Formação Geral Básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Itinerários Formativos, que possibilitam matrizes curriculares diversas. Essas alterações, resultantes da reforma, provocaram impactos significativos na prática docente. Uma representação visual dessas repercussões pode ser encontrada na capa da edição de maio/agosto de 2022 da revista Retratos da Escola.

Na imagem, estudantes do Colégio Estadual Santo Agostinho (Palotina/PR) protestam contra a falta de professores/as no ensino médio. Seguindo o que preconiza a lei da reforma, o governo do estado do Paraná implantou um modelo de 'qualificação profissional' no ensino médio baseado em telecursos produzidos por uma instituição de ensino superior privada de qualidade questionável. Os/As estudantes frequentam as escolas estaduais, mas em vez de terem aulas com professores/as, são obrigados/as a passar os dias em frente à TV. Nas salas de aula, monitores/as sem formação superior são responsáveis por ligar os aparelhos e encaminhar as dúvidas que surgirem durante as 'aulas'. Infelizmente, o ensino médio paranaense, na 'modalidade telecurso', está longe de ser um caso isolado no país, pois estritamente licenciado pela Lei n. 13.415/2017 (Cassio e Goulart, 2022, p. 258-293).

É importante destacar que não é possível, sob meu ponto de vista, apoiar uma proposta que nasceu sem apoio da classe profissional e popular e que não previu a alocação de recursos financeiros suficientes para garantir as grandes mudanças que propõe. A proposta só tem potencial para gerar mais desigualdade educacional, principalmente entre os estudantes de escolas públicas e privadas.

A educação básica brasileira, vem passando por transformações que apresenta vertentes neoliberais assim como o ensino superior vivenciou em suas últimas reformas. Em meados de 2015 começa a ser debatida no Ministério da Educação - MEC, uma base curricular comum de âmbito nacional, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Constituição Federal (CF/1988).

Promulgado em dezembro de 2017, o documento resultante desses debates, em sua introdução, afirma que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017).

Conforme as políticas públicas de educação, todas as instituições brasileiras de Educação Infantil e Ensino Fundamental deveriam estar plenamente alinhadas com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular até 2020, enquanto as escolas de Ensino Médio deveriam alcançar essa adequação até 2022. Em linhas gerais, o propósito desse documento é orientar a formulação e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com ênfase no desenvolvimento de competências e na promoção da educação integral, fundamentos pedagógicos essenciais da Base.

Segundo especialistas de fundações e institutos que se associaram aos governos estaduais para auxiliar na implementação, as principais transformações advindas da BNCC refletem-se na elaboração dos currículos locais, na formação inicial e continuada dos professores, no material didático, na avaliação e no suporte pedagógico aos alunos. É relevante ressaltar que essas instituições não apenas analisam a BNCC, mas também, com apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), assumem responsabilidades significativas na prestação de serviços técnicos pedagógicos, como a elaboração e disseminação de materiais didáticos, formação de professores e desenvolvimento de currículos, assumindo assim um papel de definições no ensino médio.

Entre as diversas mudanças enfrentadas pelo sistema educacional, destaco aquelas que têm impactado o ensino médio, gerando um desconforto perceptível entre os professores com os quais interagi durante o projeto Repensando o Currículo. Essas transformações delineiam, em muitos aspectos, um desmantelamento do trabalho docente no ensino médio brasileiro que no Brasil, tem sido alvo constante de preocupação por parte dos estudiosos da educação, devido à sua dualidade e às relações que essa característica mantém com a desigualdade e a injustiça social.

Contudo, o que se vivencia atualmente é uma verdadeira tragédia nessa etapa, que proporcionalmente equivale, no contexto educacional, ao que as reformas trabalhista e da previdência realizadas durante o golpista e desastroso governo Temer (2016-2018) representaram no aspecto social.

Aprovada por intermédio de medida provisória (MP n. 746/2016) e desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, a reforma no ensino médio é um retrocesso antidemocrático voltado a precarizar a formação dos jovens brasileiros na última etapa da educação básica.

Para Jacomini (2022, p. 267) a justificativa para a reforma foi estabelecida ao criar uma predominância de ideias, tais como: a suposta crise no ensino médio; a falta de correspondência do ensino médio com as expectativas dos estudantes, levando à alta taxa de evasão; a ênfase do ensino médio na preparação para a universidade, apesar da maioria dos alunos não seguir esse caminho, entre outros pontos. Essas ideias passaram a ser usadas como explicações para todos os desafios envolvendo essa fase da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução universal para esses problemas.

O contexto em que essa reforma de grandes proporções vem sendo implementada é caracterizado pela autoridade e orientação neoliberal. Sua elaboração e definições não contaram com a participação das comunidades escolares e acadêmicas, mas tiveram uma significativa intervenção de representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas. Isso faz parte de um projeto de sociedade conservadora, amplamente discutido e analisado na literatura educacional recente, que busca manter as estruturas sociais que há muito, favorecem as elites.

Esse projeto de sociedade conservadora, ultimamente visível em matérias quase diárias nas redes sociais em especial, mas também na grande mídia, denuncia que as escolas que atendem estudantes mais pobres estão enfrentando um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas frequentadas por jovens mais privilegiados economicamente. Nas escolas privadas, não são observadas alterações significativas, os conteúdos escolares não foram substituídos por discussões de temas genéricos ou cursos profissionalizantes simplificados sob o pretexto de aumentar a 'liberdade de escolha' dos estudantes.

Jacomini (2022, p. 267) destaca que na sua essência, a reformulação do ensino médio representa uma quebra em relação à oferta de uma formação ampla em ciências e humanidades, comum a todos os estudantes que concluem a educação básica, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996. A autora ainda comenta que essa reforma fortalece e valida a divisão na educação ao guiar estudantes de origens mais humildes para percursos educacionais que tornam mais difícil a continuidade nos estudos universitários, sem oferecer a mesma formação técnico-profissional proporcionada pelos Institutos Federais e escolas técnicas públicas, que beneficiam apenas uma parcela restrita da população.

Em resumo, a reforma educacional do ensino médio, para Jacomini (2022), implica em restringir o acesso ao conhecimento para jovens brasileiros, exceto para aqueles das elites e classes médias, que não permitirão a simplificação do currículo nas escolas frequentadas por seus filhos.

Na tentativa de disfarçar as verdadeiras perspectivas e consequências e persuadir a sociedade sobre a necessidade e benefícios da reforma do ensino médio, seus promotores, desde o início, uniram-se para reforçar a narrativa existente que responsabiliza os professores e as escolas pela fragilidade da formação dos jovens no Brasil. Um tema extremamente complexo e multifatorial passou a ser discutido como se fosse uma consequência das escolhas dos jovens, vistos como descomprometidos e alienados, e de seus professores, que foram retratados como tendo "optado" por uma atuação omissa e irresponsável na profissão.

Desde a Medida Provisória n. 746/2016, as propagandas culpavam os professores pelo "desencanto da juventude" com o ensino médio brasileiro, ao mesmo tempo em que exaltavam as supostas maravilhas da reforma, promovendo a ideia de três melhorias objetivas na última etapa da educação básica no país: qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse.

Cassio e Goulart (2022) destacam que entre 2017 e 2018, o Ministério da Educação encomendou à Fundação Carlos Alberto Vanzolini uma série de *briefings* de imprensa com o objetivo de formular "mensagens-chave" para divulgar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e elaborar respostas às críticas públicas à reforma feitas por especialistas em educação. Essas mensagens se

baseavam na propagação da ideia de inovação e na colocação do ensino médio brasileiro no século XXI, promovendo a flexibilização do currículo escolar, a implementação de itinerários formativos alinhados aos projetos de vida individuais dos estudantes, a ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, especialmente beneficiando os estudantes do período noturno, e a disponibilidade de qualificação profissional para aqueles que não buscavam o ensino superior imediatamente.

Em dossiê que examina a implementação do Novo Ensino Médio – NEM - nos estados, Cássio e Goulart (2022, p. 287), destacam que “as três promessas do NEM aos estudantes puderam ser finalmente colocadas à prova” por intermédio de questões como: de que maneira as escolhas dos estudantes influenciam os itinerários educacionais oferecidos pelas escolas? Quais outros fatores impactam as decisões das redes estaduais sobre essa oferta, especialmente em escolas pequenas ou municípios com apenas uma escola de ensino médio? Como o Novo Ensino Médio afeta a rotina escolar e o trabalho dos professores? Como está sendo implementada a ampliação da carga horária na prática e quem está se beneficiando dessa mudança? Quais são as implicações da flexibilização curricular para o acesso dos alunos ao conhecimento científico? Como os programas de qualificação profissional adotados pelas redes estaduais se comparam aos modelos de sucesso existentes no país, como as escolas técnicas estaduais e os Institutos Federais? Os efeitos da reforma nas redes públicas são uniformes para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos? Como as diferentes modalidades de escola em tempo integral implantadas nos estados enfrentam o desafio de reduzir as desigualdades educacionais que a reforma pretende abordar?

As questões levantadas pelos professores do ensino médio, com os quais trabalhei no curso "Repensando o Currículo", estão intimamente ligadas às suas preocupações cotidianas dentro da escola e da sala de aula. Eles expressaram dúvidas como "Quem será responsável pelas aulas de Projeto de Vida?" e "Quem me ensinará a abordar esse tema?" Além disso, questionaram aspectos como "Qual é o conteúdo desse componente curricular?" e "O que significa Projeto de Vida?" Surgiram também inquietações sobre a carga horária, especialmente após a redução de suas disciplinas, e sobre conceitos como "itinerário formativo", "quem define o itinerário" e "quem ensinará isso". Perguntas sobre a escolha dos alunos e as

implicações na avaliação do componente também foram destacadas, refletindo diretamente nas preocupações relacionadas à autonomia docente.

Pude perceber também, no contato contínuo com estes professores, a partir de seus relatos, que os mesmos não encontram espaço na docência que exercem, para construir sua própria autonomia. Estes espaços de trabalho são individualizados, silenciosos, vivenciados com a pressa necessária para lecionar em diferentes escolas em um mesmo período, por isso não há muitas oportunidades de coletivização para eles. A autonomia que lhes é familiar e permitida, é aquela relacionada ao seu fazer. Estes professores, quando se sentem fragilizados ou pelo desejo (ou necessidade) de evolução na atividade docente, buscam cursos de formação, mas referem sentir falta de, nestes cursos, vivenciarem espaços dialógicos de construção e reflexão sobre suas ações e saberes. A lógica do consumo aparece como marca destes cursos, o professor recebe informações, conhece novos métodos, treina novas metodologias de ensino, mas não dialoga sobre as intencionalidades dos conteúdos propostos, sobre os aprendizados desenvolvidos, sobre seu cotidiano com todas as nuances e necessidades que este comporta e sobre a ideologia predominante nas propostas educacionais.

Junto a essas questões, expressaram forte descontentamento pela ausência de sua participação e da comunidade na definição e elaboração das regras de funcionamento e dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM). Essa falta de participação já evidenciava a contradição em relação às promessas de protagonismo e livre escolha que eram veiculadas nas propagandas a favor da reforma. É relevante destacar que houve consulta pública sobre as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do NEM, mas essas consultas foram conduzidas por meio de mecanismos de participação que nem sempre eram acessíveis e abertos a todos, como deveriam ser. As consultas ocorreram através de plataformas *on line*, seminários, audiências públicas e transmissões ao vivo, mas de maneira restrita e pré-direcionada, sendo "pouco representativas e superficiais do ponto de vista do debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis" (Cassio, Goulart, 2022).

Lotta et al. (2021), analisaram os primeiros movimentos de implementação da reforma do ensino médio nos estados e descreveram níveis elevados de ambiguidade e conflito nas redes estaduais durante o processo. Relataram o uso de enquetes

disfarçadas de possibilidade de participação, como forma de amenizar a insatisfação ao longo do processo de implementação da política, uma vez que este tipo de dispositivo pode ser utilizado para legitimar decisões arbitrárias e contrárias ao que movimentos em favor da educação, comunidades escolares e sindicatos defendem. Outros estudos⁴ sobre a implementação do NEM em outros estados - Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo - revelam a mesma adoção de mecanismos de 'participação' controlados pelas secretarias estaduais.

Assim, sem a participação das comunidades escolares e com objetivos questionáveis, os professores foram mais uma vez convocados a instituir uma política sobre a qual não opinaram, não foram esclarecidos e que atua contra seus interesses profissionais e pedagógicos. É importante ressaltar que este debate está atualmente em maior evidência. Com o início do governo Lula em janeiro de 2023, a expectativa de grande parte da comunidade escolar e acadêmica brasileira era a revogação imediata da reforma do ensino médio, no entanto, como a história e os acontecimentos recentes nos mostram, as mudanças na educação não são tão rápidas como desejamos.

Uma série de debates vem ocorrendo para determinar como lidar com a reforma já implementada e até o momento, os sinais não são favoráveis. Corroborando com as impressões dos professores e os resultados das pesquisas, a Unesco informou recentemente, que 56% dos alunos se dizem insatisfeitos com o NEM. O índice é de 76% entre os professores e 66% entre os gestores. A pesquisa ouviu 1200 estudantes, 800 docentes e 400 gestores entre os dias 23 de junho e 6 de outubro de 2023, período em que a pauta viveu uma calmaria por decorrência da consulta pública.

É nesse contexto multifacetado e dinâmico que se faz necessário compreender a autonomia do professor como um elemento fundamental. Este estudo adentrou essa realidade complexa, na qual múltiplos atores e interesses se entrelaçam, delineando os desafios e as oportunidades que permeiam a prática docente. A autonomia do professor torna-se, assim, não apenas uma questão de liberdade individual, mas também um componente essencial para a construção de um ambiente educacional

⁴ Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

mais inclusivo e emancipatório. Em um cenário onde as políticas educacionais se redefinem e as demandas sociais se transformam, explorar a autonomia dos educadores revela-se imprescindível para compreender como as imposições advindas do neoliberalismo impactam o pensamento do professor e seus afazeres no dia a dia nas escolas.

Este estudo buscou, portanto, lançar luz sobre o papel do professor no contexto de uma política educacional de cunho neoliberal, considerando não apenas as diretrizes estabelecidas, mas também as nuances e desafios enfrentados na prática, a fim de contribuir para um debate mais amplo e informado sobre a construção de uma educação de qualidade no país.

4 Apresentação dos elementos direcionadores da pesquisa

Neste item, apresento de forma resumida, os principais elementos que conduziram a pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a experiência compartilhada pelos professores durante o curso RC teve um impacto significativo sobre mim, possivelmente devido à proximidade com as vivências que também enfrentei. Esse contato levou-me a questionar como esses professores do ensino médio, com suas diversas formações, experiências e histórias, estavam percebendo sua própria autonomia diante das mudanças introduzidas pela reforma do ensino médio em suas práticas cotidianas.

Concordo com Kincheloe (1997) ao afirmar que não é possível analisar o pensamento do professor fora do contexto político, ou seja, desvinculado da cultura e das relações de poder estabelecidas. Portanto, é fundamental destacar que, segundo o autor (p. 13), a influência do pensamento moderno na formação e cultura dos professores resultou em uma forma de alienação, levando à busca por atender aos requisitos técnicos no exercício da docência, considerando-os suficientes para a prática profissional.

O conhecimento científico proveniente dessa perspectiva não fortaleceu o poder dos professores, ao contrário, transformou alguns deles em "práticos desvinculados" (Kincheloe, 1997, p. 13). Esses profissionais acreditam que, para ter

sucesso no ensino, é suficiente adotar métodos e metodologias legitimados heterônomamente, nem sempre alinhados com os valores e a realidade dos professores e dos estudantes.

Com isso e sem generalizar, o professor assume naturalmente um lugar de passividade e consumo de conhecimento produzido pela ciência, desocupando o território de criação e autoria do seu próprio trabalho. Não bastasse essa influência moderna no pensamento pedagógico, a estrutura legal que organiza e gere a educação brasileira, atravessada por interesses neoliberais, impõe objetivos (velados e explícitos), de fora para dentro da escola que se assentam em torno do pressuposto que “ensinar, aprender e pensar são genéricos” (Kincheloe, 1997, p. 14).

Generalizar estas ações indica um alinhamento à ideia de linearidade, a simplificação da realidade e aceitação da relação de causa e efeito como explicação para o aprendizado, o que desconsidera toda a complexidade de uma sala de aula e das relações que ali se estabelecem. Para Kincheloe (1997, p. 17), a influência da psicologia behaviorista no pensamento pedagógico fez com que os professores passassem a serem vistos como “entidades a serem controladas e manipuladas”.

Certos de que a mente humana era algo passível de medidas exatas, cientistas behavioristas, entre eles Edward Thorndike, concluíram que os professores eram incapazes de realizar esta medida e por isso, “a formulação de estratégias instrucionais e o desenvolvimento de currículo deveriam ser deixados para os psicólogos” (Kincheloe, 1997, p. 16). A principal consequência desta vertente do início do século XX, foi a desqualificação do ensino, ou seja, a concepção do ato de ensinar foi separada de sua execução.

Os professores enfrentam dificuldades para desenvolver plenamente sua profissão de forma autônoma, enquanto os estudantes muitas vezes ingressam no sistema educacional com seus futuros já predefinidos. Ambos enfrentam barreiras e limitações impostas por interesses externos à escola, o que pode contribuir para o mal-estar entre os docentes e a desmotivação dos estudantes em relação à escola.

A modernidade neoliberal anseia que a educação seja somente a facilitadora de acessos e transmissora de informações, levando o processo do ensino a objetificar seus atores, retirando-lhes a capacidade de pensar, de sentir, de criar, de se expressar e de ser. Neste cenário, o professor é tratado pelo sistema como o operador das reformas sociais desejadas. Segundo Freitas (1999) as reformas educativas em

processo desde o final da década de 1970 nos países da América Latina e do Caribe, colocam a formação de professores como um elemento estratégico para adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva capitalista e aos novos rumos do Estado. Isso se consolida no Brasil a partir da década de 1990, especialmente após a homologação em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – lei número 9394.

Ainda que legalmente existam dispositivos que legitimam e procuram destacar a valorização docente, a realidade se apresenta bem distante disso, revelando uma importante contradição a respeito da docência. Tidos pelo sistema, pela sociedade e até mesmo por integrantes da profissão, como operadores das reformas, poucas vezes os professores em atividade nas escolas do Brasil, são chamados a participar da elaboração destas reformas e isso traz sérias consequências, pois, ao desenvolverem ações de planejamento e implantação das propostas elaboradas por outros agentes, os professores perdem o protagonismo necessário ao exercício pedagógico autônomo.

O exercício pedagógico autônomo não é uma construção exata e finita, ao contrário, é permanente e subjetiva, um processo que solicita de todos seus agentes, compreensão reflexiva e crítica em relação ao que se pretende construir e das condições (objetivas e subjetivas) para isso. Segundo Contreras (2002), a autonomia do professor não é uma característica inata de cada indivíduo, mas sim um processo gradual. Essa autonomia se desenvolve à medida que o professor assume progressivamente sua responsabilidade social na condução do ensino em contextos complexos, historicamente moldados e com compromissos ideológicos.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular⁵, trouxe reformulações para todas as etapas da educação básica. O ensino médio que traz a marca histórica de dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, sofreu alteração de carga horária e profundas reformulações curriculares, e o início do ano de 2022 foi o

⁵A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf; acessado em 13 de julho de 2022)

marco para a implementação progressiva e obrigatória dessas reformulações nas redes de ensino de todo o território nacional.

A reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/17, apresentada como Novo Ensino Médio, foi concebida e aprovada pelo governo federal de forma centralizada (Ciavatta, 2018) sem alterar o cenário de dualidade existente, mas, reforçando o ideário neoliberal predominante desde a década de 1990 e assemelhando-se ao modelo da Reforma Capanema, realizada no Brasil a década de 1940 (Ciavatta, 2018), este contexto agravou antigos problemas da educação e trouxe novas questões que interferem diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes e na própria organização escolar.

A transformação do currículo proposta, não se refere somente à aspectos metodológicos ou inovações tecnológicas uma vez que as escolas já estão baseadas em princípios e diretrizes resultantes de reformas educacionais anteriores, mas refere-se a dar novos passos em relação à organização do trabalho pedagógico e apesar das significativas mudanças propostas pelo governo ao ensino médio, a formação do professor para atuar neste novo modelo continua pouco explorada. Os órgãos reguladores da educação brasileira, não apresentam um consenso ou até mesmo recomendações sobre a formação de docentes para o desenvolvimento deste novo modelo, faltam propostas para equacionar o exercício docente criticamente alinhado às reais necessidades da educação.

Em 1997, Giroux já afirmava que as mudanças educacionais apresentam aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio. A percepção de ameaça se manifesta por meio de uma sequência de mudanças na educação que revelam uma falta de fé na habilidade dos professores das escolas públicas em proporcionar orientação intelectual e ética para os jovens de nossa nação, cenário que não se alterou até os dias atuais. Esta concepção aparece implícita ainda hoje, em muitos discursos e ações da pedagogia, da política nacional e do senso comum e compõe o embasamento das questões que conduzem este estudo, que traz como objeto a compreensão sobre a própria autonomia docente de professores do ensino médio no contexto neoliberal em que desenvolvem sua prática.

A autonomia docente pode ser entendida de diversas maneiras e é questão recorrente nos diferentes momentos da história da docência, seja sendo reconhecida, seja sendo negada, por isso, ampliar o olhar sobre o tema e compreendê-lo por

diferentes perspectivas é relevante.

Diferentes propostas educacionais afirmam que as escolas devem se organizar a fim de atender as especificidades de sua comunidade, o que possibilita diferentes elaborações e formatos de percursos, porém, este percurso deve levar todos a um mesmo destino, definido muitas vezes sem a participação dos professores ou das comunidades no entorno das escolas. Nessa caminhada, qual é o papel do professor? Quem define este papel? Como os professores compreendem estas questões? Estamos preparados para este enfrentamento?

4.1 Pergunta de pesquisa

Definir a pergunta de pesquisa para este estudo não seguiu um processo espontâneo ou linear; emergiu durante meu período no programa de pós-graduação em educação. A interação entre os estudos desenvolvidos no programa e minha experiência como professora formadora, marcada por dúvidas, angústias, aprendizados e trocas com colegas, juntamente com o desejo profundo de contribuir para a formação de professores conscientes de seu papel, lugar, limites e possibilidades no contexto da educação brasileira, foi fundamental.

A interpretação da reforma do ensino médio como uma imposição política motivada por interesses não declarados, com raízes na lógica mercadológica e a intenção final de precarizar a formação dos jovens, o trabalho docente e fragilizar ainda mais a Educação, intensificou meu desejo de compreender como os professores atuantes nesta etapa da educação percebiam esse cenário e como se relacionavam com ele. Essa reforma afeta diretamente a profissionalidade docente, resultando em diminuição de carga horária, transferência de escola, sobrecarga de tarefas e imposições curriculares e metodológicas, entre outros desafios

Durante meu trabalho como formadora na graduação, pude perceber que os estudantes não traziam qualquer aproximação com a ideia de autonomia docente e que nas disciplinas dos cursos em que atuei, tratar de autonomia docente era praticamente uma iniciativa individual do professor. Os programas curriculares destes cursos de Pedagogia⁶, estavam pautados no tecnicismo e na preparação fragmentada

⁶ Atuei como formadora em três instituições de ensino superior privadas na região da baixada santista entre os anos de 2009 e 2021.

do professor, não havia formalmente, espaço para formação de um intelectual reflexivo, muito menos crítico. Sendo assim, e sabendo que pesquisas mostram que inúmeros outros cursos de Pedagogia e Licenciaturas pelo Brasil também possuem este perfil, entender como os professores em atuação se relacionavam como tema me mobilizou para o estudo.

O contexto neoliberal impõe uma série de pressões sobre os professores, concentrando-se excessivamente nos resultados e na eficiência. Esta abordagem prioriza a avaliação quantitativa dos desempenhos dos alunos, muitas vezes ligando o sucesso educacional exclusivamente a métricas mensuráveis, como pontuações em testes padronizados. Esse foco exacerbado nos resultados cria um ambiente no qual os educadores se veem compelidos a direcionar seus esforços principalmente para atingir metas específicas de desempenho, frequentemente em detrimento de outras dimensões importantes da educação.

Além disso, o neoliberalismo estabelece uma regulação intensa sobre o trabalho dos professores, impondo normas rígidas e exigências que muitas vezes não consideram as necessidades individuais dos alunos ou o contexto em que estão inseridos. Isso pode restringir a autonomia dos professores, forçando-os a seguir estritamente programas predefinidos e limitando sua capacidade de adaptar o ensino de acordo com as particularidades de cada turma ou aluno. Essa pressão por resultados e a regulação excessiva geram um ambiente em que os professores se sentem constantemente sob inspeção, preocupados em atender a exigências externas, o que pode diminuir a criatividade, a inovação e a capacidade de promover um aprendizado integral e significativo para os estudantes.

A atuação na formação continuada de professores trouxe o contexto adequado para a busca por respostas, por isso, elaborei como pergunta orientadora deste estudo: como professores do ensino médio compreendem o exercício de sua autonomia profissional no contexto de uma educação neoliberal que precariza o trabalho docente? Considerei que conhecer a compreensão do professor em exercício sobre a sua autonomia e os desdobramentos que esta compreensão tem sobre a prática, oportuniza elaborar caminhos de ruptura a partir da própria voz do professor, subvertendo a lógica excludente que historicamente, aliena o professor de elaborações que influenciam diretamente o seu trabalho.

Imersos neste contexto que domina subjetividades e foi naturalizado em muitos

espaços educacionais, ainda é possível pensar em uma autonomia crítica dos professores?

Em revisão bibliográfica sobre estudos que relacionam autonomia e o professor do ensino médio, analisei produções acadêmicas publicadas em periódicos brasileiros classificados como A1 e A2 da área de Educação e teses do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas no período de 2017 a 2022. Encontrei um pequeno número de produções voltadas para a autonomia docente no ensino médio, sendo oito artigos, uma dissertação e uma tese, o que evidencia uma lacuna de pesquisa importante. Grande parte dos trabalhos desta revisão de literatura, relaciona as avaliações externas e currículos estabelecidos por instâncias superiores, condicionando e limitando a autonomia do professor de modo a decidir por ele o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula. Esta consideração será apresentada no capítulo 1 deste estudo.

4.2 Objetivos da pesquisa

Entre os propósitos deste estudo, indico como principal: analisar a compreensão dos professores sobre sua própria autonomia em um contexto marcado pela regulação neoliberal. Como os professores compreendem e conseguem manter sua autonomia, mesmo diante das políticas que os regulam neste período neoliberal?

Com o intuito de alcançar esse objetivo central, defini os seguintes objetivos específicos:

Compreender criticamente o conceito de autonomia, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista dos documentos produzidos pelos professores;

Compreender e analisar as condições de desenvolvimento profissional do professor articulando as condições de trabalho atuais e a profissionalização possível neste contexto;

Compreender a docência e as possibilidades de autonomia sob a perspectiva freiriana;

Identificar na historicidade da educação brasileira, o conceito de formação e as raízes da configuração atual da docência no Brasil;

Interpretar as contradições postas frente a história da educação brasileira e o impacto advindo das políticas neoliberais.

4.3 Organização do trabalho

A organização desta tese, se deu de acordo com os capítulos descritos a seguir, os quais foram elaborados com o propósito de apresentar os percursos teóricos e práticos percorridos, buscando tanto construir respostas para a proposição que orientou a investigação, como coerência com os objetivos estabelecidos.

O primeiro capítulo deste estudo explorou contribuições teóricas essenciais para a formulação do conceito de autonomia, especialmente sob a perspectiva de Contreras. Ao examinar autores que moldaram a evolução desse conceito e influenciaram o pensamento pedagógico contemporâneo, destaquei a trajetória do professor desde a formação inicial, ressaltando a ênfase excessiva em uma abordagem técnica que, muitas vezes, despoja o trabalho educacional de sua essência humanizadora.

Ressaltei também, a importância da reflexão crítica nos espaços de formação inicial e continuada como uma via potencial para romper com a racionalidade estabelecida. Meu objetivo foi não apenas definir minha compreensão da autonomia docente, mas também trazer à tona as pertinências e desafios inerentes ao exercício dessa autonomia, conforme discutido por estudiosos cuja perspectiva me alinho. Enfatizei que a autonomia oferecida aos professores hoje, ainda que de maneira implícita, tende a ser predominantemente de natureza liberal. Apresentei, de maneira concisa, algumas contribuições de teóricos relevantes para esse debate.

Ainda, com fins de complementação às ideias discutidas, trouxe um levantamento da produção acadêmico-científica sobre a autonomia docente no ensino médio, abrangendo o período de 2017 a 2022. Essa abordagem visou respaldar a construção das análises e discussões, promovendo um desenvolvimento crítico fundamentado nessa literatura, conforme sugerido por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9).

No segundo capítulo, uma abordagem densa foi dedicada às relações entre trabalho e autonomia docente. Nesse contexto, foi retomado o significado e o sentido do trabalho docente na sociedade, destacando elementos que delimitam esses

aspectos da docência. Além disso, a questão abordou o conceito de precarização docente, explorando como essa condição resulta em ambientes de trabalho inadequados, escassez de recursos, sobrecarga horária excessiva e ausência de suporte profissional.

É preciso considerar que condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento podem levar à desmotivação e ao *burnout*⁷ entre os professores, isso não apenas prejudica a saúde mental destes profissionais, como também afeta sua capacidade de trabalho. A precarização também pode desestimular indivíduos talentosos de ingressarem na profissão docente. Se a carreira de professor não oferecer condições dignas e atrativas, a educação perde profissionais qualificados, prejudicando a formação das futuras gerações.

Procurei destacar que a precarização docente não impacta apenas as condições de trabalho dos professores, mas também desencadeia uma desvalorização social da profissão. Esse fenômeno, por sua vez, promove uma visão negativa da educação em geral, minando o apoio público e político às instituições educacionais.

Além disso, para enriquecer o debate central deste capítulo, explorei a formação do professor e seu papel indispensável na autonomia docente. Evidenciei a relação intrínseca entre prática pedagógica e o exercício da autonomia, incorporando as valiosas contribuições de Franco e Freire ao tema.

No terceiro capítulo, tracei a historicidade da autonomia do professor para desenvolver uma compreensão sobre a trajetória que nos conduziu ao ponto atual. Explorei as características da educação escolar no Brasil e sua relação com a autonomia docente, identificando a elitização, a exclusão e a imutabilidade como elementos centrais da educação nacional. Apresentei as leis de diretrizes e bases da educação nacional como um campo de disputas, mais orientado para manter o poder nas mãos estabelecidas do que para promover efetivamente a organização da educação em prol da emancipação humana. Ainda neste capítulo, realizei uma análise

⁷ Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (Ministério da Saúde In: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho>. Acessado em 03.12.2023)

dos impactos decorrentes das reformas neoliberais que persistem em influenciar a autonomia e o trabalho docente. O encerramento do capítulo foi marcado por uma exposição sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes para a formação de professores, destacando a posição da autonomia docente no contexto do ensino médio.

No quarto capítulo, relatei a pesquisa de cunho qualitativo realizada, seus percursos e abordagens epistemológicas. Descrevi a produção dos dados que teve na hermenêutica dialética proposta por Minayo (1996), seu método de construção de conhecimento. Esta é uma abordagem de interpretação baseada em conceitos filosóficos, particularmente na filosofia de Hegel e Marx, para analisar e compreender dados de uma maneira contextual e crítica. Para tornar este relato mais compreensível, contextualizei o programa Repensando o Currículo, cenário no qual os documentos analisados foram produzidos, delineei as características dos sujeitos responsáveis pelos documentos e introduzi a proposta de Smyth (1991), que orientou a leitura e exploração desses documentos.

No quinto capítulo, na seção de análise de dados, adotei a hermenêutica crítica à luz das contribuições da Pedagogia Crítica e dos saberes freirianos, visualizando-as como potenciais ferramentas de ruptura com a lógica estabelecida e como espaços essenciais para a prática autônoma na docência, alinhadas às necessidades formativas contemporâneas. Esses fundamentos conceituais, confrontados com a interpretação dos dados coletados, fundamentaram a elaboração de três categorias de análise. Na primeira categoria, procurei destacar a compreensão dos professores sobre autonomia docente, considerando que dessa compreensão decorrem desdobramentos, como por exemplo a satisfação ou não na carreira. Na segunda categoria relatei o desejo dos professores em reconstruir a educação a partir das práticas pedagógicas e na terceira e última categoria, discuti o espaço de formação continuada, como território singular para o desenvolvimento do professor.

No último capítulo, dediquei-me a compartilhar as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e à reflexão sobre o processo vivenciado. Nesse contexto e com essa estrutura, busquei responder à pergunta central proposta e alcançar os objetivos definidos.

Pude constatar que o conceito de autonomia entre os docentes não é uniforme, muitas vezes é compreendido de maneira fragmentada e individualista, corroborando

o projeto neoliberal de autonomia docente. O exercício da docência no contexto da reforma imposta pela Lei 13.415 não alterou significativamente a percepção dos professores sobre sua autonomia, mas intensificou questões relacionadas à profissionalidade, carga de trabalho e remuneração. Esses questionamentos, se direcionados adequadamente, podem contribuir para a identificação do controle externo sobre a docência e sua intencional precarização.

É evidente que docentes nunca dispuseram de autonomia plena sobre suas ações. Sem condições materiais e imateriais previamente estabelecidas, é impossível ampliar a reflexão crítica, e sem essa possibilidade, não há exercício autônomo da docência e muito menos a possibilidade de construção e exercício de uma autonomia crítica. A última reforma do Ensino Médio (2017), agravou ainda mais a precarização da docência, desencadeando movimentos de alienação e desistência. No entanto, paradoxalmente, também despertou movimentos que indicam resistência e, portanto, merecem ser compreendidos e valorizados.

Compartilho da ideia corrente que defende que a utopia deve compor o pensamento daqueles que atuam na Educação. Emprestando o pensamento de Galeano⁸, creio que a utopia na educação serve para que o sujeito “não deixe de caminhar.” Assim, ao desenvolver meu trabalho como formadora, coloco em perspectiva um ideal de ser humano, de sociedade e de processos de aprender e ensinar. Se estes estão demasiado longe da minha realidade, procuro formas de aproximação, revisito metas, conteúdos e formas estabelecidas de ensinar, mas não abandono o ideal de formação numa abordagem crítica, que oportunize ao sujeito, a possibilidade de escolha e a consciência de si em seu tempo histórico e lugar social. Procuro oferecer ao professor as condições de no processo, se fazer como sujeito da história e protagonista de seu tempo e de seu trabalho.

Neste sentido, a obra de Paulo Freire é um importante aporte e inspiração para percorrer meu caminho na Educação.

Freire é reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes educadores do século XX e pesquisadores de diferentes países recorrem aos seus postulados como suporte à produção de conhecimento e prática educativa.

⁸ A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Eduardo Galeano in *‘Las palabras andantes?’* de Eduardo Galeano, publicado por Siglo XXI, 1994.

Comprometido com as classes populares, Freire é reconhecido pelo seu método de alfabetização inserido na realidade do educando, pela importância conferida a uma educação dialógica, libertadora que problematiza a realidade constantemente, numa perspectiva aberta, não sectária e amorosa.

Gadotti (2003), relata que as abordagens freirianas, invadiram outros campos de conhecimentos, “criando raízes nos mais variados solos.”

(...) desde os mocambos do Recife às comunidades burakunins do Japão – fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Seu pensamento é considerado um modelo de transdisciplinaridade (Gadotti, 2014, *online*).

A Educação é um compromisso desafiador, uma escolha por auxiliar o desenvolvimento humano em diferentes fases da vida. Freire (1992) afirma em suas reflexões que o ser humano nasce inacabado e vai se construindo por meio das relações que estabelece com outros seres humano, revelando, assim, que as relações vão, de certa forma, sedimentando os processos formativos entre as pessoas, os grupos e os interesses. Nessa perspectiva, a educação torna-se um campo de possibilidades para o aprimoramento do ser social e atribui aos profissionais da educação uma participação ativa e comprometida com o “outro”.

É também por envolver o desenvolvimento de outro ser humano que questões amplas, relativas à formação do professor assumem relevância. Não basta superar os diferentes desafios já conhecidos da educação, é preciso superar os desafios impostos ao ser humano e sua natureza, o autoconhecimento e sua convivência com outros seres humanos e com o meio ambiente em uma relação de respeito, ética, responsabilidade, compromisso e alegria. Por esta complexidade e subjetividade é que soluções simples, lineares e objetivas são ineficazes e frustrantes. Franca (1952, p. 75) colabora com esta visão ao afirmar que:

(...) educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. As mudanças profundas neste cenário, acentuando novas exigências e focalizando novos ideais, refletem-se nos métodos e nos programas destinados a preparar as gerações que sobem para as necessidades imperiosas da vida.

A tarefa educacional é complexa e exigente porque envolve sujeitos em constante formação e transformação. É uma construção que necessita igualmente de disciplina e espontaneidade, porém, não é possível estabelecer métodos e técnicas estáticas porque educar envolve a vida, supõe o tornar-se humano, e a “(...) aventura

humana tampouco tem uma rota marcada, nem se encontra sob a orientação de uma lei universal do progresso” (Morin, 2003, p. 99).

Em sua teoria ético-crítico-libertadora, Paulo Freire (2009), idealizou uma educação libertadora que dá conta da formação do ser humano, chamado a ser sujeito de sua própria existência. O fazer-se sujeito de sua formação, exige rigorosidade e disciplina. Nesta perspectiva, o diálogo assume papel central como metodologia que coloca no centro do processo educativo, a transformação do aluno e do professor em protagonistas da própria formação e da mudança da sociedade.

Para Pin (2014), “dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo” (Pin, 2014, p. 79).

Fiori (1980, p.13) nos ensina que ao expressar sua opinião, o ser humano está conscientemente assumindo sua condição essencial como ser humano. O método que possibilita essa aprendizagem abrange todo o ser humano e seus princípios fundamentam todas as práticas educacionais, desde o ensino básico até os mais avançados níveis acadêmicos. Neste processo, a problematização dos conceitos e dos conteúdos a serem ensinados é essencial, fomentando no sujeito em formação, a curiosidade epistemológica, a necessidade de buscar mais, de apropriar-se do conhecimento e socializá-lo com os demais. “Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver” (Zitkoski, 2008, p. 130).

Dizer o mundo envolve antes, compreender o mundo e isso será possível com a prática de não aceitar as coisas como elas são, mas de desenvolver um senso crítico que questiona e duvida para saber mais e construir-se, na consciência de que existem condicionamentos históricos de opressão que podem e devem ser mudados.

Um ponto fundamental do processo dialógico da educação para a pedagogia freiriana, é a práxis social. Compreendida pela lente da humanização do humano, a práxis social é consequência de uma educação libertadora, comprometida com a transformação da escola e da sociedade. Com isso, auxiliar os educandos na compreensão da realidade em que estão inseridos e, a partir da compreensão do real, buscar respostas concretas para problemas de inserção social e valorização

profissional, é a principal função do educador. A meta do processo educativo é a justiça social, que será oportunizada ao seguirmos esse caminho de compreensão, uso e transformação do real. Este é o real sentido do conhecimento: auxiliar a compreender a realidade para o bem individual e comunitário.

Compreender a educação como dialógica significa considerar que não é algo apenas teórico, mas está diretamente ligada à práxis social, ou à transformação do mundo em que vivem os sujeitos.

Na compreensão de Freire, a práxis relaciona-se ao processo de libertação do oprimido. Segundo Pin, Nogaro e Weyh (2016),

É um caminho construído entre o modo de ver o mundo e o modo de viver no mundo, como consequência da teoria que transforma o mundo. Pode-se dizer que, a práxis é um processo dialético entre teoria, reflexão e ação. Essa dinâmica traduz-se no compromisso entre o dito, o ensinado e a prática coerente que transforma o mundo. A educação dialógica traz em seu âmago a necessidade de compromisso entre o que se diz, pensa e realiza (Pin, Nogaro e Weyh, 2016, p. 24).

O potencial da educação libertadora situa-se na possibilidade de criar novas formas de viver e conviver que transformam a sociedade em que os sujeitos do processo coexistem. “Num primeiro momento, acontece a libertação da consciência do sujeito e, num segundo momento, esse mesmo sujeito passa a agir com liberdade para a libertação social” (Pin, Nogaro e Weyh, 2016, p. 24).

Para Freire (2011), a práxis é uma maneira de sair da condição de “autodemitidos da vida”, porque só quem pode pensar sua própria história, pode fazê-la acontecer. A coerência entre o pensar e o fazer, produz o verdadeiro processo de humanização e libertação do ser humano.

(...) não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. (Freire, 2011, p. 114).

O reconhecimento de que o humano é finito e incompleto, acarreta a necessidade de formação permanente dos professores, não em um movimento externo e burocrático, mas numa dinâmica interna que leva o educador a estar sempre em busca de se (re)construir. Formar-se é um processo que demanda a vontade do próprio sujeito e não tantos processos externos.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que

ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 20).

Nesse sentido, entende-se a vocação ontológica do ser humano para a humanização que se concretiza ao longo da vida de cada ser humano.

É importante destacar que para este processo constante de formação se realizar, determinadas condições são necessárias e essas, decorrem de políticas públicas de formação de professores, da valorização da profissão docente e das condições do ambiente escolar. Para Freire:

(...) a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança. (Freire, 1993, p. 20).

Freire (2011, p. 155), reafirma que o objetivo da educação problematizadora é “(...) ultrapassar o nível da ‘consciência real’, atingindo o da ‘consciência possível’”.

Para Freire (1993), uma prática educativa crítica é um método de ensino e aprendizagem que promove a conscientização, a transformação social e a libertação dos indivíduos. Segundo o autor, a educação não deve ser uma mera transferência de conhecimento do professor para o aluno, mas sim um processo de diálogo e interação entre ambos, no qual os estudantes são encorajados a questionar, refletir criticamente sobre sua realidade e participar ativamente na construção do conhecimento. Freire acreditava que a educação deveria capacitar os alunos a compreenderem e transformarem o mundo em que vivem.

A prática educativa crítica de Freire é baseada em alguns princípios fundamentais, tais como: a) Diálogo: A comunicação aberta e horizontal entre professor e aluno é essencial. O diálogo permite que os estudantes expressem suas experiências, ideias e perspectivas, enquanto o professor atua como facilitador e mediador do processo educativo; b) Problematização: Os alunos são incentivados a identificar e problematizar questões sociais relevantes e injustiças existentes em sua realidade. Eles são encorajados a analisar criticamente esses problemas, compreendendo suas causas e consequências; c) Conscientização: Freire enfatiza a importância da conscientização, ou seja, da tomada de consciência pelos alunos sobre sua condição social, política e econômica. Isso envolve a compreensão das estruturas de poder e das relações de dominação presentes na sociedade; d)

Empoderamento: Através da educação crítica, os alunos são capacitados a se tornarem agentes de transformação social.

Eles são encorajados a buscar soluções para os problemas identificados e a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação crítica de Freire valoriza a relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida pelos alunos. O conteúdo educacional deve ser contextualizado e relevante para a vida dos estudantes, relacionando-se com suas experiências e desafios cotidianos.

A prática educativa crítica de Paulo Freire visa a libertação dos indivíduos por meio da conscientização, do diálogo, da reflexão crítica e da transformação social. Ela busca capacitar os estudantes a serem cidadãos ativos, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Pode-se transformar tudo quando se refere às situações e práticas criadas pela humanidade. A predileção pela vida frente a interesses breves e a utopia por um mundo melhor, associados a uma práxis social condizente, definem-se como desejo e objetivos da educação libertadora.

4.4. A Tese

Em síntese, a tese que sustento neste estudo é que a autonomia do professor está intrinsecamente ligada ao contexto político-econômico em que se insere o trabalho docente. No paradigma neoliberal atual, imposto pelo capitalismo, a autonomia docente é interpretada como a liberdade para realizar atividades restritas à sala de aula, o que perpetua a concepção de liberdade individual. Embora outros fatores também influenciem a precarização da docência, é inegável que a lógica neoliberal exerce uma forte influência, moldando percepções, valores e prioridades não apenas dos educadores, mas de toda a sociedade.

Nesse contexto, muitas instituições de ensino superior, frequentemente guiadas pela ideologia neoliberal, oferecem programas de formação utilitaristas, desprovidos dos elementos reflexivos e dialógicos essenciais para promover uma análise crítica dos modelos sociais e educacionais vigentes e para incentivar a busca por uma educação com propósito social e emancipatório.

Para enfrentar esses desafios, é imprescindível uma abordagem multifacetada. Na esfera educacional, destaca-se a necessidade de uma mudança epistemológica nos processos de formação de professores. Essa transformação requer o reconhecimento da Pedagogia como ciência da educação (Franco, 2003), incorporando seus fundamentos críticos. Tal reconhecimento é fundamental para desenvolver a capacidade crítica dos educadores desde o início de sua formação, contribuindo assim para a construção de uma prática docente autônoma e comprometida com uma educação verdadeiramente emancipatória.

CAPÍTULO I - AUTONOMIA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE AS SINGULARIDADES DO CONCEITO

Ninguém é sujeito da autonomia de
ninguém.
Paulo Freire

A humanidade se debruça sobre a discussão a respeito da autonomia pelo menos desde Platão - passando pelos céticos, pensadores renascentistas, por Kant, entre outros - um percurso de pelo menos 2000 anos - e suas diferentes formas de expressão têm sido apropriadas e usadas por vários campos disciplinares do conhecimento, como filosofia, política, educação e psicologia (Martins, 2002).

Essa temática passa, então, por uma série de ressignificações como, por exemplo, de um construto filosófico idealista, suporte para a racionalidade kantiana, para uma objetivação nas crianças, sob a forma de consciência moral, em Piaget.

O conceito de autonomia parece consensual no que se refere a sua importância e necessidade na sociedade atual e no mundo do trabalho, cuja demanda relaciona-se ao incremento da produção de bens e serviços. No campo da Educação, é tido como um dos objetivos do processo educativo e visto como fator de desenvolvimento do trabalho docente e da instituição educativa. É um conceito que tem diferentes interpretações e significados dependendo do contexto no qual é usado.

Pacheco (2010) chama a atenção para o fato de a expressão autonomia poder conter significados no mínimo conflitantes e com isso, despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, porém, em que figura como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece; ou possibilitar ao docente o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício.

De maneira geral, a autonomia refere-se à capacidade de agir ou tomar decisões independentes, sem ser excessivamente influenciado por fatores externos ou restrições. É a liberdade de exercer controle e autoridade sobre si mesmo, suas ações e escolhas.

Na formação do pensamento pedagógico, gradativamente, a noção de autonomia passou a figurar como um dos objetivos da educação de um homem apto a atuar em um novo tempo. Nesse período, diferentes pensamentos pedagógicos se

desenvolveram e alguns ficaram marcados pela idealização de um indivíduo capaz de participar, de modo ativo, do processo de construção da sociedade liberal burguesa, fazendo uso de sua autonomia e liberdade de ação sobre si e sobre o mundo.

Para Maia Filho, Chaves e Seixas (2018), houve uma mudança da concepção de autonomia que, como um conjunto de ideias socialistas transforma-se em uma dimensão linguística essencialmente centrada na era pós-revolução informacional. Esta nova perspectiva se configura como um fenômeno psicológico-individual, originado a partir de diversas correntes teóricas, especialmente do construtivismo piagetiano (Castañon, 2004). Essa nova apresentação modifica o conceito psicológico ao desvinculá-lo de sua natureza política, rotulando-o como uma "competência". Essa abordagem reformulada transforma o conceito em um construto teórico mais pragmático e aplicável em cenários sociais concretos, como no campo da educação.

No senso comum, a palavra autonomia é tratada de forma natural, sem muita reflexão sobre seu significado, porém é importante dedicar um olhar mais cuidadoso para seus vários significados a fim de compreender e analisar suas várias interpretações.

O projeto liberal surgido no mundo anglo-saxão do século XVII e ainda predominante na sociedade atual, estabelece a autonomia individual como o valor moral de maior relevância, diante do qual todos os demais estão submetidos e de onde provém a ideia de que o espaço político é inferior ao espaço privado e de que a ética do sujeito se manifesta no âmbito particular e não na ação pública (Máximo, 2015, p.62). Portanto, segundo o autor, é responsabilidade exclusiva do Estado garantir as liberdades individuais, permitindo que as pessoas exerçam suas vontades e aspirações. O Estado não deve ter nenhuma outra incumbência além disso, uma vez que os indivíduos buscam sua realização e contentamento na esfera privada. A autonomia individual emerge como um impulso que perpassa a vida social, mas não se mescla a ela (Máximo, 2015, p. 62).

Em todas as correntes do liberalismo, esta ideia fundadora estará presente, porém, quando pensa a sociedade sob o olhar do indivíduo, o liberal supõe que exista uma entidade separada e autônoma a qual ele chama de indivíduo, um ser que pode ser entendido e pensado por si só. Segundo Máximo (2015),

a falha desse raciocínio está no fato de que existe um conjunto de questões sociais que são necessariamente anteriores à instância do indivíduo, como a

linguagem, por exemplo (...) dessa forma, a sociedade é algo mais real do que o próprio indivíduo, porque ela o precede ontologicamente (2015, p. 62).

De maneira simplificada, pode-se dizer que dentro da corrente liberal, autonomia resume-se a escolha, seja de mercadorias, seja de candidatos. Para Máximo, (2015, p. 63) a tradição política e econômica liberal que mais depende do conceito de escolha é o utilitarismo. Para um utilitarista, a melhor sociedade é aquela que promove o maior valor de utilidade entre seus membros. Nesta corrente, são os indivíduos sozinhos que escolhem aquilo que lhes traz maior benefício, por isso, devem ser livres para escolherem o que bem desejarem porque são eles que definem o que é melhor para si. O problema deste pensamento é que na impossibilidade de analisar todos os muitos e variados aspectos que envolvem uma escolha, os indivíduos acabam tomando decisões ao acaso ou seguindo a influência de outros.

A psicologia cognitiva nos informa que os seres humanos possuem uma série de vieses e distorções em seus julgamentos e escolhas, conhecidos como *cognitive bias*⁹. Isso segundo Máximo (2015, p. 64), não complica apenas a hipótese de que as pessoas estão tomando decisões racionais, mas afeta a própria noção de que elas fazem escolhas próprias, autônomas. Para o autor, é possível perceber inclusive, que a problemática da escolha aponta dúvidas sobre a responsabilidade dos indivíduos com relação aos seus próprios atos, gerando processos conturbados como a meritocracia, por exemplo.

A teoria do capital humano, é outro exemplo desta vertente de pensamento. Segundo Máximo, (2015, p. 66),

essa teoria sustenta que indivíduos investem em sua própria formação visando obter maiores ganhos no futuro, dado que sua produtividade será maior e eles serão recompensados com maiores salários. Dessa forma, trabalhadores escolhem autonomamente gastar sua renda num processo de formação humana (cursos técnicos, universitários ou habilidades que contribuam para a produção) de tal maneira que sua diferença salarial seja legitimamente justificada pelo mérito de sua aplicação pessoal. São indivíduos que tiveram a disciplina de investir em seu próprio futuro e, portanto, devem ser premiados por esse esforço individual.

No sentido oposto ao pensamento liberal, Maia Filho, Chaves e Seixas (2018, p.20), alertam que em oposição aos princípios liberais, ao revisitar a história, observa-se que para os socialistas, inicialmente representados por utopistas como Saint-Simon, Charles Fourier e Pierre-Joseph Proudhon, a autonomia referia-se a uma maior participação na sociedade visando à socialização dos meios de produção,

⁹ Área da psicologia cognitiva que estuda desvios persistentes na racionalidade dos agentes.

concretizada pela autogestão dos processos coletivos. Com a transição do socialismo utópico para o científico, com Marx e Engels, surge a compreensão de que a autonomia dos indivíduos somente seria plenamente alcançada com o controle dos processos produtivos, pautados na ideia de trabalho associado e na autogestão dos meios de produção. Ao propor uma inversão ontológica em direção a uma materialidade histórica, Marx coloca a autonomia numa perspectiva relativa à situação social: "Os homens fazem sua própria história, porém não a moldam de acordo com sua livre vontade; não a constroem em circunstâncias escolhidas, mas sim em situações diretas que enfrentam, herdadas e transmitidas pelo passado", declara Marx (Maia Filho, Chaves e Seixas, 2018, p. 21).

Também em oposição à perspectiva liberal, podem ser encontradas correntes de pensamento que enfatizam mais as relações sociais, as estruturas de poder e as interdependências entre os indivíduos. Essas perspectivas podem argumentar que a autonomia individual é limitada ou influenciada pelas condições sociais, políticas e econômicas em que as pessoas estão inseridas.

Segundo Caro (2000) uma perspectiva alternativa ao liberalismo é a abordagem comunitarista. Esta perspectiva critica a ênfase excessiva na autonomia individual e argumenta que a identidade e as escolhas dos indivíduos são moldadas pelas comunidades às quais pertencem, como a família, a cultura, a religião e a sociedade em geral. Eles acreditam que a autonomia individual não pode ser compreendida separadamente das obrigações e deveres para com a comunidade e que a ênfase exclusiva na autonomia pode levar ao isolamento e à fragmentação social.

Outra perspectiva que se opõe à autonomia liberal é a abordagem feminista. O feminismo destaca que as concepções tradicionais de autonomia frequentemente negligenciam as formas específicas de opressão e desigualdade que as mulheres enfrentam. Argumenta-se que a autonomia individual pode ser limitada pelas estruturas de poder patriarcais e pelas normas de gênero que restringem a liberdade e as escolhas das mulheres (Angelin, 2021).

Além disso, abordagens baseadas nas teorias críticas e pós-coloniais também podem questionar a noção liberal de autonomia. Essas perspectivas argumentam que a autonomia individual é influenciada por sistemas de opressão, como o racismo, o colonialismo e as desigualdades econômicas. Elas enfatizam a importância de considerar as condições estruturais e históricas que moldam a capacidade dos

indivíduos de agir autonomamente.

Essas perspectivas críticas enfatizam a importância de entender a autonomia como um conceito complexo, interconectado com questões sociais, políticas e culturais. Elas argumentam que a busca pela justiça e igualdade requer uma análise mais ampla das relações de poder e uma consideração mais cuidadosa das formas pelas quais as estruturas sociais influenciam as oportunidades e escolhas individuais.

É importante destacar que não há uma única perspectiva oposta à autonomia liberal, mas várias abordagens críticas que fornecem visões alternativas sobre o conceito, ressaltando as interações sociais e as relações de poder que moldam a capacidade dos indivíduos de agir autonomamente.

1 Contribuições teóricas para a formulação do conceito

John Locke (1602-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), deram significativas contribuições para o conceito de autonomia. Eles apontaram o conceito de autonomia moral associado ao pensamento liberal burguês que surgiu e se firmou no século XIX.

John Locke, filósofo inglês do século XVII e precursor do liberalismo, abordou o tema da autonomia em sua filosofia política. Embora ele não tenha se referido especificamente à autonomia pessoal em termos contemporâneos, suas ideias sobre a natureza dos direitos individuais e do governo podem ser relacionadas a essa questão.

Segundo Pereira (1999), Locke defendia a ideia de que os indivíduos possuem direitos naturais, incluindo o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Para ele, esses direitos são inalienáveis e inerentes a cada pessoa, independentemente do governo ou da sociedade em que se encontram. Locke argumentava que os governos são estabelecidos para proteger esses direitos naturais, e sua principal função é garantir a liberdade e a segurança dos indivíduos (Pereira, 1999).

Na visão de Locke, a autonomia individual é um componente fundamental dos direitos naturais. Ele acreditava que cada pessoa tem o direito de tomar decisões e agir de acordo com sua própria vontade, desde que não viole os direitos dos outros. Segundo Pereira (1999), Locke argumentava que o governo deve ser limitado e não

deve interferir desnecessariamente nas escolhas pessoais e nas liberdades individuais dos cidadãos.

Portanto, embora Locke não tenha discutido explicitamente a autonomia pessoal como a entendemos hoje, suas ideias sobre direitos individuais, liberdade e o papel limitado do governo podem ser consideradas como uma base filosófica para a valorização da autonomia e da autodeterminação das pessoas.

Para Locke (1991), a educação é um meio de servir aos propósitos e à formação das sociedades liberais. O homem, agente de transformação, deveria se desenvolver intelectual, física e moralmente.

Jean-Jacques Rousseau, um dos maiores filósofos iluministas, discutiu o conceito de autonomia em sua obra "O Contrato Social" publicada em 1762, e em outros escritos. Foi o primeiro a destacar que nascemos livres e iguais.

Segundo Herb (2019), para Rousseau, a autonomia refere-se à liberdade e à capacidade de autogovernar-se, tanto individualmente como em comunidade. Rousseau acreditava que a verdadeira liberdade e autonomia só podem ser alcançadas através da submissão voluntária à vontade geral da comunidade. Ele argumentava que a sociedade civilizada e as instituições governamentais são responsáveis por limitar a liberdade individual, pois, os seres humanos são naturalmente livres em seu estado de natureza. No entanto, Rousseau acreditava que a autonomia poderia ser preservada por meio de um contrato social em que todos os indivíduos participassem da criação das leis que regem a sociedade, ao participar na tomada de decisões coletivas, cada pessoa exerce sua liberdade e se torna um cidadão autônomo.

Segundo Herb (2019), Rousseau também destacou a importância da educação para o desenvolvimento da autonomia. Ele argumentou que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento moral e cívico dos indivíduos, permitindo-lhes compreender os princípios da vida em sociedade e capacitando-os a tomar decisões informadas e autônomas. Para ele, a educação é a base do esclarecimento (Herb, 2019, p.115).

Rousseau (1992), refletiu, tendo como base sua compreensão positiva acerca da natureza humana, sobre o fato de o progresso não nos tornar melhores nem autônomos e destacou que, como “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”,

o fortalecimento físico, moral e emocional se dará pelo afastamento do convívio social e o retorno do homem à natureza.

Portanto, Rousseau (1992) via a autonomia como uma condição em que os indivíduos são livres e autogovernados dentro dos limites estabelecidos pela vontade geral da comunidade. Ele acreditava que a autonomia só pode ser alcançada por meio do engajamento ativo na vida política e da participação na formação das leis e normas sociais.

Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII teve como base as concepções de Rousseau e desenvolveu uma teoria ética que se baseia no conceito de autonomia moral. Para Kant, a autonomia é um princípio fundamental para a moralidade e a dignidade humana. Ele acreditava que os seres humanos têm a capacidade de agir de acordo com sua própria vontade e razão, em vez de serem controlados por desejos e inclinações.

Segundo Christino (1997), Kant argumentava que a autonomia moral está intrinsecamente ligada à capacidade de agir de acordo com a razão prática. Ele afirmava que a razão é a fonte das leis morais, e agir autonomamente significa agir de acordo com essas leis racionais. Para Kant, agir de acordo com a razão é agir de acordo com o dever, e a moralidade reside na obediência a princípios morais universais que podem ser racionalmente justificados.

A autonomia moral implica que os indivíduos sejam autônomos legisladores da lei moral. Kant (Christino, 1997) argumentava que cada pessoa deve ser tratada como um fim em si mesma e nunca meramente como um meio para atingir um fim. Isso significa que as pessoas têm uma dignidade intrínseca que deve ser respeitada, e não devem ser usadas como instrumentos para satisfazer os interesses de outros. Kant também destacou a importância da liberdade na autonomia moral. Ele acreditava que a liberdade é condição necessária para que os indivíduos possam agir de acordo com sua própria razão e vontade autônomas. No entanto, Kant também reconheceu que a liberdade não é absoluta e que existem restrições morais que devem ser observadas.

Em resumo, para Kant (1996), a autonomia moral é a capacidade de agir de acordo com a razão e seguir princípios morais universais. É um princípio central em sua ética, relacionado à dignidade humana, à obediência a leis racionais e à consideração dos outros como fins em si mesmos. A autonomia moral requer liberdade

e responsabilidade individual na tomada de decisões.

Para Kant (Christino, 1997), o homem precisa usar sua própria razão a fim de elaborar seu projeto de conduta por si mesmo, neste sentido, a educação conduz o homem a alcançar seu projeto de vida por intermédio do raciocínio. Nesta perspectiva, o indivíduo é submetido à obediência passiva, a fim de que, posteriormente, possa usufruir de sua reflexão e liberdade, sem desconsiderar as regras, as quais partem, inicialmente, do constrangimento e, posteriormente, da moralidade. Nesta dinâmica, a educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão, para que ele possa, então, ser autônomo.

Avançando um pouco mais no tempo, trazemos Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), teóricos do desenvolvimento que influenciam significativamente a educação. Embora suas teorias sejam distintas, ambas enfatizam a importância da interação social e do papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem. Os dois trazem contribuições sobre a autonomia.

No mesmo escopo de Kant, Piaget deu destaque aos princípios da autoatividade do educando e da autonomia dos estudantes, realizando vários estudos a respeito. Para o influente e renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento, a autonomia refere-se à capacidade de um indivíduo agir e pensar de forma independente, com base em suas próprias decisões e raciocínio (Christino, 1997). Piaget acreditava que a autonomia era uma das principais metas do desenvolvimento cognitivo durante a infância e adolescência.

De acordo com Piaget (1973), as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo, e a autonomia é alcançada à medida que elas avançam nesses estágios. Durante a infância, por exemplo, as crianças são dependentes dos adultos para obterem informações e orientação. No entanto, à medida que amadurecem cognitivamente, começam a adquirir a capacidade de pensar de forma independente, resolver problemas por conta própria e tomar decisões com base em sua própria lógica.

Segundo Christino (1997), Piaget acreditava que a autonomia não era simplesmente uma questão de liberdade total, mas sim, de equilíbrio entre a independência e a responsabilidade. Ele considerava que as crianças desenvolviam a autonomia através da interação com o ambiente e a resolução de desafios

cognitivos.

Assim, para Piaget (1973), a autonomia está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma independente, tomar decisões baseadas em raciocínio lógico e resolver problemas sem depender exclusivamente dos outros. É um aspecto fundamental do desenvolvimento cognitivo e da maturidade.

A construção da autonomia moral ocorre ao longo das diferentes fases do desenvolvimento cognitivo da criança e Piaget propôs uma teoria conhecida como teoria do desenvolvimento moral, que descreve a evolução da moralidade desde a infância até a idade adulta. Ele identificou duas principais fases no desenvolvimento moral: a heteronomia e a autonomia.

Heteronomia: Na fase da heteronomia, que ocorre aproximadamente dos 4 aos 10 anos, as crianças tendem a obedecer às regras de forma absoluta, sem levar em consideração o contexto ou as intenções por trás delas. Elas veem as regras como impostas por autoridades externas, como pais ou figuras de autoridade, e acreditam que são imutáveis e universais. Nessa fase, a moralidade é baseada em obediência e punição.

Autonomia: Na fase da autonomia, que geralmente se inicia na adolescência, ocorre um desenvolvimento cognitivo mais avançado. As crianças começam a questionar as regras estabelecidas e a entender que elas são criadas pelos seres humanos e podem ser adaptadas de acordo com as circunstâncias. Nessa fase, a moralidade é baseada em princípios éticos e em uma noção de justiça mais sofisticada (Freitas, 2002, *online*).

Para Piaget, a construção da autonomia moral ocorre por meio da interação social e do desenvolvimento cognitivo. Existem, segundo Freitas (2002), alguns fatores que desempenham um papel importante nesse processo: 1 - Interação social: A interação com os outros é fundamental para o desenvolvimento da autonomia moral. Ao discutir e debater questões morais com os pares, as crianças têm a oportunidade de confrontar diferentes perspectivas e construir seu próprio sistema de valores; 2 - Experiências concretas: A partir da vivência de situações reais, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre as consequências de suas ações e de desenvolver um senso de responsabilidade moral; 3 - Desenvolvimento cognitivo: O avanço cognitivo, em termos de capacidade de pensamento abstrato e de raciocínio lógico, permite às crianças compreenderem os diferentes pontos de vista e as complexidades morais. Esse desenvolvimento cognitivo é uma base essencial para a autonomia moral; 4 - Internalização de valores: Gradualmente, as crianças internalizam os valores e as normas sociais, passando a agir de acordo com eles não apenas por medo de punição ou recompensa, mas por uma compreensão interna e pessoal de sua importância.

É importante ressaltar que a construção da autonomia moral é um processo gradual e contínuo, que ocorre ao longo do tempo e varia de acordo com as experiências e o contexto de cada indivíduo.

De acordo com Piaget (1994), a educação não deve ter como objetivo a repetição e conservação de verdades absolutas e acabadas, mas sim, fornecer meios que possibilite, ao estudante aprender por si mesmo e chegar àquilo que é verdadeiro (Gadotti, 2003).

Para Piaget (1994), a autonomia é organizada de acordo com dois parâmetros: o intelectual e o moral. A autonomia intelectual é a competência de seguir suas próprias inclinações, sem se submeter às opiniões alheias sem nenhum tipo de criticidade. Já a autonomia moral refere-se à capacidade do sujeito tomar suas próprias decisões, fazendo suas escolhas sobre quais atitudes tomar, levando em consideração seu bem estar, o bem estar do próximo e as regras estabelecidas.

Para entender a perspectiva de Vygotsky em relação à autonomia e autorregulação, é importante explorar os conceitos centrais de sua teoria sociocultural. Vygotsky (1991), enfatizou o papel fundamental do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. De acordo com ele, a autonomia e a autorregulação são alcançadas por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente social. Ele acreditava que as habilidades cognitivas e comportamentais emergem de maneira colaborativa e são mediadas por ferramentas e signos culturais.

Vygotsky (1991) descreveu a chamada "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que é a diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento com o auxílio de um adulto ou parceiro mais capaz. A ZDP representa a área em que a aprendizagem ocorre de forma mais adequada, através da interação com outras pessoas que fornecem suporte e orientação.

Dentro desse contexto, a autonomia e a autorregulação são gradualmente construídas à medida em que o indivíduo internaliza as interações sociais e os processos de mediação cultural. Inicialmente, as crianças dependem do apoio externo de adultos e cuidadores para realizar tarefas e alcançar objetivos (Vygotsky, 1991). No entanto, à medida que essas interações são internalizadas, as crianças desenvolvem a capacidade de se autorregular e agir de forma independente.

A autorregulação envolve a capacidade de controlar e regular o próprio

comportamento, pensamentos e emoções sem depender exclusivamente de orientações externas. É um processo gradual em que as crianças aprendem a planejar, monitorar e avaliar suas próprias ações, tornando-se cada vez mais autônomas (Vygotsky, 1991).

Para Vygotsky (1991), a autorregulação não significa agir de forma isolada ou individualista, mas sim, ser capaz de internalizar as normas, regras e valores sociais que governam a interação com os outros. A autonomia, nesse sentido, é vista como a capacidade de agir de acordo com essas normas internalizadas, levando em consideração o contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

Portanto, para Vygotsky (1991), a autonomia e a autorregulação não são conquistadas de maneira individual e isolada, mas são construídas através da interação social e da internalização das mediações culturais. A aprendizagem e o desenvolvimento são vistos como processos sociais e culturalmente mediados, nos quais a autonomia e a autorregulação surgem gradualmente à medida que o indivíduo se torna capaz de agir de forma independente, mas ainda levando em conta as normas e valores da comunidade em que está inserido.

Em uma perspectiva mais social, Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo e sociólogo alemão, um dos principais representantes da Escola de Frankfurt., tinha uma visão crítica da sociedade moderna e da cultura de massa, e discutiu amplamente o conceito de autonomia em suas obras.

Para o autor, (1995) autonomia tem um significado específico dentro do contexto da sociedade industrializada e da cultura de massa. Ele argumentava que a cultura de massa, que inclui a produção em massa de arte, música, cinema, entretenimento e mídia, tinha um efeito homogeneizador na sociedade, levando à padronização e à perda da individualidade e da capacidade crítica.

Adorno criticava a ideia de que a cultura de massa proporcionava verdadeira autonomia ao indivíduo. Ele argumentava que a autonomia genuína só poderia ser alcançada através da emancipação da influência das forças sociais e econômicas dominantes, que moldavam e controlavam a cultura de massa. Ele via a cultura de massa como uma forma de dominação, em que a indústria cultural manipulava e alienava as massas, fornecendo-lhes uma falsa sensação de liberdade e escolha (Adorno, 1995).

Nesta perspectiva, verdadeira autonomia exigia a capacidade de pensar criticamente e resistir às influências conformistas da cultura de massa. Ele acreditava que isso poderia ser alcançado através da educação e da conscientização das estruturas sociais e econômicas que subjazem à produção cultural.

Para Adorno, autonomia significava a capacidade de resistir à influência conformista da cultura de massa, desenvolvendo um pensamento crítico e consciente das estruturas sociais e econômicas que moldam a cultura e a sociedade contemporâneas (Adorno, 1995).

Prosseguindo na vertente crítica, para Paulo Freire, a autonomia é um conceito fundamental na educação. Ele defendia que a educação verdadeiramente libertadora deveria buscar a autonomia dos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver seu pensamento crítico, sua consciência social e sua capacidade de tomar decisões informadas.

Para Freire (2013), a autonomia vai além da simples independência ou liberdade individual. Ela envolve a capacidade dos indivíduos de compreender o mundo em que vivem, analisar as estruturas sociais e políticas, questionar as injustiças e desigualdades e, mais importante, agir de maneira transformadora para mudar a realidade em que estão inseridos.

A autonomia na perspectiva de Freire não é um estado fixo, mas um processo contínuo de conquista e exercício da liberdade. Ela requer participação ativa, diálogo, reflexão crítica e engajamento político (Freire, 2013). O educador enfatiza a importância de os educadores atuarem como facilitadores desse processo, estimulando os estudantes a se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem e agentes de transformação social.

Para Paulo Freire (2013), a autonomia é a capacidade de os indivíduos se tornarem conscientes de si mesmos, de sua realidade e de seu papel na sociedade, e agirem de forma crítica e transformadora para construir um mundo mais justo e igualitário.

Um educador que pretende ser autônomo deve estar profundamente comprometido com o direito dos seres humanos à liberdade de ser, de expressar sua palavra, de optar e de agir. Autonomia, segundo Freire (2013), é a busca constante, ao mesmo tempo individual e coletiva, é a superação diária das condicionantes interna

e externamente impostas, das heteronomias e da afirmação da esperança e do sonho. O exercício da pedagogia da autonomia deve estar “(...) fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (...)” (Freire, 2013, p.12).

Sobre a autonomia docente, Freire segue a mesma linha de pensamento e afirma que na dimensão social, esta não pode ser vista como capacidade privilegiada e independente dos processos formativos dos docentes (Freire, 2013). A autonomia docente se constitui nas situações de aprendizagem, em diversos contextos, o que implica encontro entre os sujeitos, as estruturas particulares e as construídas na sociedade.

Segundo Freire (2013), a democracia é caracterizada pela autonomia quando se trata de assuntos políticos. No entanto, quando a autonomia é aplicada em um contexto sociopolítico educacional, ela assume um novo significado: libertação da opressão e da injustiça que impedem a liberdade das pessoas. Na sala de aula, a liberdade para progredir é concedida, permitindo autonomia para conquistar e desenvolver-se. Toda educação é política, e o ensino é uma ferramenta política especialmente poderosa. Questões de identidade cultural e política, incluindo antecedentes pessoais e de classe dos alunos, são centrais para qualquer prática educacional progressista. Para evitar as armadilhas do ensino elitista e autoritário, uma solidariedade social e política humana é imperativa. Freire (2013) enfatiza que a educação não é apenas a transferência de conhecimento, mas sim, uma experiência de conscientização que envolve testemunho pessoal e experiência de vida para ser verdadeiramente eficaz.

O papel político do professor na educação envolve sua capacidade de reconhecer o potencial de mudança e de se comprometer ética e politicamente com seus alunos e com a sociedade, a partir de sua percepção de que o *status quo* pode ser alterado. Segundo Freire (2013), a educação contém naturalmente uma intencionalidade e, portanto, não é neutra, mas sim um ato político que está profundamente enraizado na dinâmica social. O estado de independência, conhecido como autonomia, não é um evento fixo, mas um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. Portanto, uma pedagogia da autonomia deve se concentrar em gerar oportunidades para promover a tomada de decisões e a responsabilidade. É importante ressaltar a importância da liberdade na criação de um ambiente respeitoso para o aprendiz, como afirma Freire: “Nunca hesitei em

investir na liberdade, na seriedade, no afeto, na solidariedade e na luta pela qual aprendi o valor e a importância da raiva." (Freire, 2013, p. 105).

O autor postula que a política opera como uma consciência que expõe e condena as dinâmicas de poder em jogo, mas não permite uma comunicação aberta. Sem diálogo, a autonomia é negligenciada, desacreditada e afastada. Por meio de uma abordagem dialógica, a política pode abranger a troca de ideias que compõem esse quadro conversacional e incorporar múltiplas perspectivas sobre o exercício do poder e da autoridade pelos indivíduos. Ao fazê-lo, pode defender um padrão ético e reconhecer a exclusão da autonomia desse discurso.

Das compreensões acima descritas, pode-se destacar as várias contribuições dos autores à composição do pensamento pedagógico. Rousseau e Kant trazendo a autodeterminação individual dos sujeitos, Vygotsky e Freire apontando para a autorregulação e a autonomia como caminhos para a humanização, para a ação consciente, Piaget relacionando autonomia com a vivência progressiva e evolutiva do sujeito a partir da relação com o mundo, Kant e Freire evidenciando que o sujeito não será livre ou autônomo naturalmente, mas que isso prescinde de formação e que a educação é que proporciona a formação.

Contudo, dentre os autores que discutem autonomia docente, não posso deixar de abordar Contreras, que apresenta a autonomia docente como qualidade do fenômeno educativo que não se restringe apenas a qualidade profissional. O pensamento do autor serve de referência à compreensão de autonomia docente neste estudo.

2 Explorando a Autonomia Docente à Luz do Pensamento de Contreras

No entender de Castoriadis (1991), a autonomia é o pressuposto e, ao mesmo tempo, o resultado da ética e, portanto, só pode ser definida na relação social. Desse modo, a autonomia passa a ser um instrumento necessário à sociedade quando esta pressiona as instituições em busca de soluções urgentes para os problemas e conflitos que todos vivenciam.

Gadotti (2008) afirma que no ambiente educacional brasileiro, desde a década de 1960, a discussão sobre autonomia docente, sugere o distanciamento do modelo

centralizador, por meio da extinção de hierarquias e de ruptura entre trabalho manual e intelectual, numa busca constante por autogestão.

Para Paulo Freire (2013), como vimos, a autonomia é vista como liberdade, como possibilidade de fazer escolhas a fim de intervir na realidade.

Para Marx (1983), seria o rompimento do trabalho alienado, assim cada sujeito sabe explicar o porquê e a finalidade de cada procedimento adotado.

A ideia de autonomia está ligada a ideia de fazer escolhas, porém é importante lembrar que esta autonomia não é absoluta e se relativiza na medida em que temos legislações, regras, códigos que organizam nossa vida em sociedade. Freire (2013) já afirmou também que a autonomia precisa ser conquistada e depende da vontade do sujeito, pois, não podemos obrigar ninguém a ser autônomo. Outro ponto que merece atenção é que autonomia requer formação, a fim de que seja possível tomar decisões embasadas.

Do ponto de vista de Contreras (2002, p.130), a formação também é crucial, pois a emancipação e a autonomia pressupõem um processo contínuo “(...) de descoberta e de transformação entre as diferenças da nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas (...)”. O mesmo autor adverte que a autonomia docente está comprometida com o resultado de uma história de subordinação desenvolvida por meio de alterações estruturais como a desvalorização profissional, a fragmentação e a hierarquização da produção, a burocratização e os limites sociais, entre eles a organização da sociedade, o modo de produção e a escola, a consciência individual e coletiva, o pensar e o agir.

Vários autores chamam a atenção para a necessária distinção no uso do termo autonomia quando referindo-se ao trabalho docente. Para Pacheco (2010), a estrutura social que molda os processos de aprendizado é um fator-chave que pode encorajar ou restringir a autonomia. Apesar do discurso sobre desenvolvimento, cooperação e fortalecimento do papel dos professores, as correntes predominantes ainda favorecem a centralização, padronização e racionalização. A retórica da autonomia pode exercer um poderoso papel ideológico ao estimular o senso de eficiência pessoal, mas também pode fomentar a submissão do indivíduo ao controle institucional. É essencial, portanto, distinguir entre uma autonomia meramente formal e uma concepção de autonomia mais democrática, capaz de gerar formas diferentes de

intervenção educacional, além da mera participação formal dos professores em atividades condicionadas por objetivos instrumentais e racionalidade técnica (Pacheco, 2010, p.116)

Fica claro com isso, que o termo assume significados até mesmo conflitantes. Para Rojas e Rojas (2004),

la autonomía docente es un tema a debatir porque es importante definir si es la parte técnica del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Es una visión desde adentro, que conlleve replantearse la situación autónoma o no del desarrollo del trabajo del educador. ¿Es la formación profesional? ¿Es la profesión misma? ¿La supervisión? ¿a qué nos referimos cuando hablamos de autonomía docente? (Rojas e Rojas, 2004, p. 27).

Analisar os questionamentos trazidos por Rojas e Rojas, deixam clara a importância e necessidade do debate constante sobre o conceito.

Para Contreras (2002), o termo pode ter diferentes sentidos que irão variar conforme o contexto e a concepção educativa existente. Dentre os vários sentidos possíveis, destaco em primeiro lugar, a autonomia como um dos elementos da profissionalização docente.

Segundo Villela (2000), no Brasil, os docentes se constituíram em corpo profissional, através do controle do Estado e sob um projeto de laicização da educação. Segundo a autora, tornar-se funcionário do Estado não significou para os professores limitação em sua liberdade, mas ao contrário, possibilitou aos docentes, o sentimento de liberdade e autonomia, pelo menos em relação a grupos locais, em especial à igreja. Porém, o controle ideológico sobre os docentes estava presente nos currículos organizados para as primeiras instituições responsáveis pela formação do profissional.

Para Villela (2000, p. 101), o fato de os docentes terem se comprometido com o projeto educacional do Estado laico não significou consenso. Conforme a autora, a adesão dos professores a esse movimento de estatização não se dá sem ambiguidades. Por um lado, estão sujeitos a um controle ideológico, mas por outro, possuem meios para gerar um discurso próprio e se organizar enquanto categoria profissional. As transformações sociais entre os professores primários no século XIX estabeleceram o terreno para o surgimento das primeiras associações profissionais. A ascensão desse grupo corporativo marca a fase final do processo de

profissionalização, representando a conscientização por parte dos professores sobre seus interesses coletivos como grupo profissional

Ao confrontar estudos que abordam o que caracteriza uma profissão (1 - passar a ser exercido como atividade principal; 2 - estabelecimento de suporte legal para o exercício da profissão e 3 - necessitar de formação especializada), Contreras (2000, p. 57) questiona o fato do professor poder ser reconhecido como um profissional e afirma que a conclusão mais comum é rotular esses profissionais como "semiprofissionais", argumentando que lhes falta autonomia em relação ao Estado, carecem de um conhecimento especializado próprio e não possuem uma estrutura organizacional exclusiva que regule seu acesso e código profissional

Hoje, este processo de funcionalização dos professores ocorrido na organização do sistema público de educação, que os afastou do controle de grupos locais como a igreja, por exemplo, pode ser compreendido como uma forma de perda de autonomia. A impossibilidade da própria classe docente, monitorar ou fiscalizar quem exerce a função, assim como os médicos e advogados fazem através de seus Conselhos profissionais, representa aos professores, segundo Contreras (2000), mais um fator de não autonomia e perda da profissionalização.

Para Enguita (*apud* Ferreira, 2002) a autonomia é uma necessidade do processo de profissionalização. O autor afirma que é a autonomia que diferencia o "profissional" do "proletariado", e aponta para a presença da mulher no exercício da docência em um contexto social conservador e patriarcal, como mais um fator que contribui para a proletarização do trabalho docente. Esse contexto tem gerado impactos ambíguos na profissionalização do setor docente: por um lado, a noção de um "segundo salário" e empregos temporários tem possibilitado à sociedade pagar menos. Adicionalmente, numa sociedade patriarcal, há uma menor disposição em conceder autonomia no trabalho às mulheres em comparação aos homens

Uma segunda interpretação sobre autonomia merece ser considerada. A autonomia aparente ou como responsabilização. Para Contreras (2002, p. 227), "não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho."

É importante destacar que o processo de racionalização e uniformização do ensino dos anos de 1960, sob influência do pensamento tecnicista, ganha nova

roupagem a partir da década de 1990, como parte de um projeto neoliberal, atrelado ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Conforme Contreras (2002, p. 90-91), a premissa fundamental do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional envolve a resolução pragmática de problemas por meio da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente existente e derivado da pesquisa científica. Nessa perspectiva, a prática implica na aplicação criteriosa desse conhecimento para lidar com os desafios enfrentados por um profissional, visando alcançar uma solução satisfatória

Neste caso, a autonomia docente está ligada a competência profissional que se traduz no domínio e a aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos. Daí a necessidade de se investir na qualificação de professores para que mais competentes, tenham mais autonomia.

Este pensamento representa uma séria distorção, uma vez que pode levar os professores a assumirem responsabilidades individuais sobre seu trabalho quando se sentirem portadores da qualificação necessária (Fontana, 2003, p.42). Ao acreditar que possui poder para decidir seu trabalho e, por isso, é responsável por seus resultados, o professor contribui com um processo de “culpabilização”, desconsiderando fatores externos e internos à escola que interferem diretamente no seu trabalho.

Esta perspectiva baseada na competência profissional, tem servido para envolver os professores em reformas educativas como a do Novo Ensino Médio, por exemplo, e desconsideram que, historicamente, a organização do trabalho em uma lógica de racionalização implica na separação entre a concepção e a execução. Assim, professores silenciados e formados em um modelo instrucionista, “ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores.” (Contreras, 2002, p.63). A este quadro, pode-se adicionar a divisão hierárquica no interior da escola que nas décadas 1970 e 1980, foi representada pelas figuras dos especialistas (supervisores, inspetores e administradores).

Nesta perspectiva de autonomia aparente, ser autônomo significa ter as competências técnicas necessárias para atuar em sua escola tornando-a mais eficaz

que as demais e isso, para Martins (2008), faz com que as escolas passem a ser vistas como “serviços prestados a usuários que farão suas escolhas pautados em critérios de qualidade e competitividade.”

Estas duas formas de interpretar a autonomia docente, parecem estar centradas em uma perspectiva do trabalho do indivíduo, de separação, o que pode ser extremamente prejudicial para o trabalho docente.

Como afirma Contreras (2002, p.119), a autonomia, tal como valores morais, não é uma capacidade individual, mas se constitui num exercício, numa prática social. Portanto não faz sentido falar que alguém é ou não autônomo, mas que há processos ou situações nas quais pessoas agem de maneira autônoma.

O conceito de autonomia no Brasil passou por reformulações e, no contexto da implantação das reformas educacionais nos anos de 1990, pôde-se observar essas reformulações a partir da noção de profissionalização e de competências como categorias normativas da formação de professores. Nos documentos da época, o professor é chamado a assumir a dimensão profissional de seu trabalho, em contraposição à visão de vocação ou missão, o que implica em um reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da necessidade de autonomia, ainda que regulada pelos sistemas de ensino.

Contreras (2002), define a autonomia profissional na perspectiva da defesa de valores considerados profissionais que devem ser construídos a partir da análise da natureza educativa do trabalho do professor e não por meio das estratégias da profissionalização (p. 71-74). Apesar de não esclarecer o sentido do trabalho educativo, o autor vincula a noção de autonomia ao resultado da análise da prática de ensino, a partir de três dimensões que elege como qualidades da profissionalidade¹⁰ docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (p. 76).

Para estruturar esta proposta, Contreras parte da ideia de proletarização da docência para apresentar duas formas possíveis de resistência: o profissionalismo e a profissionalidade. O profissionalismo consiste no enfrentamento da perda de *status* do docente e na luta por reconhecimento social. Embora ações de

¹⁰ A opção de Contreras pelo termo profissionalidade em vez de profissionalização justifica-se devido ao fato daquele referir-se a valores, qualidades e características profissionais necessários ao desenvolvimento da prática de ensino, e não ao status ou atributos conferidos pelo Estado ou Sociedade (CONTRERAS, 2002, p.74)

profissionalismo, possam evidenciar o compromisso ético do trabalho docente, o verdadeiro sentido da docência e do ensino vai aos poucos, esvaziando-se, pois, uma vez que a identidade da profissão é reduzida àquilo que os docentes executam, reduzem-se as chances da reflexão sobre porque o fazem.

Segundo Contreras (2002), ter condições de trabalho adequadas, bom salário e possibilidades de tomar decisões, podem parecer autonomia, mas podem representar também, formas mais veladas e refinadas de controle. A autonomia só poderá ser entendida como qualidade educativa, quando os professores puderem imprimir nos conteúdos, práticas e avaliações que realizam, a reflexão crítica sobre seus desejos, anseios, visões de mundo e experiências.

Segundo o autor, a superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente, marcam o início da autonomia. A verdadeira profissionalização da docência se dá pela conciliação entre o domínio técnico e a compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano no qual há relações afetivas, sociais, emocionais e culturais, a ponto de ser impossível separar concepção e execução da prática de ensino.

O segundo modo de resistência é a profissionalidade docente, definida no conjunto de qualidades da prática profissional docente, em função do que requer o trabalho educativo. Aqui também o compromisso e responsabilidade com o trabalho são fundamentais, mas estes são pautados pela autoconsciência e a necessidade ética de dar sentido ao fazer. A especificidade da atuação docente se expressa a partir do conjunto de saberes, atitudes, valores que carrega. Ela se expressa quando o professor se põe a descrever e/ou analisar seu trabalho de ensinar, expondo assim os valores e pretensões da profissão.

Compreender o que Contreras (2002) conceitua como profissionalidade, solicita que se revise os três aspectos que, segundo o autor, a compõem. O primeiro aspecto é a obrigação moral, que diz respeito à compreensão da docência como atividade socialmente referenciada, colocando o compromisso com a educação e o ensino como valores que guiam os juízos e deliberações constantes na prática. O segundo aspecto é o compromisso com a comunidade que estabelece uma ideologia para a docência e revela-se quando a docência reconhece e considera a singularidade de cada contexto de ensino em suas decisões. O último aspecto é o da competência profissional e define-se pelo reconhecimento do repertório de modelos técnicos que o

docente possui e que amplia quando considera necessário. Isso se constitui pelo diálogo entre os saberes da formação e os da experiência.

É preciso considerar que os saberes dos processos de formação e profissionalização docente, vão além de competências intelectuais e habilidades técnicas. Ser/estar professor é um processo ininterrupto de construção e ressignificação que só será efetivado em circunstâncias de uma prática crítica, transformadora e reflexiva.

Pacheco (2010), também discorda da concepção de autonomia como o domínio de competências e habilidades. O autor chama a atenção para uma autonomia “diversa”, que implica em alguma quantidade de independência e afirma que esta presunção de autonomia difere de outras interpretações, que tendem a considerar como autônomas meras qualificações para assunção de responsabilidades pessoais no quadro de constrangimentos estruturais (Pacheco, 2010, p. 117).

Contreras (2002, p. 272) corrobora afirmando que a partir do momento em que as escolas se veem como autônomas e cada uma busca aquilo que deverá dar qualidade a seu trabalho, corre-se o risco do que ele chamou de política do isolamento e uma questão decorrente da política de isolamento das escolas é a sua falha em reconhecer os processos de desigualdade social resultantes da competição entre elas. A abordagem atual de descentralização tem o efeito de condicionar tanto os professores quanto a sociedade a pensarem na educação de maneira fragmentada e particular.

A compreensão de autonomia como trabalho independente do outro, pode resultar em uma fragmentação, individualismo e em uma compreensão de que a melhoria da educação implicará na soma de esforços individuais, o que desconsidera a dimensão política e empobrece o debate democrático.

2.1 Profissionalismo, Profissionalização e Profissionalidade em Contreras

Contreras (2002), ao apresentar o tema da autonomia profissional, problematiza algumas questões relevantes como: profissionalismo, profissionalização e profissionalidade que como outros temas em educação, estão distantes da neutralidade.

Contreras (2002) cita, a presença de uma resistência na prática social diária e coletiva dos professores em face da precarização, fenômeno que ele denomina como profissionalismo. Esse profissionalismo se revela na resistência por parte dos professores à perda de sua posição e na luta por reconhecimento social. Em outras palavras, entre os educadores, o profissionalismo pode ser interpretado como uma expressão do compromisso com a comunidade, assim como em outras formas de trabalho, sendo, em parte, uma tentativa social de estabelecer uma autonomia qualificada. Isso se traduz na criação, por parte dos professores, de um espaço defensivo em torno dessa qualificação.

Segundo o autor, o trabalho docente, ao ser desafiado, assume novas responsabilidades diante das mudanças sociais, o verdadeiro propósito do ensino e da docência vai progressivamente se obscurecendo. Em outras palavras, ao concentrar a identidade da profissão nas tarefas executadas pelos professores, há uma redução nas oportunidades de refletir sobre o motivo pelo qual realizam essas tarefas. Conseqüentemente, a rotinização, o isolamento e a pressão por resultados tiram espaço e refletem uma desvalorização do papel do professor como atividade intelectual.

No contexto do profissionalismo, a autonomia docente é apresentada como uma característica intrínseca à profissão, uma qualidade individual. O autor sugere que certos elementos, como receber uma remuneração adequada, desfrutar de boas condições de trabalho e ter a capacidade de tomar decisões, podem parecer indicadores de autonomia. No entanto, ele argumenta que isso pode ser uma forma mais sutil de manter o controle. Isso se deve ao fato de que a autonomia, enquanto uma qualidade educativa além de uma conquista profissional externa, só se realiza quando toda a prática docente é orientada pela reflexão crítica sobre interesses, experiências e visão de mundo.

Na proposta teórica de Contreras em relação à prática docente, as definições de autonomia e democracia são direcionadas, entre outros aspectos, para a denúncia de problemas na formação inicial. Ele critica a abordagem massificada, acrítica e desconexa que frequentemente caracteriza iniciativas de formação continuada. O autor destaca a complexidade do tema, argumentando que o termo "profissional" e suas origens, apesar de inicialmente parecerem referir-se apenas às características e qualidades da prática docente, não podem ser considerados de forma neutra. Neles,

ocultam-se opções e visões de mundo que são percebidas como positivas e que precisam ser reveladas para uma análise mais aprofundada.

No que se refere à profissionalidade, Contreras (2002) a define como um conjunto de qualidades inerentes à prática profissional docente, que estão alinhadas com as demandas do trabalho educativo. Isso levanta um questionamento sobre os valores e objetivos que se busca atingir e desenvolver na profissão docente. A profissionalidade associada ao ofício de professor vai além da simples transmissão de conhecimento, sendo uma área vasta e repleta de características e dimensões. As principais características da profissão docente incluem autonomia, integridade, responsabilidade e uma abordagem articulada na prática profissional de conhecimentos e habilidades.

Dessa forma, optou-se por utilizar o termo profissionalidade para resgatar os aspectos positivos associados à ideia de profissão no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. Segundo Contreras (2002), a profissionalidade refere-se às qualidades e características da prática profissional dos professores em relação às exigências do trabalho educativo. Discutir sobre profissionalidade significa, neste contexto, não apenas descrever o desempenho do ato de ensinar, mas também revelar os valores e objetivos que se pretende alcançar e desenvolver nessa profissão.

O autor argumenta que somente por meio da autonomia o professor será capaz de mobilizar os conhecimentos práticos, construir sua própria compreensão sobre a atividade que desempenha e, se necessário, gerar novos saberes capazes de aprimorá-la. É a esse esforço de expressar valores e intenções no exercício do ensino que o autor se refere como profissionalidade. Portanto, é importante compreender a profissionalidade dos professores, nas três dimensões que o autor relacionou: a responsabilidade moral, o comprometimento com a comunidade e a competência profissional.

2.1.1 As dimensões da profissionalidade

As três dimensões da profissionalidade docente delineadas por Contreras (2002) podem ser configuradas e combinadas de maneiras diversas, dependendo da concepção específica de ensino adotada. Essas dimensões também estão interconectadas, de modo que o desenvolvimento de uma delas impulsiona o

desenvolvimento das outras. Além disso, a autonomia é uma condição indispensável para cada uma dessas dimensões, uma vez que o professor necessita da liberdade para moldar sua prática e refletir sobre ela.

Essas dimensões são entendidas a partir da ideia de que falar sobre profissionalidade implica "[...] não apenas descrever o desempenho da atividade de ensinar, mas também expressar os valores e objetivos que se busca alcançar e desenvolver nesta profissão" (Contreras, 2002, p. 74) e representam qualidades profissionais que estão intrinsecamente ligadas à compreensão do ensino, bem como à forma como as situações são abordadas e os contextos são percebidos. Além disso, essas dimensões mantêm uma importante conexão com o exercício da autonomia profissional docente.

A obrigação moral está associada à visão da docência como uma atividade socialmente fundamentada, na qual o compromisso com a educação e o ensino se revela como princípios que orientam os julgamentos e decisões frequentes na prática. Essa dimensão vai além da relação contratual inerente à função docente, incorporando uma consciência emocional.

Já o compromisso com a comunidade estabelece uma ideologia para a docência, pautada pela responsabilidade para com o bem comum, solidariedade e democracia. Isso se manifesta plenamente quando a prática docente reconhece a singularidade de cada contexto específico de ensino e incorpora essas particularidades em suas tomadas de decisão.

A competência profissional relaciona-se ao reconhecimento do conjunto de modelos teóricos, habilidades, técnicas e conhecimentos que um professor traz consigo e busca expandir ao identificar suas limitações e lacunas. Nesse sentido, os saberes que foram adquiridos ao longo da experiência, muitas vezes considerados implícitos, tácitos ou indutivos, passam a ter um valor mais evidente e estabelecem um diálogo mais claro com os conhecimentos obtidos na formação. O professor transcende o papel de mero consumidor para se tornar também um produtor de saberes relevantes para a prática docente.

Esses três elementos da profissionalidade docente, essenciais para o exercício do ensino, podem ser interpretados de maneiras diversas com base nas concepções profissionais adotadas, as quais, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas à

compreensão individual do ensino, incluindo seu contexto educacional, propósito e implementação.

De acordo com Contreras (2002), ser professor vai além de conhecimentos externos e técnicos, adquiridos durante a formação. Comportamentos, habilidades e atitudes desenvolvidos na prática real são indicadores essenciais dos caminhos que a prática docente deve seguir. Quando os objetivos de ensino são questionados e revistos, abre-se a possibilidade de superação de uma abordagem técnica restrita. Uma autonomia mais significativa e menos burocrática surge da autoconsciência do professor em relação aos seus julgamentos, propósitos, motivações e valores. A reflexão docente revela que o conhecimento não é apenas derivado da ação, mas está intrinsecamente presente nela, transformando-se em um processo dinâmico, a prática docente deixa de ser meramente executora e passa a ser reflexiva e criativa.

2.2 Perspectivas de Autonomia: Explorando Modelos Docentes

Apresento a seguir, três concepções sobre o trabalho docente na perspectiva de Contreras (2002), a fim de favorecer a compreensão sobre a problemática em torno da autonomia docente.

2.2.1 O especialista técnico

Para Contreras (2002, p. 96) o especialista técnico é aquele profissional que não demonstra competência política e relaciona as próprias atitudes a uma ilusão de autonomia. Esta é reconhecida como “(...) *status* pessoal de independência, de resistência às influências e, portanto, está associada com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento (...)”, em que ocorre predominância de hierarquização e imposição (p. 197 e 198).

Assim, o ensino é

(...) entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. Disso emerge uma postura profissional inflexível, inquestionável e autoritária (Contreras, 2002, p. 101).

2.2.2 O profissional reflexivo

Contreras resume em um único modelo as propostas de Schon (1983 *apud* Contreras, 2002) e a de Stenhouse (1984 *apud* Contreras, 2002). Neste modelo, os professores ao se depararem com uma situação problema, formulam concepções específicas dentro de sua atuação. Assim, prática, sentido, finalidade e valores educacionais incorporados se alinham.

A autonomia é compreendida como uma atitude individual isto é, reflexões, deliberações e resoluções, referentes a uma situação específica, tomadas a partir da própria experiência, e o que é adequado para ela. Logo, nessa concepção, essa ação não pode ser decidida por nenhuma instancia alheia aos que apraticam.

A fim de evitar o isolamento, os docentes reflexivos, devem promover “[...] relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação.” (Contreras, 2002,p. 132).

2.2.3 O intelectual crítico

Giroux (1990a, 1990b, 1991 *apud* Contreras, 2002) é quem apresenta esse modelo, o qual parte dos estudos de Gramsci, no qual o professor é tido como intelectual na produção e na reprodução da vida social.

Segundo Contreras (2002), o papel do educador como intelectual apresenta como condição, uma ação intelectual crítica voltada para a resolução de problemas e desafios da vida cotidiana com vistas ao aprimoramento não só da

(...) compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. (p. 158).

O docente é visto como um intelectual transformador, com valores morais e políticos bem definidos que permitem desempenhar ações que promovem a transformação social, viabilizadas por seu amplo desenvolvimento das capacidades de pensar e agir de modo crítico.

A emancipação e a autonomia profissional relacionadas ao intelectual crítico, se efetivam por intermédio de um processo coletivo “[...] contínuo de descoberta e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia.” (p.

185). O quadro abaixo, sintetiza as principais características dos modelos citados.

Quadro 1 – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista Técnico	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigaçãomoral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e os valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativa.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromissocom a comunidade</i>	Despolitizaçãoda prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participaçã o em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência Profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
Concepção da autonomia profissional		Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de respostas criativas diante da incerteza	Autonomia como responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização	Autonomia como emancipação: liberdade profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo, dirigido à transformação das

		prática das pretensões educativas.	condições institucionais e sociais de ensino.
--	--	--	---

Fonte: Contreras (2002).

Procurei evidenciar no texto, que a formação inicial de professores e os processos continuados de formação tem priorizado a concepção de prática como treinamento do fazer. Essa realidade, gera dissonâncias compreensivas nos docentes que ocasionam antagonicamente, estranhamento e alienação.

Segundo Franco (2008, 111), “na dissonância, o sujeito pode optar por abandonar suas expectativas e seus desejos e conformar-se com o usual. O sujeito liberta-se do estranhamento em favor de uma segurança com o familiar.” Enquanto o estranhamento leva o sujeito a questionar, se indignar e buscar respostas, a alienação o leva ao afastamento e a conformidade. Ainda em Franco (2008, p.112) vemos que os caminhos que organizam a lógica das práticas são complexos, mas que essa lógica distorcida sobre a prática, pode ser alterada por compreensão, por confronto ou por superação. Para isso, é preciso alterar o cenário de formação e de atuação docentes, o que não se configura uma alternativa simples.

A reflexão neste sentido, ocupa o importante espaço no processo de formação e exercício da docência, desvelando pressupostos construídos ao longo da existência do ser. Desvelando para o próprio sujeito, as diferentes epistemologias em torno das quais a prática se organiza e ainda auxiliando na compreensão das estruturas e dos processos que organizam a prática como práxis, superando sua contextualização como tecnologia. A reflexão auxilia na superação da fragmentação propositada do processo formativo, que traz a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática (Franco, 2008, p.118).

3 Autonomia Docente: Pertinências e Desafios

A autonomia é um conceito recorrente nos campos da Filosofia, Sociologia, Psicologia e Educação, composto por significados comuns a todos esses campos, dentre eles autodeterminação, direito de liberdade, privacidade e livre vontade, sendo que dentro de cada teoria esses significados assumem especificidades. Entretanto, segundo Goldim (2015, p. 2), “todas as teorias concordam que duas condições são

essenciais à autonomia: liberdade e ação”.

De tantos significados, o conceito acaba se esvaziando de sentido, tornando-se inócuo. Se nas propostas curriculares o discurso sobre a autonomia docente já se torna corriqueiro, na vivência em sala de aula ele ainda pode soar como inovação, isto quando chega a soar. O excesso dos discursos mascara a escassez das práticas e revela a dissonância entre ambos.

O tema autonomia, produzido e moldado com influências de elementos culturais, econômicos e políticos, recebe importância desde a segunda metade do século XIX, como bandeira de luta dos movimentos operários. Nesse contexto, a autonomia, fortemente ligada aos conceitos de participação e autogestão, aparece como um elemento indispensável para a transformação social e política (Martins, 2002; Gadotti, 2008).

Martins (2002) realiza um resgate histórico, contextualizando a apropriação do conceito de autonomia por sistemas e movimentos políticos. Do percurso realizado, cabe destacar as motivações que acompanharam o emprego do termo. Historicamente, a ideia de autonomia foi utilizada nos discursos dos movimentos de esquerda para fazer oposição a regimes autoritários e heterônomos, que cerceiam a liberdade e limitam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

No ambiente educacional brasileiro, Gadotti (2008) aborda a discussão iniciada nos anos de 1960 sobre autonomia docente, que sugere a ruptura com o modelo centralizador atual.

A autonomia é um atributo, um elemento necessário para a criação, a capacidade do sujeito poder prever seu trabalho antes de executá-lo, o que para Marx seria a ruptura com o trabalho alienado. O sujeito sabe porquê toma determinada decisão ou assume determinado procedimento, pois, tem clara a finalidade de seu trabalho, que é um trabalho de criação. Porém, apesar de possibilitar conter relações de submissão, é preciso compreender claramente que a autonomia não é absoluta, ela é relativa, por isso, cada ser pode possuir autonomia em alguns aspectos e em outros não. As legislações, códigos e regras impedem a autonomia absoluta, por isso Freire (2006) lembra que a autonomia precisa ser desejada e conquistada, é preciso querer ser autônomo, não é possível obrigar alguém a ser autônomo.

Como característica do exercício da autonomia em sociedade e, em especial

no trabalho docente, a relatividade da autonomia pode se configurar como um desafio para a prática docente, tendo em vista as limitações promovidas por inúmeros fatores dentro e fora do cotidiano escolar. No entanto, em uma sociedade democrática, essa limitação não deve se configurar num cerceamento.

Autonomia requer formação, uma formação que fortaleça a autoridade profissional do professor, que a partir disso, saberá justificar suas escolhas e assumir responsabilidade sobre elas, discernindo o que compete à docência e o que não compete, sem assumir responsabilidades sobre questões que estão além do alcance da docência.

Sob o olhar de Contreras (2002, p.13), a emancipação, a autonomia docente, pressupõem um processo contínuo “de descoberta de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas”.

Ter autonomia é desenvolver qualidades na prática educativa, mas, para esse desenvolvimento, o profissional não pode considerar a autonomia como valor humano, mas sim, como a possibilidade para compreender determinadas situações.

Nas palavras de Contreras (2002, p.59),

(...) o que podemos entender por autonomia como chave para a compreensão de um problema específico do ofício educativo, uma característica que se nos revelará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa.

Contreras (2002) chama a atenção para o fato de no campo da educação, o conceito de autonomia docente ter se transformado em um *slogan*, que aparece nos discursos pedagógicos como maneira de pressionar a aceitação das propostas pedagógicas e reformas educacionais.

Retomando as ideias de Martins (2002), a compreensão de autonomia como participação política ou autogestão influenciou demais o âmbito escolar, que passou a conceber a Educação ora como meio essencial para que se possa chegar ao exercício da cidadania e para a transformação da realidade social, ora como meio para ascender socialmente e transformar sua realidade individual. Esse processo também está relacionado ao deslocamento da figura do professor como único ou principal agente do processo educativo para a figura do estudante, e, ainda, para a compreensão de que ambos são agentes desse processo (Martins, 2002).

Martins (2002) destaca também a sobrevalorização do termo autonomia em

detrimento de autogestão no espaço escolar, sendo adotado inclusive por organismos multilaterais em suas proposições para países ditos “em desenvolvimento”, nas quais consta a ideia de uma escola autônoma, não apenas para compor projetos político-pedagógicos e metodologias de ensino criativas e inovadoras, mas para o próprio financiamento de entidades educacionais.

A compreensão de autonomia abordada por Paulo Freire em suas obras condensa a proposta de uma Educação que promova a autonomia, na perspectiva de um amadurecimento moral e intelectual, conforme explanado por Piaget (1994, 1999) a perspectiva da autonomia como ampliação da participação política; e a compreensão da Educação como elemento fundamental para o alcance diário da cidadania.

O trabalho de Freire (1987) apresenta essa marca ético-política, que coincide com a sua proposta de uma Educação libertadora ou problematizadora, em que educandos e educadores são sujeitos do processo educativo e constroem dialogicamente o conhecimento. A educação problematizadora promoveria a libertação dos seres humanos à medida que eles compreendessem a sua condição de oprimidos e buscassem transformar a sua realidade. Essa proposta educacional se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, chamado por Freire de Educação Bancária, que considera os estudantes como objetos passivos do processo educativo, de modo que os educadores deveriam introjetar os conteúdos nos educandos. A Educação Bancária, ao invés de promover a crítica e a reflexão dos sujeitos, trataria de acomodá-los a sua realidade, por meio do apassivamento de seus corpos e espíritos. Nessa perspectiva, a Educação Problematizadora exige que o sujeito se implique com sua história e se torne autor dela, e não mero expectador passivo. Em virtude disso, no entendimento de Freire (2016), a conquista da autonomia é algo individual, um processo que cada um deve fazer por si só, no seu tempo, cabendo aos educadores, pais e às instituições o respeito para com a liberdade dos estudantes e o estímulo para que aprendam a tomar decisões, a fim de que eles possam desenvolver sua autonomia em um ambiente propício, ao invés de ficarem condicionados a sistemas heterônomos.

O cerne fundamental está na capacidade de tomar decisões éticas e responsáveis que fundam sua autonomia. “Ninguém se torna autônomo primeiro para então decidir” (Freire, 2016, p.105). A autonomia se desenvolve por meio da

experiência de inúmeras decisões ao longo do tempo. Ninguém é o dono da autonomia de outra pessoa. Além disso, ninguém amadurece de uma vez em um determinado dia e hora, o amadurecimento ocorre diariamente, ou não acontece. A autonomia, enquanto processo de amadurecimento pessoal, é um caminho, é um constante desenvolvimento, é por isso que uma pedagogia centrada na autonomia precisa se concentrar em experiências que estimulem a tomada de decisões e a responsabilidade, ou seja, em experiências que respeitem a liberdade (Freire, 2016, p. 105).

Vislumbrei neste sentido, o desafio imposto ao pensar em autonomia. A escola assumir uma postura emancipadora ao estabelecer no seu projeto pedagógico, bem como na prática pedagógica dos docentes, “(...) a intencionalidade de promover a formação de sujeitos históricos em que possam construir sua autonomia.” (Campos, 2007, p. 97). Segundo esse autor, é tarefa da escola trabalhar a cultura, os sentidos e os valores, colocando-se a serviço da liberdade dos homens. Logo, compete à escola discutir e buscar meios de incluir os mais pobres nessa nova organização da sociedade urbano-industrial. Para Silva (2006), para que a Educação consiga atingir seus objetivos, faz-se necessário que o espaço escolar seja saudável e estimulante, que respeite a autonomia e a liberdade dos atores educacionais.

Torna-se evidente a importância da autonomia no contexto educacional, para a formação e o amadurecimento dos seres humanos, contemplando a vocação humana para o “ser mais” de que trata Paulo Freire, que conduz os sujeitos na passagem de “seres para o outro” para “seres para si”. Apesar do aspecto controverso da proposta de uma Educação para a autonomia e dos diversos interesses por trás desse projeto, considero que a vivência e o exercício da autonomia são elementos necessários para a efetividade do sistema democrático e para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. No entanto, não entendo a autonomia como o controle absoluto de si mesmo por meio da razão ou da consciência, mas como a reflexão acerca dos motivos e das consequências de nossas escolhas para nós e para os outros, responsabilizando-nos pelo que advir das nossas ações, compreensão essa que está atravessada em todas as definições de autonomia abordadas neste trabalho.

4 Revisão da Produção Acadêmica sobre Autonomia Docente no Ensino Médio

A opção por revisar a literatura sobre autonomia do professor especificamente no ensino médio, refere-se ao recorte trazido neste trabalho pelos sujeitos da pesquisa. Sabe-se que a literatura científica desempenha papel fundamental no desenvolvimento de um novo estudo, fornecendo uma base sólida de conhecimento existente e contribuindo de várias maneiras para o avanço da produção científica.

Uma vez que busquei interpretar a compreensão de professores sobre autonomia docente, o primeiro passo, até mesmo para o aperfeiçoamento da questão em totalidade, foi realizar um levantamento sobre o que há produzido a respeito do assunto. Essa ação colaborou entre outras coisas, com o esclarecimento da posição adotada e do objeto de estudo (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004).

Certa de que autonomia docente é uma temática que atrai a atenção de estudiosos há muito tempo e que por isso, o número de produção é bastante significativo, optei por estabelecer alguns critérios a fim de realizar esta busca de maneira objetiva.

Com isso, apresento a seguir, o levantamento da produção científica publicada nacionalmente sobre a autonomia docente a partir do recorte aqui estabelecido. Compuseram este levantamento, produções publicadas em periódicos brasileiros classificados nos estratos A1 e A2, bem como teses e dissertações do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicadas no período de 2017 a 2022. A escolha por esse recorte – Qualis/CAPES A1e A2 – se deu uma vez que estes são considerados indicativos de periódicos de qualidade mais elevada, segundo alguns critérios estabelecidos por um conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da produção intelectual dos programas de pós-graduação. O ano de 2017 foi tomado como referência por demarcar a publicação da medida provisória que instituiu o Novo Ensino Médio, contexto de atuação dos professores que colaboraram com o estudo e que em análise, configura-se como mais um dificultador ao exercício da autonomia docente.

Este levantamento foi essencial ao processo de investigação, para a construção de um panorama sobre os conhecimentos que vem sendo produzidos sobre o tema, suas lacunas e contribuições já realizadas.

Recorri às pesquisas de Nobrega-Therrien e Therrien (2004), que propõem o Estado da Questão, a fim de definir uma coerência à elaboração deste levantamento.

Os autores identificam e destacam alguns procedimentos que podem auxiliar o pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa, principalmente na fase inicial e informam que o propósito do levantamento bibliográfico é direcionar o registro do estado atual do conhecimento sobre o tema ou objeto de investigação, oferecendo uma base sólida e rigorosa para a pesquisa (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2004, p.2).

Ao realizar o estado da questão, busquei deixar clara a contribuição pretendida ao tema investigado. Para isso, segundo Therrien e Nóbrega-Therrien (2004, p.6) deve-se partir “da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registradas por outros estudiosos ou pelo próprio pesquisador (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado).”

4.1 Critérios para a seleção da produção acadêmico científica

Para a coleta de artigos, utilizei o portal Scielo (biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros) ou os sites dos periódicos. Para a seleção dos periódicos acadêmico-científicos, acessei a Plataforma Sucupira e extraí as listas Qualis/CAPES A1 e A2 da área Educação.

Para a definição da lista do material que seria analisado, excluí aqueles com registros repetidos, estrangeiros ou que abordavam especificamente uma área ou temática. Assim, levantei 24 artigos da área de educação, classificados nos estratos A1 e A2 do Qualis/CAPES de acordo a Plataforma Sucupira, entre 2017-2022. Nesta busca optei por selecionar trabalhos que pesquisaram empiricamente, algum aspecto da “autonomia docente no Ensino Médio”, excluindo artigos que abordavam Educação Superior, Educação Infantil, Ensino Fundamental. Ao final, obtive 08 artigos como amostra, esses estão no Quadro 1.

Para a realização da coleta de teses e dissertações, utilizei a base de dados da CAPES. Antes da coleta defini os seguintes critérios a fim de otimizar a busca: teses e dissertações, período de 2017 a 2022, ciências humanas como grande área do conhecimento, educação como área do conhecimento, área de avaliação e área de concentração. Selecionei aqueles que pesquisavam algum aspecto da “autonomia docente no Ensino Médio”, com esses descritores evidenciados nos títulos, palavras-chave e/ou resumos e excluindo trabalhos que abordavam outras etapas de ensino.

Obtive com isso, três trabalhos –2 dissertações e 1 tese – para a amostra. Mantive a objetividade e critério utilizados na busca por teses e dissertações, para a busca por artigos.

A seguir, quadro síntese com os documentos selecionados.

Quadro 2 – Identificação das Dissertações e Teses selecionadas na CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

Autor	IES	Título
CASTRO (2017)	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Planejamento curricular: narrativas de professores do ensino médio 2017
CENTA (2022)	Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS	Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS
FEUERHARMEL (2022)	Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.	Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do novo ensino médio no Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 3 - Identificação dos artigos selecionados na biblioteca eletrônica

Nº	Autor (sobrenome / ano)	Periódicos (Nome reduzido)	Título
1	Vasconcellos, Vilela (2017)	Educar em Revista	Limites e possibilidades da formação inicial para o Desenvolvimento de práticas docentes autônomas
2	Cortizo, Ferreira Farias (2017)	Educação Unisinos	Saber Profissional Docente: Autoridade Ao Espelho Da Autonomia Na Escola Contemporânea
3	Barrère (2017)	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	A ação pedagógica dos gestores Principais de instituições francesas: oportunidades e tensões

4	Marcondes Freund Amaral Silva (2017)	Revista e-Curriculum (PUCSP)	Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares
5	Pires (2018)	Revista e-Curriculum (PUCSP)	O currículo por competências e o trabalho de professores
6	Gonçalves (2019)	Educação e Realidade	Autonomia e políticas práticas de currículos: Uma equação entre raízes e opções
7	Silva (2020)	Revista Em Aberto	O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico
8	Ortiz, Denardin e Neto (2021)	Rev. Bras. Estud. Pedag.	Sistemas apostilados de ensino e autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O caminho metodológico assumido, permitiu organizar as pesquisas a partir da leitura dos resumos, seguida de aprofundamento com a leitura do trabalho na íntegra, nos casos em que o respectivo resumo não apresentava as informações desejadas.

A seguir, apresento pontos que considero importantes dos estudos acadêmicos científicos selecionados.

4. 2 Análise da produção acadêmico científica selecionada

Busquei nesta análise, modelos conceituais que pudessem auxiliar na compreensão sobre o tema autonomia docente e como este vem sendo abordado na literatura acadêmico científica.

Ao identificar e sintetizar as principais contribuições sobre determinado assunto, foi possível obter um panorama sobre os avanços no campo de conhecimento em questão, assim como lacunas que ainda precisam ser estudadas.

Destaquei abaixo, os elementos do material selecionado que considerei de maior relevância para apoiar a elaboração deste estudo.

4.2.1 Análise dos artigos: foco e objetivos das pesquisas selecionadas

Os estudos apresentam diferentes focos e objetivos, mas numa tentativa de categorização, foi possível estabelecer a seguinte divisão:

Em Gonçalves (2019), Cortizo; Ferreira; Farias, (2017), Marcondes *et al.* (2017) e Ortiz, Denardin e Silva Neto (2021) foi possível identificar que o foco se refere a interferências que a autonomia docente sofre de elementos externos como o currículo e sistemas apostilados, por exemplo.

Nos trabalhos de Vasconcellos e Vilela (2017), Cortizo, Ferreira e Farias (2017), Pires (2018) e de Barrére (2017), o foco contempla o saber e a formação docente.

No artigo de Marcondes *et al.* (2017), a autonomia docente é citada como meta e propósito de estudo e é considerada importante para o pleno desenvolvimento do trabalho do professor. Os autores prosseguem argumentando que as políticas educacionais focadas no desempenho tendem a restringir a autonomia dos professores e coordenadores pedagógicos. Quando os professores enfrentam dificuldades para debater os desafios cotidianos da escola e buscar soluções que se adequem ao contexto, tanto no ambiente escolar quanto nas ações de formação docente, a ênfase excessiva nos aspectos técnicos se sobressai, deixando a reflexão em segundo plano na prática docente. Conseqüentemente, é fundamental reconhecer que políticas prescritivas limitam a autonomia e a capacidade dos professores de planejar um currículo que leve em consideração conteúdos e estratégias adequadas para todos os alunos, conforme os princípios de uma educação libertadora (Marcondes et al., 2017).

Assim, ficou clara a importância da autonomia docente para a realização do trabalho assim como também ficou evidente, que ao se estabelecer regras sem a contribuição do professor, o trabalho docente torna-se tecnicista, e o professor, apenas um operário, visão da qual compartilho.

Vasconcellos e Vilela (2017), Cortizo, Ferreira e Farias (2017) e Pires (2018) discutem a autonomia docente como sendo um fator importante para a atividade do professor. As autoras propõem como objetivo do trabalho, investigar quais saberes são mobilizados e/ou produzidos por professores especialistas e polivalentes no desenvolvimento de práticas autônomas durante sua formação inicial.

Cortizo, Ferreira e Farias (2017) propõem compreender o saber profissional

docente e como as referências de autoridade e autonomia dos professores atuam sobre esse conhecimento.

Gonçalves (2019) e Pires (2018) discutem aspectos da atividade docente no contexto de orientações curriculares específicas. Os trabalhos objetivam discutir alguns aspectos e implicações de implementações curriculares com as atividades docentes cotidianas. Os pesquisadores destacam como a falta da autonomia docente interfere no trabalho.

Ortiz, Denardin e Silva Neto (2021) discutem a autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) e buscam em Contreras (2012) o conceito de autonomia ilusória para tentar compreender por que parte dos professores defende o uso de apostilas uma vez que estas colaboram para o controle de seu trabalho.

A posição de fragilidade na qual os professores se encontram diante do desenvolvimento de uma proposta curricular imposta recebe destaque no estudo de Pires (2018). A ausência de diálogo de cunho pedagógico e a imposição do currículo oficial centrado em competências, são apontados como elementos que enfraquecem a autonomia docente. Escola e professores são responsáveis pela implementação de propostas de outros, visão eminentemente técnica.

Os trabalhos de Barrère (2017) e Marcondes *et al.* (2017), trazem ainda outras contribuições ao evidenciarem questões ligadas à equipe gestora e a identificação de interferência na autonomia do próprio trabalho e no trabalho dos professores.

4.2.1.1 Coleta de dados: fontes e instrumentos

Os trabalhos de Gonçalves (2019), Vasconcellos e Vilela (2017), Cortizo, Ferreira e Farias (2017), e Pires (2018) utilizaram como fonte de coleta de dados, professores. Barrère (2017) e Marcondes *et al.* (2017) buscaram com os gestores os dados para os estudos.

Em sua totalidade, os estudos recorreram a entrevistas como recurso para coleta de dados. Vale destacar que em Gonçalves (2019), pode-se encontrar uma descrição desta entrevista nomeada como “conversa” uma vez que o relato dos participantes foi realizado a partir de narrativas abertas realizadas de forma coletiva.

Já Ortiz, Denardin e Silva Neto (2021) recorreram a visão dos docentes na

literatura para elaborar o estudo.

4.2.1.2 Contribuições preambulares dos artigos analisados

Busquei a partir de estudos antecedentes, sistematizar as informações que pudessem trazer contribuições para o escopo deste trabalho. O objetivo foi demonstrar o estágio atual do debate acadêmico em torno do tema assumido, proporcionando uma visão mais abrangente sobre o mesmo.

Gonçalves (2019) recorre a Contreras (2012) para a compreensão de autonomia. Tratando o conceito em uma análise detalhada e comparando-o à autonomia em outras profissões, Contreras (2002) conclui que a autonomia deve vir atrelada a metas claras em termos da função social do trabalho docente, sob ameaça de resultar em um isolamento e individualismo prejudiciais à prática educativa, ou ainda de se tornar um emblema usado pelo sistema para exigir do professor, cooperação com seus objetivos e eventuais políticas reacionárias do Estado.

Assim, a autonomia profissional está relacionada ao quanto os professores têm responsabilidades e compromissos intransferíveis com disciplinas específicas em suas salas de aula. Portanto, a autonomia é compreendida como uma capacidade de decisão, fundamental para o trabalho docente, pois a tarefa da educação é, em última instância, do professor, e somente o professor pode ser cauteloso diante de diversas situações. Observando que os atos de autonomia não devem ser confundidos com atos que excluem a comunidade das decisões educativas que a afetam, o autor fundamenta a autonomia em um tripé de dimensões profissionais necessárias ao ofício docente: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. É dentro de um compromisso ético que se justifica, portanto, a autonomia, enquanto qualidade que permite o cumprimento da responsabilidade pelo educar.

Cortizo, Ferreira e Farias (2017), apresentam a análise etimológica da palavra autonomia que significa “[...] o direito de se dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito auto-determinado (sic) e capaz de exercer livre-arbítrio.” Para estes autores, o ser autônomo é protagonista de sua própria história e isso envolve processos emancipatórios. Os autores buscam compreender como a autonomia, conquista individual e coletiva, se aproxima da ideia de autoridade estabelecida a

partir do reconhecimento social. Esses dois conceitos podem potencializar o saber profissional de forma que o docente:

(...) se autorize a ser autor, ator e produtor do processo educativo para que, com base no entendimento de que uma escuta das ambivalências que configuram esse processo, se possa manifestar no agir cotidiano e corroborar dimensões sociais, de ética e de política da profissão professor. (Cortizo; Ferreira; Farias, 2017, p. 61).

Neste contexto, a ação docente é percebida no momento em que se concretiza a elaboração, a tomada de decisão e a produção de uma prática pedagógica que tem como compromisso o processo de aprendizagem.

A autonomia não é algo concedido de fora para dentro, mas algo construído na intersubjetividade, na interface entre dinâmica social e bases socioculturais, porém, sempre condicionada a tempos e contextos localizados.

Os autores concluíram, a partir da análise dos discursos e das observações dos sujeitos participantes, que a idealização da autonomia enquanto fim e princípio educativo, confronta a indeterminação do cenário escolar no qual professor e aluno, parecem caminhar em sentidos opostos, uma vez que aspectos como indisciplina, tédio e indiferença, elementos habituais em sala de aula, indicam que a vontade de aprender e ensinar caminham separadas. Isso acaba ampliando o processo de desautorização do saber profissional docente. Sob o olhar da autonomia, essa desautorização historicamente estabelecida por políticas educacionais mercantis e de regulação, revela a reprodução de um modelo de docência fragilizada e destituída de seu papel político.

Para Vasconcellos e Vilela (2017), a noção de autonomia envolve uma negociação permanente que não significa oposição extrema ao controle. Logo, a autonomia não é uma conquista individual, mas algo que é construído em diálogo com diversas regulações e inexistente sem elas (Lessard, 2016 apud Vasconcellos; vilela, 2017). Para as autoras, a autonomia dos professores se desenvolve em meio à tensão entre a regulação e a modulação de diversos atores: o Estado, com sua burocracia e políticas educacionais; o mercado, impulsionado pela lógica mercantil da educação e pela indústria cultural; a pesquisa acadêmica, que frequentemente aborda a escola, o professor e a educação segundo um ideal prescritivo do que "deveriam ser"; o movimento social e sindical dos professores, fundamentado em sua ética profissional; e, por fim, o currículo e a estrutura disciplinar do trabalho

docente

As autoras também apontam o conceito de autorregulação de Vygostky e propõem que a autonomia docente se constitui como a habilidade que um indivíduo adquire para criar suas próprias normas e regulamentos ao longo de seu desenvolvimento, moldada pelas interações estabelecidas com outros indivíduos no ambiente em que está inserido.

A partir da definição de ofício docente como uma prática intelectual e social na qual se articulam os diferentes saberes, sendo esta a exigência para o fortalecimento dos professores como grupos profissionais, emerge no texto, a discussão sobre “táticas de modulação.”

As táticas de modulação caracterizam-se como um lugar de possibilidade de ação, de tomada de decisões e aceitação de responsabilidades. Nessa perspectiva, as autoras recorrem a Petroni e Souza (2010) e Nóvoa (2011) como visões complementares para aprofundar a compreensão sobre as táticas de modulação da autonomia docente em diferentes instâncias de regulação. As autoras defendem que é no momento em que os professores aprendem essas “táticas” que eles desenvolvem o que compreendem como autonomia docente. Somente na relação entre trabalho e a profissionalidade docente é que se torna possível ter contato com as estratégias de regulação e, conseqüentemente, com a construção e consolidação de saberes profissionais e o desenvolvimento de práticas autônomas. Resumidamente, é no dia a dia da profissão que se experimentam/vivenciam táticas de modulação, pois é também nessa vivência que a docência está sujeita às estratégias de regulação.

As autoras concluíram que a autonomia se constitui na relação que os professores constroem com os sujeitos com os quais se relacionam –alunos, colegas, gestores –, ainda que situados e condicionados às situações políticas e institucionais sobre as quais trabalham. Logo, é certo que a dimensão profissional da docência não será a única favorável ao desenvolvimento da autonomia, mas será um lugar insubstituível para a experimentar, por tentativa e erro, a aceitação de responsabilidades e riscos, assim como as escolhas e caminhos possíveis para realização do trabalho docente. Assim, se não existe a dimensão profissional da docência durante a formação inicial, as possibilidades para o desenvolvimento de práticas autônomas fracassam, se artificializam ou até mesmo deixam de existir. Com

isso, os campos de pesquisa mais produtivos de investigação do desenvolvimento de práticas autônomas são os de convergência entre as dimensões formativas e profissionais da docência, tanto nos currículos e no encaminhamento da formação inicial em que os elementos profissionais se apresentam quanto nas diferentes experiências de formação continuada que professores em exercício profissional vivenciam no trabalho cotidiano.

Vasconcellos e Vilela (2017) mostram que os resultados denotam fragilidades na formação dos professores no que se refere às práticas docentes, com ênfase para o domínio de conteúdos e metodologias de ensino. A pesquisa apontou, também, que determinados temas foram mal compreendidos, pouco discutidos e também despertaram pouco interesse na formação inicial, mas passaram a fazer sentido ou a gerar inquietações após os embates com as cobranças da escola. As interpretações dos depoimentos apontam para a necessidade de valorização da dimensão profissional da docência durante a formação inicial, com a criação de condições para o desenvolvimento de práticas autônomas.

De acordo com as autoras, quando assumimos que a autonomia é construída na relação entre professores e outros sujeitos – alunos, colegas, gestores –, ambos condicionados a situações políticas e institucionais, percebemos que a dimensão profissional da docência sempre será um campo para a experimentação, tentativa e erro, características intrínsecas ao trabalho docente.

Marcondes *et al* (2017, p.1018-1049) argumentam que políticas de educação voltadas para o desempenho impedem a autonomia dos professores e dos coordenadores pedagógicos e afirmam que se os professores não conseguem discutir os desafios cotidianos da escola, buscando soluções contextualizadas, tanto no dia a dia quanto em programas de formação, a ênfase excessiva nos aspectos técnicos tende a predominar na prática docente, relegando a reflexão a uma posição secundária. Isso ressalta a importância de reconhecer que políticas educacionais prescritivas limitam a autonomia dos professores, comprometendo sua capacidade de planejar um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos de acordo com os princípios de uma educação libertadora

Os resultados deste estudo revelam que coordenadores pedagógicos convivem com muitas divergências ao realizarem seu trabalho com autonomia e respeito que consideram relevante para a comunidade escolar. As ações deste grupo mostram uma

certa resistência, ainda que limitada, às políticas educacionais prescritivas. A investigação com os coordenadores mostrou a importância atual do esforço contínuo por uma escola democrática.

Pires (2018) discute a noção de competência, enfatizando que sua origem esta nas empresas, a partir de um capitalismo baseado na relação entre empresas transnacionais e acumulação flexível. A educação escolar é um dos custos da reprodução social integrada a tal divisão e, conseqüentemente, é influenciada pela noção das competências e pela lógica do setor privado cujo objetivo é reduzir os custos da formação.

Em seus resultados, Pires (2018) considera que o currículo por competências se torna central em uma reforma educativa cuja referência é o setor privado e isso, significa o enfraquecimento do espaço público e da ação política que o caracteriza, em um processo de colonização das políticas educativas pelas políticas econômicas. O autor analisou as condições de trabalho dos professores no processo considerando a ingerência do setor privado no âmbito das escolas públicas por meio da ação do Estado. A análise dos dados revelou uma tendência de agravamento das condições de trabalho dos professores no contexto de implementação do currículo por competências. As degradantes condições de trabalho são acompanhadas pelo enfraquecimento político dos professores e, por conseguinte, pela tendência de privatização do espaço público.

O autor observa que a prática pedagógica dos professores foi direcionada para o desenvolvimento de projetos que fragmentam os conteúdos das disciplinas e os viabilizam de maneira pragmática de acordo com a resolução de problemas sociais considerados emergentes.

Ortiz, Denardin e Silva Neto (2021) apresentam argumentos para afirmar que o professor, inserido em um contexto de sistema apostilado, tem o seu trabalho regulado tanto pela escola quanto pela empresa que produz e comercializa as apostilas, e acaba se afastando dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos da profissão, aproximando-se do modelo de profissional técnico. Os autores afirmam que mais do que influenciar o fazer docente, os sistemas contribuem com a desvalorização do trabalho do professor e retiram o protagonismo de toda a comunidade escolar na construção do processo educacional.

Ao perceberem, no levantamento realizado, que muitos professores defendem o uso dos SAEs, buscaram em Contreras (2012) o conceito de autonomia ilusória para tentar compreender tal posicionamento. Os autores destacam que o apoio dos professores ao sistema que lhes controla vai ao encontro do conceito de servidão voluntária de La Boétie¹¹. A principal conclusão deste trabalho é que os SAEs continuam crescendo com o apoio daqueles que estão sob seu controle.

4.2.2 Análise das dissertações e teses: foco e objetivos das pesquisas selecionadas

O trabalho de Castro (2017, p. 8) discute a temática curricular e propõe como foco, os sentidos que professores do Ensino Médio atribuem ao planejamento do currículo. A autora (2017, p. 19) apresenta a seguinte questão de pesquisa: “Quais os sentidos que professores do ensino médio atribuem ao planejamento do currículo?”.

Como objetivo, Castro (2017, p. 19) pretendeu compreender os significados que professores do Ensino Médio atribuem ao planejamento curricular se conecta a outros dois objetivos principais: a) Identificar as interpretações que os professores do Ensino Médio dão ao currículo e ao planejamento deste; b) Examinar como o professor elabora o currículo que será aplicado em sala de aula (Castro, 2017, p. 19). O estudo trouxe aportes como Torriglia (2008) para destacar que o currículo relaciona os programas, propostas, recursos e seleção de acordo com os contextos socio-históricos específicos de cada cenário escolar, os quais determinam as condições concretas para seu desenvolvimento. Castro traz outros pesquisadores, como Sacristán (2013) para o diálogo, que segue na percepção do currículo como processo cuja construção acontece com a participação de agentes internos e externos ao contexto educativo, envolvendo vários níveis de decisão e graus de abrangência, embora o foco do planejamento deste currículo devesse ser a perspectiva do professor.

Na visão de Contreras (2002), o currículo como expressão de uma

¹¹ Discurso sobre a servidão voluntária, de Etienne de La Boétie. Já no século XVI, La Boétie se perguntava quais seriam as razões para o povo se submeter voluntariamente a algo que lhe tolhia a liberdade. Para La Boétie (2009, p. 36), “é o povo que se escraviza e se suicida quando, podendo escolher entre ser submisso ou ser livre, renuncia à liberdade e aceita o jugo; quando consente com seu sofrimento, ou melhor, o procura”. a ideia de servidão voluntária, segundo o autor, está arraigada no nascimento de um modelo de Estado que é fundado na divisão de classes, entre os que mandam e os que servem (Wendling, 2018). Não à toa, Clastres (1999) entende que o conceito de servidão voluntária é “trans-histórico”.

intencionalidade educativa que é realizada na prática articula-se à própria ação do docente, por meio da qual se realiza e se reconstrói, submetendo-se ao julgamento da prática.

Castro (2017) destacou em seus resultados que os professores ainda tomam suas decisões curriculares de forma individualizada, o que indica a existência de grande autonomia no trabalho docente, uma vez que tais escolhas dependem apenas das disposições individuais de cada professor.

Na discussão sobre o currículo, a autora afirma que a atuação docente acontece de maneira mais profunda no momento do planejamento, tanto individual quanto coletivo: “o professor é, conseqüentemente, o agente mais importante na concretização desse currículo” (Castro, 2017). Porém, a autora ressalta uma constatação importante do estudo: a defesa dos professores por mais autonomia, já que a eles cabe traduzir a proposta curricular da escola em ações pedagógicas que proporcionem aos alunos experiências de ensino que auxiliem seu processo de aprendizagem.

Castro (2017) apresenta um cenário composto de muitos desafios, por vezes relacionados aos alunos, gestão, falta de coordenadores pedagógicos, colegas, condições organizacionais e estruturais da escola e até dos próprios professores. A autora entende que, diante dessas circunstâncias, é importante que o professor esteja convencido das implicações de suas escolhas docentes e de suas responsabilidades como profissional docente. Castro (2017) destaca a existência de diferentes funções atribuídas aos cursos durante a formação do ensino médio, por exemplo, educação permanente, preparação para vestibulares e avaliações externas e formação para o mercado de trabalho. No entanto, o que chama a atenção dos autores é a influência das avaliações externas no desenvolvimento do processo educativo, muitas vezes até decidindo o que deve ou não ser abordado, limitando a autonomia dos professores.

Centa (2022) situa sua pesquisa no contexto da Lei da reforma do Ensino Médio e busca, a partir da percepção das professoras participantes do estudo, identificar a autonomia e subjetividade que interfere nos processos de reinterpretação realizados e que afetam a produção de significados. Para isso, propõe como problema de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre a autonomia docente e as mudanças curriculares no contexto da implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede

Escolar Pública do RS mantidas pela 8ª CRE/SEDUC/RS?,

O objetivo proposto foi “compreender as possíveis formas pelas quais a autonomia docente se desenvolve no processo de mudança do currículo na implementação do Novo Ensino Médio.” (Centa, 2022, p.30). A autora afirma que a autonomia docente é um processo complexo, um aspecto importante na qualidade da educação. Para a autora, ter autonomia é fazer com que o profissional desenvolva qualidades na prática educativa e tenha consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade.

A autora destaca que, para a obtenção de êxito e sucesso na educação escolar, é necessário “investir na autonomia profissional, no prestígio, no respeito e na confiança no trabalho docente, além de em condições de trabalho e um ambiente profissional adequado.”

A impossibilidade de desvincular a autonomia docente das reformas curriculares, também é destacada e a autora discute a recente reforma do Novo Ensino Médio, afirmando que a reforma proposta só terá será positiva caso ações passem por reestruturação dos currículos, a partir das prescrições e das orientações presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tenham seus impasses resolvidos, como a compreensão da proposta pelos professores e uma organização mais sólida por parte da SEDUC/RS. (Centa, 2022, p.28).

Para responder o problema posto, a autora realizou uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, com professores e membros da equipe de coordenação pedagógica atuantes nas escolas piloto de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do RS, na região da 8ª CRE/SEDUC/RS. Como instrumentos para coleta de informações foram realizadas entrevistas.

Centa (2022) afirma que seu estudo permitiu estabelecer conexões entre as ações das escolas-piloto e os elementos que compõem o desenvolvimento da autonomia docente, como estratégias, ações e decisões. Ao analisar a relação entre a autonomia docente e as mudanças curriculares durante a implementação do NEM, a autora identificou diversos aspectos como a interligação entre a autonomia docente e a falta de direcionamentos e treinamentos específicos; a relação entre a autonomia docente e a estrutura organizacional e didático-pedagógica da escola; a autonomia docente e sua relação com a matriz de referência; a autonomia docente e sua conexão

com a redução da carga horária; as dificuldades dos professores na elaboração de planejamentos didático-pedagógicos; os obstáculos enfrentados na criação de programações escolares; e a dificuldade dos professores na elaboração e compreensão dos elementos dos Itinerários Formativos.

Feuerharmel (2022, p.28), questiona: Como está a autonomia de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e como ocorre sua regulação? fundamentada na compreensão de que as alterações provocadas pelas políticas educacionais que envolvem o currículo do Novo Ensino Médio influenciam, direta ou indiretamente, na capacidade de decisão dos sujeitos da escola. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi baseada na análise de documentos e em entrevistas com professoras e gestoras de duas escolas-piloto do NEM em um município do Rio Grande do Sul.

Para pensar a autonomia da escola, a autora utilizou Barroso (2004) e Rios (1993) como referências principais e considerou autonomia como a possibilidade de determinar regras que norteiem as condutas dos sujeitos que vivem em comunidade. A autora utilizou Barroso (2006) para definir a regulação como “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (p. 12).

A autora relata que escolas receberam as matrizes curriculares prontas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), seguindo as normativas do Ministério da Educação (MEC). “Apenas na escolha dos Itinerários ofertados pela escola é que houve alguma participação da comunidade escolar” (Feuerharme, 2022). Ela ainda relata que os docentes reclamam que “vem tudo de cima”. A sobrecarga do trabalho docente pela pandemia e pelo currículo do NEM, as avaliações diagnósticas promovidas pelo estado e a rápida imposição de modelos digitais de educação se mostraram como principais fatores de regulação sobre a autonomia da escola e sobre o trabalho docente.

Com isso, a autora conclui que a autonomia da escola que já estava limitada, não melhorou com o NEM.

Os trabalhos que integram a amostra deste estudo, contribuíram com a pesquisa em desenvolvimento, pois possuem elementos relacionados à autonomia docente, porém é relevante destacar que a análise evidenciou a valorização de uma

perspectiva tecnicista para o trabalho docente, o que acaba afastando-o da reflexão.

Grande parte dos trabalhos trazem constatações significativas, como as que se referem às avaliações externas e currículos estabelecidos por instâncias externas a escola, que condicionam e limitam a autonomia do professor de modo a decidir por ele o que deve ou não ser trabalhado.

Poucos trabalhos apontam o professor como o agente produtor do currículo, dessa forma, a autonomia docente é limitada muitas vezes apenas às metodologias de ensino. Existem alguns movimentos de resistência que denunciam a estrutura deficitária do sistema educacional e questionam as políticas educacionais prescritivas. A relação entre o sistema econômico e as escolas ainda é fundada no sistema capitalista que prioriza a vertente liberal como base do conceito de autonomia.

CAPÍTULO II - TRABALHO E AUTONOMIA DOCENTE

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

As discussões sobre a profissão docente, segundo Diniz (2010), estão profundamente ligadas à questão da autonomia. Nesse sentido, os aspectos positivos e negativos que envolvem a reflexão acerca da construção da autonomia profissional, estão relacionados a várias dimensões. Isso inclui a dicotomia entre a busca por maior profissionalização e o risco de proletarização, a natureza da docência, seja vista como um chamado, uma semiprofissão ou um ofício; o modelo de formação, que pode ser técnico, orientado para a pesquisa reflexiva ou voltado para a transformação intelectual; a feminização do magistério; a formação inicial e contínua do professor; a desvalorização profissional e a busca por reconhecimento e prestígio; a racionalização do ensino e a mudança social; e, por último, os conhecimentos e competências do docente.

Para uma análise abrangente do trabalho docente, é fundamental considerar todos os aspectos, desde a formação inicial até as condições de trabalho do professor, abrangendo elementos como participação, autonomia e reconhecimento profissional. No contexto brasileiro, a profissão docente evoluiu ao longo da história e da sociedade, originalmente associada a um senso de vocação. A instituição escolar e o processo de ensino-aprendizagem são produtos complexos moldados por influências históricas, sociais, econômicas e políticas, que, por sua vez, são influenciados por modelos de gestão. Estes modelos são influenciados por interesses vinculados ao sistema de produção que controla tanto a sociedade nacional quanto a mundial. Isso ocorre em meio a ideologias que circulam e buscam estabelecer-se como verdades e, conseqüentemente, como soluções, em diversos contextos. Assim, segundo Nóvoa (2007, p.13), a profissão enfrenta uma falta significativa de estrutura organizacional dentro das escolas. Enquanto outras áreas profissionais conseguiram manter uma dualidade, com uma abordagem macro, exemplificada pelas grandes ordens dos médicos, farmacêuticos ou engenheiros, mantendo um intenso debate político em nível amplo, não deixaram de estabelecer modelos organizacionais internos muito

mais robustos do que os encontrados em nossa área. Os modelos de organização presentes nas escolas são frágeis e excessivamente burocráticos, o que tem prejudicado consideravelmente a atuação do professor.

Nos últimos tempos, a organização escolar passou por várias transformações em decorrência das reformas originadas de demandas globais. Nas últimas décadas, as políticas educacionais na América Latina buscaram expandir a educação básica, o que acarretou alterações nas relações entre o Estado e a sociedade. Conseqüentemente, essas políticas revelaram um movimento ambivalente, uma vez que ampliaram o acesso à escola, porém à custa da massificação do ensino. Estudos realizados nesse contexto têm demonstrado que a inclusão de novos segmentos sociais na educação, em um cenário de recursos limitados, teve impactos significativos no funcionamento dos sistemas educacionais, afetando diretamente as condições de trabalho dos professores (Oliveira, 2007).

Juntamente com essas mudanças, o papel do professor também passou por transformações significativas. Os professores são agora confrontados com a expectativa de ir além dos conhecimentos científico-curriculares, incorporando novos recursos pedagógicos e tecnológicos em seu trabalho. No entanto, essa nova dinâmica na escola e na profissão docente não foi acompanhada por melhorias nas condições de trabalho ou na valorização da profissão. Pelo contrário, o que se observa atualmente é uma crise de identidade entre os professores e um aumento de conflitos relacionados ao seu *status* social e profissional, resultando em uma série de desafios envolvendo o “profissionalismo” e a “proletarização” (Enguita, 1991).

A reconfiguração e a proletarização da atividade docente são alvo de críticas por parte de Enguita (1991), pois aproximam a figura do professor da de um operário no contexto do ensino e da educação. Esse fenômeno encontra sua justificativa na ideologia das crises¹². Isso pode ocorrer tanto devido às novas estratégias de controle na sala de aula quanto às narrativas que enfatizam a educação como um meio para promover o desenvolvimento global.

As tarefas desempenhadas pelo professor, no planejamento e execução de suas atividades, refletem a natureza subjetiva e única de suas ações individuais. Em face

¹² Neste contexto, o termo se refere a um conjunto de crenças, ideias ou discursos que surgem em períodos de crise, como na área da educação. Essas crenças e ideias podem moldar a forma como as instituições e os atores sociais respondem a desafios e mudanças.

de um contexto específico, desafios imprevistos e um conjunto de diretrizes preestabelecidas, o professor se vê obrigado a adaptar seus conhecimentos e recursos, encontrando novas formas de lidar com a diversidade das situações que ele enfrenta (Gama e Terrazzan, 2012).

Em consonância com esses princípios, Contreras (2002) enfatiza que os professores desenvolvem suas práticas através da interação com o mundo, um cenário permeado por questões políticas e sociais. Esse contexto exige uma compreensão profunda e uma análise crítica no desenvolvimento profissional, com o objetivo de estabelecer a autonomia do professor no âmbito pessoal e social. Sob essa ótica, a autonomia é um processo coletivo que nunca se desenvolve de forma isolada, separada do valor humano, mas sim, como uma resposta às complexidades inerentes ao trabalho educacional.

Therrien, Mamede e Loiola (2005, p. 1) reforçam a natureza interativa da docência. Para eles, o trabalho docente reflete a prática produtiva e transformadora de um agente de mudanças (o professor) em interação com outro agente (o aluno). Nesse contexto, a construção de conhecimento e a mediação de significados desempenham papéis fundamentais na representação e direcionamento do processo de comunicação entre ambos.

A formação humanística associada à profissão docente convoca os professores a adotarem uma postura ética, comprometida com a emancipação tanto social quanto profissional dos indivíduos (Therrien; Loiola, 2001). No entanto, Therrien, Mamede e Loiola (2005) argumentam que a incorporação de um comportamento ético, voltado para a formação humana dos alunos, requer o pleno desenvolvimento da autonomia relativa dos professores. Esse desenvolvimento estabelece uma conexão tanto com aspectos subjetivos de cada docente como com as condições materiais em que a docência é exercida.

Nesse contexto, a autonomia relativa do professor envolveria a mobilização de uma variedade de conhecimentos, incluindo conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos, e derivados da experiência, para a construção de uma prática mais próxima de atender as necessidades dos alunos e mais dedicada à promoção de sua emancipação.

Nesse viés, Geraldi (2016, p. 117) aponta que a ideia de autonomia pressupõe

a interação entre pessoas. Logo, "a autonomia do professor em sua prática pedagógica, nas interações entre professor, aluno e conhecimento, é sempre contextualizada." O caráter relativo da autonomia no trabalho docente decorre de uma condição essencial à própria autonomia: seu direcionamento ao outro. Isso significa que a autonomia, tal como a liberdade, é sempre percebida em relação aos outros ao nosso redor, embora, em uma sociedade democrática, não deva ser restringida por eles. Ninguém é autônomo em absoluto. Todos nós somos autônomos na medida em que nos relacionamos com os outros e em determinadas ações que realizamos. O mesmo autor ainda afirma que a sociedade define as funções da escola, os conhecimentos e suas seriações, a disciplina, a circulação dos conhecimentos fora da escola e o controle ideológico, para ele, são esses os elementos que constroem a relatividade da autonomia docente.

Diante disso, Contreras (2002) argumenta que a autonomia relativa se configura como um recurso do profissionalismo. Enquanto os professores enfrentam desafios e são confrontados com críticas, sugestões e intervenções na organização de seu trabalho, alguns profissionais são atraídos pelas perspectivas de serem reconhecidos como especialistas. Eles percebem o aumento de suas responsabilidades técnicas como uma ampliação de suas habilidades profissionais e embora o desenvolvimento de habilidades técnicas seja importante, a educação vai além do aspecto técnico. Valorizar exclusivamente o aspecto técnico pode negligenciar a importância de inúmeros outros saberes na prática educacional.

Neste caminho de ser professor, aqueles que escolhem essa carreira muitas vezes confrontam diferentes perspectivas sobre o ensino. Para alguns, o ensino é visto como uma profissão com um potencial significativo de realização, onde os resultados do trabalho são visíveis tanto para os próprios educadores como para os pais que acompanham o progresso de seus filhos. Além disso, é considerada uma ocupação que fomenta a criatividade, promove o crescimento pessoal e profissional, usufrui de autonomia sobre o próprio trabalho e exige responsabilidade pelos resultados obtidos. Acima de tudo, proporciona a satisfação de se sentir relevante para o bem-estar dos outros. No entanto, para abraçar a docência dessa maneira, é necessário estabelecer uma relação profissional onde o professor se envolva plenamente em seu ofício.

Em meio a esse cenário bastante complexo, o que não se pode questionar é o

valor social das ações empreendidas pelos professores. Para tanto, há que se compreender o significado e o sentido do trabalho docente.

1 Significado e sentido do trabalho docente

O trabalho aqui compreendido como atividade humana por excelência, transforma o mundo, criando produtos que permanecem além do trabalhador e das formas assumidas na inserção de um contexto social, econômico e político. É preciso pensar a educação e o educador a partir do que este faz, para ele, o produto do trabalho é o outro; os meios são ele mesmo; o processo se inicia e se completa em uma relação estritamente social e histórica, permeada por afeto, elemento tácito do trabalho (Codo e Vasquez-Menezes, 1999).

Busquei em Basso (1998), subsídios para fundamentar o significado do trabalho docente. O autor recorre à teoria histórico social, a qual sempre esteve apoiando a elaboração dos meus saberes¹³, e afirma que para compreender o conceito de significado na perspectiva histórico-social, é necessário que se entenda a diferenciação entre atividade e ação.

Segundo Basso (1999), na perspectiva histórico social de Vygotsky, “o trabalho docente concebido como uma unidade¹⁴, é considerado em sua totalidade, a qual não se reduz à soma das partes, mas sim, em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Analisar o trabalho docente compreendido nesta perspectiva, solicita o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, compreendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Sabe-se que as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente. Quando planeja sua ação, o homem age conscientemente, mantendo maior ou menor autonomia a depender do grau de objetivação do processo de trabalho no qual está envolvido. O trabalho docente não

¹³ Minha formação em fonoaudiologia e atuação na área de linguagem me aproximaram da teoria histórico social e na educação o aporte trouxe complementações que fizeram epistemologicamente, mais sentido.

¹⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a unidade em análise, consultar Vygotsky (1991, p. 4; 1993, p. 18-19).

é facilmente objetivado e isso amplia a possibilidade de autonomia, “pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata” (Basso, 1999).

Porém, vários autores (Enguita 1991; Apple 1987; Pucci, Oliveira e Sguissardi 1991 *apud* Basso, 1998) discutem a tese da "proletarização" do trabalho do professor baseando a argumentação na transferência direta do processo de trabalho fabril (totalmente objetivado) para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar.

Segundo Basso (1999, *on line*), o processo de desvalorização tanto do operário quanto do professor (sendo que, no caso do docente, esse processo não se dá com a mesma intensidade) não é abordado detalhadamente por eles. Essa desvalorização se relaciona com a lógica da racionalização do capital, especialmente com a criação de valor, ou seja, a geração de mais-valia, que constitui a base da alteração do processo de trabalho fabril. À medida que o sistema fabril se desenvolve, ele se torna mais objetivo ao incorporar conhecimentos científicos e técnicos, permitindo que o capital se liberte das limitações impostas pelo trabalho humano – como força, habilidade e experiência – para impulsionar a acumulação de capital. Marx (1968) descreve esse processo, destacando que no trabalho fabril, há uma crescente objetivação do processo, resultando em uma redução da autonomia do trabalhador, com o objetivo de garantir a produção de valor em maior escala.

No ensino, esse processo de racionalização não tem como finalidade direta a criação de valor, mas segundo Cabrera e Jiménez (1991, p. 200-201), apesar de ter havido um estímulo à depreciação das condições de trabalho, esse processo não afetou o controle e as qualificações dos professores da mesma forma que ocorreu no campo do trabalho diretamente produtivo. A autonomia e a participação dos professores em funções conceituais, por outro lado, não foram completamente eliminadas, pois são demandas inerentes à natureza do trabalho docente, que se desenvolve em interação com seres humanos. Isso se manifesta nos espaços físicos separados, como as salas de aula, onde o professor trabalha individualmente, e onde sua autoridade é fundamentada em critérios de legitimidade baseados na suposta "superioridade intelectual" em relação aos alunos.

Nesta perspectiva, o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus

alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. A própria particularidade do trabalho docente garante esta autonomia relativa e oportuniza que os professores dificultem as ações do Estado, de Institutos e especialistas etc, que pretendem controlar seu trabalho.

Desta forma, em sala de aula, o controle fica dificultado. Neste espaço é mais provável que o controle ocorra como consequência das condições subjetivas da docência, ou seja, da formação do professor. Uma vez que esta formação é fragilizada pelo aligeiramento ou pelo tecnicismo, o professor se vê obrigado a reproduzir conteúdos e metodologias já estabelecidos.

1.1 O significado do trabalho docente

De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana é composta por um conjunto de ações e a motivação subjacente, ou a razão pela qual o indivíduo age, não se alinha diretamente com o resultado imediato de cada ação que compõe a atividade. Somente ao considerar a interação dessas ações dentro do contexto global da atividade é que o resultado imediato de uma ação está relacionado com o propósito subjacente da atividade. Portanto, não é a ação individual em si que se justifica pelo motivo da atividade, mas sim, o conjunto delas que deve manter consistência com esse motivo. Por exemplo, quando uma professora rearranja as carteiras para promover a interação entre as crianças e a troca de ideias, essa ação pode parecer contraproducente para o fluxo das atividades escolares.

No entanto, essa ação é coerente com a atividade global, como a produção de textos em grupos, onde as crianças discutem temas e técnicas de escrita. Porém, se as crianças não compreenderem que estão sentando-se mais próximas e sendo encorajadas a trocar ideias como parte de uma atividade de escrita em grupo, ou seja, se não perceberem a conexão entre essas ações e o propósito da atividade como um todo, é provável que ocorra confusão e que o bom andamento das atividades escolares seja prejudicado. Logo, o significado das ações de todos os envolvidos na atividade é apropriado por eles, atribuindo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado.

Ao longo da jornada da experiência social, o ser humano gradualmente acumula e estabelece maneiras de conduzir diversas atividades, compreender o

mundo ao seu redor, comunicar-se e expressar suas emoções. Nesse processo, ele cria e consolida métodos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que evoluem à medida que as relações sociais entre as pessoas se desenvolvem para a consecução de sua subsistência. O significado, portanto, representa a sistematização e consolidação da prática social humana, encapsulada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, interações sociais e outras formas de manifestações, como a arte e a ciência, por exemplo.

No contexto dos professores, o significado de sua ocupação é tecido pela finalidade de ensinar, ou seja, por seus objetivos e pelo conteúdo concreto que é efetivamente transmitido através das ações conscientes do professor, levando em consideração as condições reais e objetivas que influenciam o processo de aprendizagem do aluno. Para uma boa compreensão do significado do trabalho docente, é fundamental destacar a função mediadora desempenhada por outros indivíduos no processo de aquisição dos resultados da prática social.

Basso (1998, *on line*) afirma que tanto Leontiev (1978, p. 271-273), como Vygotsky (1991, pp. 97-101) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vygotsky e sua escola, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

A intermediação exercida pelo professor entre o estudante e a cultura, apresenta características distintas. Em outras palavras, a educação formal se diferencia qualitativamente ao buscar, como objetivo específico, facilitar a apropriação de ferramentas culturais fundamentais que viabilizem a compreensão da realidade social e fomentem o progresso individual. Conseqüentemente, a atividade pedagógica do professor constitui-se de um conjunto de ações deliberadas, conscientes, orientadas para um propósito determinado.

Para Basso (1998, *on line*), o professor desempenha um papel mediador entre a formação do aluno no cotidiano, onde ele naturalmente absorve linguagem, objetos, práticas e costumes, e sua formação em esferas não cotidianas da vida social, oferecendo acesso a construções como ciência, arte, moral etc. Essa mediação permite não apenas a exposição a esses conhecimentos, mas também promove a capacidade do aluno de adotar uma postura crítica.

Ao oferecer acesso às manifestações das esferas não cotidianas, a prática pedagógica contribui para que o aluno se aproprie de sistemas de referência que capacitam a expansão das oportunidades para que ele possa se envolver em níveis mais avançados. Isso não se limita apenas a atender às necessidades já reconhecidas e estabelecidas pelo progresso efetivo da criança, mas também a criar novas necessidades de natureza diferente, levando em consideração o potencial de desenvolvimento. Isso implica que as ações pedagógicas não apenas estimulam, mas também orientam o processo de desenvolvimento da criança. "O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1988, p. 114).

Em suma, para entender adequadamente o significado do trabalho docente, é fundamental enfatizar a ação mediadora exercida por outras pessoas no processo de assimilação dos frutos da prática social. A formação do indivíduo ocorre por meio da apropriação dos resultados da história social e sua objetivação dentro dessa história, ou seja, a formação ocorre através da interação entre objetivação e apropriação. Esse processo ocorre em relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre o indivíduo e o mundo da atividade humana. Em essência, a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma consciência explícita, tanto por parte do educador quanto por parte dos mediadores, sobre o processo educativo em andamento dentro de uma prática social específica (Duarte, 1993, p. 47- 48).

A docência não é tarefa simples, ela é ação complexa. A condição de tornar-se professor implica, além de assumir os deveres profissionais inerentes à docência, saber que ela se instaura na relação social e histórica entre docente e discentes, porque um não existe sem o outro: "Não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser".(Freire, 1996, p. 23-25).

Ao refletir sobre o significado do trabalho docente em Freire, pode-se perceber que este, como é por ele apresentado, tende a proporcionar ao sujeito uma percepção crítica sobre a realidade, bem como subsídios para que possa ter uma posição sempre presente de análise crítica sobre os fatos, tornando-o um cidadão consciente e transformador eficaz de sua realidade, que reconhece-se como sujeito que vive em constante interação com o mundo, ao invés de frágil indivíduo que não sabe comprometer-se com a libertação de seus contextos opressores.

Outro aspecto relevante é a condição de que o ensino deve ter relevância social e a educação deve contribuir para a formação integral do indivíduo, inclusive em seu posicionamento frente ao modelo social, político e econômico vigente.

O trabalho do professor deve ser visto de forma ampla e completa, com todas as influências que o cercam: política, instituição, alunos, outros profissionais etc.

1.2 O trabalho alienado

Para Leontiev (1978, p. 101-142), sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas.

Considerado o objetivo da atividade do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que motiva, em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor.

De acordo com Marx (1984, p. 156), em circunstâncias de dominação, o trabalho é imposto ao ser humano como uma mera necessidade de sobrevivência, ou seja, como uma tarefa cujo único propósito é assegurar a preservação física. No entanto, conforme destacado pelo mesmo autor, a atividade vital humana desempenha um papel duplo: ela não apenas fornece as condições materiais para a existência, mas também é a fonte da construção da vida genérica da humanidade. Isso significa que, além de gerar os meios necessários para a sobrevivência física, a atividade vital humana também é responsável pela humanização e autocriação do gênero humano por meio do processo de objetivação.

No trabalho alienado, percebe-se que "a própria vida é reduzida a meramente um meio de subsistência" (Marx 1984, p. 156 - grifo no texto original). Nesse cenário, o trabalho é concebido como um mero meio de sobrevivência, uma atividade aparente, separada do trabalhador e desprovida da capacidade de desenvolver novas habilidades ou gerar novas necessidades. Não é considerado como a expressão da essência humana, na qual as potencialidades alcançadas pela humanidade são realizadas. Conforme observado por Heller (1992, p. 38 *apud* Basso, 1998), a alienação ocorre quando existe um distanciamento significativo "entre a produção que é genuinamente humana e a participação consciente do indivíduo nessa produção".

A partir deste referencial, Basso (1998, *on line*) afirma que o trabalho do

professor se tornará alienado quando o significado que ele atribui à sua atividade não estiver alinhado com o sentido dado socialmente a essa função. Em outras palavras, quando o propósito pessoal do trabalho docente se distanciar de sua importância social. Se o professor realizar seu trabalho apenas visando sua subsistência, trabalhando unicamente pelo salário e sem reconhecer sua contribuição na produção de resultados na visão mais ampla, haverá uma separação em relação ao significado socialmente estabelecido.

Pode se observar que a natureza do trabalho do professor não tem permitido uma maior formalização do processo de ensino, o que deixa espaço para a autonomia do professor. Para exercer essa autonomia, os elementos subjetivos, incluindo a formação e a compreensão do significado de sua ocupação, desempenham um papel fundamental. No cenário de um professor cujo trabalho é alienado, sua atividade não contribuirá para seu desenvolvimento pessoal, para a "gestão da vida" por meio de relações conscientes com a humanidade em geral. Em vez disso, resultará em uma atividade "restritiva e externa" (Márkus 1974, p. 51 *apud* Basso, 1998), que não expande suas habilidades, não gera necessidades de um nível superior, não aprimora seus conhecimentos e não leva à autorrealização.

Os motivos que levam o professor a realizar seu trabalho não são totalmente subjetivos, mas estão relacionados a uma necessidade real que motiva a ação do professor. Essa necessidade é compreendida pela sua consciência e está vinculada às circunstâncias materiais ou objetivas nas quais a atividade é realizada. Estas condições se referem aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos disponíveis, à organização da escola em termos de planejamento, gestão, oportunidades para compartilhar experiências e estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de emprego, ao salário, e assim por diante.

Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem ao professor se realizar plenamente como ser humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas habilidades, conduzindo suas ações de forma autônoma, gerando necessidades de um nível mais elevado e tendo a capacidade de satisfazê-las, o resultado é que o professor se encontra em um estado de alienação. Em outras palavras, ele não encontra satisfação no trabalho, sente-se infeliz, não consegue liberar sua energia mental e física, mas, ao contrário, sua saúde física e mental é prejudicada, como mencionado por Marx (1984, p. 153). Nesse cenário, o trabalho é realizado em um

contexto de alienação.

2 A regulação do trabalho docente e as possibilidades de exercício da autonomia

Concordo com a linha de afirmação sobre a autonomia docente sendo desenvolvida e promovida inicialmente nos cursos de formação para depois, em serviço, se fortalecer e ampliar. Porém observa-se no cenário educacional o oposto a isso, o que se vê são políticas para formação docente como mecanismos de alinhamento utilizados pelas políticas neoliberais para constituir uma rede de controle do trabalho de professores, por meio de dispositivos reguladores do currículo e da docência.

Sabe-se que a autonomia é um elemento essencial para o exercício da profissão docente, e talvez por isso mesmo, configure-se como um campo de tensões e desafios dentro do sistema educacional no formato como o vivenciamos hoje.

Exercida de forma crítica, a autonomia relaciona-se não só com questionar, avaliar e adaptar suas práticas com base na análise crítica de seu próprio trabalho, mas também com a conscientização política, implicando em professores que não apenas seguem um currículo prescrito, mas também têm a liberdade de promover uma educação crítica e transformadora. Professores que entendem o contexto político da educação, lutam por melhores condições de trabalho, por salários justos e por uma educação de qualidade para todos, questionam injustiças, desigualdades e políticas que não atendam aos interesses dos alunos e da sociedade. Este posicionamento tem forte potencial para promover um desenvolvimento profissional contínuo, amplo, profundo, consciente e atento à realidade social como grande campo de ação e como consequência providenciar transformações que podem atingir a esfera social. Ainda nesta perspectiva, a autonomia não é apenas sobre a liberdade de ação do professor, mas também sobre a responsabilidade ética de usá-la para promover uma educação com justiça social e transformação crítica. Isso envolve a tomada de decisões informadas, a participação ativa na formulação de políticas educacionais e o compromisso com a equidade e a justiça na educação.

Porém, na escola operam e se sobrepõem diferentes formas de regulação do trabalho docente. Identificar e entender esses mecanismos na experiência escolar é

necessário para compreender e problematizar o exercício da autonomia do professor na contemporaneidade e manter a saúde mental do professor.

A regulação do trabalho docente no Brasil envolve um sistema complexo de normas, políticas, órgãos governamentais e instâncias de participação da sociedade civil. Cada um desses elementos desempenha um papel importante na organização e supervisão do sistema educacional e sua compreensão é fundamental para o entendimento sobre as possibilidades de exercício da autonomia docente. O sistema educacional brasileiro é complexo, com diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) compartilhando a responsabilidade pela educação. Portanto, o trabalho docente é regulado por uma interação entre esses níveis de governo, bem como pela participação da comunidade e dos profissionais da educação.

Selles e Andrade (2016, p. 8) propõem a autonomia docente como "[...] um jogo jogado entre regulação, resistência e modulação". Os referidos autores defendem que a autonomia é exercida nas tensões entre as "estratégias de regulação e as táticas de modulação". Segundo eles, constituem-se em estratégias de regulação o Estado, o mercado, a pesquisa acadêmica quando prescritiva, o movimento social dos professores e as iniciativas de organização e de mobilização sindical, numa perspectiva ético-profissional, o currículo e a própria estrutura disciplinar do trabalho docente.

Esta relação entre a regulação do trabalho e a autonomia docente no Brasil é um equilíbrio complexo. Por um lado, há um discurso facilmente absorvido pelo senso comum de que a regulação é necessária para garantir padrões de qualidade na educação e oportunizar aos estudantes, acesso a uma educação de qualidade e equitativa, por outro lado, não é tão natural que a autonomia docente é fundamental para permitir que os professores adaptem o ensino às necessidades dos alunos e respondam aos desafios específicos de suas salas de aula.

A participação dos professores na elaboração de políticas educacionais e na gestão escolar poderia ajudar a equilibrar a regulação e a autonomia. Quando os professores têm a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do currículo e das políticas escolares, eles têm a possibilidade de participar ativamente do processo, adaptando o ensino às necessidades e realidade diversa dos estudantes. O desafio está em encontrar um equilíbrio entre a regulação e a autonomia necessária para permitir que os professores sejam agentes ativos no processo educacional e atendam

às necessidades dos alunos de forma significativa.

O grande dificultador é que diferentes elementos se configuram como reguladores externos do trabalho docente, alguns bem explícitos, mas outros nem tanto, chegando mesmo a serem naturalizados pela sociedade em geral e pelo profissional da educação. Entre estes aspectos é importante destacar o contexto social no qual o pensamento pedagógico vem se desenvolvendo.

Desde a promulgação da LDB 9394/96 se materializou no Brasil, um novo modelo de gestão educacional, o modelo gerencista (Macedo e Lamosa, 2015, p. 375). De forma geral, este modelo baseia-se na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (Bresser-Pereira, 2008, p. 31). A responsabilização é “também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (Bresser-Pereira, 2008, p. 31).

Foi a partir dessa lógica do processo de mercantilização da educação (Frigotto, 2001), que os empresários passaram a se autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – os salvadores da “escola falida”. Porém, o interesse maior dos empresários se voltava para a mercadoria força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (Oliveira, 2000) como saída para o “desemprego estrutural” (Antunes, 2003).

Santos (2012, p. 20) denominou esse processo de “pedagogia de mercado”, pois pode-se afirmar que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas; trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim, todo o processo de formação educacional é influenciado pela lógica do mercado: a administração escolar, as relações entre ensino e aprendizagem, os conteúdos programáticos, os princípios pedagógicos do currículo e a avaliação dos resultados. Desde o início da produção educacional, os propósitos e objetivos da educação são moldados pelo aspecto mercadológico. A abordagem pedagógica do mercado permeia tanto as instituições de ensino públicas quanto privadas, desde a concepção do currículo até as práticas cotidianas nas escolas, tornando-se evidente nas políticas de avaliação impostas externamente.

A concretização dessa lógica do mercado tem se dado por intermédio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (Santos, 2012, p. 21).

Para Oliveira (2004), essa nova maneira de gerenciar o trabalho educacional resultou na elaboração de currículos simplificados para a formação dos professores, adotando abordagens técnicas, e provocou a perda de controle e a separação entre a concepção e a execução do ensino. Essa mudança tornou-se evidente a partir dos anos 1990, quando várias estratégias foram adotadas pelo capital visando moldar um novo tipo de trabalhador. Essa nova forma de regulação renovou duas teses amplamente discutidas no Brasil, especialmente durante a década de 1980, sobre a desvalorização da profissão docente e a transformação do trabalho do professor em um trabalho proletário

Nesse contexto, os professores vêm perdendo sua autonomia para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável à carreira docente.

A “sociedade do conhecimento” advinda da pós-modernidade e a racionalidade mercadológica, influenciam demais as propostas para o trabalho docente, principalmente aquelas oriundas dos intelectuais do capital (Vaillant, 2009; Delors, 2001), que minimizam a questão a partir do discurso de que a profissionalização dos professores, deve estar diretamente ligada à lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos. Com isso, a profissionalização defendida pelos intelectuais do capital refere-se à lógica da desprofissionalização docente, ou seja, do enfraquecimento do caráter específico da profissão. Esse movimento carrega em si a fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a standardização do trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais.

Ao longo do tempo, vem se deslocando a categoria “trabalho docente” para a “atividade docente” ou, simplesmente, para “tarefa docente”, o que vai tornando os professores meros executores de tarefas. Isso está explícito no Parecer nº 009/2001, do Conselho Nacional de Educação, em que é possível ler:

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. e, também,

porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores (Brasil, 2001, p. 9-10).

Esse deslocamento traz novas exigências que se impõem ao trabalho do professor que não fazem parte de seu ideário profissional e contribuem para um sentimento de desprofissionalização que se acentua com a perda da identidade profissional, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição (Oliveira, 2004).

Hoje o docente é visto como um “executor de tarefas”, o que esvazia o caráter pedagógico do seu trabalho – o ato de ensinar. Com isso, abandona-se um tipo sólido de formação que leva em conta a relação entre teoria e prática, passando a responsabilizar o docente por um tipo de formação construída no cotidiano da própria escola, levando à sua desvalorização e precarização.

Desta forma, estrutura-se um arcabouço de regulação do trabalho docente com interferência em seus diferentes elementos, muito bem estruturado e naturalizado uma vez que seus pressupostos advêm da organização política e econômica da sociedade.

3 A proletarização docente

Este movimento de regulação sobre o trabalho docente, promove um fenômeno denominado por vários estudiosos da educação, sociólogos, e pesquisadores como proletarização docente. O termo é frequentemente usado para descrever as mudanças nas condições de trabalho e no *status* dos professores, especialmente em relação às políticas educacionais e à crescente ênfase em testes padronizados, burocracia e perda de autonomia profissional. É uma expressão que emergiu ao longo do tempo no contexto do debate sobre as condições de trabalho e a profissionalização dos professores. O termo descreve a tendência de tratamento dos professores, em alguns contextos, de forma semelhante à dos trabalhadores assalariados (proletariado), muitas vezes com a perda de autonomia e controle sobre seu trabalho.

Para Giroux (1997, p.158), a proletarização da atividade docente é a tendência de rebaixar os professores à condição de especialistas técnicos dentro da estrutura burocrática escolar, transformando sua função em uma responsabilidade de gerenciamento e execução de programas curriculares, em vez de enfatizar o

desenvolvimento ou a compreensão crítica de currículos que atendam a objetivos pedagógicos específicos

Baseada na minha própria experiência, na observação dos colegas com os quais trabalhei nos meus anos como professora e formadora, na análise das instituições com as quais colaborei, tendo a concordar que a organização do trabalho em grande parte das escolas da educação básica e do ensino superior, apresenta tantos elementos do sistema fabril de produção que é possível falar de uma “proletarização” da docência.

Da mesma forma que ocorre com o operário, que “não tem influência sobre o horário de trabalho, o ritmo de produção, nem decide sobre seu salário, não tem autonomia para planejar suas tarefas e é subordinado a fatores externos” (Aranha, 2006, p. 76-77), acontece com o professor. O professor não tem controle sobre seu horário de trabalho e ritmo, pois esses são definidos pela estrutura da escola, a necessidade de cobrir vastos conteúdos e a demanda por correção de inúmeras avaliações. O salário do professor é determinado dentro de uma lógica capitalista, o que resulta em uma remuneração muitas vezes insuficiente, desvalorização profissional e perda de prestígio social em relação a outras profissões contemporâneas.

Além disso, o professor geralmente não tem liberdade para planejar o currículo, já que isso é definido pela administração escolar, incluindo conteúdo programático e métodos de avaliação. Ele trabalha com as condições oferecidas pela instituição, não tem controle sobre o espaço e os recursos disponíveis. O professor também não decide se a escola adota uma abordagem pedagógica tradicional ou construtivista, por exemplo, uma vez que isso é determinado por fatores externos à sua vontade. Em resumo, o professor é submetido a forças externas que moldam sua prática profissional.

Ontologicamente, é a relação do homem com a natureza que produz sua existência e esta relação é denominada trabalho. Historicamente, o trabalho é compreendido a partir da organização da sociedade e da divisão social. A sociedade industrial e a ascensão da burguesia como classe dominante, concretizam o capitalismo como modo predominante de organização da vida. Neste cenário, os trabalhadores providos apenas de sua *prole*, vendem a sua força de trabalho em troca

de um salário, constituindo uma relação com o patrão, que compõe o processo de exploração deste sistema. Assim surge o termo proletário.

A ideia de proletarização pode ser compreendida pelo avanço da contradição capital-trabalho nas relações da sociedade capitalista que causam o aumento do volume de trabalho, sua intensificação e precarização de uma maneira geral. Na escola, as relações capitalistas têm aproximado as condições de trabalho docente com as da classe operária, desde a concepção educativa até o cotidiano dos docentes.

Pode-se observar que esta precarização alcança tanto a estrutura física da escola, com prédios e instalações escolares muitas vezes sucateadas e insalubres, quanto a dimensão ideológica, compreendida aqui como a capacidade da Educação promover uma formação verdadeiramente humana.

No trabalho do professor, este fenômeno se manifesta em diferentes situações que se interligam. Péssimas condições de trabalho, má remuneração, carga horária exaustiva com número demasiado de aulas, dependência excessiva de manuais didáticos, são alguns exemplos objetivos que tem como consequência, a precarização das ideias dos professores (Marx, 1998, 2012). Neste contexto, a atuação do professor se afasta de seu verdadeiro objetivo.

Na lógica capitalista que conduz todo este processo, a educação não é compreendida como um direito, mas, sim, como uma mercadoria a ser consumida, visão que coloca o professor no lugar de “operário intelectual, alienado em um todo produtivo” (Silva, 2018, p. 10).

O professor perde o controle sobre seu próprio trabalho uma vez que na perspectiva capitalista, passa a ser visto como um empregado que presta determinado serviço à sua clientela. Os objetivos da educação e do ensino, passam a ser externamente definidos, retirando do professor a participação nos processos reflexivos e decisórios sobre objetivos e conteúdo de seu trabalho.

Assim, os componentes fundamentais da escola e do ensino, passam a ser pensados a partir de uma lógica produtiva, que visa massificação e lucro. Esta forma de pensar a escola e o professor não é recente e segundo Silva (2018, p. 7-8) tem seu início na constituição da escola moderna. Pode-se encontrar indícios disso na Didática Magna, escrita por Comenius no início do século XVII. Para este autor, a

escola é idealizada como instituição que precisa acolher o maior número de alunos possível, e estes, serão instruídos por professores que reproduzem conteúdos a partir de um manual didático. Este pensamento manufatureiro e produtivista que marcou a escola do início do século XVII, se estende até hoje, marcando parte das atividades escolares desenvolvidas.

É importante lembrar que o professor é um agente pedagógico, suscetível e reagente às questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, portanto, nem ele nem sua aula serão neutros. Uma vez que o professor é visto como um proletário com funções intelectuais, que vende sua aula como mercadoria, a Educação perde sua perspectiva humanitária e transformadora, alinhando-se a parâmetros econômicos (Silva, 2018, p. 8).

Para Silva, Azzi e Bock (2007, p. 17) o Banco Mundial considera a educação como um serviço a ser oferecido, seja de forma pública ou privada, e não como um direito universal à transmissão e troca de conhecimentos, culturas e valores. Nessa visão, a avaliação da educação se concentra na capacidade dos professores de fornecerem um serviço eficiente aos "clientes", que são os pais. O Banco Mundial enfatiza o fortalecimento desses clientes, que devem avaliar a escola com base na utilidade mercadológica do produto educacional que o aluno demonstra ter adquirido. Esse fortalecimento é apontado como um dos principais pilares para aprimorar a educação, tanto na esfera pública quanto na privada

Nesta perspectiva, uma boa escola é aquela que produz bons resultados, ou seja, é aquela na qual os alunos têm bom desempenho. Este desempenho é definido por processos externos e aplicados à Educação pelo Estado. Para se obter os resultados esperados, o professor deixa de definir os objetivos e conteúdos de seu trabalho e passa a ter como meta, ensinar os conteúdos cobrados nas avaliações externas, por exemplo. Nestas circunstâncias, o professor acaba tornando-se um mero executor alienado.

Para Contreras (2002), o termo proletarização é o que melhor descreve o processo de subtração progressiva de uma série de fatores que conduzem os professores à perda da autonomia sobre seu trabalho. A busca contínua por um trabalho docente baseado na racionalidade técnica tem como consequência, a separação entre concepção e execução, a desqualificação (que gera a necessidade constante de requalificação), a perda de controle do próprio trabalho (desorientação

ideológica), a rotinização do trabalho, o impedimento do exercício reflexivo, a facilidade de isolamento e estímulo ao individualismo, enfim, a perda do sentido e da finalidade do trabalho docente. Ao perder o controle sobre estas ações, o professor assume um papel de consumidor e executor de processos educativos externamente produzidos.

As últimas reformas educacionais no Brasil como a do Ensino Médio, contribui com este processo de proletarização uma vez que alterou profundamente a estrutura e os conteúdos de trabalho desta etapa de ensino. O professor perdeu o controle sobre quais conteúdos e como ensinar e é obrigado a trabalhar os conteúdos propostos na reforma e que serão cobrados nos exames externos.

Em um levantamento sobre o processo de proletarização docente, Pavan e Backes (2016), afirmam que muitos autores no Brasil, tem se dedicado a analisar criticamente as políticas de educação e como estas têm afetado os currículos e o trabalho dos professores. Os autores destacam como as políticas educacionais, alinhadas ao neoliberalismo desde os anos 1990, moldaram profundamente o sistema educacional brasileiro. A influência dessas reformas, promovidas por organismos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros, reforça a primazia da eficiência privada sobre a suposta ineficiência estatal. Isso impulsionou uma abordagem empresarial na educação, direcionada pela produtividade e eficiência para atender às exigências do mercado.

Outro ponto de destaque para os autores, refere-se a mudança de papel do Estado na educação, de provedor para fiscalizador, remodelando os objetivos educacionais para se alinharem às demandas do mercado, moldando crianças e jovens de acordo com essas necessidades. Como resultado, os professores foram profundamente afetados: suas valorizações, carreiras e remunerações foram desvalorizadas, mesmo no sistema público. A remuneração vinculada ao desempenho dos alunos intensificou a competição entre professores, minando a colaboração. Essas políticas responsabilizam os professores pelo desempenho dos alunos, gerando um sentimento de ineficiência e culpa, especialmente quando sua remuneração é atrelada ao sucesso dos estudantes. O trabalho docente foi intensificado, exigindo múltiplos turnos e enfrentando uma crescente carga burocrática, desvirtuando o conteúdo do ensino.

Adicionalmente, essas políticas interferiram na autonomia dos professores na construção do currículo, reduzindo seu papel intelectual a executor de um currículo e metodologia definidos por outros atores. Um sistema extensivo de avaliações padronizadas foi promovido para controlar o currículo e a atuação dos professores, centralizando essas avaliações em critérios econômicos, limitando a autonomia docente.

Por fim, os autores afirmam que essas políticas neoliberais reinterpretaram conceitos como profissionalização, autonomia e participação, reduzindo a profissionalização à formação e desprofissionalizando o docente. A autonomia e a democracia foram associadas à busca por parcerias financeiras e pedagógicas para melhorar os resultados dos alunos, subordinando a educação aos interesses do mercado.

Resumindo, o pensamento destes autores abarca diferentes aspectos da atividade docente como burocratização do trabalho, avaliações externas, lógica mercadológica, precarização das relações de trabalho e da remuneração atrelada ao desempenho dos alunos, a (auto)responsabilização pelos resultados, a (auto)intensificação do trabalho docente, a ênfase no (auto)controle, as mudanças provocadas no currículo pela adoção das políticas de gerenciamento, a incorporação neoliberal das lutas históricas dos professores, como a profissionalização, a autonomia, a participação e a democracia, mudando os seus sentidos e colocando-os a serviço do mercado, descrevem fenômenos que contribuem para a proletarização docente.

Moraes (2004, p. 144), contribui com o debate sobre proletarização trazendo à discussão, a relação entre concentração, reprodução e acumulação do capital e a multiplicação da informação e do conhecimento. Nesta relação, a informação e o conhecimento não são democratizados como pode-se pensar a princípio e este fato, também colabora com a proletarização do professor. A suposta disponibilidade de conhecimentos que possibilita que qualquer um os procure e encontre, traz uma suposta ideia de autonomia do professor em acessar estes conhecimentos.

É evidente a ação do Estado que reduz gastos com a Educação, deixando escolas e universidades com recursos reduzidos e professores de forma geral, sem tempo para a produção do conhecimento, uma vez que basta “treiná-los” no sentido de “praticar, usar e interagir - uma interação circunscrita a uma relação entre produção

e consumo de talhe imediato e superficial" (Moraes, 2004, p. 148).

Ainda segundo Moraes (2004) até mesmo a concepção de conhecimento que vigora hoje deve ser criticada, incluindo o conhecimento escolar, pois, uma vez que o conhecimento é prático, relativo apenas a saber fazer, o professor é desintelectualizado e despolitizado, reafirmando uma suposta neutralidade da educação. Para a autora, compreender a dimensão política de todo e qualquer conhecimento é fundamental.

Mais do que servir para adaptar-se às exigências do mercado, o conhecimento deve ser uma ferramenta para compreender os processos de exclusão e controle social e desenvolver experiências alternativas, podendo assim, gerar uma possibilidade de ruptura com o processo de proletarização do professor. Estas experiências devem ser coletivas, pois, só por meio da organização coletiva as possibilidades de transformação social começam a surgir.

Desta forma, pode-se resumir que a proletarização se caracteriza pela dificuldade ou impossibilidade do professor refletir sobre sua prática docente. Caracteriza-se, ainda, pela perda de sua qualificação (para planejar, analisar, atuar e avaliar) e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência. Para Contreras, "o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide" (2002, p. 35).

A fim de me afastar de uma visão fatalista de Educação, considero que embora o processo de proletarização submeta os professores cada vez mais ao controle de agentes externos, ele não subtrai totalmente o sentido do trabalho do professor. Os professores ainda detêm saberes que permitem pensar sobre "o que", "como" e "por que" fazer seu trabalho, uma vez que este é intelectual. Há práticas que circulam nos espaços educativos, há "professores que atuam como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos" (Giroux, 1997, p. 158).

4 Formação Docente e sua Influência na Autonomia Profissional

Compreendo o professor como um intelectual crítico, um sujeito transformador, capaz de ter uma visão global sobre o contexto no qual atua, atento à intencionalidade

de sua ação, questionando continuamente seu saber e seu agir, articulando o conhecimento sobre educação com sua práxis educativa (Aranha, 2006, p. 47). Este sujeito compreende que a escola não é um espaço neutro, livre de intencionalidades, mas sim, “carregado de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas” (Aranha, 2006, p. 47). Porém, as circunstâncias da docência atualmente, dificultam que o professor alcance e mantenha este grau de desenvolvimento.

Cursos de formação inicial e continuada, parecem trafegar em outro sentido, no sentido do desenvolvimento técnico apenas, que, apesar de necessário, não é suficiente para a docência que os dias atuais solicitam.

Sobre isso, Franco (2008, p.112) afirma que a formação em muitos estabelecimentos de ensino para professores, geralmente divide o processo formativo, sugerindo que os futuros educadores devem assimilar teorias para aplicá-las na prática, o que pode ser enganoso. Além disso, os modelos de formação continuada frequentemente buscam uma mudança mecânica das práticas, através do treinamento de habilidades e competências. Entretanto, na maioria das vezes, isso apenas modifica a espontaneidade do conhecimento prático intuitivo do professor, levando-o a se sentir inseguro e desmotivado para buscar novas abordagens no seu trabalho.

A prática do professor não é resultado de treinamento, mas, sim de conhecimentos que guiam a prática e não se limitam apenas à abordagem tecnicista da cultura escolar, oferecendo ao professor um conjunto de recursos para lidar de forma criativa com os desafios do dia a dia na escola.

Os caminhos que organizam estes saberes são complexos e específicos e por isso, ainda carecem de investigações, porém, ainda com Franco (2008, p. 113), entendo que “é apenas nas mediações do sujeito com seu fazer que a prática e as outras dimensões da docência se tornam inteligíveis”. Nesta mediação com seu próprio fazer, o ideal é que o sujeito pense sobre suas ações de forma dinâmica e dialética, podendo com isso, se afastar da consciência ingênua e se aproximar do rigor metódico que caracteriza a crítica (Freire, 1996).

Pautada em Freire (1996) parto do princípio de que a superação da ingenuidade deve ser produzida pelo próprio aprendiz fundamentado pelos estudos e

em diálogo com o formador e com a realidade que o cerca.

A docência é um universo multifacetado e complexo, vulnerável às mudanças e imposições sociais e por isso mesmo, precisa se reinventar a cada instante em um processo de autoanálise e reajuste balizados pela crítica e pela intencionalidade. Mas como viabilizar esse movimento no contexto de precarização que a docência enfrenta? Os processos formativos iniciais ou continuados, podem se caracterizar como *lócus* adequado para o desenvolvimento do professor nesse sentido?

A formação inicial de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas e estudos (Cochran-Smith & Fries, 2005). Em geral, observa-se uma considerável insatisfação, tanto por parte das autoridades políticas quanto dos professores em exercício, em relação à capacidade das atuais instituições de formação em atender às necessidades da profissão docente. As críticas apontam para uma organização burocratizada, para a separação entre teoria e prática, a fragmentação excessiva do conhecimento ensinado e uma conexão frágil com as escolas. Essas preocupações levam algumas vezes a propor a redução da duração da formação inicial e um aumento do foco na etapa de inserção profissional dos professores.

Sobre isso, Marcelo aponta estudo de Berliner (2000) que afirma: "Acredito que temos dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprendizagem de como ensinar, desde a formação inicial até a integração e a formação contínua" (2000, p. 370). Nesse processo, a formação inicial desempenha um papel fundamental e não pode ser subestimada ou substituída, como sugerem alguns grupos ou instituições.

A formação continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer. Para Pinto, Barreira e Silveira (2010), embora seja uma expressão amplamente utilizada e aparentemente de fácil compreensão, o conceito de Formação Continuada de professores não é muito claro, especialmente porque engloba todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial. No entendimento de Nóvoa (1995, p. 9), "formar é sempre formar-se". O autor refere-se à autoformação realizada na interação com o outro, professor ou colegas.

Focando-se nas especificidades da docência, Garcia (1999, p. 34) salienta que além de especialistas, conhecedores do conteúdo a ensinar, os professores devem

ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”. Aliando ao domínio do conhecimento, a condição de levar os alunos a dele se apropriarem.

O reconhecimento de que os professores não aplicam apenas os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmico-profissional, mas também geram saberes no exercício de sua profissão, levou a novas perspectivas sobre a Formação Continuada desses profissionais. Conforme Tardif (2000), o "professor é um sujeito que molda sua prática com base nos significados que ele próprio atribui a ela, um sujeito que possui conhecimentos e habilidades provenientes de sua própria atividade e que usa esses conhecimentos para estruturar e orientar sua prática" (p. 115). Essa concepção direciona os estudos sobre a formação de professores para uma compreensão da influência da história de vida na formação do professor (Nóvoa, 1992), além de destacar a necessidade de maior atenção e reconhecimento da academia em relação aos saberes dos professores.

Desta forma, identifica-se a necessidade de reformular a formação em serviço, abandonando a abordagem simplista de treinamento e instrumentalização para o ensino, bem como a prática de atualização de conteúdos curriculares. Em vez disso, é recomendada uma formação que se baseie em princípios que estimulem a reflexão sobre a prática docente e o contexto que a envolve, indo além das questões imediatas. Essa abordagem valoriza os professores como agentes ativos de seu próprio desenvolvimento profissional. A interpretação crítica questiona a formação centrada na reciclagem e no treinamento, principalmente devido à natureza esporádica desses cursos. Essa abordagem não leva em consideração as experiências e a realidade do cotidiano dos professores, não atende às suas necessidades e interesses e, sobretudo, concentra-se exclusivamente nas mudanças comportamentais imediatas, negligenciando o processo mais amplo de formação.

Ao longo da história, os processos de formação continuada se apresentaram em cada época de uma maneira, com objetivos distintos, relacionados à realidade social e política do momento. Marin (1995) identificou e analisou, em seus estudos, os diferentes termos utilizados para formação continuada no Brasil e suas concepções, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Termos de formação continuada no Brasil

Reciclagem	Referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Significava tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto
Capacitação	Tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar
Educação Permanente Formação Contínua Formação Continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Fonte Marin (1995). Reelaboração da autora (2023)

O que fica claro é uma formação insuficiente do professor, formação que foi fragmentada, apressada e que sofreu o esvaziamento de conteúdo no decorrer do tempo. Daí, então, a ideia de complementar essa formação depois, já estando em serviço.

Embora a Formação Continuada não seja o único fator determinante da atuação dos professores, ela passa a ser reconhecida como um espaço significativo de apoio ao exercício da profissão. Ela proporciona condições para que os professores percebam as necessidades de seus alunos e suas próprias necessidades, tanto em níveis individuais (profissional e pessoal) quanto em um contexto coletivo. Isso, por sua vez, estimula a criação de abordagens criativas para atender a essas demandas

É importante esclarecer que o termo “formar”, aqui é assumido no sentido de “criar as condições favoráveis para que ele mesmo (o sujeito) se forme” (Pereira, 2003). O trabalho de Matos (1999) oferece uma interpretação alternativa da formação, baseada na filosofia de Hegel, que completa minha compreensão sobre o termo. De acordo com o autor, na visão hegeliana, historicamente, o processo de formação está profundamente ligado à produção ideológica, que é essencial para a construção ou consolidação do Estado. Portanto, o paradigma de formação do indivíduo está intrinsecamente ligado à formação do Estado, o que implica que o conhecimento que

o sustenta seja de natureza especulativa e guiado por uma lógica de desenvolvimento. Matos (1999, p. 94) também argumenta que a obra de Paulo Freire incorpora uma perspectiva hegeliana da emancipação, semelhante ao processo dialético discutido em relação às relações entre senhor e escravo. Essa perspectiva da emancipação só se torna adequada quando liberta tanto o opressor quanto o oprimido da ordem opressiva que os subjuga.

Em contraste com as modalidades de formação docente apoiadas por políticas que se concentram principalmente na instrução dos professores, com base na simples transmissão de informações e na visão da tarefa docente como uma mera reprodução do conhecimento gerado em outras esferas, emergem abordagens que concebem a formação docente como um processo contínuo de construção, centrado na perspectiva dos próprios profissionais. Nesse contexto, a transmissão de informações não é negligenciada, mas é vista como uma parte da formação mais ampla, que visa aprimorar a consciência sobre a própria prática e suas implicações.

Conforme Nóvoa (1992, p. 25), a Formação Continuada de professores deve abordar três dimensões estratégicas: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão institucional. O investimento na dimensão pessoal e o reconhecimento dos saberes da experiência desempenham um papel fundamental em todo o processo educacional. Isso se deve à compreensão de que a formação não é construída apenas por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas profissionais e da constante reconstrução da identidade pessoal do professor.

O desenvolvimento pessoal ajuda a compreender os processos que ocorrem ao longo da história de vida do professor e sua influência no trabalho docente, incluindo experiências anteriores à sua formação acadêmica. Essa abordagem contraria a noção de que o professor deve ser neutro e separar estritamente o aspecto profissional do pessoal, uma concepção que se originou no paradigma moderno, influenciado pela visão da ciência e do ensino. Atualmente, não apenas para Nóvoa (1992), mas também para muitos outros autores, reconhece-se a indissociabilidade dessas duas dimensões: a dimensão profissional e a dimensão pessoal do professor.

A autoformação participada, um conceito proposto por Nóvoa (1992), destaca o protagonismo dos professores, tanto individualmente quanto em equipe, e a relação com seu ambiente de trabalho. Isso cria condições para que o coletivo escolar supere

os desafios diários e os obstáculos que impedem a transição do paradigma tradicional de ensino em direção a abordagens que atendam às novas necessidades educacionais.

Nesse tipo de abordagem, enfatiza-se a integração entre a prática e a teoria, não como uma verdade absoluta, mas como conhecimento construído por sujeitos, como são os próprios professores em formação. Promove-se a pesquisa sobre a própria prática no contexto da formação em serviço, incentivando a produção e disseminação dos conhecimentos elaborados pelos professores da escola básica. Isso fortalece a compreensão de que esses profissionais são geradores de conhecimento. Essas abordagens não visam instruir os professores da escola básica, mas sim ajudá-los a analisar sua prática e os diversos fatores relacionados a ela, com o objetivo de desenvolver planos de ação sempre que possível.

Marcelo (2009) adota o termo desenvolvimento profissional por considerar mais adequado à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, de certa forma, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

O papel dos facilitadores do processo de formação, ao promover estudos, debates e reflexões sobre a prática docente, e especialmente ao coordenar os trajetos formativos, torna-se de grande relevância. Isso cria ambientes e oferece apoio, incentivando a continuidade da formação dos professores em serviço até que esses profissionais assumam o papel de pesquisadores em suas próprias escolas.

Pinto, Barreira e Silveira (2010), relembram que Nóvoa (1995, p. 11) retoma uma questão bastante antiga sobre a formação através da pergunta clássica: “Quem forma o formador?”

Os autores recorrem a ideia dos três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas, reinterpretada por Gastón Pineau como “eu, os outros e as coisas”, implica que o formador se desenvolve através de diferentes abordagens: primeiramente, por meio da reflexão sobre suas jornadas pessoais e profissionais (autoformação); em segundo lugar, na interação com os outros, como defendido por Freire (1997) na aprendizagem coletiva, que envolve consciência, sentimentos e emoções (ecoformação); e, finalmente, pela imersão no conhecimento das coisas

(saberes, culturas) e sua análise crítica (heteroformação).

Embora a formação continuada de professores no Brasil, se apresente como uma oportunidade para os professores ampliarem suas experiências e conhecimentos, visando proporcionar um ensino de melhor qualidade aos alunos, ela vem enfrentando críticas e descontentamentos. Ao longo da minha experiência como formadora, não foi raro ouvir de professores, relatos sobre seus sentimentos de ineficácia em relação aos programas de formação. Essas queixas expressavam o desejo de alguns professores de refletirem sobre sua prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, buscarem avançar e aprimorar sua atuação pedagógica. No entanto, em algumas ocasiões, essas queixas também apontaram para a rejeição dos programas de formação, muitas vezes por serem elaborados por equipes que não estão familiarizadas com a realidade das escolas.

Atualmente, a formação continuada ainda busca uma identidade, um caminho. Segundo Ribas (2000), os sistemas de ensino adotam programas formativos definidos pelas autoridades públicas, sem considerar os interesses individuais dos professores. Em vez disso, baseiam-se nas políticas governamentais em vigor e no que as equipes técnicas consideram ser as necessidades das escolas e dos educadores. Isso resulta na falta de oportunidades para reflexão e debate sobre os desafios enfrentados diariamente nas escolas.

A cada período histórico, diferentes características, ideologias e visões dos detentores de poder moldaram os modelos de formação, influenciando assim a configuração atual do processo de formação. Mesmo a promulgação da LDB 9394/96, as Leis subsequentes e os avanços tecnológicos na área de informação não conseguiram introduzir transformações substanciais que efetivamente representassem um progresso na formação continuada.

É na própria formação inicial que se encontra as raízes dessa problemática. Essa formação inicial muitas vezes se apresenta superficial e desconectada da realidade, deixando pouco espaço para o desenvolvimento do pensamento autônomo. Como resultado, os professores são formados de maneira a se tornarem dependentes e inseguros, buscando na formação continuada uma solução pronta para seus desafios. Eles muitas vezes veem os especialistas como detentores de fórmulas mágicas que podem resolver todos os problemas da prática docente. Essa falta de confiança em suas próprias capacidades leva os professores a se sentirem incapazes

de construir suas práticas de forma autônoma.

A formação continuada de professores é afetada por questões relacionadas ao contexto educacional e, da maneira como está estruturada, não favorece o desenvolvimento de professores autônomos e confiantes em sua própria prática.

É na interação com o outro que vamos nos construindo; no embate das ideias refletimos e estruturamos nossas hipóteses, servimos, e somos servidos, nessa troca constante.

Aprendemos porque simbolizamos, experienciamos, pesquisamos, nos envolvemos como nosso fazer e o do outro, seja criança ou artista. Aprendizagem do fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimentos. Nova alfabetização com outros códigos, instrumentalizando o sujeito-autor (Freire, 1992, p. 7).

A falta de tempo e oportunidades para a interação entre professores é um obstáculo que se fosse superado, daria aos encontros de formação continuada um caráter mais enriquecedor, assemelhando-se a uma rede formada por diversas contribuições. Ideias, experiências, debates, encontros, reflexões, investigações e criações com valor intrínseco são produtos do esforço individual de muitos professores. Quando reunidas, compartilhadas e analisadas de forma colaborativa, poderiam resultar em práticas educacionais impulsionadas por uma ação coletiva informada por convicção e propósito. Tais práticas dariam origem à esperança de uma sociedade mais justa, uma sociedade que participa ativamente na construção do seu conhecimento e do seu futuro.

4.1 Caminhos de Busca pela Autonomia na Formação Docente

Após a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e do Ensino Médio em 2018, a terceira versão do documento que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica foi encaminhada para análise no Conselho Nacional de Educação (CNE). Como é comum em qualquer processo educacional em todo o mundo, o envolvimento dos professores e sua preparação antecedem as reformas, especialmente quando se trata de alterações nos currículos. No entanto, no Brasil, observa-se uma abordagem contrária, na qual o professor, sua formação e seu papel na elaboração das novas propostas curriculares ficam em segundo plano.

Esta nova versão da BNCC está mais alinhada com as perspectivas da OCDE, especialmente com a publicação *Education Policy Analysis*, (1998), na qual utilizam-se expressões como: “trazer outra vez os professores para o retrato”; “colocar os professores no centro dos processos sociais e econômicos”; “os professores são os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro”; “os professores têm de voltar para o centro das estratégias culturais”; “os professores estão no coração das mudanças”. Tudo isso para concluir que “a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”.

Atualmente, a ênfase recai no ensino voltado para a competitividade, o comércio e a globalização sustentados pela economia e pela indústria da produção e consumo, todos inseridos no contexto do capitalismo. A definição de novas habilidades e competências dos estudantes é direcionada para atender às demandas do mundo do trabalho, além de prepará-los para a vida competitiva na sociedade, integrando a cultura da modernidade. Dardot e Laval (2016), baseados nas teorias de Foucault e Bourdieu, introduzem o conceito do "indivíduo neoliberal", que se considera um empreendedor de si mesmo. É esse modelo de indivíduo que as reformas educacionais visam moldar, muitas vezes esvaziando os princípios da educação como formação integral do ser humano.

As transformações constantes no ambiente social afetam a dinâmica da escola e, por conseguinte, alteram as relações entre professores e estudantes. É nesse contexto dinâmico que os processos de formação dos professores se tornam objeto de análise e estudo.

Em um olhar mais ampliado, pode-se identificar, assim como apontou Estrela (2006), “que o destaque e a visibilidade que a formação de professores vem ganhando possuem várias faces”. Segundo Saul (2016, p 20), uma dessas faces, a mais visível, refere-se ao extenso período de treinamento oferecido, que visa lidar com os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais e as complexidades da prática pedagógica diária. Isso inclui a realização de pesquisas e a publicação de trabalhos especializados sobre o processo formativo.

Uma segunda face, essa menos visível, diz respeito “aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, acrescida da luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional.” Por fim, há uma terceira face, esta, mais cruel que as anteriores, a “face do negócio” (grifo

da autora), que segundo Saul, refere-se aos consideráveis lucros auferidos por empresas através da criação e comercialização de "soluções educacionais" destinadas a serem adotadas e utilizadas por professores. Isso engloba a prestação de serviços por grandes consultorias, a introdução de políticas de avaliação de grande escala e outras iniciativas no crescente "mercado da educação". Essa tendência ocorre no contexto da ascensão da aliança neoliberal-neoconservadora em várias nações, a partir da década de 1990.

O olhar especial que recai sobre a formação destes profissionais, deriva também da íntima relação estabelecida entre a docência e as mudanças desejadas na educação, que têm no professor, seu principal executor. De certa forma, esta relação é fundamental, porém, ela não é composta por um único elemento.

Compreender a docência e sua formação sob uma única perspectiva, não condiz com sua multidimensionalidade e com a complexidade que a profissão abarca, ao contrário, a simplificação gera dicotomias, reducionismos e contradições que afetam de modo geral, o ofício do professor. Infelizmente, não é raro encontrar compreensões simplificadas sobre a docência e estas compreensões unidimensionais são deterministas, irrealistas e prejudiciais aos professores, alunos e para a sociedade em geral. Para evitar simplificações é preciso percorrer outros caminhos, desconstruir dicotomias, fragmentações, hierarquizações, relações unilaterais e deterministas, é preciso compreender e saber lidar com contradições, com diversidade e dualidades, é preciso, como diz Morin (2007), "compreender as questões do homem".

A docência se configura como profissão, na medida em que consiste em um trabalho que não pode ser realizado sem criteriosa formação especializada (Nóvoa, 1997). Para este autor, esta formação deve ser construída levando-se em consideração os dilemas e desafios que são impostos à profissão, o que é favorecido, na medida em que o poder público toma a educação como um projeto fundamental ao desenvolvimento nacional. Segundo Nóvoa (2019), isso implica criar um ambiente de políticas educacionais que promovam a atração e retenção de profissionais qualificados para o ensino. Isso envolve implementar medidas práticas que conectem aspectos como formação inicial, reconhecimento da carreira, ambiente de trabalho e remuneração.

A consolidação da escola como elemento do Estado que materializa a identidade nacional dos sujeitos, se deu em meados do século XIX, e com isso, a escola pública,

laica, gratuita, obrigatória e única assume lugar central no processo de construção dos Estados-nação (Bourdieu, 1996; Hutmacher, 1981). Segundo Nóvoa (2019), “para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar”.

Esta evidente relação entre organização social e políticas educacionais, se mantém até os dias atuais, porém, agora no início do século XXI, podemos observar maior descompasso entre a escola e as mudanças sociais que vem se desenvolvendo em velocidade cada vez maior.

A transição para o século XXI trouxe desafios à escola que ainda não foram devidamente enfrentados. As rápidas mudanças sociais e econômicas aprofundaram as desigualdades na sociedade, reduzindo oportunidades para muitos que estão à margem da nova dinâmica cultural e produtiva na "sociedade da informação" (Alarcão, 2003).

A escola demonstra um certo distanciamento e enfrenta dificuldades em lidar com esse cenário, talvez porque ainda não tenha conseguido atingir metas estabelecidas há muito tempo, como o compromisso com o ensino público de qualidade, por exemplo. O contrato social e político de formação integral das crianças e de um modelo organizacional bem estabelecido assumido pela escola, precisa ser profundamente reformulado (Nóvoa, 2019) e isso, sem dúvidas, passa pelos professores e sua formação.

Para Menezes (2021, p. 16), para a escola enfrentar as contradições crescentes evidenciadas e trazidas à discussão pelo século XXI, é necessário que ela promova “uma formação que além de tratar da história e das circunstâncias de cada entorno social, prepare para viver transformações globais e conceber novas práticas sociais, para promover uma cidadania que tome o mundo como seu problema.” Ainda segundo o autor, essa formação depende da compreensão sobre o percurso que trouxe cada um de nós à condição atual, depende de se pensar sobre a condição humana e seus desafios em face das questões sociais, econômicas, culturais, políticas e outras do nosso tempo.

Nóvoa (2019) analisa a crise atual da escola a partir de duas tendências. “A

primeira tendência põe em causa o contrato social em torno da educação com base em lógicas de privatização e procura ultrapassar as dificuldades do modelo escolar através de processos de individualização.” O padrão nesta tendência é substituir o lugar do Estado, suprimindo suas incapacidades e abrindo caminho para grupos econômicos que, por intermédio da educação, fazem valer seus interesses.

A segunda tendência “refere a necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar, mas sem pôr em causa a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma vida em comum.” Para Nóvoa (2019), uma notícia encorajadora nos dias atuais é o surgimento global de movimentos que buscam reformular a escola sem comprometer o papel público da educação. Essa mudança é fundamentada em bases culturais e científicas, ressaltando a importância do conhecimento. Evita-se tanto a adesão à ideologia do retorno ao básico, como a escola tradicional centrada apenas em inúmeros projetos que frequentemente não renovam as práticas pedagógicas. Não é produtivo trazer tudo para dentro da escola, resultando em uma abordagem desordenada e sem foco. No entanto, vale a pena investir na construção de um ambiente educacional público mais amplo, uma "cidade educadora", onde a escola se integra a outras instituições, grupos e associações.

Trata-se de uma proposta de renovação das escolas no contexto de espaços públicos de educação e esforços coletivos de revitalização sem deixar de valorizar a diversidade.

Tanto o que traz Menezes (2021) como Nóvoa (2019) influenciam o modo de pensar a profissão docente, sua função, seu estatuto e seu trabalho. A primeira tendência descrita por Nóvoa, nos alerta sobre as políticas de desprofissionalização e de degradação da profissão docente, expressando grande desconfiança nas escolas públicas e manifestando uma nova forma de regulação do ensino privado. Já o que postula Menezes, solicita uma formação humanizada, crítica, voltada para a autonomia dos sujeitos. Para atingir o ideal de Menezes, é preciso reconhecer e combater o que Nóvoa destaca.

Diante desse cenário, pode-se compreender a importância de uma formação de professores sólida e amparada em referenciais críticos. Nóvoa (2019), propõe uma nova matriz para pensar a formação docente: no lugar de extensas listas de conhecimentos ou habilidades a serem adquiridas por professores, o foco recai sobre a construção de uma identidade profissional, no modo como cada indivíduo molda sua

jornada dentro da carreira docente.

O que Nóvoa advoga, é que a formação do professor deve desenvolver a compreensão sobre a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). O autor põe em dúvida o que se faz nos diversos cursos de licenciatura e afirma que “é preciso reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.” Para isso, é preciso reforçar a relação triangular entre profissionais, universitários e escolares – “pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2019). O autor sugere a criação de um espaço comum dentro das universidades para que os três elementos triangulados convivam, fazendo a formação de professores ao mesmo tempo que produz e valoriza a profissão docente.

Sacristán (1995) considera que o conceito de formação representa uma das pedras angulares, imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. Neste sentido, a formação é vista como o meio que garantirá aos professores a aquisição dos saberes que nortearão sua atuação profissional de forma a atender as necessidades da sociedade. Não se pode deixar de destacar, que a formação se constitui em responsabilidade não só dos docentes, mas também das instituições formadoras que precisam considerar as reais necessidades formativas dos professores, a fim de desenvolverem os saberes necessários para esta atuação.

Pode-se dizer que para ser professor, deve-se ir além da didática aprendida nos cursos de formação inicial. Ser professor envolve um processo contínuo de formação que prevê a construção e a reconstrução da própria prática a partir da reflexão sobre esta prática. Para Sacristán e Perez Gomes (1998), não se deve reconhecer os professores apenas como executores de estratégias concebidas e decididas por terceiros, sujeitos a tendências e jargões que muitas vezes estão distantes dos desafios imediatos que enfrentam. Acreditamos que a reflexão pode ajudá-los a compreender as situações em que trabalham e as complexidades dos problemas que devem enfrentar. Contudo, duvidamos que a prática educacional nas escolas possa ser resolvida com base em diretrizes vindas das diversas "ciências" que pretendem esclarecer os eventos educativos.

A dicotomia sugerida no texto dos autores, começa a desvelar a importância da formação de professores, do trabalho por eles desenvolvido na escola e suas

contradições, que atribuem ao professor características antagônicas, complexas e difíceis de compreender e explicar.

Ainda seguindo o pensamento dos autores, se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação, é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira, interpretando-os, para depois adaptá-los. Professores ou qualquer agente educativo, são mediadores inevitáveis entre ideias e práticas, entre os projetos e as práticas e apenas a medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável (p. 9). Este entendimento pode compor a justificativa da relevância de se buscar compreender as possibilidades de autonomia na prática pedagógica dentro de um sistema que olha para o professor como mero executor de práticas pensadas por outros.

As práticas pedagógicas possuem caráter histórico e aberto (Sacristán e Perez-Gomez, 1998, p. 10) ou seja, tem um significado pessoal e social que as caracterizam como práticas autorais impregnadas de sentidos que são construídos na experiência da pessoa nos diferentes aspectos de sua vida. Não nos formamos professores somente com os saberes acadêmicos, mas, na nossa prática, recorreremos a saberes construídos em diferentes fontes o que atribui a esta prática, sentidos e significados individuais. Um dos grandes desafios da educação dentro de cada unidade escolar, é aproximar estes sentidos e significados, torná-los coletivos respeitando sua origem individual.

Neste sentido, identificar e interpretar a compreensão dos professores sobre sua autonomia torna-se relevante, principalmente, pelo histórico operacional que recai do sistema sobre a prática docente. Um histórico de imposição de mudanças e de adaptação a elas por parte dos professores, evidenciado mais uma vez pela Lei do Novo Ensino Médio, sem levar em consideração os saberes docentes construídos em parceria com outros professores e com os estudantes no dia a dia das escolas.

Quando falta ao professor a possibilidade de definir autonomamente seu trabalho, o que resta é a reprodução de práticas que carregam ideologias nem sempre condizentes com as deste professor, fragmentando pensamento e ação do sujeito, afastando o que este professor pensa e fala do que ele faz diariamente. Este processo, em grande parte das vezes, se desenvolve de forma velada, sem que o professor tenha consciência de que está apenas a reproduzir ideias, valores e ideologias de outros.

O sentido que cada professor atribui às diretrizes impostas a seu trabalho, irá definir a forma como ele vai desenvolver essas diretrizes, daí a importância de haver um pensamento educacional coletivamente construído, com diálogo, reflexão e crítica subsidiando esta construção.

Mas quais as possibilidades de se providenciar esta experiência de participação reflexiva e coletiva ao professor?

Considera-se aqui que as pistas para esta e outras respostas estão com os professores, nas experiências e construções intelectuais que realizam diariamente, daí a grande importância de promover processos de reflexão com características específicas. Uma reflexão intencional e dialogada, que investigue, construa e reconstrua respostas, estruturada a partir da ideia de que para transformar a condição atual, é preciso compreendê-la (Sacristán e Perez-Gomez, 1998) e para que essa compreensão se desenvolva é preciso (re)conhecer e entender as dimensões que se entrecruzam na prática em que a dinâmica docente acontece.

4.2 A Formação do Professor e os Desafios da Proletarização Docente

Considerando as premissas das Diretrizes para a formação inicial de professores, pode-se afirmar que o professor formado neste viés, não será autônomo, crítico e reflexivo, capaz de debater propostas curriculares impostas, nem será capaz de lutar pelas garantias de seus direitos como a melhoria das condições de trabalho e salário, numa clara promoção ao enfraquecimento da identidade deste profissional.

A proletarização docente como visto anteriormente, se refere à tendência de tratar os professores como trabalhadores sem controle sobre suas práticas, frequentemente submetidos a condições de trabalho precárias e desprovidos de autonomia profissional. Porém, atualmente a perspectiva de formação docente prevalecente, não condiz com o esperado, pois, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso.

O que se vê hoje em relação a formação de professores é a maioria dos cursos de licenciatura, desenvolvida por instituições privadas, grande parte apenas faculdades isoladas ou integradas, em cursos noturnos e a distância. Professores horistas, sem carreira, contratos emergenciais e temporários, portanto, sem pesquisa, sem dedicação exclusiva a licenciaturas.

Sabe-se que em países como Portugal e Finlândia, a formação é desenvolvida em tempo maior (mínimo cinco anos), em universidades públicas, em tempo integral, com sólida formação teórica e práticas profissionais docentes em Escolas de Aplicação. A carreira docente em Portugal, por exemplo, promove a valorização da titulação – todos professores precisam ter, no mínimo, mestrado para atuar na Educação Infantil e, muitos possuem doutorado, mesmo atuando na educação básica. A formação é permanente, em serviço e por pares, em Centros de Formação, localizados nas diversas regiões do país.

Na Finlândia é a carreira mais valorizada. Somente os estudantes mais destacados conseguem acessar, com formação mínima de mestrado, em universidades públicas, em tempo integral, com formação de professores baseada em pesquisas, desenvolvendo profissionais pesquisadores e líderes sociais, pois o Estado e a sociedade compreendem que bons professores formam excelentes escolas. O sucesso da educação neste país não se deve à sorte, a constantes reformas, nem a metodologia própria, mas se deve ao investimento que o país realiza na formação e no trabalho do professor. As reformas educacionais e as mudanças curriculares são pensadas pelos professores, pois eles são os maiores especialistas das ciências da educação. Neste país, um CEO ou comandante militar aposentado com méritos, jamais liderariam uma escola. A direção das escolas e das secretarias municipais da educação estão nas mãos de educadores profissionais com experiência na área.

García (1989, p. 30) define “a formação de professores como um campo de conhecimento, pesquisa e de propostas teóricas e práticas” que envolve os professores em formação inicial ou em serviço. Ainda segundo o autor, nesses processos, os professores participam de experiências de aprendizado para adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos, habilidades e atitudes, capacitando-se para intervir de maneira profissional no aprimoramento do ensino, do currículo e da escola.

Sobre a formação inicial, García (1989) assegura que ela corresponde “a fase de preparação formal em uma instituição específica de formação de professores em que o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (García, 1989, p. 29). Sendo assim, o autor estabelece oito princípios que devem orientar a formação dos professores: formação contínua do professor, conectando a formação inicial com a em

serviço; integração da formação docente com mudanças curriculares e inovações; vínculo entre a formação do professor e o desenvolvimento organizacional da escola; articulação entre formação acadêmica e pedagógica do professor; integração entre teoria e prática na formação dos professores; encontrar correspondência entre formação recebida e prática educativa futura; reconhecimento da individualização no processo de formação docente; ênfase na pesquisa e desenvolvimento do conhecimento pelo próprio professor.

A formação e a profissionalização docente sempre enfrentaram muitos desafios nos campos epistemológico, político e profissional e atualmente, estes desafios vem se aprofundando. A universidade, responsável direta pela formação do profissional da educação, vem sofrendo a influência de grupos econômicos e do Estado, que em uma perspectiva neoliberal, intensificam as políticas de controle, atrelando a formação do professor ao processo de racionalidade técnica, reforçando o processo de proletarianização do professor caracterizado pela perda de sua qualificação para planejar, analisar, atuar e avaliar o próprio processo de trabalho, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência.

No Brasil, a preocupação com a formação docente inicia-se nas primeiras décadas do século XIX, junto à necessidade de atender a população escolar da nação que acabara de se tornar independente. Para Saviani (2009), ao longo de dois séculos, a Educação brasileira foi marcada pela precariedade de políticas na formação dos educadores, que acabaram por sofrer mudanças significativas, que inviabilizaram a formação de um padrão consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas da Educação no Brasil, por isso, a formação docente não pode ser dissociada da precarização de sua atuação.

As propostas de formação validadas pelo neoliberalismo, visam treinamento e controle do desempenho do professor, privilegiando a formação para o “como fazer” e impondo o aligeiramento dessa formação. A formação se torna genérica, fragmentada e superficial, incapaz de ser crítica e de gerar autonomia ao professor.

Esta racionalidade técnica está presente nos modelos mais comuns de formação de professores. Nesta perspectiva a prática profissional consiste em resolver problemas instrumentalmente, usando conhecimentos teóricos e técnicos previamente disponíveis derivados da pesquisa científica (Contreras, 2002). O professor é concebido como um técnico, e sua atividade profissional é a aplicação de

teorias e técnicas na resolução de problemas. Desta forma, a formação do professor é construída pelo acúmulo de cursos, conhecimento ou tecnologia e suas atividades, são voltadas para a aplicação de teorias e técnicas.

Franco (2008, p. 111), afirma que o sentido de formação prática que permeia historicamente a formação de professores no Brasil, “não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica”, mas, ao contrário, forma o sujeito para “realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores.”

Esta perspectiva de formação do professor, contribui com a redução dos professores ao papel de técnicos obedientes que executam os preceitos do programa curricular e “as escolas são simplesmente locais de instrução” e de treinamento, “destinados a passar para o estudante uma “cultura” e um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade” (Giroux, 1987). Então, é na formação inicial do professor que se inicia o processo de proletarização da docência.

Contreras (2002) relaciona o tema proletarização docente com a perda significativa de uma série de qualidades da docência, sendo a principal delas, a autonomia. Para o autor, a proletarização representa a gradual perda de várias características que levam o professor a perder o controle e o propósito de seu trabalho. Nesse processo escolar, a visão abrangente é eliminada e a atividade intelectual do professor é gradualmente substituída por uma atividade mecânica, onde a concepção é separada da execução prática.

A origem da proletarização docente segundo Enguita (1991), coincide com o início dos processos de urbanização e criação de escolas mais complexas estruturalmente, o que dá início a uma tendência de divisão e hierarquização do trabalho dos professores. Como consequências deste processo de proletarização da docência, observa-se a intensificação do trabalho docente, a responsabilização cada vez maior da figura do professor pelo fracasso escolar (Garcia e Anadon, 2009), a precarização do trabalho com perda salarial, aumento de contratos temporários e cada vez menos condições de trabalho adequadas (Oliveira, 2004), bem como o processo cada vez maior de adoecimento dos docentes devido à carga e sobrecarga de trabalho.

4.3 Autonomia Docente: Desafios e Perspectivas em Favor da Prática Educativa

A autonomia da escola e dos docentes é gerenciada e está vinculada ao papel social e político da educação. A autonomia deve ser originada na participação, cooperação e parceria e necessita oportunizar as vozes dos docentes e da comunidade, sem que haja monitoramento e controle. O que se nota é que a ação decisória das políticas públicas educativas continua centralizada e os professores só são chamados a participar na implantação das reformas, inexistindo diálogo para a elaboração das mesmas, não propiciando a consolidação da democracia. De acordo com Pierre Bourdieu (1996, p. 29): “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de arbitrariedade cultural”.

Formalmente, no sistema educacional brasileiro, existem vários elementos que favorecem a autonomia docente. Esses elementos podem variar de acordo com a legislação, as políticas educacionais e as práticas específicas em diferentes níveis de ensino.

Na LDB nº 9.394/1996, art. 13, está definida e afirmada a função do professor no processo educativo de forma ativa:

(...) participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui há uma compreensão alargada, aprofundada e contextualizada da docência no espaço educacional.

Já a nova proposta de BNCC e Diretrizes para formação de professores toma por base competências docentes compostas por três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Não é necessário destacar que são dimensões extremamente genéricas e comuns a qualquer profissão e de fato não agregam nenhuma contribuição ao exercício da autonomia do professor.

A LDB 9394/96 e a reforma do EM, introduziram maior flexibilidade no currículo,

permitindo que as escolas ofereçam itinerários formativos que deveriam atender aos interesses e necessidades dos alunos. Isso daria aos professores, a oportunidade de participar ativamente na escolha de disciplinas e projetos educacionais, porém, não é isso que podemos constatar a partir do relato de professores e da vivência nas escolas. Expressões como “autonomia” e “flexibilidade”, usadas pelas Secretarias Estaduais de Educação (Seduc) para descrever o novo currículo, parecem, na realidade, omitir a ausência de diretrizes e recursos ofertados às escolas públicas, que limitam a ação dos docentes e geram um abismo crescente entre estudantes das redes pública e privada.

A LDB também propõe a gestão democrática das escolas e a participação na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, destaca a importância da formação continuada, a participação em conselhos escolares, a participação em pesquisas educacionais, o acesso a recursos e tecnologia como ferramentas para o exercício da autonomia.

A autonomia docente é uma ferramenta poderosa no combate à racionalidade técnica e na promoção de transformações. Porém, favorecer esta autonomia depende de vários fatores já conhecidos e outros que ainda irão se fazer necessários e se constituirão no caminho dinâmico da educação. Estes fatores já conhecidos, envolvem desde a formação crítica do professor até o ambiente favorável de trabalho, a participação em processos decisórios, a flexibilidade curricular, a oportunidade e fomento ao desenvolvimento profissional contínuo, a conscientização política sobre questões educacionais e sociais, o apoio da comunidade escolar e outros.

Pode-se perceber que favorecer a autonomia docente na perspectiva crítica requer um esforço conjunto que envolve professores, administração escolar, políticas educacionais e a comunidade.

Muitos estudos têm discutido a formação de professores, buscando encontrar caminhos que levem à valorização profissional, à melhoria nas condições de trabalho e à qualidade nos cursos de formação inicial e continuada. Porém, mesmo que muitas transformações já tenham ocorrido, ainda há de se superar a racionalidade técnica presente em cursos de formação de professores.

Segundo Contreras (2002), na racionalidade técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um

conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, procedente da pesquisa científica. O professor é concebido como técnico e sua atividade profissional, como aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas. Assim sendo, “os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular”, e “as escolas são simplesmente locais de instrução” e de treinamento, “destinados a passar para o estudante uma “cultura” e um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade” (Giroux, 1987).

Segundo Pereira (2002), na maioria dos países do mundo, atualmente, os currículos de formação de professores estão baseados em três modelos de racionalidade técnica¹⁵: o de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar os professores para desenvolverem habilidades específicas observáveis; o de transmissão, em que conteúdos científicos e/ou pedagógicos são transmitidos aos professores, ignorando as habilidades da prática de ensino; e o acadêmico tradicional, que assume o conteúdo disciplinar científico como suficiente para o ensino, pois os aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

Segundo Franco (2008, p. 111), o sentido de formação prática, que marca historicamente os cursos de formação de professores no Brasil, é intensamente sublinhado por um fazer tecnicista utilizado para que o sujeito, “reificado em sua condição de não diálogo com suas circunstâncias, permaneça não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas, mesmo assim, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário” (p. 109) por esferas de decisões anteriores ao próprio sujeito.

A racionalidade técnica vem sendo rejeitada por inúmeros fatores e Zeichner (2002) relaciona alguns deles, dentre os quais destaco: o pouco incentivo para um desenvolvimento legítimo do professor e para realçar seu papel na mudança educacional; a visão fragmentada entre teoria e prática, na qual a teoria continua sendo encarada como produção exclusiva dos intelectuais da universidade e a prática como produção do professor do ensino básico.

Na opinião de Kemmis (1987), essa perspectiva impede a análise mais criteriosa

¹⁵ Segundo o modelo de racionalidade técnica, a atividade do professor é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. (Peréz-Gómez, 1995, p. 96).

dos aspectos estruturais e das condições social e política em que se encontra a educação escolar, e impede também a percepção sobre como estas influenciam o trabalho docente, obliterando qualquer possibilidade de mudança.

Para Zeichner (2002), esta perspectiva valoriza pouco os processos colaborativos no apoio e crescimento profissional do professor, e enfatiza a reflexão pela ação individual dos professores, que devem pensar por si próprios sobre seu trabalho. A reflexividade sob esta perspectiva é vista como uma atividade meramente técnica, direcionada apenas ao próprio ensino do professor.

Este atual paradigma de formação do professor não possibilita uma formação condizente com os enfrentamentos que a realidade nos impõe e acaba gerando crises na docência e na Educação. Alterar este quadro não é tarefa simples nem rápida, mas requer ações consistentes e constantes por parte de quem atua na educação em geral e na formação de professores mais especificamente.

Para Giroux (1997, p.162), é função do professor refletir sobre sua atividade como forma de trabalho intelectual, visando a superação da racionalidade técnica compreendendo a tarefa educativa como condicionada por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos e reconhecendo que as escolas não são lugares neutros e, portanto, sua postura como professor também não será neutra.

5 Autonomia e Consolidação das Práticas Pedagógicas

Compreender a íntima relação entre autonomia docente e práticas pedagógicas requer a compreensão sobre o que são as práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2012, p.52), é comum considerar que práticas educativas e práticas pedagógicas sejam a mesma coisa, no entanto, quando se fala de práticas educativas, pode-se mencionar práticas voltadas para realizar processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas envolvem ações sociais destinadas a concretizar processos de ensino-aprendizagem. Isso distingue as práticas da Educação das práticas da Pedagogia.

Para a autora (2012), os conceitos de educação e pedagogia estão interligados, embora cada um tenha especificidades distintas. A educação, em um viés epistemológico, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, em uma perspectiva

ontológica, refere-se a um conjunto complexo de práticas sociais que moldam e influenciam a vida dos sujeitos de maneira ampla, difusa e imprevisível. Por outro lado, a Pedagogia é uma prática social direcionada a organizar, compreender e transformar as práticas educativas presentes na sociedade, conferindo-lhes sentido e direção. Essencialmente, a Pedagogia funciona como um filtro que dá significado às múltiplas práticas presentes na vida das pessoas. A diferença entre os dois está no foco, na amplitude e no significado: a Pedagogia age filtrando as influências sociais que, de forma global, impactam uma geração. Esse processo de filtragem, essencial na ação pedagógica, é, de fato, um mecanismo regulador e, portanto, um processo educativo em si.

Portanto as práticas de pedagogia denominadas pedagógicas, são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo. Para Franco (2012), as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

A partir de estudos e leituras no decorrer desta pesquisa, foi ficando claro que as práticas pedagógicas e a autonomia docente mantêm íntima relação. Em espaços de autonomia relativa, as práticas pedagógicas também se relativizarão, uma vez que as intencionalidades e outros elementos, podem não estar claros ao professor.

A autonomia assim como as práticas pedagógicas, solicita condições para efetivar-se. Para exercer autonomia não basta ter condições de trabalho, bom salário e possibilidades de tomar decisões, pois tudo isso pode acabar se configurando como mais uma forma, mesmo que branda, de controle sobre o trabalho docente. Para Contreras (2002), a consolidação da autonomia só é alcançada quando os professores integram, em sua prática (nos conteúdos, métodos de ensino e avaliações), a reflexão crítica sobre suas próprias aspirações, perspectivas de vida e experiências. Isso torna a autonomia não apenas um atributo profissional imposto externamente, mas sim, uma qualidade intrínseca à educação.

Em uma perspectiva dialética e crítica, as práticas pedagógicas e a autonomia docente estão intrinsecamente relacionadas. A prática pedagógica é impulsionada pela autonomia docente. A autonomia docente possibilita que o professor seja um agente ativo na transformação da realidade educacional, rompendo com modelos engessados de ensino e aprendizagem. Isso permite uma práxis mais reflexiva e

crítica, capaz de responder às demandas e desafios específicos de cada ambiente educacional.

Por outro lado, uma prática pedagógica que promove a reflexão e a crítica constantes contribui para o fortalecimento da autonomia docente. Ao questionar métodos, teorias e práticas educacionais, os professores desenvolvem sua capacidade de pensar de forma independente e de tomar decisões fundamentadas, ampliando sua autonomia na condução das atividades educativas. Assim, a relação entre a prática pedagógica e a autonomia docente é de interdependência: a prática pedagógica reflexiva e crítica fortalece a autonomia do professor, enquanto a autonomia favorece a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, contextualizadas e eficazes.

Em minhas relações com professores nos processos formativos que desenvolvi tanto na formação inicial como na continuada, percebi assim como outros pesquisadores relatam, que existe certa ambivalência acerca do conceito de práticas pedagógicas no contexto da educação, uma vez que grande parte desses profissionais, concebe a prática pedagógica como algo que se realiza durante uma aula, fenômeno parecido com o que ocorre com a compreensão sobre autonomia.

Aprendi com Contreras (2002) que autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Com Franco (2008, 2012, 2016) aprendi que a prática pedagógica ultrapassa o momento da aula, é algo tecido pelo professor com intencionalidade claramente definida e que adquire inteligibilidade quando regida por critérios éticos. Para Franco (2016), a prática pedagógica se configura como tal quando integra uma reflexão contínua e coletiva, assegurando que a intenção educativa planejada seja acessível a todos os envolvidos. Torna-se pedagógica ao buscar ativamente a construção de estratégias que assegurem a realização das diretrizes delineadas pelas intenções educacionais propostas

A prática pedagógica tem sentido de práxis e emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo, configurando-se sempre como uma ação consciente e participativa. Franco (2016) analisa junto com Sacristàn (1999), que a prática pedagógica “é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (Franco,

2012a). Por isso, para cada forma de compreender a Pedagogia, haverá uma compreensão sobre a prática pedagógica e, segundo Contreras (2002), o mesmo acontece com a autonomia.

Franco (2001) realizou trabalho teórico sobre a epistemologia da Pedagogia e pôde observar que desde o século 19, dada a racionalidade científica da época, “a educação foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica.” Essa associação às tarefas instrucionais, impossibilitou o exercício da prática pedagógica, uma vez que esta envolve uma postura reflexiva na orientação dos processos de organização, interpretação e potencialização das intencionalidades do projeto educativo. Assim, a prática pedagógica é crítica e não normativa; é práxis e não treinamento; é dialética e não linear e está intimamente relacionada às condições subjetivas e objetivas de trabalho do professor.

Nessa perspectiva, “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias. Para Franco (2016), são práticas deliberadamente estruturadas para atender às expectativas educacionais de uma comunidade específica. Nesse sentido, enfrentam um dilema central: sua relevância e importância derivam de acordos sociais, negociações e decisões coletivas. Em outras palavras, as práticas pedagógicas se moldam e evoluem através da adesão, negociação ou, até mesmo, imposição.

A prática pedagógica é formada por um “conjunto complexo e multifatorial” (Franco, 2012, p. 156), composto por concepções, ideais, princípios, estratégias, enfim, por uma bagagem que o agente da prática carrega a priori e que nem sempre está explícita até mesmo para o próprio agente. Desta forma, intervir em práticas pedagógicas pressupõe intervir no arcabouço intelectual dos sujeitos, uma quase invasão em sua concepção de mundo, o que sugere o cuidado a ser tomado em casos de intervenção.

Para se construir práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 162) aponta como fundamentais, duas questões: a existência de um coletivo e a articulação com as expectativas do grupo e isso só se consolidará em um contexto de autonomia. Práticas pedagógicas se constroem na negociação, no entendimento, no diálogo, no avanço conjunto das análises sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a intencionalidade das intervenções junto a estes elementos. Este movimento reflexivo articula a

realidade histórica e material à realidade escolar compreendendo-a e criando condições potenciais para transformá-la em um determinado sentido definido.

Para a prática docente se efetivar como práxis pedagógica é preciso construir espaços para diálogo, reflexão, aprendizagens e trocas de experiências entre os professores, pois é a partir deste esforço conjunto que cada professor poderá perceber, identificar ou construir a intencionalidade prevista para sua ação. Nestes espaços poderão ser gestadas condições para uma docência comprometida com o outro, com uma educação humanizadora, libertadora, dialógica, que valoriza os saberes trazidos pelos educandos. Segundo Freire (1993), a tarefa do “ensinante”, que é também aprendiz, exige seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional, afetivo, é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Associar a Pedagogia às tarefas apenas instrucionais, marca um caminho de impossibilidades à prática pedagógica assim como diminui a possibilidade de autonomia docente. Ao aderir a pedagogia crítica emancipatória, o professor terá a oportunidade de realizar práticas pedagógicas, intencionais, deliberadas coletivamente, aproximadas da realidade, necessidades e desejos de cada comunidade escolar.

Quando se trata da relação entre prática pedagógica e autonomia, refere-se a algo envolvendo as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Para Franco (2012), as práticas pedagógicas são estruturadas para atender expectativas educacionais específicas. Elas são intencionais, pois o conceito de práxis se estabelece através de uma intencionalidade que direciona e dá propósito à ação. Essas práticas demandam intervenção planejada e embasada cientificamente sobre o objeto, visando transformar a realidade social.

O movimento descrito será impulsionado ou abreviado pelas possibilidades de autonomia docente oportunizadas. As intencionalidades que definem as práticas pedagógicas serão tecidas coletivamente em ambientes de autonomia docente, mas, há espaço nas escolas para a autonomia docente? Sem este espaço, como as práticas pedagógicas que trabalham com e na historicidade, implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições irão se concretizar?

6 Docência e Autonomia: Uma Abordagem Freiriana no Contexto Educacional

De acordo com Freire (2004), o ato de ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas a criar as condições para que os próprios indivíduos possam produzir e construir o saber. Portanto, o professor, ciente da natureza inacabada do ser humano, deve facilitar a experiência concreta da geração de conhecimento, através da qual os alunos deixam de ser meros receptores e se tornam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a ação do sujeito sobre o ambiente deve desempenhar um papel central e permear todo o processo educacional, desafiando os alunos a crescerem e, assim, estimulando seu desenvolvimento contínuo.

Nesse processo, é de suma importância que o professor, em sua prática pedagógica, promova a participação ativa, crítica, desafiadora e livre dos educandos, criando um ambiente que permita aos alunos tomar decisões. Paulo Freire explora extensivamente a construção do sujeito autônomo em sua obra, particularmente por meio da educação, e enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica autônoma para fomentar o desenvolvimento de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos indivíduos. Neste sentido, segundo Zatti (2007, p. 53), A questão da autonomia, destacada por pensadores e na educação moderna, assume, em Paulo Freire, um significado sócio-político pedagógico: refere-se à condição social e histórica na qual um povo ou indivíduo alcança a libertação das opressões que limitam ou anulam sua liberdade de autodeterminação. Para Freire, conquistar a autonomia implica a libertação das estruturas opressivas, e isso não ocorre com pessoas passivas; é necessário o despertar da consciência e a intervenção ativa no mundo. Autonomia vai além da liberdade de pensamento e da capacidade de seguir princípios racionais próprios, abrangendo a habilidade de agir, o que requer indivíduos conscientes e engajados, pois a passividade se contrapõe à autonomia.

Uma abordagem pedagógica comprometida com a formação da autonomia e a promoção dos princípios éticos fundamentais, à luz da perspectiva freiriana, deve evoluir a partir da superação de limitações e da criação de novas possibilidades de autodescoberta e autodesenvolvimento. Essas possibilidades se concretizam quando a jornada educativa se caracteriza pela abertura ao diálogo e pelo respeito ao

conhecimento prévio dos atores do processo. Na verdadeira dinâmica dialógica, os participantes do processo educacional não apenas aprendem, mas também se reinventam, e, ao fazê-lo, recriam o mundo à sua volta. Nesse sentido, a consciência da natureza inacabada do ser humano pode levar à construção de relações profundamente éticas, nas quais o aprendizado e o crescimento ocorrem de forma coletiva. Uma educação emancipatória exige, portanto, que as interações estejam enraizadas no respeito profundo às diferenças e à autonomia dos indivíduos.

Para que um professor se torne um agente comprometido com uma educação libertadora, é necessário que ele possa se "distanciar" do contexto em que está inserido, a fim de objetivá-lo e, dessa forma, transformá-lo. Nesse processo de objetivação e transformação, o professor reconhece a influência de sua própria ação no mundo, tornando-se assim um ser consciente de sua capacidade de impactar a realidade circundante, tornando-se histórico e concreto, como propõe Freire (2014 a). É exatamente essa capacidade de agir, de operar, de transformar a realidade de acordo com os propósitos humanos, e a capacidade de reflexão associada a ela que define o ser como um ser da práxis (Freire, 2014 a, p. 20).

Em resumo, é a partir da práxis, do movimento reflexivo entre os ideais de uma sociedade justa, igualitária e humanizada e o enfrentamento dos desafios impostos por uma realidade permeada pela injustiça, opressão e desumanização do neoliberalismo, que o educador se forma e se torna apto a lutar e intervir no mundo de maneira crítica e ética. Nesse processo, ele se estabelece como um educador esperançoso, capaz de ser um exemplo vivo do que prega, um sujeito histórico ciente de sua imperfeição e, por isso, educa por meio de práticas que estão em sintonia com suas palavras, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de intervir e transformar a realidade circundante.

Segundo Freire (2004, p. 39-40), quanto mais aprimoramos essa prática, mais adquirimos sabedoria da experiência em questão e aumentamos nossa capacidade de transmitir conhecimento para superar a inocência com maior precisão. Por outro lado, ao reconhecer melhor quem sou no momento e compreender as razões por trás do meu estado atual, mais habilitado estou para me transformar, passando da curiosidade ingênua para a epistemológica. A mudança é impossível sem que o sujeito reconheça sua própria condição atual e se disponha a se modificar, tornando-se parte integral do processo de transformação.

Dessa forma, é factível considerar que a pedagogia advogada por Freire é um referencial significativo para o educador que almeja emancipar a si próprio e aos outros por meio de sua prática educativa. Essa abordagem pedagógica fomenta a reflexão, capacitando o educador a aprimorar suas práticas e a superar limitações preexistentes. O discurso de Freire, marcado pela crítica e pelo compromisso com a construção de uma sociedade igualitária, expõe a natureza prejudicial do neoliberalismo e fornece uma base sólida para o desenvolvimento de uma docência impregnada de princípios éticos, destinada a combater desigualdades e valorizar o que há de mais nobre na condição humana, pautada pelo profundo respeito à diversidade. É esse educador, movido pela indignação diante das injustiças e da transgressão ética, mas sobretudo pela esperança, que emerge como um sujeito histórico capaz de denunciar o *status quo* e, ao mesmo tempo, apontar para um mundo melhor, iniciando, assim, um processo educativo transformador (Freire, 2014 c).

Andreola, Henz e Kronbauer (2010) reconhecem o pensamento de Freire como um ponto de referência fundamental para a construção de uma educação transformadora. Eles afirmam que "tanto antes quanto agora, a presença de Freire é sempre profética e utópica. Ele denuncia com veemência, ao mesmo tempo que anuncia com esperança a luta e o compromisso pela transformação do mundo" (Andreola; Henz; Kronbauer, 2010, p. 35). Sua fé na História como uma fonte de possibilidades deu origem a uma pedagogia da esperança, uma esperança que motiva e estimula a ação e a ruptura com um modelo limitador de educação e de ser humano. Essa inclinação aproximou Freire do pensamento marxista:

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção (Freire, 2004, pág. 129).

Para Calado (2008), o protagonismo dos "de baixo" está presente tanto em Freire quanto em Marx, apresentando-se como um elemento-chave de suas concepções de homem e de sociedade. Em Marx, este "é o núcleo mais enfático de sua aposta na condição humana: seu caráter protagonista, de sujeito de sua história, de sujeito de sua emancipação" (Calado, 2008, p. 89).

Um educador que deseja contribuir para a construção de uma sociedade

democrática e que aspira implementar uma educação como prática de liberdade, deve criar condições que permitam a efetivação da autonomia das pessoas. Isso implica em um processo constante de revelação e superação das práticas que resultam em uma forma de educação que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Essa abordagem cerceia a autonomia de ação e pensamento das pessoas, transformando-as em meros receptáculos passivos de conhecimento e, portanto, limitando sua independência (Freire, 2004)

Paulo Freire argumenta que a autonomia é um processo que se desenrola nas relações interpessoais. Portanto, um educador que busca sua própria autonomia deve estar profundamente comprometido com o direito das pessoas à liberdade de serem, de expressarem suas opiniões, de fazerem escolhas e de agirem de acordo com suas convicções. Para Freire (2004), a autonomia é, assim, um esforço contínuo, simultaneamente de natureza individual e coletiva. Isso implica em superar diariamente as limitações internas e externas, as formas de heteronomia impostas por fatores externos, e reforçar a esperança e o sonho de uma sociedade justa e igualitária. A autonomia, como crescimento em direção ao autogerenciamento, é um processo contínuo, um constante tornar-se. Não acontece em um momento específico. É por isso que uma pedagogia da autonomia precisa estar centrada em experiências que promovam a tomada de decisão e a responsabilidade, ou seja, em vivências que respeitem a liberdade. Algo que me parece claro hoje é que nunca tive receio de apostar na liberdade, na seriedade, no afeto, na solidariedade, na luta pela qual aprendi o valor e a importância da indignação (Freire, 2004, p.107-108),.

Gomercindo Ghiggi e Sandro Pitano (2009) ressaltam a relevância de enfatizar a autoridade do educador, como preconizado por Freire. Essa autoridade, contrária ao autoritarismo, representa um compromisso daquele que guia o processo de formação, visando capacitar os educandos para alcançarem a autonomia e a liberdade.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2014), Freire aborda a questão do medo da libertação, da adaptação e imersão dos homens à estrutura dominadora. Ao temerem a liberdade e, não se sentindo em condições de arriscar-se por assumi-la, veem na luta uma ameaça e risco de repressão. Desta forma, acabam por preferir o isolamento à comunhão com seus pares, caminho para a libertação, e alienam-se de si mesmos, de sua vocação ontológica para ser mais, colocando-se em uma situação

de heteronomia, renegando o “ser para si” para “ser para outro”. Segundo Freire (2004, p. 47-48), os indivíduos nesta condição, sofrem uma dualidade que se manifesta em seu interior. Descubrem que, ao não serem livres, não alcançam sua autenticidade. Desejam ser genuínos, mas temem sê-lo. São eles mesmos e, ao mesmo tempo, são influenciados pelo outro internalizado neles, como uma consciência opressora. Sua batalha se desenrola entre ser quem são verdadeiramente ou serem duplicados. Entre expulsar ou não o opressor de dentro de si. Entre se libertarem da alienação ou permanecerem alienados. Entre seguir diretrizes ou terem opções. Entre serem espectadores ou protagonistas. Entre agir ou terem a ilusão de agir na atuação dos opressores. Entre expressar sua voz ou serem silenciados, privados do poder de criar e recriar, do poder de transformar o mundo.

Não é raro observar hoje, professores que se encontram nessa condição, submetidos às imposições das políticas educacionais, aprisionados em condicionamentos herdados das situações de opressão as quais foram submetidos, ainda que ali se mantenham por medo ou costume. Alterar este cenário solicita que o educador supere o medo e a alienação e, a partir disso, opte por experiências que lhe permitam “ser mais”, experiências que restaurem suas possibilidades de autoria. Nesta perspectiva, o educador autônomo é aquele que faz da educação um ato político e transformador, que escolhe todos os dias, realizar uma educação emancipadora. Para isso, este educador passa por um processo de tomada consciência a partir da concretude da realidade e da existência mediada com o outro a partir de uma ação dialógica na qual “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (Freire, 2014, p. 227), colaboração esta que se funda no diálogo.

Para Cambi (1999) ao fazer uma reconstrução pedagógica é preciso destacar as “saídas aporéticas”: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana, e perceber que dessa condição aporética partiu o trabalho pedagógico atual, do qual se procede a pesquisa histórica e ao qual ela pretende de alguma forma retornar. Na análise de Cambi (1999), o mundo moderno é atravessado pela ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que se guia pela ideia de liberdade, a sociedade busca moldar os indivíduos segundo modelos de comportamento, a fim de torná-lo produtivo e integrado.

Para Cambi (1999, p.219), a modernidade não alcançou o desfecho de sua

própria trajetória, e suas contradições, seus dilemas, permanecem abertos, aguardando resolução. Isso se aplica também à pedagogia: a emancipação e a conformidade ainda se defrontam como elementos centrais em torno dos quais o pensamento educacional contemporâneo (e a prática) devem trabalhar. Atualmente, as contradições da Modernidade foram expostas, reconhecidas, revelando que o moderno ainda está incompleto e que, para o presente, continua sendo em parte uma missão a ser cumprida. Com isso, pode-se concluir que os professores se veem limitados em sua autonomia e em sua capacidade de superação das dificuldades que se impõem a uma prática pedagógica emancipada e emancipadora.

Vivemos em uma sociedade capitalista, neoliberal, marcada por relações humanas heterônomas que trazem ao professor limites e constantes formas de controle. Superar esta condição é custoso, complexo e exige do professor o enfrentamento constante de desafios que por vezes serão superados e por outras, não. A realização de uma educação libertadora é um exercício constante, um processo de construção ético e de troca dialógica que terá na persistência uma importante característica.

6.1 Condições para o exercício da docência autônoma: uma perspectiva freiriana

Para qual finalidade se educa? Qual é o paradigma de sociedade e ser humano que se sustenta? É viável, e se for, de que maneira a escola e os profissionais da educação podem desempenhar um papel na mudança da realidade? Estas são questões que todo educador deve contemplar ao confrontar a teoria com a prática pedagógica, garantindo que suas ações sejam alinhadas com seus princípios e perspectivas. Um educador que acredita que a educação, e, portanto, sua própria atuação, têm o potencial de contribuir para a transformação da sociedade em direção a uma maior justiça e humanidade - mesmo ciente das limitações impostas pelo sistema, deve traduzir sua retórica em ação, assegurando que suas práticas sejam coerentes com suas convicções.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que

realmente estou sendo (Freire, 2004, p. 96).

Nesse sentido, é essencial que o educador cultive uma consciência a respeito do significativo papel que desempenha, assim como da dimensão política inerente ao seu trabalho. É desejável que ele se reconheça como um agente histórico que, em seu dia a dia na sala de aula, tem o poder de intervir e criar condições tanto para questionar a ordem estabelecida quanto para mantê-la, através do estímulo ou da ausência dele em relação à crença na capacidade de superação e ao potencial transformador intrínseco ao ser humano.

Para Paludo (2010, p.52), desenvolver a educação do povo com base na teoria de Freire implica conduzir um processo de conscientização política. Isso envolve uma leitura crítica do mundo, combinada com a constante construção e reconstrução do conhecimento, demandando ação e intervenção ativa no contexto em que se vive. Além disso, de acordo com as palavras de Freire, "o educador que aborda a questão com sabedoria demonstra aos alunos que uma das belas características de nossa forma de interagir com o mundo, como seres históricos, é a habilidade de, ao agir no mundo, compreendê-lo" (Freire, 2004, p. 28).

Para combater a influência do discurso fatalista neoliberal, é vital adotar a consciência, um atributo humano fundamental, e trilhar o caminho em direção à curiosidade epistemológica, como defendido por Freire (2004). Portanto, consciente da relevância e do impacto de seu trabalho, e ao explorar novas oportunidades, o professor que segue a abordagem de Freire (2014, p. 18-19) reforça seu compromisso com a prática educacional libertadora afirmando que a primeira condição para que alguém possa assumir um ato comprometido reside na capacidade de agir e refletir. É essencial que essa pessoa, estando imersa no mundo, tenha consciência de si dentro dele. Reconhecer que a maneira como está inserida no mundo influencia sua consciência do estar ali, implica, sem dúvida, ser consciente dessa influência. Em outras palavras, é capaz de direcionar sua consciência para a própria maneira de existir, que determina sua percepção de estar no mundo.

Esse educador, revestido de uma postura consciente, responsável e crítica, tem o potencial de fomentar a criação de um ambiente propício à formação de cidadãos autônomos. Entretanto, esse espaço somente se concretizará mediante o estabelecimento de relações caracterizadas por diálogos respeitosos, a valorização das diferenças e o reconhecimento da natureza inacabada do processo educacional.

Esses elementos propiciam a construção de relações dialógicas essenciais para a promoção de um processo educativo voltado à emancipação, como salientado por Freire (2004, p.136), testemunhar a disposição para se abrir aos outros, mantendo uma curiosidade ativa em relação à vida e seus desafios, representa um conhecimento essencial na prática educativa. Viver essa abertura respeitosa em relação aos outros e, ocasionalmente, fazer da própria atitude de se abrir ao outro um tema de reflexão crítica, adequando-se ao momento, deveria ser parte integrante da jornada docente. A justificativa ética por trás da abertura, sua base política e seu impacto pedagógico; a beleza inerente que se encontra nesse processo como possibilidade para o diálogo. A experiência da abertura como uma vivência fundamental para o ser humano em constante evolução, que finalmente reconhece sua própria incompletude.

Para colocar em prática essa pedagogia, é necessário realizar uma análise reflexiva contínua da prática educativa, a fim de identificar a concepção de educação que está sendo efetivamente aplicada. A reflexão sobre a ação é o meio para romper com os antigos padrões da "educação bancária" que a maioria dos educadores já experimentou. Portanto, acredito que por meio da reflexão sobre a própria prática, os professores podem gradualmente desenvolver a conscientização necessária para uma mudança significativa que culminará na adoção de abordagens fundamentadas em uma ética essencial que promova a construção de uma "educação problematizadora". A educação problematizadora envolve "um processo criativo de aprendizado que incorpora comparações, repetições, verificações, questionamentos desafiadores e uma curiosidade que não se satisfaz facilmente", conforme afirmado por Freire (2004, p. 28).

Freire (2004, p.39-40), também destaca a importância de os professores duvidarem, questionarem sua metodologia, o conhecimento que estão transmitindo, suas concepções sobre alunos, professores, escola, educação, e até mesmo o tipo de indivíduo e sociedade em prol dos quais estão exercendo seu papel de educador. Dessa forma, torna-se possível perceber que quanto mais eficientemente essa operação for realizada, mais conhecimento é adquirido pela prática analisada, resultando em uma maior habilidade de comunicação para superar a ingenuidade por meio da precisão. Por outro lado, ao reconhecer plenamente minha situação atual e compreender as razões por trás do meu estado atual, torno-me mais capaz de evoluir,

de me elevar, transitando da ingenuidade da curiosidade para uma curiosidade mais fundamentada em conhecimento. A aceitação do modo como me vejo sendo, em determinada situação, requer a disposição para a mudança. A mudança torna-se uma possibilidade apenas quando o indivíduo está disposto a se tornar sujeito do processo de transformação.

Justamente porque inacabados, ao estabelecerem relações dialógicas os educadores aprendem e crescem na diferença, tornando-se radicalmente éticos. Conforme Paludo (2010, p. 54), a relevância contínua do pensamento de Freire se apoia na sua escolha e no seu compromisso com as classes populares, bem como na formulação de um plano para o futuro. Também se baseia na sua decisão de se posicionar como um agente ativo, colaborando com elas nos processos de transformação. Isso se manifesta tanto na criação diária de alternativas vitais para a sobrevivência e para estabelecer relações sociais baseadas em valores distintos, quanto na participação em confrontos necessários contra as injustiças do sistema capitalista.

Nesse processo reflexivo, que oscila entre os ideais e as complexidades do enfrentamento e da mudança da realidade, emerge um educador com a capacidade de transcender, iniciando assim a jornada em direção a uma prática educacional autônoma, fundamentada nos princípios de Paulo Freire e na visão de uma sociedade caracterizada pela justiça, igualdade e ética.

O homem é o único ser dotado da capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetiva, sendo a conscientização um aspecto intrínseco ao processo de aprendizagem. A conscientização se manifesta como um processo histórico que se desenrola mediante a tomada de consciência, capacitando o indivíduo a alcançar sua emancipação e integração com a realidade circundante. Esse processo fundamenta-se na ação-reflexão dos indivíduos, representando um compromisso histórico, político e social através do qual as pessoas podem assumir um papel singular na ressignificação e reconstrução do mundo, estabelecendo uma relação dialética e dialógica.

A mudança da realidade desumanizante depende da conscientização do ser humano sobre sua natureza mutável. Dessa forma, torna-se imprescindível alicerçar a educação em uma abordagem problematizadora e crítica, onde a conscientização se torna a base fundamental. Tal abordagem busca gerar uma reflexão que permita

ao indivíduo se engajar na transformação do ambiente em que vive e em sua própria metamorfose.

CAPÍTULO III - A HISTORICIDADE DA AUTONOMIA DO PROFESSOR: COMO CHEGAMOS ONDE ESTAMOS?

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Busco realizar minhas interpretações sobre os fatos, fenômenos, situações e outros acontecimentos olhando para trás, para a história. O passado me auxilia a construir uma compreensão sobre como acontecimentos se desenvolveram, me ajuda a entender motivações, interesses e finalidades, por isso, busco na história da autonomia docente na educação brasileira, ainda que me arriscando a incompletudes e reducionismos, a compreensão sobre a autonomia docente hoje.

Historicamente, a extensão da autonomia do professor tem sido influenciada por vários fatores, incluindo a estrutura e o sistema educacional do país, as políticas governamentais, as tradições pedagógicas e as expectativas sociais.

Com o desenvolvimento de sistemas de educação formal e a expansão da educação em massa durante o século XIX, a autonomia do professor começou a ser mais regulamentada. Os governos centralizaram o controle sobre a educação, introduziram currículos padronizados e instituíram sistemas de certificação de professores (Aranha, 2012).

Realizando pesquisas e leituras, foi possível encontrar nas primeiras décadas do século passado, reivindicação de professores por autonomia, como consta no trecho a seguir retirado do livro “Calvário de uma professora” escrito em 1927 pela professora Dora Lice sob o pseudônimo de Violeta Leme .

(...) pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. (...) Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixa-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente seu trabalho. (...) A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento na educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra

de formação do caráter nacional (*apud* Catani, 2000, pp. 591-592).

Catani (2000,) também relata a falta de autonomia dos professores, com o rígido controle de suas atividades, quando ao analisar os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1907 a 1937, afirmou que “A função de fiscalização prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos próprios professores, nesse período como aterrorizantes.” (p.593). Assim, é possível reconhecer que a necessidade da autonomia docente é apontada já há muito tempo.

Em diferentes momentos da história, houve movimentos de reforma educacional que enfatizavam a importância da autonomia do professor. Por exemplo, na década de 1970, a "Escola Nova" promoveu a ideia de uma abordagem mais flexível e centrada no aluno, o que permitia maior liberdade ao professor na escolha de métodos de ensino (Aranha, 2012). A partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos iniciados em Portugal e Espanha e amplamente divulgados aqui no Brasil, apontaram a necessidade da centralidade do professor, trazendo destaque ao trabalho docente e aos diversos elementos que o compõem, dentre os quais a autonomia.

Contreras (2012) confirma que “a autonomia dos professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo, são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos” (p. 27), sobretudo no contexto das reformas educacionais. As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 90 do século XX, no Brasil, desencadeadas pelas mudanças nas políticas e concepções educativas, procuraram reforçar no discurso, a autonomia do professor, destinando os alunos e os métodos de ensino à centralidade dos processos educativos, reforçando o protagonismo do professor e elencando sua autonomia como elemento essencial para o desenvolvimento do aluno e para o êxito dos programas que seriam implantados. No entanto, isso não significou necessariamente, maior poder docente em relação às tomadas de decisão.

Nas últimas décadas, as tendências educacionais variaram. Em alguns lugares, houve um aumento na ênfase na prestação de contas e na padronização, limitando a autonomia do professor. Em outros casos, as abordagens pedagógicas centradas no aluno e na aprendizagem ativa têm valorizado a autonomia do professor para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, porém o que vejo no uso das metodologias ativas é um apelo das instituições privadas visando atender as demandas urgentes da

racionalidade do mercado. Assim como Silva (2019) o que percebo como efeito dessa metodologia na formação de professores, “é o imediatismo, o fortalecimento do pragmatismo profissional que provoca confusões teóricas sobre a relação entre teoria e prática”.

É importante destacar que a autonomia do professor é uma questão complexa, não uniforme em termos de compreensão e conseqüentemente, em termos de exercício também. Ela varia de acordo com o sistema educacional, com as políticas governamentais, com a formação do professor, com a cultura educacional e as condições locais de trabalho. O fato é que as circunstâncias históricas e normativas da educação escolar no Brasil, não foram favoráveis ao exercício da autonomia docente no decorrer dos tempos e isso deixa marcas na atuação dos professores atualmente.

O que pude perceber de forma empírica e que a literatura confirma, é que o planejamento integral da educação não ajustado a um ambiente democrático e de efetivação do projeto educacional, tem sido comprometido pela busca de definição mais pelo referencial normativo e legal, na intenção de controle e regulação do que pelo significado principal da educação, que na minha compreensão é a humanização dos sujeitos. De forma geral, atualmente a prioridade tem sido educar para a competitividade, educar para o comércio, educar para a globalização sustentada pela economia, pela indústria da produção e do consumo, dentro do contexto do capitalismo. A definição de novas habilidades e competências dos estudantes é solicitada para atender ao mundo do trabalho, e as qualificações vão sendo determinadas não só para o aprendizado profissional, mas também para a vida competitiva em sociedade, agregando a cultura da modernidade.

Os contornos das políticas públicas de educação, desligados do diálogo com os educadores, estão cada vez mais evidentes, tornando a reforma educativa inteiramente dependente da capacidade política dos governos, dos grupos econômicos e da influência dos meios de comunicação, sem levar em conta o protagonismo dos professores, atores fundamentais numa sociedade democrática. Sem a participação “real” destes profissionais e de outros diferentes atores, a educação fica reduzida a uma relação de custo-benefício, ignorando o valor essencial da educação humana, levando à mercantilização e à padronização do conhecimento o que acaba enfatizando a exclusão social.

A autonomia da escola e dos docentes é gerenciada e está vinculada ao papel social e político da educação. A autonomia tem origem na participação, na cooperação e parceria, no diálogo (Contreras, 2012) e necessita oportunizar as vozes dos docentes e da comunidade, longe da ideia de controle. O que se nota é que a ação decisória das políticas públicas educativas continua centralizada e os professores só são chamados a participar na implantação das reformas, inexistindo diálogo para a elaboração das mesmas, não propiciando a consolidação da democracia. De acordo com Bourdieu (1996) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de arbitrariedade cultural”.

O papel das políticas públicas como “máquina de educar” construída pela interferência do capital está claro, mas este sentido pode ser transformado e reconstruído a partir da oposição e da intervenção crítica dos educadores, uma vez que o ambiente escolar é o lugar ideal para a produção de identidades sociais e culturais.

1 Características da Educação Escolar no Brasil e sua relação com a autonomia docente

Revendo historicamente a educação brasileira, percebe-se que muitas características do atual sistema educacional brasileiro, estão presentes desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. Em cada período da história, realidades e contextos diferentes se apresentam, porém, o modelo de educação domesticadora, elitista e excludente persiste. Só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país começou, e seu crescimento, em termos de rede pública de ensino, se deu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Desde os primeiros tempos da história do Brasil, a educação formal é um traço de distinção social, apenas os filhos da aristocracia usufruíam deste privilégio uma vez que a metrópole portuguesa não tinha interesse em investir na educação dos povos que estavam na colônia, ficando a cargo dos jesuítas no século XVI, implantar aqui, um ensino com base em princípios religiosos católicos, direcionados aos filhos da elite da época. Esta relação atribuía ao ensino, caráter de memorização e rigidez disciplinar, favorecendo o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa o que garantia um forte mecanismo de reprodução social que perdura até os dias de hoje.

Em uma economia fundada na agricultura e no trabalho escravo, o ensino só interessava aos que não precisavam trabalhar e segundo Piletti (1991, p. 34), o sistema de ensino jesuítico apresentava uma rede organizada de escolas e uniformidade de ação pedagógica.

Em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, após entrar em conflito com os jesuítas, expulsou-os de todas as colônias portuguesas, suprimindo todas as escolas. A razão para este conflito, segundo por Piletti (1991), está no fato de os jesuítas se oporem ao controle do governo português.

Com a supressão das escolas jesuíticas, “a educação brasileira (...) vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional” (Piletti, 1992, p.36). A reforma pombalina dos estudos menores objetivou criar a escola útil aos fins do Estado, estabelecendo uma escola alinhada aos objetivos deste. Para Piletti (1992, p.36), em vez de promoverem uma disseminação ampla e profunda da educação escolar, seu propósito era organizar uma instituição educacional que, ao invés de atender aos interesses religiosos, estivesse a serviço das necessidades da Coroa

A expulsão dos jesuítas desconstruiu a estrutura administrativa de ensino existente e por isso, o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação. Apesar da mudança no quadro de professores e a decadência do nível de ensino, a estrutura da educação não se rompeu, uma vez que os professores substitutos, eram sujeitos preparados pelos jesuítas e deram continuidade à ação pedagógica já instituída.

Apenas após a independência do Brasil, em 1822, foi que a educação brasileira recebeu um melhor tratamento pelo Estado, principalmente em virtude da criação da Lei Geral de Ensino em 1827. Especificamente no ano de 1834, por intermédio de um Ato Institucional, a responsabilidade educacional foi descentralizada. “Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior” (Piletti, 1992, p.37-39), o que trouxe avanços e retrocessos. Para Santos (2016, p. 72), apesar das normativas estabelecidas, a educação não experimentou avanços tangíveis, pois não conseguiu transcender a prestação limitada de serviços educacionais. Desde a era da educação jesuíta, a educação assumiu uma natureza estratificada, mantendo sua configuração de classe social inalterada ao longo do

período colonial e imperial.

Ribeiro (1993, p. 15-16) afirma que em uma ordem social escravocrata justificase a inalteração da educação, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos por falha do sistema de arrecadação tributária, impediu que as províncias pudessem regular e promover o ensino primário e médio adequadamente, desta forma, o caminho ficou aberto para que instituições particulares assumissem essas etapas do ensino, fato que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (Ribeiro, 1993, p.17).

Valores e concepções da sociedade brasileira construídos imersos por mais de quatro séculos na escravidão, suportaram e normalizaram certa subalternidade do trabalho manual e também da educação, aos proprietários de terras e bens, fenômeno que se estende aos dias atuais com a subalternidade transferida a outros sujeitos, proprietários de outros tipos de meios de produção.

Este cenário começa a sofrer alterações geradas pelo processo de abolição da escravatura e a conseqüente introdução da mão de obra imigrante e do regime de trabalho assalariado no país. A Proclamação da República, o início da industrialização e a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional, também contribuíram para uma mudança que muito lentamente, refletiu na educação (Nascimento, 2007, p. 79). Os conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados a agro exportação e os grupos vinculados às atividades urbano industriais, deixam sua marca ao consolidar a ideologia política do nacional desenvolvimentismo¹⁶. Na década de 30, o modelo econômico urbano industrial se sobrepõe ao agroexportador, dando início a um período de consolidação da ordem econômico social capitalista brasileira através do processo de industrialização do país.

Com isso, as instituições políticas e sociais se reformulam adquirindo novas configurações, mas, segundo Nascimento (2007, p. 79), a economia brasileira, vinculada ao sistema capitalista global, consolidou-se mantendo a tendência de

¹⁶ O projeto nacional-desenvolvimentista carregava consigo a grande esperança de extensão ampla dos benefícios econômicos, políticos e sociais da modernidade a toda a sociedade brasileira. A dualidade seria superada pela industrialização, e esta seria conseqüência do desenvolvimento, isto é, da acumulação de capital e da incorporação de progresso técnico, processo que redundaria no aumento da renda por habitante ou, em outras palavras, na elevação sustentada dos padrões de vida da população. Por causa disso, o termo “desenvolvimento” era entendido como industrialização; mas era bem mais do que isso: significava o processo pelo qual o Brasil realizaria sua revolução em direção à modernidade. <http://memorialdademocracia.com.br/card/nacional-desenvolvimentismo>

concentrar riqueza, prestígio social e poder em estratos específicos da sociedade e em regiões consideradas estratégicas para o centro hegemônico dominante. Isso resultou na persistência de uma considerável parte da população historicamente marginalizada, incapaz de participar plenamente dos âmbitos econômico, político e social, mesmo após um significativo desenvolvimento e refinamento na produção nacional.

O avanço do processo de industrialização e urbanização do país, aumenta a demanda por formação escolar em todas as classes sociais e isso mobilizou as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar reforma e expansão do sistema educacional brasileiro. Porém, no decorrer do século XIX, apesar das alterações no perfil socioeconômico do país que chamavam a educação a mudanças, as políticas educacionais da época não colocaram em foco um atendimento educacional integral considerando as reais necessidades do povo, mas, o que ocorreu, foi a intensificação da dualidade já posta, de educação diferenciada para sujeitos advindos de classes sociais diferentes.

Estas grandes movimentações políticas, da industrialização e de ideologias, fazem crescer no Brasil, a pressão popular por uma virada democrática no governo. As populações rurais migram para as cidades e, com o início da industrialização, uma nova mão de obra passa a ser solicitada. Todos estes marcos, afetam a Educação no país. Enquanto na Europa os estados já tinham conseguido formar um sistema público de educação, no Brasil, somente em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, porém a ideia de educação pública, só se torna de conhecimento público com o Movimento Renovador da Educação, por intermédio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, instituído em 1932 por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros nomes de destaque na época (Sander, 2007, p. 28). Com a proposta de renovar a escola tradicional, o objetivo do movimento era o desenvolvimento da real função social da escola, pautada na democracia e *na* hierarquia das capacidades, enaltecendo a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.

Segundo Ribeiro (1993, p. 18-20), com a finalidade de resolver os problemas do país, os escolanovistas defendem a abordagem do humanismo científico-tecnológico, promovendo a coexistência equilibrada entre o ser humano e a máquina,

estabelecendo um ambiente onde os indivíduos interagem com a tecnologia e a ciência, compreendendo que ambos estão à disposição e ao serviço da humanidade.

Ao longo do século XX, o processo de expansão do sistema educacional brasileiro constituiu-se em um importante desafio, tendo em vista as necessidades econômicas que foram emergindo, sobretudo a partir da década de 1940. Aumentar a capacidade de oferta de escolarização no Brasil, tornou-se fundamental neste período, a fim de suprir as demandas econômicas geradas pela necessidade de desenvolver atividade industrial própria e favorecer a pretendida abertura do país ao capital estrangeiro. Porém, mais uma vez, as reformas educacionais implantadas na primeira metade do século XX, não foram suficientes para promover a expansão necessária. Este projeto de escolarização das massas, esbarrou entre outras coisas, em uma concepção tradicional e elitista de educação que tornava acessível o ensino secundário para uma pequena parcela da população, com isso, a oferta paralela de ensino profissionalizante, foi aos poucos, delimitando a principal característica da etapa final de escolarização: a dualidade ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante.

A Constituição de 1934 dedica um capítulo à Educação e atribui à União, a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país. São criados os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, a Educação é reconhecida como direito de todos, o ensino primário torna-se obrigatório, determina-se assistência social e bolsas de estudo aos alunos. Ribeiro (1981, p. 95), ao analisar o texto da Constituição de 1934 afirma que existem muitos pontos contraditórios, em que as diretrizes estabelecidas "ficam no papel, já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade." Neste momento, a influência escolanovista foi marcante.

Em 1942, a Reforma Capanema, não promove significativas alterações no ensino que continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, representando uma reafirmação de muitos pontos da reforma de Francisco Campos¹⁷

¹⁷ Francisco Campos, considerado por alguns como "ideólogo do autoritarismo", deu forma política e jurídica à educação e ao trabalho, à transformação das instituições que prepararam a Revolução de Trinta. Assumiu o Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando este foi criado, organizando o sistema universitário e em seguida, a reforma do ensino secundário. A reforma do secundário teve o mérito de dar-lhe organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior. No

e um recuo em relação a alguns princípios postos pelo Manifesto dos Pioneiros. Segundo Ribeiro (1981, p.117) esta Reforma apresentava “cunho nazifascista” uma vez que sua ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias.

Em 1945, com a queda do Estado Novo e a realização de eleições livres, o Brasil passa por um período democrático. Neste período, o ensino primário, que desde 1827, com a reforma de Cunha Barbosa, não recebia atenção do Governo Federal, sofreu uma reestruturação através do decreto-lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que "renovava" aqueles princípios estabelecidos pelos pioneiros no seu manifesto de 1932.

No período de 1946 a 1964 houve um grande avanço na política educacional brasileira, narrado por diferentes estudiosos como um período fértil para a Educação. Paulo Freire sensibiliza a nação com a Pedagogia do Oprimido, a educação recebe auxílio de programas de rádio voltados à educação da população rural e uma ampla campanha em defesa da escola pública tem início na voz de professores como Florestan Fernandes. Porém, todo este movimento intelectual, não gerou na prática, os resultados esperados. Dados estatísticos do MEC comprovam que em 1964 a cada mil alunos que entraram na primeira série do primeiro grau, somente 400 passam para a segunda; em 1965, trezentos e treze passam para a terceira série, em 1966, duzentos e quarenta e cinco passam para a quarta série; em 1967, cento e sessenta e cinco alunos apenas passam para a sexta série; em 1969, cento e quinze alunos progredem para a sétima série e em 1970, de cada mil alunos que entram na primeira série do primeiro grau no Brasil, apenas cento e um passam para a oitava série.

Em 1961, a contraposição entre as ideias da tendência liberal e as de tendência católica, se mantem representada pela disputa entre escola pública e escola particular e a aprovação da Lei 4.024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vem atendendo aos interesses de ambas, sem promover alterações na representação do ideário educacional do país.

Com o golpe militar de 1964, o Brasil passa por um novo processo de

superior, a reformate foi mais a nível administrativo. Criou órgãos, tais como reitoria, conselho universitário, assembleia universitária e direção de cada escola. Foi autor da Constituição do Estado Novo (1937-1945).

centralização administrativa, todo o debate sobre a importância da escola pública foi reprimido, interferindo diretamente no direcionamento e na condução do trabalho pedagógico e docente nos diferentes níveis do sistema público de ensino. Foram muitos eventos marcantes, desde o favorecimento à expansão das escolas privadas, a ênfase tecnicista nos currículos por influência norte americana advinda dos acordos MEC-USAID - *United States Agency For International Development*, a fusão da História e Geografia nos Estudos Sociais até a prisão e tortura de estudantes e professores. A lei da reforma do ensino superior foi redigida em apenas sessenta dias, sem se fazer consultas às bases, o que tem seus desdobramentos em termos de dependência do Brasil aos Estados Unidos, nos setores mais importantes da sociedade.

Para Frigotto (2019), a hegemonia dos Estados Unidos aliada a organismos internacionais e a ideologia do capital humano, orientou a educação brasileira da pré escola à pós graduação, em especial as mudanças na educação protagonizadas pela ditadura.

A estrutura do ensino voltaria a ser alterada com a promulgação de Lei nº 5.692/71, que tinha como maior preocupação, a profissionalização. A Lei unificou o ginásio e o primário, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial, transformou-se em segundo grau, ainda com três anos de duração. De acordo com esta Lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional de nível técnico ou de auxiliar técnico com duração respectivamente de quatro e três anos cada. De acordo com Queiroz, (2009, p. 3) “[...] as escolas de Segundo Grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de Nível Técnico, quatro anos de duração, ou Auxiliar Técnico, três anos”, algo muito próximo do que podemos observar atualmente em relação ao Ensino Técnico, com a nova Reforma do Ensino Médio.

Pinto (2002, p. 55) ao analisar este aspecto da Lei 5.692/71, afirma que por trás deste novo desenho, pode-se notar um caráter de terminalidade dos estudos, a fim de reduzir a demanda para o ensino superior e ainda, acalmar o ímpeto das manifestações estudantis que aconteciam na época, exigindo mais vagas nas universidades públicas.

Esta Resolução permaneceu em vigor até 1982 trazendo implicações que acabaram minando o ensino profissionalizante no Brasil e multiplicando o ensino

técnico sem a manutenção da qualidade original.

A Constituição Federal de 1988 redesenhou a função da escola e do ensino médio brasileiro, introduzindo novas Diretrizes Básicas para a educação, consolidadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, transformações que ampliaram a oferta do ensino médio público, mas, que não foram acompanhadas dos recursos financeiros necessários para esta extensão, o que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

É no contexto de redemocratização do país que a Constituição Federal de 1988 resgata direitos que os processos ditatoriais haviam suprimido e propõe algumas mudanças estruturais na educação. O capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais que trataram da educação no Brasil até então.

Desde a reforma da década de 1990, o Estado brasileiro vem legitimando as demandas neoliberais do final do século XX e com isso, esfacelando o direito à educação no Brasil. A recentemente aprovada Reforma do Ensino Médio (2017), reforça esse processo, revalidando os avanços e retrocessos, as tensões e contradições, que marcam e elaboram não só a problemática educacional brasileira, mas também se remetem à formação cultural do país desde a sua fundação.

O estado atual da configuração política brasileira aprofunda a histórica dualidade da educação no país, mas podemos considerar que as principais características de educação escolar no Brasil são a imutabilidade, a elitização, predomínio das ideologias católica e liberal e a exclusão dos sujeitos, física ou intelectualmente, do sistema educacional, que desde sua fundação no Brasil colônia, se perpetua atendendo aos interesses da classe dominante. Pode - se observar no cotidiano escolar de tempos em tempos, mudanças de organização, de métodos de ensino, de recursos e objetivos de aprendizagem, de conteúdo a serem aprendidos, mas o que permanece é a intenção conservadora do sistema.

Compreender as políticas educacionais demanda uma análise que não se limita ao estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Distrito Federal, Municípios), mas deve alcançar a escola, seus agentes e a sociedade como um todo em seus movimentos históricos, culturais e econômicos. A estrutura de um sistema educacional possui natureza dinâmica, sujeita

a transformações amplas, decorrentes de diferentes processos. Nas últimas décadas, o processo de globalização fez com que se intensificassem as demandas por educação no mundo todo (Castells, 2000; Carnoy, 1999 e Vieira, 2002). No Brasil esta situação se acirra simultaneamente ao processo de redemocratização do país, momento em que segundo Santos e Silva (2020), Ciavatta e Ramos (2011), Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), crescem as reivindicações participativas por parte de diversos atores sociais, gerando pressões por formas de operacionalização mais abertas e eficazes de políticas e de gestão educacional.

Segundo Marçal Ribeiro (1990, p. 15), a trajetória histórica do Brasil revela a ausência de priorização da educação como questão central para o país, ela foi direcionada exclusivamente a determinados estratos sociais, negligenciando outras parcelas da sociedade que permaneceram privadas de acesso à instrução. Mesmo diante da evolução econômica e histórica do Brasil, que transitou de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma baseada na industrialização e desenvolvimento tecnológico ao longo de cinco séculos, o investimento político e social na educação não recebeu a devida ênfase. A estrutura educacional permaneceu, em grande parte, inalterada ao longo dos anos, mantendo-se como transmissora da visão ideológica das elites e servindo de maneira limitada a uma pequena parcela da sociedade.

A educação escolar exerce papel de grande importância na vida das pessoas, condicionando-as no âmbito social, político, econômico, cultural etc. Porém a história da educação brasileira revela o arcabouço de uma educação pensada e planejada para poucos, atrelada a grupos hegemônicos, transformando-se num instrumento poderoso de legitimação das diferenças sociais. Mudanças ocorreram ao longo dos anos, umas positivas e outras negativas, mas as características de elitização e imutabilidade permanecem marcadas na educação brasileira, definido indiretamente as possibilidades de trabalho do professor.

De forma geral, a educação brasileira sempre esteve ligada ao ideal de formar mão de obra para o momento histórico vivido. Somente pela educação que se faz no trabalho docente, é possível alterar este panorama, “a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996), porém o questionamento é: há interesse em deixar o professor realizar seu papel? Qual é o papel “desejável” do professor em um contexto neoliberal? O professor tem a possibilidade de ser

autônomo neste contexto? De qual autonomia falamos?

A seguir, procuro mostrar que a lei que dirige a educação brasileira e o trabalho docente, também não contribui para que o trabalho autônomo do professor se efetive, mas ao contrário, se configura como um campo no qual interesses disputam predominância no território de controle da formação social.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: campo de disputas e desafios

Vivencia-se no Brasil, um fenômeno singular: possuímos um sistema de leis e diretrizes extremamente avançado, mas a inaplicabilidade destas leis e diretrizes inviabiliza o estabelecimento de um sistema educacional que prime pela qualidade e abrangência. Com isso, pode-se observar uma progressiva desestruturação do ensino básico – paralelamente ao aumento do número de matrículas, um incremento quantitativo que traz à tona, diversas reflexões sobre o futuro da juventude brasileira, exposta a um sistema alienante e que obedece a lógica empresarial de apropriação dos espaços. As leis são elaboradas, mas não possuem mecanismos que garantam sua aplicabilidade.

Busquei em Thompson (1997, p. 349), aporte que justificasse considerar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um campo de disputas e desafios. O autor afirma que a lei, por natureza, representa uma parte essencial de uma 'superestrutura' que se ajusta às exigências de uma infraestrutura de forças produtivas e relações de produção de forma inquestionável, talvez mais do que qualquer outro artefato cultural ou institucional. A Lei pode vir a substituir a insuficiência de uma estrutura governamental, que se encontra diante de uma conjuntura de exclusão e que não garante os direitos de todos, pode ser vista como regras específicas e como mediação de conflito social e econômico. Consideramos que as Leis na educação, por sua vinculação com o Estado, expressam a sobreposição dos interesses do governo aos da classe profissional e aos do povo, estruturando-se assim, como legitimadora do jogo de forças das classes sociais.

Este campo de disputas não foi revelado somente na atual LDB, mas vem sendo vivido desde a promulgação das LDBs anteriores. Saviani (1997) relata que já na primeira LDB, a Lei número 4024 de 1961, Carlos Lacerda propõe um texto substitutivo ao original que mudava os rumos do projeto de lei que tinha como eixo, a

organização de um sistema nacional de educação e a descentralização. Este texto afrontava os princípios da Escola Nova “visto que o parlamentar incorporou ao seu substitutivo, as conclusões do III Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, levando os representantes dos interesses das escolas particulares a “tomarem a frente” no processo de tramitação da primeira LDB (Saviani, 1997, p. 15).

Brzezinski, (2010, p.188-189) reconhece Carlos Lacerda como “representante de um mundo de interesses dos 'católicos' privatistas que desejavam preservar as oportunidades educacionais para as classes dominadoras, para as elites”, interesses esses bastante alinhados aos dos legisladores que buscavam manter a organização do sistema escolar brasileiro centrada em um modelo dualista, “de modo que convivam nele escolas públicas e privadas, escolas para ricos e escola para pobres”.

As divergências mencionadas, esclarece Brzezinski (2010, p.188-190), contém uma divisão entre educadores profissionais, os liberais (social-democratas), e os intelectuais católicos unidos à hierarquia da Igreja Católica. Essa elite intelectual de católicos leigos tinha como objetivo, entre outros, combater a ameaça dos liberais, rotulados como comunistas, e também restabelecer a ligação entre a Igreja Católica e o Estado, rompida com a chegada do regime republicano em 1889

A tramitação no Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB 9394/96, reacende o embate entre atores de dois mundos. Brzezinski (2010, p. 185) afirma que “as tramas legislativas e os embates entre dois projetos de sociedade e de educação foram e ainda são enredados por atores que se localizam em dois mundos cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial” e os dois buscam defender seus interesses no corpo da LDB. Brzezinski (2010, p. 189) se apoia em Cury (1984), para afirmar que o mundo oficial é representado pelos os intelectuais católicos e a hierarquia da Igreja, pois seus ideais e princípios penetraram as políticas educacionais prescritas na primeira LDBEN/1961.

Nesta disputa de interesses conflitantes, novos atores surgiram em decorrência de profundas mudanças na sociedade brasileira. Representantes de escolas privadas laicas passam a integrar as disputas, defendendo a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Com isso, uma força hegemônica e impulsionada no campo educacional com a nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, como empresas de ensino, “mobilizando um grupo de atores sociais

configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro” (Brzezinski ,2010, p.190).

O resultado deste embate, foi uma conciliação aberta entre os interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações. Porém, a forte pressão do poder Executivo, representado pelo Ministério da Educação, favoreceu ações dos interessados no ensino privado, prevalecendo hegemonicamente esses interesses sobre as reivindicações dos defensores do ensino público, laico, gratuito em todos os níveis e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Nos desdobramentos da lei durante a década posterior, tais procedimentos se replicam, uma vez que permanecem em disputa na arena política dois projetos de educação (Brzezinski, 2010, p.194)

Para a autora, o mundo real na sociedade brasileira, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais alinhadas aos interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país. A autora destaca ainda, que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como “um movimento mais vigoroso cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial”, que é aquele que com base nos preceitos, políticas e práticas neoliberais, celebra-se a globalização excludente como um símbolo inquestionável de desenvolvimento sustentável, modernização e qualidade de vida no planeta. Isso reforça a colaboração com as elites dominantes e o capital estrangeiro, que estabelecem diretrizes para as políticas públicas brasileiras, baseadas no conceito de Estado Mínimo Nacional (Brzezinski, 2010, p. 187).

Em sua análise, Brzezinski (2010, p.188-194) destaca 4 desdobramentos da LDB 9394/96 que atingiram o campo da formação de profissionais da educação de forma negativa, expressando a contradição entre o mundo vivido e o mundo oficial e os conflitantes e divergentes projetos e concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola, de ensino e de formação de professores para a escola básica.

Em primeiro lugar a autora informa que a LDB 9394 continua submetida às ações do mundo do sistema em contraposição ao mundo vivido dos educadores brasileiros, e afirma que a lei vem suscitando “diversas interpretações consoante princípios, ideologias e ideários pedagógicos de quem a examina” (2010, p.188-194).

Em segundo lugar, a autora refere-se a organização desordenada dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) que abrigavam escolas normais superiores e tinham como propósito, formar professores para a Educação Infantil e o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Aproveitando a flexibilidade prevista nos artigos 1º e 4º da resolução CNE/CP n.º 1, de 30/09/1999, derivada da LDB, os ISEs dispensaram a necessidade de realizar pesquisa, o que sugere a formação de professores focados no ensino tradicional, reproduzindo conteúdos sem reflexão crítica. Essa abordagem pedagógica se baseia no mero saber fazer, negligenciando a capacidade de resolver questões do dia a dia escolar. Novamente, as políticas educacionais deixaram de priorizar a qualidade na formação docente.

Em terceiro lugar, critica a proliferação de cursos à distância para formar professores facilitada pelo “mundo oficial”, por fim, Brzezinsk (2010), informa que a partir de 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o processo de reforma das diretrizes curriculares das várias áreas do conhecimento. As críticas aos currículos vigentes no período apontavam que esses eram muito rígidos, resultante da fixação dos mínimos curriculares; que o tempo de conclusão era longo demais; e que não vislumbrava a formação inicial como uma etapa do processo de formação. Após o encaminhamento para as necessárias ações, o Ministério da Educação (MEC) constituiu comissões de especialistas para que pudessem, junto a sua comunidade acadêmica, discutir a questão. Finalmente essas diretrizes foram elaboradas pelo CNE e homologadas pelo ministro da Educação em 2006 pela resolução CNE/CP n.º 01, de 15/05, sendo a última área de formação de professores que teve suas diretrizes aprovadas.

Na perspectiva da autora, o fato da área de formação de professores ser a última a ter suas diretrizes aprovada, pode por um lado, evidenciar uma resistência dos educadores às investidas do mundo oficial, por outro, revela alguma conquista do movimento de educadores ao elegerem a docência como base da formação de todos os profissionais da educação, reconhecendo assim, as diretrizes curriculares a existência obrigatória de uma base comum nacional, conferindo identidade a esses profissionais.

A história da longa tramitação do texto da LDB 9.394/96, revela facetas e tensões não só da educação nacional, mas do Brasil como um todo e nos permite interpretá-la como um campo de disputas e desafios. Desde 1997 esta Lei tem sido

alterada e, segundo Bauer e Severino (2015, p. 11-12), estas mudanças elucidam a tendência do sistema em atuar de forma fragmentada, como resultado de decisões tomadas apressadamente, porque são centradas em “determinações casuísticas de programas gestores de governança e de implementação de políticas públicas voltadas para interesses e objetivos imediatistas”.

As disputas e as intenções podem influenciar no processo político (Mainardes, 2018). Esse fato demanda uma análise para além do texto político, na busca de tentar entender, conforme Ball (2011, p. 317-319), os espaços de manobras e os graus de aplicação que podem estar envolvidos nessas políticas, em suas práticas, assim como possíveis trapaças que as tenham disciplinado.

1.2 As reformas neoliberais dos anos 1990 e seus impactos na autonomia (e trabalho) docente

Como tenho procurado demonstrar, a história da educação, da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente assume características específicas dependendo do contexto no qual está inserido. No contexto das reformas de cunho neoliberal, são diversas e, por vezes terríveis, as conseqüências dessas políticas pautadas na lógica do mercado sobre a atividade do professor. Segundo Peroni (2008, p.19-20), o diagnóstico que defende a eficiência e produtividade do mercado tem moldado os princípios da administração gerencial, influenciando o setor público e, especificamente na educação, as colaborações entre entidades são parte desse processo. A autonomia dos professores nesse contexto é consideravelmente prejudicada.

Embora tenhamos progredido na legislação brasileira, inclusive estabelecendo a gestão democrática como um princípio constitucional e os profissionais da educação como responsáveis pelo projeto político-pedagógico das escolas, as entidades privadas é que determinam, enquanto o sistema público arca com os custos do monitoramento.

Para Ball (2002, p. 8), essas reformas têm impacto no trabalho do professor e, conseqüentemente, em sua identidade porque “as tecnologias políticas da reforma educacional não são apenas ferramentas para mudanças tecnológicas e estruturais nas organizações, mas também, mecanismos para reformar os professores”. Dessa forma, pode-se deduzir que essas mudanças afetam diretamente o trabalho do

professor que passa a ser regulado por políticas que, em maior ou menor grau, são instrumentos de controle sobre o que o professor faz.

No Brasil, estas reformas que se intensificaram na década de 1990, afetaram de diversas formas o trabalho docente e, por consequência, distorceram o significado da autonomia do professor, reduzindo-o a possibilidade de decidir acerca das questões internas a sala de aula, ou mesmo considerando que é uma forma dos docentes não prestarem contas sobre o que fazem.

É consenso entre autores como Pimenta (2002); Cunha (2013); Ludke e Boing (2004); Freitas (2003); Giroux (1997); Nóvoa (1999); Contreras (2012) e Oliveira (2004) reconhecer que a década de 1990 “inaugura um novo momento na educação brasileira” (Oliveira, 2004, p. 1129). Ainda de acordo com Oliveira, as reformas educacionais implementadas na última década no Brasil e em outros países da América Latina têm provocado transformações consideráveis para os profissionais da educação. Essas reformas não se limitam apenas ao âmbito escolar, mas abrangem todo o sistema, resultando em mudanças profundas na essência do trabalho educacional (2004, p. 1128).

No contexto brasileiro, temos o “encolhimento do estado”, “o reconhecimento do mercado” como eixo central das relações sociais e dessa forma, escolas e universidades, se veem em um “embate entre a democratização e a resposta às exigências de um mundo produtivo cambiante” (Cunha, 2013, p. 616). Desse modo, os impactos sobre a Formação e o Trabalho Docente são praticamente inevitáveis.

A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, é uma expressão recente da busca por alinhar as políticas educacionais à lógica do capital. Segundo Freitas (2017), a BNCC, justificada através do falso discurso de que é uma política para o bem dos menos favorecidos e sobre o “direito de aprender”, se fundamenta na verdade, em uma concepção gerencialista autoritária. Sua real intenção é padronizar o ensino, o que terá como consequência, a responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos educandos, pois acabarão sendo penalizados por não os ensinar de acordo com o que se afirma que estes têm direito, deixando de considerar as condições concretas para o desempenho do seu trabalho e as condições socioeconômicas que dificultam a aprendizagem.

Outra característica marcante deste contexto de reformas, é a disseminação do

discurso das competências (Ludke; Boing, 2004; Cunha, 2013) que impactou o trabalho do professor, colocando-o como figura central no alcance dessas competências por parte dos alunos. Dessa forma, o professor adquire papel central para o sucesso dos programas, além disso, ele se vê “diante das variadas funções que a escola pública assume e tem de responder a exigências que estão além da sua formação” (Oliveira, 2004, p. 1132) o que, pode contribuir para a perda do eixo central da atividade docente que é o ensino, restando a este uma natureza secundária. Nesse contexto, há um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade (Ball, 2005).

Sobre a política de “responsabilização pelos resultados” imposta ao professor, Shiroma e Evangelista (2011, p.135) apontam que a racionalidade política desenvolvida pelos reformadores buscava fundamentar diagnósticos que sustentavam a ideia de que as condições do ensino público no Brasil eram precárias, mas afirmavam que esse não era o fator determinante para sua baixa qualidade. Propagaram argumentos que associavam o combate ao fracasso escolar à responsabilização direta do professor, considerado o principal agente responsável pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações.

O controle da educação pelos reformadores empresariais tem levado também à modificação no regime de contratação de professores, uma vez que sua proposta não consegue se concretizar por completo sem que se elimine a estabilidade no emprego dos mesmos, contrariando a “eficácia empresarial”. Para tanto é necessário, ou que a escola pública seja privatizada, ou que se passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor “ineficaz” (Freitas, 2014).

Para Contreras (2012), a autonomia é construída no diálogo com o outro, num processo de intercâmbio dialógico. Contudo, Freitas, ao discutir as reformas de caráter neoliberal que se desencadearam no Brasil a partir dos anos 1990, advertiu que num contexto de avaliação externa a “colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará a diminuição da possibilidade de colaboração entre estes” (2012, p. 390), indicando um limite para a construção da autonomia profissional.

Cunha (2013) aponta que as políticas regulatórias de avaliação que atuaram para definir de “forma reducionista, o que se constitui como valor na educação e a

consequente burocratização do trabalho docente, impactou o exercício da profissão” (p. 618). Em relação às políticas de avaliação externa, outro elemento que pode se configurar como entrave para um exercício autônomo do professor são “as políticas de responsabilização (que) pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos” (Freitas, 2012, p. 391) e isso, muitas vezes leva a uma prática mecânica, desprovida de sentido, de reflexão, cuja única intenção passa a ser alcançar bons resultados.

Assim, novas formas de disciplina se instituem pela competição, eficiência e produtividade e são introduzidos, igualmente, novos sistemas éticos com base nos interesses da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Nesse contexto, há um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. Imbuídos da responsabilidade de responder a exigências que estão além de sua formação, e obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa ou do ato de ensinar, os professores são compelidos a sentimentos de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

As reformas neoliberais retiram a autonomia do professor, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (Ball, 2005). Esta pressão externa impõe, assim, uma cultura escolar que define o ritmo de ensino do professor marcado pelas avaliações locais em articulação com as avaliações externas, expropriando-o de suas decisões pedagógicas (Freitas, 2014).

Procurei mostrar até aqui, que compreendo a questão da autonomia docente de forma complexa, envolvendo diversos fatores que incluem aspectos culturais, históricos, políticos e sociais. No caso específico da legislação educacional brasileira, elaboro algumas críticas em relação à falta de efetividade na promoção da autonomia docente e aponto algumas razões que contribuíram como minha percepção.

Em primeiro lugar, cito a rigidez dos currículos e a centralização das diretrizes curriculares pelo governo. Compreendo que isso pode limitar a flexibilidade dos professores em adaptar seus métodos de ensino de acordo com as necessidades específicas de seus alunos. Em segundo lugar, a ênfase em avaliações padronizadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por exemplo, influenciando os

professores a focarem no ensino voltado para a preparação desses exames, em detrimento de abordagens mais personalizadas. Outro fator é a falta de recursos, formação e apoio para os professores, o que pode limitar suas possibilidades de adaptar as práticas pedagógicas. A falta de investimento na formação continuada dos educadores também é um obstáculo. Em quarto lugar, a burocracia e o excesso de normativas que sobrecarregam os professores, limitando sua capacidade de tomar decisões autônomas em relação ao ensino e, em quinto lugar, não posso deixar de lembrar da distância entre o que se propõe nas políticas educacionais e a realidade vivenciada nas salas de aula, que pode se configurar como um obstáculo para a efetivação da autonomia docente.

Concordo que existem esforços para repensar e reformar a legislação educacional no Brasil, visando promover maior autonomia docente e flexibilidade curricular, porém a participação ativa dos professores, gestores, pais e demais partes interessadas é fundamental para influenciar essas mudanças e buscar a possibilidade destas políticas educacionais estarem alinhadas com as necessidades reais dos professores, das escolas e dos alunos.

2 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

A formação inicial do professor refletirá diretamente em como esse sujeito ensina e toma as decisões dentro da profissão. Diferentes autores afirmam que o processo formativo deve fornecer um ambiente propício à reflexão como fundamento da formação/autoformação docente, além de “[...] caracterizar-se pela: ênfase na construção/apropriação do conhecimento; contribuição à construção da identidade docente; e pelo enfoque na investigação da prática pedagógica” (Zainko, Pinto e Bettega, 2001, p. 5-6). A autonomia docente está estreitamente vinculada com a formação inicial e continuada do professor, porém, as trajetórias das políticas que definem as diretrizes dos cursos de formação do professor no Brasil, são marcadas por avanços e retrocessos devido à descontinuidade de processos que sofrem a interferência de fatores políticos e sociais (Honório *et al.*, 2017).

Em qualquer processo educacional no mundo, o engajamento dos professores e sua preparação precedem as reformas, principalmente, quando se trata de

mudanças curriculares, mas, o Brasil trilha o caminho inverso deixando o professor, sua formação e seu protagonismo na construção das novas propostas curriculares por último. E isso, não acontece por acaso. Em Freire (1997), é perceptível que a dicotomia entre a ação prática e a reflexão não é um fenômeno simplista, mas carrega consigo implicações ideológicas profundas. Isso resulta na exclusão dos professores não apenas do processo de concepção educacional, mas também da esfera pública de discussão sobre a prática docente, um papel que deveria ser essencialmente dele. Essa dinâmica impõe ao professor um processo marcante de desprofissionalização, onde ele não apenas se distancia do domínio de seu próprio trabalho, mas também se limita a assegurar os preceitos de uma pedagogia orientada por competências, particularmente presente na Educação Infantil e no ensino fundamental. Isso reforça a divisão na educação entre quem concebe ideias e quem as executa. Contreras (2002, p. 224) corrobora essa visão ao apontar que "os docentes são não apenas excluídos do processo de concepção educacional, mas também permanecem à margem do debate público sobre a prática do ensino, embora sejam seus protagonistas mais imediatos".

Nos últimos 20 anos, os currículos das licenciaturas passaram por várias estruturações curriculares por parte do Conselho Nacional de Educação, sendo aceleradas entre os anos de 2015-2019.

Santos e Souza Filho (2020, p. 278-279), realizaram análise dos currículos de formação inicial de professores determinados pelas legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como recorte o currículo proposto para as licenciaturas referentes ao ato de lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, almejando compreender os modelos de autonomia, por meio das determinações desses documentos. Os autores concluíram que as legislações rumam em busca de uma autonomia reflexiva, com um estreitamento da relação teoria e prática. Porém apontam também que após 20 anos, as diretrizes contemplam uma formação voltada para os conhecimentos da educação básica de forma diretiva e não emancipatória.

Os discursos a respeito da necessidade de novas diretrizes para formação de professores no Brasil, se intensificaram com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se consolidaram com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, voltadas para a formação inicial e para a

formação continuada, respectivamente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, marcado por sérios ataques à educação pública. Tratadas desde o início de forma negligente e omissa, legitimaram suas intenções a partir do discurso sobre o baixo rendimento dos alunos, medido pelas avaliações em larga escala.

Em 2018, foi entregue ao CNE, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica elaborada sem nenhum diálogo com professores, universidades e entidades educacionais. O documento propunha como principal objetivo:

orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018).

Justificativas para o teor do documento baseavam-se na ideia de aproximação da ação pedagógica à sala de aula, desvalorizando os saberes e o trabalho docente, em uma clara simplificação dos mesmos. Segundo Kátia Smole, secretária de Educação Básica do MEC e conselheira do CNE na época, “precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula” (Brasil, 2018).

O texto do documento definia ainda, dez competências gerais e apontava que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. O engajamento diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. O documento apontava ainda que,

no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada. Os cursos destinados à formação inicial detêm-se excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção ao como o professor deverá ensinar. Em outros casos, o foco são os conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas (Brasil, 2018).

Na época, o MEC ainda sustentou que são essas distorções no processo de ensino e aprendizagem, as responsáveis, em parte, pelos baixos índices de aprendizado mostrados pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb).

Na perspectiva do MEC e de seus atores na época, pode-se observar que as

DCNs para a formação de professores, reduzem as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis, subordinando a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o potencial humanista e crítico necessários à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola.

A nova proposta de BNCC e Diretrizes para formação de professores toma por base competências docentes compostas por três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Não é necessário demonstrar que são dimensões genéricas e comuns a qualquer profissão. Os princípios para a formação docente desta proposta são: formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso de estado; valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e práticas específicas de tal profissão; colaboração constante entre os entes federados; garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes; articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; equidade no acesso à formação inicial e continuada; formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente e compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura. São mais intenções que princípios, de caráter generalista, sem compromisso de implementação, desarticulados das metas e estratégias do PNE 2014-2024, ainda vigentes e, propositadamente abandonadas.

Esta inversão desprestigia socialmente os professores e precariza as relações de trabalho, impondo reformas educacionais e curriculares sem prévio diálogo com eles e, o mais grave, desconstruindo o valor da profissão docente.

O imaginário do que significa ser um bom professor e todas as funções que isso envolve, é extenso e conforme Contreras (2002, p. 72), uma tarefa praticamente impossível de se exercer. Como consequência, é essencial formar um sujeito capaz de exercer a função com autonomia e responsabilidades, pois, “(...) o ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os indivíduos” (Contreras, 2002, p. 75).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação) alinhada à BNCC são resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital. É uma diretriz que instiga uma prática docente esvaziada, distante do sentido de uma práxis.

Para Hobold (2023, *on line*), neste contexto social, o papel do professor é moldar um cidadão produtivo com habilidades globalmente relevantes, que possibilitem uma adaptação contínua às transformações no sistema de produção. Isso acontece porque, na sociedade capitalista, os valores são forjados de acordo com as necessidades do mercado.

Desta forma, as reformas na formação de professores objetivam direcionar o modo de ser e de fazer docente, redefinindo currículos, estabelecendo competências gerais docentes que se configuram como *standarts* (Shiroma, 2018), resgatando a ideia de currículo como uma “grade” que impulsiona uma formação formatada. Uma vez que a natureza do trabalho docente é imaterial, este trabalho segundo o modo capitalista, deve passar por “mediações” que convençam o professor, pela força ou pela persuasão, a ser artífice de sua própria exploração (Kuenzer, 2011). A construção desse perfil encontra suporte no alinhamento prescritivo da formação de professores a partir da definição de competências gerais docentes, competências específicas e habilidades vinculadas às dimensões referidas nas diretrizes atuais de formação de professores.

Concordo com Hobold (2023, *on line*), quando informa que as normatizações para a formação de professores, propostas no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Resolução CNE/CP nº 02/2019, levam a uma padronização da formação inicial na qual a subjetividade e o sujeito docente são paulatinamente abalados por um redirecionamento ideológico que fragiliza as questões epistemológicas fundantes da condição do professor como trabalhador em uma sociedade capitalista.

A BNCC, marcada por uma agenda global de manutenção do capitalismo, passou a conduzir/dominar, conforme Bazzo e Scheibe (2019), as discussões sobre a formação de professores para a educação básica, visando a uma formação que atende a seus ditames e a um currículo uniformizado para todo o país, concebido seguindo uma perspectiva técnica e instrumental, alinhada aos interesses de grupos empresariais, visando formar um trabalhador suscetível a eles.

A racionalidade técnico-instrumental, o papel das tecnoestruturas e das assessorias internas e externas, o governo pela mensuração dos resultados, o hibridismo entre o público e privado, as novas formas de contratualização competitiva dos chamados “serviços públicos”, entre outros que, genericamente, atribuem supremacia ao universo económico-empresarial (Lima, Sá e Silva, 2017, p. 255), assumem a centralidade em detrimento dos aspectos políticos e sociais.

Em um cenário autoritário e de manifestações contrárias à Resolução do CNE/CP nº 2/2019, que suprimiu a formação continuada de suas diretrizes, foi aprovada, também sem o debate necessário, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), rompeu com a ideia de articulação entre formação inicial e formação continuada de professores, contidas nas propostas das diretrizes de 2015, cuja base foi construída “a partir dos ‘Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada’, um trabalho desenvolvido por Consed, Undime e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas e apoiada pelo Todos pela Educação”(p. 13).

Felipe (2020, *on line*), alerta que o quadro de formação gerencial neoliberal que pode ser identificado nas DCNs nos coloca diante de forte ameaça à formação docente no Brasil. A noção de uma formação ampla e cidadã, delineada na Resolução CNE/CP nº 2/2015, foi suplantada pela ideia de “formação básica”, concentrando-se essencialmente na transmissão dos conteúdos das áreas, um movimento que suscita o iminente risco de “empobrecimento intelectual” (Shiroma, 2003) na capacitação dos professores. Essa concepção subjacente sugere que o docente na educação básica não exerce um papel criativo, mas sim aplicador, justificando a adoção de padrões de referência (conhecimentos, habilidades e práticas) restritos ao básico, alinhados com a expansão do mercado educacional e, conseqüentemente, com a padronização das soluções educacionais (Felipe, 2020, *on line*).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na época, se manifestou por meio do documento “Uma Formação Formatada”, destacando as interfaces entre os que a orquestraram e assinaram e os grandes conglomerados educacionais, chamando a “refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professores no país na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica” (ANPEd, 2019, p. 2).

A proposta das novas diretrizes, segundo Curado Silva (2020, p. 2), seria a de padronizar as ações políticas e curriculares para formar professores para ensinar a BNCC como uma forma de padronização do currículo, possibilitando o controle por meio de avaliação externa da escola e do trabalho docente.

Sob a justificativa de que “o mundo atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas, como as chamadas socioemocionais” (Brasil, 2019, p. 12), compreendidas no Parecer CNE/CP nº 22/2019 como “as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Brasil, 2019, p. 12), a noção de competência foi resgatada no processo de formação de professores, com ênfase para as competências socioemocionais. Isso é relevante, uma vez que o foco primordial das competências é o de atender as demandas “de um modo de produção que carece da atuação prática”, em que o discurso das habilidades faz referência de forma camuflada às competências práticas, como uma forma de alimentar “as engrenagens do mercado de trabalho” (Cintra e Costa, 2020, p. 15).

Esta noção de competência profissional docente de viés neoliberal contida na BNC da Formação Inicial, traz dimensões que retomam o tecnicismo, subsumindo conceitos como autonomia e criticidade docente ao longo do texto da normativa. A BNCC potencializa o caráter prescritivo da formação, retirando a autonomia do currículo das escolas e também do currículo da formação de professores. Centraliza e categoriza o conhecimento em competências alfanuméricas que têm estreita relação com as avaliações de larga escala, responsabilizando o professor pela condução da aprendizagem do aluno e desconsiderando as desigualdades e a possibilidade (ou não) de acesso aos bens culturais das diferentes classes sociais

Isso somado a centralidade da ideia de aprendizagem presente em ambas as diretrizes, reduz a educação a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 20).

Esse documento além de prescritivo, orienta a formação do professor tarefeiro, ao propor uma formação prática em detrimento do conceito de práxis como prática social. Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à

avaliação dos alunos.

As diretrizes atuais fragmentam a docência multidisciplinar permitindo o desmembramento de uma atividade que se faz em continuidade, ao mesmo tempo que apresenta o conceito de licenciatura e bacharelado integrados, ao deslocar a formação para a gestão do núcleo da formação docente. Segundo Felipe (2020, *on line*), “essa flexibilização remonta a um capítulo de longa duração na história do curso de Pedagogia, o de enfraquecimento de suas funções, em particular no que se refere à formação de professores para a docência multidisciplinar”.

Mascarenhas e Franco (2021, p. 1014 - 1035) analisaram a Resolução CNE nº 2/2019 em busca de desvelar os pressupostos pedagógicos, formativos, políticos e ideológicos presentes no documento que orienta as diretrizes de formação de professores e consideraram que: a) os princípios formativos delineados na Resolução carecem de inserção no contexto social e histórico, uma vez que restringem a formação docente a preceitos puramente técnicos e de aplicação. Isso direciona os currículos das instituições de ensino superior para uma abordagem esvaziada, focada em competências, negligenciando a essência crítica do professor e desprovida de dimensões políticas, sociais, estéticas e interculturais; b) a abordagem prática proposta pela atual diretriz reflete um pragmatismo, uma prática estagnada em uma cartilha de habilidades e competências a serem internalizadas pelo aluno. Trata-se de uma prática desvinculada da história, baseada em um modelo de ensino bancário e destituída de relevância social; c) adota-se uma abordagem instrumental da didática, enfocando o "manejo de ritmos", em uma visão de ensino e aprendizagem desprovida de contexto histórico e ancorada em uma psicologia behaviorista, abordagem que concebe o sujeito com base em punição e reforço, o que desconsidera o campo epistemológico da Didática.

A carga horária total mínima de formação ficou estabelecida em 3.200 horas, porém essa não fixa o período mínimo para integralização do curso, distribuindo e delimitando a carga horária a ser cursada para cada grupo proposto na organização curricular. Nesse sentido, são atribuídas apenas 800 horas para trabalhar a base comum, em que estão os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. A maior carga horária (1.600h) está concentrada para a aprendizagem de conteúdos diretamente relacionados com a BNCC e as horas restantes (800h) destinadas para a “prática pedagógica”, dividindo-a igualmente entre estágios e práticas. Nessa

proposição, as 200 horas antes destinadas ao aprofundamento específico de acordo com os interesses do estudante foram retiradas, expropriando a autonomia na formação e a oportunidade de enriquecimento científico e/ou cultural.

Hobold (2023, *on line*) alerta que “para além de um currículo engessado e formatado em uma grade de competências e habilidades, há uma produção sobre o refinamento na docilização do trabalhador e sua adaptabilidade às variações do mercado de trabalho”. Isto se dá com a introdução das citadas competências socioemocionais, ou habilidades não cognitivas, inteligência emocional, *soft-skills*, nas dez competências gerais da BNCC, em maior ênfase nas competências número 9 e 10¹⁸.

Esta breve referência aos documentos que orientam a formação de professores atualmente, ressalta mais uma vez, a predominância da lógica mercadológica na educação. Ressalta também, a precarização e a desintelectualização do professor como projeto e ainda evidencia que a formação de professores é um nicho muito promissor para a iniciativa privada.

Sabe-se pela leitura de diferentes autores, que a formação de professores é um campo de tensão permanente porque confronta projetos inconciliáveis: de um lado uma visão adaptativa e funcional da educação que pressupõe como essencial à formação, o desenvolvimento de competências inerentes ao trabalho, despolitizando o que é relevante aprender, e de outro, uma visão crítico-emancipatória baseada na compreensão do duplo papel da educação: “reproduzir a dominação e desafiá-la” (Apple, 2011, p. 29).

Para Felipe (2020, *on line*), uma política de formação coloca em pauta a construção de novas identidades, de novos valores e práticas, definindo um *éthos* para os professores e para a escola, crianças e jovens. Esse *éthos* das DCN de 2019 não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado. Contudo, ainda para Felipe (2020, *on line*), a educação é um processo em constante evolução, sempre em movimento, onde persiste uma tensão latente, marcada pela resistência e pela batalha contra a diluição política e cultural na

¹⁸ Competências Gerais da BNCC: 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

formação dos professores no Brasil, bem como contra a submissão da educação a propósitos exclusivamente mercantis.

Em estudo recente, Lima e Gomes (2023, p.19), concluem que as recentes diretrizes foram aprovadas rapidamente, com pouco espaço para debates, e se inserem dentro de um conjunto de reformas educacionais de cunho neoliberal e neoconservador. Elas se alinham à BNCC, restringindo o espaço para professores que questionam, privilegiando em vez disso um modelo prático, utilitário e eficiente, alinhado com as exigências do mercado de trabalho.

Uma vez que é papel do Estado delimitar as normativas de formação docente e à instituição formadora cabe dar direção ao processo formativo pautado no projeto pedagógico e, posto que, a forma pela qual o currículo de formação inicial é estruturado tem reflexo direto na racionalidade do sujeito professor, pode-se afirmar que ser ou não autônomo não depende exclusivamente da vontade do professor.

Na análise realizada por Santos e Souza Filho (2020, p. 291), os autores concluem que, as leis sobre a formação de professores no Brasil nos últimos 20 anos têm focado na consolidação de diretrizes para o conteúdo e para a integração entre teoria e prática, enfatizando a necessidade moral de refletir sobre a prática durante a formação inicial. No entanto, essas diretrizes não são explícitas quanto à formação de um professor intelectualmente crítico, capaz de promover um ensino emancipatório ao analisar distorções ideológicas e os fatores institucionais que as condicionam. A autonomia do profissional reflexivo é delineada mais como uma obrigação moral, visando capacitar futuros docentes para estabelecer sua profissão por meio da reflexão sobre suas experiências educativas

Concluindo, a influência e o poder de organizações internacionais e fundações privadas impactam a construção, elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil. A autonomia docente é limitada por essas leis, pelo contexto social e educacional, pelo momento histórico, pela formação, pelo pensamento que o professor carrega, pelo contexto neoliberal e outros ainda, pois conforme Mascarenhas e Franco (2021, p. 1022), uma cultura de passividade intelectual está sendo construída, o que vai de encontro ao que se almeja na formação de professores em termos de criatividade, flexibilidade e autonomia.

Esta “atualização” da Resolução CNE/CP nº 02/2019 evidencia essa

discordância ao vincular a formação do professor à garantia das competências estabelecidas na BNCC para a educação básica. Isso resulta na inversão da lógica do processo formativo, obscurecendo a educação como uma dimensão sócio-histórica. Essa abordagem estabelece uma dinâmica que remete a uma forma de “reconversão colonial” na esfera da formação inicial do professor (Mascarenhas e Franco, 2021, p.1022).

3 A autonomia do professor no atual ensino médio brasileiro

A opção por tratar da autonomia do professor do ensino médio, refere-se ao recorte trazido neste trabalho pelos sujeitos da pesquisa. Embora as interpretações aqui desenvolvidas possam abranger a autonomia dos docentes em todas as etapas de ensino, foram os professores do ensino médio com os quais me relacionei durante processo formativo na condição de tutora, que me sensibilizaram para a questão analisada neste estudo.

A autonomia do professor no contexto do ensino médio brasileiro contemporâneo tem sido um tema complexo e desafiador. Com as recentes reformas educacionais e a implementação da Lei do Ensino Médio, promulgada em 2017, o cenário para os professores desse nível de ensino passou por transformações significativas. A proposta de flexibilização curricular, além de precarizar a formação do jovem do ensino público, impõe desafios aos docentes. A legislação propõe itinerários formativos, que deveriam ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes e demandando dos professores uma reestruturação em suas práticas pedagógicas. Contudo, essa diversidade para os alunos tem reflexos no trabalho dos professores, que precisam se adaptar a uma gama mais ampla de demandas e trajetórias formativas, nem sempre coerentes com as disciplinas que lecionam e com seu ideário pedagógico.

A definição do que é considerado essencial e obrigatório para o currículo, bem como as políticas de avaliação, continuam a ser determinadas por instâncias superiores, o que restringe a autonomia dos educadores em diversos aspectos.

A autonomia do professor no atual ensino médio brasileiro, depende entre outras coisas, de um equilíbrio delicado entre a suposta flexibilidade proposta pelas reformas e as estruturas e exigências ainda presentes no sistema educacional,

tornando o exercício dessa autonomia um desafio que necessita de constante reflexão e adaptação por parte dos docentes. Porém isso não é novidade no contexto educacional do ensino médio brasileiro que por sua indefinição, nunca favoreceu o exercício da autonomia docente.

De ensino profissionalizante, reservado para os grupos sociais menos favorecidos a um caráter eminentemente propedêutico, constituindo uma etapa que visava preparar alguns estudantes privilegiados para ingressar na universidade (Pinto, 2002), o ensino médio no Brasil, ao longo de sua história, tem sido visto como um espaço de indefinições. Em 1988, a Constituição Federal trouxe alterações na abrangência e no caráter desta etapa de ensino, concebendo-o como responsável por propiciar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MEC/SEB, 2010). Foi só em 1996, com a promulgação da LDB que o ensino médio passou a ser visto com uma identidade própria, representando o período final da educação básica, defendendo uma preparação básica para o trabalho, que constituísse o alicerce para uma variedade de ocupações.

Segundo Moreira (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas em 1998 durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, foram marcadas pela separação entre o ensino médio e a educação profissional. Essa organização curricular foi estruturada em torno de áreas de conhecimento, enfatizando competências gerais em detrimento de disciplinas e conteúdos específicos. Ademais, houve a definição do trabalho e da cidadania como elementos contextuais fundamentais para o currículo.

Em 2011, a necessidade de revisão das Diretrizes de 1998, traz à discussão o fato da estrutura, os conteúdos e as condições de oferta, não atenderem às necessidades dos estudantes.

Segundo Moreira (2012, p. 33), o Parecer 05/2011, elaborado por uma comissão indicada pelo CNE para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, reafirma a singularidade do ensino médio como a etapa final da educação básica. Destaca a importância da ampliação desse nível educacional, visando ao pleno desenvolvimento de indivíduos comprometidos com a transformação social. Na proposta, o cerne do currículo se concentra no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura. O documento propõe a pesquisa como um princípio

pedagógico fundamental, orienta-se pelos direitos humanos na estrutura curricular e estabelece a sustentabilidade ambiental como um objetivo universal. Além disso, enfatiza a importância de proporcionar condições para uma educação cidadã, crítica, responsável e participativa.

Moreira (2012, p. 27-47), analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), destacando as expectativas de aprendizagem a serem definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e associou a proposição descrita no documento à difusão da cultura de performatividade¹⁹ (Ball, 2011, p. 317), concluindo que tais expectativas “parecem constituir uma possibilidade concebida pelo governo para o controle do sistema educacional.”

O autor segue, citando Ball (2011), quando este trata sobre o gerenciamento de um sistema educacional poder ocorrer por meio da determinação de metas, padrões e indicadores de resultados e conclui que não se requer uma intervenção mais direta; é suficiente orientar o que se espera que aconteça dentro do sistema por meio da manipulação dos resultados desejados. Argumenta-se que essa abordagem aparentemente facilita a transparência e a avaliação do sistema. No entanto, conforme alertado por Ball (2011, p. 318), essa abordagem resulta na falha de mensurar o que realmente se considera importante.

Mais recentemente, o ensino médio brasileiro sofreu um duro golpe a partir de setembro de 2016, quando o então presidente Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746, propondo alterações na última etapa da Educação Básica. As propostas apresentadas na MP encontraram resistência no campo educacional, resultando em uma série de manifestações contrárias por parte de universidades, entidades educacionais, sindicatos e estudantes secundaristas.

Ao justificar essa Medida Provisória, o Ministério da Educação argumentou que a reforma do Ensino Médio era necessária para investir na formação da juventude, atendendo às demandas do mercado de trabalho e buscando qualificar trabalhadores para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Não por acaso, os principais apoiadores da reforma foram os empresários, notadamente representados pelo

¹⁹ Segundo Ball (2002), performatividade pode ser compreendida como uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação, que se vale de julgamentos, comparações e apresentações para incentivar, controlar, hierarquizar e transformar. Nesse processo, utilizam-se recompensas e sanções (tanto materiais quanto simbólicas).

Sistema S²⁰, que se tornaram os principais defensores da proposta.

Depois de passar pelo Congresso Nacional, a Medida Provisória foi aprovada e transformada na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. O texto da lei propõe alterações na Lei nº 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, e modifica a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967. Além disso, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As propostas contidas na lei apresentam poucas alterações em relação à versão inicial da Medida Provisória, e seu conteúdo traz mudanças significativas na forma de oferta e organização do Ensino Médio, bem como no trabalho docente. Essas alterações representam um retrocesso no campo educacional, introduzindo novas demandas para a educação escolar e alterações no papel desempenhado pelos professores, gerando mudanças em seu contexto de trabalho.

A implementação de reformas como esta, tem origem em um contexto de acentuada precarização do trabalho docente, refletindo as tendências globais na política educacional que, conforme discutido por Ball (2013), promovem processos de escolha das escolas pelos pais e enfatizam o papel da escolaridade privada.

Nesse contexto, as instituições públicas, orientadas pela perspectiva neoliberal, se inserem na lógica de prestação de serviços educacionais para o setor privado, incorporando novas modalidades e práticas de organização escolar. Ball (2013, p. 36-37) destaca a integração desses dois fatores no desenvolvimento de novas técnicas de gestão do setor público, com a influência de instituições internacionais como o Banco Mundial, a Corporação Financeira Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Essas entidades exercem uma significativa influência nos sistemas de políticas locais, respaldadas pela ideia de que as reformas neoliberais na educação representam um campo eficaz para o desenvolvimento de estratégias que aumentam

²⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. In: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acessado em 11.11.2023

os lucros do setor empresarial. Para Ball (2013, p. 37), há agora uma participação direta das empresas na política educacional, presente em diversas formas. Esses compromissos integram um conjunto complexo de processos que impactam a política educacional, englobando novos modelos de filantropia e assistência ao desenvolvimento educacional, o avanço dos processos de mercado visando expandir o capital, e a busca das empresas por novas oportunidades de lucro.

Diante da proposta de reforma do Ensino Médio, é relevante ressaltar que as alterações pretendidas não levam em conta a importância de investir em processos de formação continuada para os educadores que atuam nesse nível de ensino, além de negligenciar as atuais condições precárias de infraestrutura dessas instituições.

Oliveira (2022, p. 1- 18) oferece considerações substanciais sobre esse tema, destacando como base para essa característica as mudanças nas políticas educacionais desde o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir da década de 1990, as reformas educacionais visaram expandir a educação básica sem aumentar os custos para o Estado. Os princípios orientadores dessas reformas, desde então, fundamentam-se na perspectiva de produtividade, eficiência e excelência, atribuindo à educação escolarizada a responsabilidade de reduzir as desigualdades sociais e formar mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho nos países em desenvolvimento.

Para Oliveira (2022, p. 10), a reforma do Ensino Médio amplia a perda da autonomia docente, uma vez que as propostas foram construídas alheias ao diálogo sobre as necessidades dos professores e seu contexto precário de trabalho, evidenciado com a problemática da infraestrutura das escolas, os salários parcelados em alguns Estados, o número extenso de alunos por turma, o aumento da violência na escola, bem como no seu entorno, entre outras questões.

A Lei nº 13.415 alterou a 9394/96 no que se refere aos fatores que reconhecem como sendo profissionais da educação escolar básica aqueles que são reconhecidos pelos sistemas de ensino como “possuindo notório saber” para ministrar os conteúdos relacionados à sua formação ou experiência profissional. Mesmo que a modificação tenha como foco a participação do professor no trajeto formativo da Educação técnica e profissional, a legislação determina que é essencial possuir uma qualificação específica ou experiência de ensino em instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, ou em corporações privadas onde tenham trabalhado. Isso se aplica

especialmente para atender profissionais graduados que tenham realizado complementação pedagógica, conforme orientação do Conselho Nacional de Educação. Neste contexto, atribui-se à secretaria de educação de cada Estado definir as exigências para o reconhecimento do “notório saber”, autorizando estes profissionais para atuarem no Ensino Médio. Para as áreas de conhecimento de Português, História, Matemática, Biologia, Sociologia e Filosofia, a Licenciatura Plena continua sendo requisito legal. No entanto, a possibilidade do “notório saber” abre uma brecha na legislação para que futuramente este possa ser estendido para as demais áreas com o argumento da falta de profissionais licenciados.

Apenas as áreas de Português, Matemática e Inglês são componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. O conhecimento em outras áreas está distribuído nos "itinerários formativos". É importante ressaltar que o currículo foi dividido em dois eixos, sendo um deles comum a todos os alunos, enquanto a outra parte será segmentada nos "itinerários formativos", conforme especificado no artigo 36 da lei. Esses itinerários formativos incluem: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Para este último, não será necessário possuir uma formação em Licenciatura para lecionar.

Outro elemento que impactou o ambiente de trabalho dos professores foi a ampliação da carga horária do Ensino Médio, visando à expansão para o Ensino Integral. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os alunos nos três anos do Ensino Médio devem ter, no mínimo, 800 horas de aula, mas a Lei 13.415 prevê que a carga horária seja progressivamente aumentada para 1.400 horas.

As regulamentações presentes na proposta do "Novo Ensino Médio" agravam os processos de precarização do trabalho docente, intensificando, ao mesmo tempo, o fenômeno da desprofissionalização dos professores. A desprofissionalização é um dos elementos que contribuem para a precarização, principalmente porque a falta de autonomia e poder de decisão sobre as diretrizes que regem a atividade profissional afasta os elementos necessários para a geração e reprodução de um trabalho digno e satisfatório, conforme percebido pelos próprios professores. Como destacado por Lüdke e Boing (2004, p. 1165), a estrita submissão às normas e diretrizes do Ministério

da Educação e seus órgãos é um fator determinante na limitação da autonomia desse grupo ocupacional. Isso o distancia da independência característica de um grupo profissional capaz de se autodeterminar, se autorregular e direcionar seu próprio desenvolvimento

Esse “notório saber” desvaloriza e desconsidera os saberes e habilidades específicos para a atuação da profissão, uma vez que a docência exige não apenas o conhecimento sobre o conteúdo específico da área, mas o entendimento da complexidade das relações de ensino e aprendizagem construídas em sala de aula.

Esta nova regulamentação altera também, a perspectiva acerca da formação de professores. Concordo com Libâneo (2012, p. 60), quando afirma que a "formação de professores é uma prática educativa voltada para mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizado de indivíduos que buscam se preparar profissionalmente para o ensino". Ressalta-se, ainda, a análise de Libâneo (2012), que sublinha a importância dos princípios de aprendizagem e ensino essenciais para a formação didática dos professores. Isso se baseia em teorias pedagógicas, métodos investigativos das disciplinas ensinadas e conhecimentos pedagógicos específicos da profissão, os quais constituem o domínio teórico e prático da didática (Libâneo, 2012, p. 59).

A Reforma do Ensino Médio está inserida em um contexto maior de reformas que envolvem um conjunto de medidas que estão em processo com o objetivo de reconfigurar o Estado brasileiro na direção de diminuir os direitos sociais e atender aos interesses do grande capital nacional e internacional (Moura e Lima Filho, 2017).

O Ministério da Educação por sua vez, não escondeu sua intenção de atender às demandas do mercado financeiro por meio da implementação da Reforma do Ensino Médio, escolhendo os empresários como seus principais interlocutores. Fica evidente o propósito de direcionar o novo ensino médio para a preparação de mão de obra, contrariando a concepção do Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, que, de acordo com a Lei 9.394/96, deveria proporcionar uma formação comum voltada para o exercício da cidadania e oferecer condições para que o estudante avance no trabalho e nos estudos posteriores (Art. 22).

Concordo com Silva e Sheibe (2017) quando afirmam que o governo federal, por meio da proposta do novo ensino médio, adota uma perspectiva mercantilista da

escola pública.

A reforma exclui a licenciatura como requisito necessário para ministrar aulas na educação básica e cria um novo perfil de profissional da educação, o de especialistas com "notório saber". Neste contexto, o fator que rege a profissionalização docente é o modelo de competências cuja razão baseia-se na ideia de "saber, saber fazer, saber ser –, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe" (Lüdke e Boing, 2004, p. 1167). A escola é um instrumento eficaz de formação destas competências profissionais, mas cabe aos indivíduos a iniciativa e mobilização para alcançarem as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Para Oliveira (2022, p. 5), nessa perspectiva, a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser encarada como um elemento do mercado educacional, assumindo uma conotação de "educação como negócio". É vista como uma mercadoria que oferece possibilidades para empreendimentos lucrativos.

A ênfase no princípio da competitividade individual para a entrada e permanência do trabalhador no mercado de trabalho ocasiona alterações nas políticas educacionais, dando origem a processos de desprofissionalização docente. Esse fenômeno fragiliza a função específica que os professores desempenham na sociedade contemporânea, resultando na perda de autonomia e na desvalorização de conhecimentos e habilidades específicos.

Este breve retrospecto mostrou que a história do ensino médio frequentemente não favoreceu a autonomia docente por uma série de razões. Os currículos sempre padronizados e inflexíveis, estabelecendo conteúdos e diretrizes a serem seguidos sem levar em consideração as necessidades específicas dos alunos ou as habilidades e interesses dos professores podem ser compreendidos como um desses fatores. A gestão escolar, frequentemente centralizada e burocrática, limitando a autonomia dos professores na tomada de decisões sobre os métodos de ensino, avaliação dos alunos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que eles julgassem mais adequadas, também se configura como uma limitação à autonomia docente. Outro fator, diz respeito a desvalorização da profissão docente, uma vez que historicamente, a profissão docente não foi devidamente valorizada, muitas vezes refletindo-se em baixos salários, falta de recursos e poucos incentivos para o desenvolvimento profissional, o que mina a autonomia dos professores. A falta de participação nas

políticas educacionais impede que os professores contribuam significativamente nas definições dos rumos e práticas do ensino médio.

A recente reforma na etapa, não apenas falha em considerar as necessidades reais dos professores, mas também contribui para a erosão da autonomia docente. Ao ser concebida sem um diálogo efetivo e inclusivo com os educadores, a reforma desconsidera questões fundamentais do contexto de trabalho dos professores. Fatores como a infraestrutura precária das escolas, salários parcelados, altos números de alunos por turma e o crescente problema da violência escolar são desafios cotidianos que influenciam diretamente a prática pedagógica. Ao negligenciar essas questões, a reforma do Ensino Médio não só limitou as possibilidades dos professores exercerem sua autonomia, mas também desconsiderou suas experiências e conhecimentos no processo de tomada de decisões educacionais.

CAPÍTULO IV - CAMINHO METODOLÓGICO E AS APRENDIZAGENS NO PERCURSO

Neste capítulo, descrevo a epistemologia da pesquisa realizada, seus percursos e abordagens metodológicas assim como seus resultados em termos de interpretação.

Realizei uma pesquisa de cunho qualitativo, apoiada na análise documental para a produção dos dados e na hermenêutica dialética proposta por Minayo (1996), para a construção de conhecimento. Os documentos analisados são provenientes de material elaborado por professores do EM que participaram do curso Repensando o Currículo o qual será descrito mais adiante neste capítulo.

O método é “aquilo que possibilita a interpretação mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado” (Ghedin e Franco, 2008, p.25), assim, pode-se dizer que o método é o meio pelo qual conseguimos entender um objeto que possui mais de um significado, é como uma ferramenta ou abordagem utilizada para analisar ou compreender algo que pode ser interpretado de diferentes maneiras. Isso implica que a compreensão de um objeto com múltiplos significados depende do método escolhido para investigá-lo. O método, numa perspectiva filosófico metodológica, indica fundamentos para uma investigação (Ghedin e Franco, 2008, p.25), ou seja, é a dimensão filosófica da construção do saber.

O sentido do método é possibilitar um conhecimento verdadeiro, isto é, que possua coincidência com o próprio objeto em suas relações, à proporção que seja possível afirmar e manter a verdade. Entendendo que a verdade não está nem pronta nem acabada, mas, consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução, uma vez que os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novos caminhos de aprofundamento (Ghedin e Franco, 2008, p.26-27).

Para sistematizar e organizar o conhecimento produzido neste estudo, foi preciso recorrer a meios que auxiliassem na garantia de rigor e fidedignidade científica. Dentre as diferentes abordagens epistemológicas, vislumbrei no método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (1996), uma opção adequada para entender os documentos que estudava. Esta é uma abordagem de interpretação baseada em

conceitos filosóficos, particularmente na filosofia de Hegel e Marx, para analisar e compreender dados de uma maneira contextual e crítica.

A hermenêutica, ou “a arte de compreender” (Minayo, 2008, p. 69), busca compreender o significado das mensagens utilizadas para a comunicação humana (textos presentes em documentos oficiais, transcrições de entrevistas, biografias etc.). A abordagem não se limita a um enquadramento técnico, mas considera que toda a compreensão está condicionada pelo contexto sociopolítico-econômico-cultural em que o investigador está inserido, bem como por aquele em que a mensagem foi produzida e que, portanto, nunca é definitivo (Minayo, 1999, 2008). Segundo a autora, ao considerar a hermenêutica, é preciso ter em mente que para compreender, é preciso reconhecer as relações no tecido simbólico que compõe o conteúdo analisado, tirar conclusões e interpretar.

É importante ressaltar que a compreensão significa constantemente lidar com erros e antecipações de julgamento. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões iniciais não são arbitrárias. Há uma polaridade entre familiaridade e estranheza, e é nessa dualidade que a hermenêutica se baseia, buscando elucidar as condições que dão origem à comunicação (Minayo, 1999, p. 76).

A dialética, ou “a arte do estranhamento e da crítica” (Minayo, 1999, p. 76), considera que nada é fixo ou estático – tudo está sempre em um movimento contínuo de transformação “daquilo que é para o contrário do que é”, e esse movimento se dá através de um encadeamento de processos que nunca se repete. Para Minayo (1994, p. 77), sob o ponto de vista operacional, esse “caminho do pensamento” se dá a partir de dois movimentos: o hermenêutico e o dialético. A partir do movimento hermenêutico o pesquisador isola de forma provisória o material empírico coletado e o analisa cuidadosamente, a partir de algum ferramental apropriado, com o objetivo de identificar categorias que expressem similaridades e contradições presentes no material (Minayo, 1999). Para realizar o movimento dialético, o pesquisador parte da análise empírica realizada, revisita de forma crítica sua fundamentação teórica, retorna ao empírico e, utilizando uma trajetória espiralada, vai refazendo esse processo – assim, vai concretizando sua compreensão, que nunca é definitiva, pois é sempre impregnada pelo momento sócio histórico cultural vivido pelo pesquisador, que influencia e é influenciado tanto pelo processo como pelo resultado dele obtido (Minayo, 1999).

Operacionalizar o movimento hermenêutico na análise dos dados, solicita ainda segundo Minayo (1999), o apoio de algum ferramental apropriado que leve o pesquisador a identificar categorias que expressem similaridades e contradições presentes no material estudado. Para isso, lancei mão da Análise de Conteúdo, uma das alternativas de apoio à análise hermenêutica apresentadas por Minayo.

De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é uma metodologia que visa identificar, descrever e analisar o conteúdo de mensagens expressas em diferentes linguagens (escritas, verbais, visuais ou outras formas). Para isso, é necessário percorrer as três etapas cronológicas propostas por Bardin (2011): a pré análise, etapa na qual pude estabelecer os objetivos da análise e definir o *corpus* que seria analisado; a exploração do material, etapa na qual organizei o material de acordo com os conceitos que considerei relevantes dentro do estudo e a codificação, momento no qual a partir da inferência e interpretação, pude definir as categorias de análise.

Para a melhor compreensão sobre os caminhos da pesquisa, descrevo a seguir, os elementos necessários ao entendimento e esclarecimento do processo, em seguida, retomo a apresentação conceitual do processo de análise dos dados classificados e organizados a partir da análise de conteúdo, para finalmente, apresentar o capítulo com as categorias emergentes e sua análise.

1 Fundamentos Epistemológicos do Método

A história desempenha um papel indispensável na compreensão das estruturas sociais e sua capacidade dinâmica de mudança ao longo do tempo. Para Gramsci (1968), a base econômica de uma sociedade, constituída pelas relações de produção, exerce influência direta sobre a superestrutura social, que engloba elementos como cultura, política, leis e instituições ideológicas. Os interesses das distintas classes sociais moldam a produção, disseminação e utilização do conhecimento na sociedade, enquanto a consciência social está intrinsecamente ligada aos interesses de classe e à luta entre elas. As condições materiais e econômicas de uma sociedade influenciam sua estrutura social, cultura e desenvolvimento histórico. Sob esta perspectiva, a mudança é inerente à realidade, sendo a dialética um princípio que enfatiza a interação de opostos, a contradição e o conflito como impulsionadores do

desenvolvimento histórico e social. Este entendimento engloba a constante fluidez e transformação inerentes aos processos sociais e históricos.

A análise das dinâmicas sociais, considerando a interação entre forças antagônicas e a compreensão da história como um processo em contínua evolução, permitiu identificar as contradições sociais presentes nas possibilidades de autonomia do professor e destacou questões ligadas a disputas de poder, desigualdades e divergências culturais dentro de pensamento pedagógico.

Examinar a base material, investigando como as relações de produção, recursos econômicos e materiais moldam a estrutura social e a dinâmica dentro da docência, auxiliaram na compreensão dos limites e possibilidades de autonomia no campo docente. O estudo contextual e histórico sobre o ensino médio e a docência, emergiram como um estágio importante para compreender a trajetória da autonomia do professor, explorando não somente o impacto de eventos passados no presente, mas também, as transformações sociais ao longo do tempo, incluindo conflitos, rupturas e mudanças que a influenciaram.

No âmbito do materialismo histórico dialético, a docência é compreendida como uma atividade que transcende a mera transmissão de conhecimento, sendo moldada por complexas relações sociais e inserida num contexto mais amplo de produção e estruturas econômicas e políticas. O professor é um agente ativo inserido em um sistema econômico e político, não apenas um transmissor neutro de conhecimento, ele possui um papel na transformação social uma vez que pode contribuir para a formação de uma consciência crítica nos alunos, estimulando a compreensão das dinâmicas sociais e das contradições presentes na sociedade.

A docência possibilita a formação de uma consciência crítica nos alunos, permitindo a compreensão das estruturas sociais e suas contradições, porém, ela também é influenciada pelos interesses e valores de diferentes estratos sociais. A posição de classe do professor e as relações de poder associadas a ela exercem influência na prática educativa. A alienação, caracterizada pela perda de controle sobre o trabalho e a própria consciência, pode afetar a prática docente, especialmente quando as condições de trabalho são desfavoráveis.

Entender como as relações de produção, classe e poder moldam a prática educativa é fundamental para uma visão crítica das estruturas sociais. Essa

compreensão amplia a percepção sobre o impacto das condições de trabalho dos professores não somente no ambiente educacional, mas também na capacidade de promover o conhecimento de maneira crítica e independente. O professor, assim como qualquer outro trabalhador, está imerso em relações de trabalho e produção. Suas práticas educacionais refletem, portanto, as dinâmicas sociais preponderantes na sociedade.

Em síntese, no materialismo histórico dialético, a docência é concebida como uma atividade influenciada por estruturas sociais, condições de trabalho e pela possibilidade de atuar como agente de transformação social e de desenvolvimento de consciência crítica nos estudantes.

Em Gramsci (1968) busquei aporte para compreender a teoria da hegemonia cultural, explorando a ideia de como as classes dominantes mantêm o poder através da cultura e ideologia. Althusser (1970) apoia as compreensões dos conceitos de ideologia e sobre a interpelação de elementos da teoria marxista em relação à estrutura social e ideológica.

Para atingir os objetivos propostos e responder a pergunta elaborada, busquei subsídios nas contribuições de Ghedin e Franco (2008, p. 103) e desenvolvi esta pesquisa fundamentada na reflexão como pilar epistemológico. Esse enfoque implicou em reconhecer "o caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa", o que destacou a "necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento." Essa concepção reconhece que a historicidade é fundamental para a compreensão do conhecimento, e "a realidade é um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes" (Ghedin e Franco, 2008, p. 118).

O esforço cognoscente aqui investido, visou explorar a dialética da realidade educacional e social, compreendendo e acompanhando o movimento da práxis dos sujeitos que constroem suas próprias realidades e nelas atuam. Além disso, busquei realizar interpretações contextualizadas para identificar as mediações entre o particular e a totalidade. A realidade foi sendo lida, interpretada e avaliada à luz da teoria em uma dinâmica que possibilitou idas e vindas, construções e ressignificações do construído.

A perspectiva de pesquisa que viabiliza seguir este caminho é a de cunho

qualitativo, pois, segundo González-Rey (2002), a pesquisa qualitativa permite um *locus* ativo ao pesquisador e ao sujeito participante da pesquisa como produtores de pensamento.

Buscou-se compreender aspectos da realidade social, e compreender é o verbo principal da análise qualitativa (Minayo, 2012, p. 623). Para Minayo, compreender significa [...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (Minayo, 2012, p. 623). A pesquisa qualitativa prescinde um caminho metodológico sistemático para garantir maior objetividade nas análises, minimizando os “achismos e espontaneísmos”.

Foi preciso organizar condições para que a pesquisa se concretizasse e eu pudesse investigar o que pretendia, assim, já conhecedora da dinâmica, dos conteúdos e de outros elementos do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, estabeleci o seguinte percurso para produzir os dados:

1 – desde o segundo encontro *on line* (foram 10) para desenvolvimento dos projetos integradores, apresentei e implantei o ciclo reflexivo de Smyth como condutor do diálogo, na intenção de estabelecer a reflexão como fundamento destes encontros;

2 – propus aos participantes que procurassem elaborar seus registros sobre as vídeo aulas do curso, amparados pelas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir as ações, assim como fazíamos nos encontros, a fim de se afastarem das simples sínteses do conteúdo das vídeo aulas;

3 – defini os registros da vídeo aula 10²¹ intitulada O Bom Professor: excelência, ética e engajamento, da disciplina Transversalidade e Metodologias Ativas de Aprendizagem, que abarcava entre outros assuntos, o trabalho docente, como o documento de análise que geraria os dados para este estudo;

²¹ A cada semana, os cursistas assistiam a quatro vídeo aulas, duas da disciplina Transversalidade e Metodologias Ativas de Aprendizagem e duas da disciplina Projeto de Vida e o Bom Professor. A vídeo aula utilizada como conteúdo gerador dos documentos de análise, intitulada O Bom Professor: excelência, ética e engajamento, era disponibilizada aos professores na quarta semana de curso.

4 – busquei nestes registros produzidos pelos professores, a descrição do conceito de autonomia; indicações de como o professor construiu a própria autonomia; indicações sobre a repercussão do NEM em sua autonomia e indicações de tentativas ou desejo de realizar mudanças nas práticas.

5 – submeti o material coletado à análise de conteúdo e em seguida à análise hermenêutica dialética a fim de compor a interpretação pretendida e a resposta ao problema de pesquisa elaborado.

Importante salientar que a convivência com os professores no decorrer dos dois meses e meio de duração do curso, oportunizou um mergulho na realidade destes sujeitos que possibilitou que eu adentrasse em alguma das esferas de realidade deles. Esse mergulho, de alguma forma, influenciou a maneira que eu percebo a realidade de cada um, logo, quando analisei os documentos produzidos pelos professores, meu olhar assumiu características hermenêuticas que possibilitaram que eu decifrasse esses documentos para além do que está escrito, para além dos dados, dentro de um processo interpretativo que é vida e formação, mas que não pode ser negado devido a subjetividade construída nessa vivência com cada um dos professores.

1.1 Adentrando a realidade para conhecer o objeto

Como afirmei anteriormente, o materialismo histórico dialético fundamenta-se na compreensão de que a realidade é dinâmica, está em constante transformação e é profundamente influenciada pelo contexto histórico, social, econômico e político. Nesse sentido, para compreender plenamente um objeto de estudo, é essencial adentrar e mergulhar na realidade na qual esse objeto está inserido.

A abordagem dialética implica a compreensão de que os fenômenos não existem isoladamente, mas estão interligados em um contexto mais amplo, onde ocorrem contradições e interações constantes. Isso significa que qualquer objeto de estudo, seja uma questão social, um processo histórico ou um fenômeno cultural, não pode ser completamente entendido sem considerar seu ambiente e as relações que mantém com outros elementos desse contexto.

Ao adentrar a realidade, pude observar e analisar não apenas as características superficiais do objeto em questão, mas também suas raízes, suas conexões com outras estruturas e como é moldado pelas forças que atuam sobre ele. A imersão na

realidade dos professores, permitiu capturar nuances, contradições e transformações que poderiam escapar de uma análise superficial e até mesmo da análise dos registros estudados.

No materialismo histórico dialético, a realidade é entendida como um processo em constante movimento, onde as condições materiais, sociais e históricas são determinantes na formação e na evolução dos fenômenos. Portanto, para compreender um objeto de estudo, é necessário não apenas observá-lo de fora, mas também interagir, participar e compreender os processos que o constituem e o transformam. Realizei este mergulho na realidade criadora dos fenômenos dos professores que produziram os documentos analisados, subsidiada pela hermenêutica.

Penetrar na compreensão dos sujeitos é uma ação que exige ir além das palavras, é preciso reconhecer “a voz” do outro e ainda oportunizar a reconstrução do discurso deste sujeito de forma aberta à interpretação contextualizada. Assim, identifiquei na Hermenêutica Crítica, a abordagem potencial para conduzir minhas interpretações da maneira mais coerente com os objetivos estabelecidos. Esta abordagem que reflete as muitas contradições que constituem o nosso universo histórico, social e cultural, não tem como intuito “desempenhar uma função instrumental ou oferecer métodos eficazes, mas sim, tem o propósito de contribuir para a abertura de um horizonte enriquecedor de reflexão” (Soares, 1988, p. 135).

Roberge (2011), defende que a hermenêutica é uma proposta filosófica dentro das ciências humanas, isto é, um projeto teórico que busca radicalizar a tarefa de compreensão. Aqui vislumbra-se a utilização da hermenêutica crítica como uma alternativa epistemológica para aumentar o poder de reflexão no campo de estudo proposto, não uma técnica de interpretação de textos, mas “um caminho do pensamento” (Minayo, 1999, p. 218).

Segundo Santos (2005), a hermenêutica tomou corpo como campo de estudo a partir do século XIX, quando o conhecimento passou a ser entendido como intersubjetivo, descritivo e compreensivo, ao invés de, exclusivamente objetivo, explicativo e nomotético.

Dilthey (1988) considera a hermenêutica como forma de unir experiência, expressão e crítica, contrapondo a ausência da interferência humana e da história em bases epistemológicas cartesianas.

Gadamer (2002), considerado o fundador e principal expoente da hermenêutica contemporânea (hermenêutica filosófica), defende que a única possibilidade de se aproximar da questão do homem situa-se na comunicação dos homens entre si. O autor mostra que a expressão “hermenêutica” abrange diferentes níveis de reflexão e que pode ser entendida como uma tentativa de compreender as ciências humanas. Ele afirma ainda, que a compreensão das coisas e a correta interpretação não se restringe à ciência, mas à experiência humana, principalmente no que se refere ao fenômeno da linguagem como experiência humana de mundo.

Gadamer concebe a linguagem em um sentido bem mais amplo do que o de instrumento, para ele, ela é universal, o que se expressa na notória frase: “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 1999, p. 687). Nada existe sem linguagem, seja no mundo das ciências humanas ou da natureza, das filosofias ou do senso comum (Piercey, 2004, tradução nossa). Para Gadamer (1999), vivemos, pensamos e nos comunicamos em um mundo de interpretações, de forma que a interpretação é uma condição do ser. Com isso, a linguagem se torna o horizonte da experiência hermenêutica, que agora não mais se refere a um método das ciências: a hermenêutica não é uma questão de método, é uma questão de ontologia, pois constitui o ser humano, que por meio dela, conhece o mundo e os outros (Gadamer, 1999).

Para Habermas (1987) que propõe a dialética – crítica das ideologias, Gadamer elaborou com base nos escritos de Heidegger, uma teoria filosófica parametrizada na hermenêutica, não apenas como a “arte de interpretar”, mas como forma de relacionar a verdade do ser e o método científico. Para o autor, a análise hermenêutica configura apenas o ponto de partida do conhecimento, existindo muitos pontos para além da consciência hermenêutica, como as relações de poder e dominação e sua vinculação com o trabalho. Embora haja divergências entre os pensamentos de Gadamer e Habermas, Batista (2012) nos informa que “os embates entre os dois é uma diferença mais de grau do que de essência.”

Para Stein (1987), o embate entre Habermas e Gadamer é, na verdade, um embate de perspectivas: crítica/dialética versus hermenêutica. O que leva a

hermenêutica como possível método, é o postulado que hermenêutica gadameriana é complementada com uma base na teoria crítica da sociedade por Habermas.

Paul Ricoeur (1990, p.131) propõe outra via de compreensão, a qual não nega os posicionamentos originais, mas também não reduz uma abordagem a outra, seu objetivo não era estabelecer uma hermenêutica das tradições e uma crítica das ideologias em um super sistema que as abranja. Cada uma dessas abordagens tem sua própria origem. E é exatamente isso que acontece. No entanto, é possível exigir que cada uma delas reconheça a outra não como uma posição estranha e meramente oposta, mas como uma expressão, à sua maneira, de uma demanda legítima

A posição mediadora de Ricoeur, é o que se denomina hermenêutica crítica (Roberge, 2011), argumentando que a crítica e a interpretação se pressupõem mutuamente. Ricoeur estabeleceu a conexão entre a linguagem simbólica e a compreensão de si mesmo ao desenvolver a ideia na qual o agir humano é a base da reflexão (Minayo, 2002). A hermenêutica torna-se a busca da compreensão dos sentidos de acordo com o contexto local, social e histórico dos fatos, dados ou acontecimentos que sejam passíveis de significação. Cada sentido vivido possibilita a compreensão das formas significativas de vivência e a compreensão significativa de uma subjetividade comum. Na expressão de Ricoeur (1986), toda hermenêutica é, de forma implícita, a compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro.

A origem da hermenêutica crítica de Ricoeur tem sua base na dialética da explicação e compreensão, em que a compreensão só ocorre com a apropriação da explicação, em uma gama de significações e com papel ativo daqueles que compreendem.

Ricoeur (1999) define que explicar é quando tentamos descrever um fato ou objeto externo (a referência), quando nossas hipóteses, leis e teorias se submetem à verificação empírica da realidade e é preciso transmitir uma informação clara sobre algo. Explicar é uma operação analítica das formas discursivas e compreender é uma operação sintética do conteúdo proposicional do discurso. Compreensão é o entendimento semântico do que as mensagens significam. A dialética entre explicação e compreensão tem um caráter tanto cognitivo quanto epistemológico. Do ponto de vista cognitivo, ela representa a relação dos interlocutores do discurso com a mensagem e sua referência; do ponto de vista epistemológico, a explicação tende à objetividade científica e à relação com o meio ambiente, enquanto a compreensão tende mais para intersubjetividade cultural.

Segundo Moraes e Conte (2017), a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos.

1.2 A Hermenêutica Crítica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação

Voltar o olhar para a palavra hermenêutica significa nos depararmos com diversos significados que são exemplificados e definidos historicamente. O termo hermenêutica vem do mito de Hermes, considerado capaz de interpretar e transmitir mensagens do Olimpo aos homens. Os primeiros registros sobre a hermenêutica são localizados nas origens da história como forma de interpretação bíblica e de outros textos de difícil compreensão (Moraes e Conte, 2017), mas na contemporaneidade, já abarca outras formas de texto como o oral.

De origem etimológica grega, *hermeneuein*, é percebida modernamente como a teoria ou a filosofia da interpretação, viabilizando a percepção do texto além de suas palavras, de sua simples aparência. Sua origem grega expressa a compreensão do fato não perceptível. De fato, na antiguidade grega, a hermenêutica relacionava-se com a gramática, a retórica e a dialética e sobretudo com o método alegórico, para permitir a conciliação da tradição (os mitos) com a consciência filosoficamente esclarecida.

A história de seu desenvolvimento remete-nos para além de uma prática interpretativa e a tentativa de tornar as expressões humanas objetivas pela intermediação subjetiva da interpretação, é o que origina as questões hermenêuticas.

Para Weller (2007), a hermenêutica, hoje, compreende um vasto campo de diferentes objetivos e posições filosóficas, assim como diferentes métodos de interpretação de textos inspirados em teóricos, tais como Schleiermacher (1768-1834), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929-) e Ricoeur (1913-2005).

Dentre as inúmeras possibilidades pode-se definir a Hermenêutica como um método utilizado para interpretar o sentido da palavra do autor.

A Hermenêutica Crítica é uma abordagem teórica que busca interpretar textos e discursos, levando em consideração não apenas o seu conteúdo explícito, mas

também o contexto histórico, social e cultural em que foram produzidos. Essa abordagem foi desenvolvida por teóricos como Jürgen Habermas e Paul Ricoeur e tem como objetivo superar a ideia de que a interpretação é uma atividade meramente subjetiva e arbitrária, defendendo que a interpretação pode ser uma atividade crítica e fundamentada.

A hermenêutica crítica propõe uma análise cuidadosa dos textos, questionando as ideias e conceitos que eles apresentam, investigando as suas origens históricas e culturais e buscando compreender as diferentes perspectivas que podem estar presentes em um mesmo discurso. Além disso, essa abordagem valoriza o diálogo e a argumentação como ferramentas para a construção de um conhecimento mais crítico e fundamentado.

Como método para a compreensão da realidade educacional, a hermenêutica exige, a princípio, o entendimento de seus elementos constituintes: a Hermenêutica como a arte de compreender e os Conceitos básicos da Hermenêutica. Esses elementos ampliam o significado da hermenêutica para além da noção de interpretação de texto, envolvendo conceitos como compreensão, espírito objetivo e o círculo hermenêutico, mostrando que a hermenêutica é a arte da interpretação da compreensão do texto que ocorre num movimento circular, envolvendo tanto o lado objetivo quanto o subjetivo. Esses elementos abrem horizontes, pois estão em constante movimento circular, no qual se envolvem teoria, ação, reflexão e o mundo da vida.

1.3 A Hermenêutica como a arte de compreender

Originalmente, hermenêutica significa “a interpretação do sentido do texto” (Rittelmeyer, Parmentier, 2006), mas tempos depois, passou a envolver também, a compreensão sobre o seu autor e o entorno de seu histórico (Danner, 2006).

É em Schleiermacher que encontramos o conceito de hermenêutica como arte de compreensão e interpretação, representando uma nova virada no pensamento filosófico da época acompanhando o giro linguístico, ou sendo por ele permitido. No dizer do próprio autor, “a transformação da crítica da razão em crítica do sentido” (Schleiermacher, 2005, p. 17).

Segundo Ruedell (2012), foi no meio do movimento moderno para o não moderno que a questão da hermenêutica surgiu, pois tratava-se de uma perspectiva

na qual não se conta com a clareza da modernidade, nem com a segurança da perspectiva cartesiana. O autor afirma que ela não busca competir em termos de resultados com as ciências modernas. No entanto, isso não implica em menos rigor ou dedicação na busca pela verdade. Embora não se possa oferecer definições precisas ou resultados objetivos, a discussão hermenêutica nos impulsiona e nos incita a buscar. A natureza fragmentada do conhecimento e a limitação da compreensão humana nos impedem de nos fecharmos em nossas próprias perspectivas ou verdades presumidas. Pelo contrário, nos desafiam a uma busca coletiva e incessante (Ruedell, 2012).

Uma constante da hermenêutica de Schleiermacher é “ser movimento, caminho ou indicação para, sem nunca chegar ao fim do caminho.” Como arte da interpretação, a hermenêutica liga-se a seu próprio rigor metodológico ou científico. Sobre isso, Schleiermacher faz uma distinção entre uma práxis mais rigorosa e uma de sentido mais lato ou displicente: “*strengere* e *laxere práxis*”. Para Ruedell, 2012), a distinção é importante, representando um marco entre o que veio antes e o que veio depois na história da hermenêutica. São duas perspectivas de compreensão e interpretação com bases em princípios e motivações diferentes. A práxis em seu sentido amplo e menos rigoroso pressupõe que a compreensão ocorre naturalmente, exigindo interpretação apenas em caso de dificuldades. Já a *strengere* práxis parte do pressuposto de que o mal entendimento é comum e que a compreensão sempre demanda esforço e busca ativa, não acontecendo automaticamente

A atividade hermenêutica traz em si o caráter de arte, não podendo ser mecanizada. Referir-se à hermenêutica como arte significa que ela depende mais da destreza do intérprete do que de uma aplicação metódica de regras ou padrões universais de interpretação.

A necessidade de reconhecimento das expressões humanas enquanto componentes de sentido e significado é o que confere legitimidade a problemática da hermenêutica. Ao propor a hermenêutica como metodologia geral das ciências humanas, Betti (2002, p. 80), dedicou-se a conhecer o processo de, “a partir de nós, como podemos compreender a estrutura de significados criada pelos outros?”. Para o autor, “desfrutamos de ansiedade em entender as formas significativas que intermedeiam nossa relação com os outros.

Embora a hermenêutica possa ser preliminarmente definida como “arte da

compreensão correta e do discurso de um outro”, ela não se desenvolve somente no domínio dos estudos clássicos, mas estende-se a qualquer outro domínio no qual haja a expressão do pensamento pelo discurso, bem como assume o propósito de compreensão não apenas do autor e não apenas do texto enquanto texto. Segundo Silva Júnior (2005, p.10), o problema da compreensão (*verstehen*) é o núcleo central das discussões hermenêuticas, seja enquanto fundamento de uma teoria geral da interpretação, seja como metodologia das ciências humanas (*Geisteswissenschaft*).

Rittelmeyer (2013), reforça que hoje, as investigações hermenêuticas já não refletem apenas textos, mas lidam também, de maneira mais ampla, com os fenômenos do mundo da vida, na medida em que eles se apresentam incompreensíveis ou enigmáticos.

O desafio de compreender o outro parece mesmo uma tarefa desafiadora e logicamente irrealizável. Segundo isso, Ruedell (2012) nos diz que concretude da existência, nos encoraja a tentar. A hermenêutica reconhece a importância de nos comunicarmos, mesmo diante das divergências e dos equívocos. Mesmo que a singularidade do outro seja intrínseca e inalcançável, não estamos isolados dele. Mantemos um contato e, de certa forma, nos comunicamos. Como enfrentar esse desafio? Como compreender e comunicar o que, por sua singularidade e diferença, parece ser intransmissível?

É neste sentido que a hermenêutica se faz arte de compreender, trazendo à tona o oculto, superando a mudez e a ininteligibilidade, atribuindo sentido ao que parece sem sentido. Mais do que um sentido claramente definido, interessa a gênese, o processo de sua formação ou estabelecimento, no ato do discurso ou da elaboração. Para aproximar-se gradativamente da verdade do texto, pode-se utilizar algumas perguntas que auxiliam na abordagem sobre o assunto, como por exemplo: O que os autores acreditam, o que eles dizem ou escrevem? O que significa o texto? Qual a realidade em que os autores estão situados, social e historicamente? O que motiva os autores e escritores para determinadas observações, formulações e regras do projeto no texto em formação?

Pode-se concluir desta forma, que a hermenêutica é um processo ou uma busca interminável de compreensão, viabilizada pelo recurso da linguagem e pela faculdade da imaginação. Tanto a criação da obra quanto sua compreensão e interpretação são produzidas pela imaginação, da qual ninguém pode prescindir

(Scholtz, 1995, p. 116). Porém, não se trata de uma imaginação aleatória, mas sim, de descortinar com base nos dados disponíveis.

1.4 Conceitos básicos da Hermenêutica

São quatro os conceitos básicos da hermenêutica: a compreensão, a responsabilidade da compreensão, o círculo hermenêutico e as regras da hermenêutica. Eles se complementam no decorrer de uma pesquisa hermenêutica e da interpretação e compreensão do texto.

1.4.1 A compreensão

Este é um conceito central da hermenêutica. Para Danner (2006), de imediato, nós só podemos explicar como outras pessoas falam umas com as outras, seus gestos, como leem cartazes ou ouvem músicas, pois compreender um gesto, depende de um processo reflexivo sobre sua estrutura, seu desempenho e sua complexidade, portanto não se realiza de imediato.

Segundo Danner (2006), compreensão é o reconhecimento de algo como próprio do humano. Explicação, no entanto, é o fato decorrente de causas que derivam de uma condição, de um princípio, como, por exemplo, a explicação da queda de uma pedra. A compreensão, de acordo com Danner (2006), pode distinguir os seguintes elementos estruturais: 1. Nós identificamos uma coisa, uma operação verdadeira, sensorial; 2. Reconhecemos isto ou aquilo como algo humano; 3. Nós entendemos, reflexivamente, a sua importância, o significado do Humano.

Todo esse processo se dá em uma unidade que chamamos de compreensão. Finalmente, salienta Danner (2006), o conceito hermenêutico de compreensão está direcionado para o humano (intelectual), especificamente, sobre ações, estruturas linguísticas e entidades não linguísticas. Além do mais, o que foi identificado na ação sensorial e que tenha sido percebido como importante é objeto de reflexão e, então, é compreendido, criando um significado.

1.4.2 A responsabilidade da compreensão

De acordo com Danner (2006), compreensão é a compreensão do “espírito objetivo”. Os sentidos são dados à nós como indivíduos, mas histórica e sócio

culturalmente condicionados. O significado é baseado na comunhão do “espírito objetivo” e a subjetividade.

A responsabilidade da compreensão hermenêutica se situa entre dois extremos opostos: de um lado, a subjetividade (evitável), que é determinada pela aleatoriedade e pela mera autoconsciência, caracterizando-se em um nível puramente psicológico; e, de outro lado, a generalidade, associada a um ideal científico no qual qualquer afirmação é acessível o tempo todo. Ambas as abordagens são parte integrante da hermenêutica.

1.4.3 O círculo hermenêutico

1.4.4 Regras hermenêuticas

Danner (2006), explica que na história da hermenêutica sempre houve a tentativa de prever regras rigorosas de interpretação, como a hermenêutica teológica e filológica, porém, embora os conceitos básicos da hermenêutica tenham o seu lugar, eles não podem ser utilizados como ferramentas metódicas, técnicas para chegar a resultados garantidos.

Regras hermenêuticas são destinadas essencialmente aos intérpretes para prestar assistência e dependem particularmente da teoria hermenêutica. Por isso, a hermenêutica não é um método de técnica e está em conexão com a interpretação do texto.” (Danner, 2006, p. 70, apud Vieira, 2019).

Hermenêutica é uma habilidade que exige clareza especial da mente. Porque assim que você pensa sobre um fenômeno, pensa também nos instrumentos metódicos que devem ser ativados a fim de elucidá-los. Rittelmeyer (2013) explicita seis métodos de interpretação hermenêutica de pesquisa: o estrutural, o comparativo, o experimental, o psicológico/mimético, as interpretações analíticas: contextual e cultural. De acordo com o autor, esses métodos revelam que a hermenêutica não só se refere a textos, mas há sempre os fenômenos culturais na pesquisa.

De forma complementar, Danner (2006, p. 101) indica algumas regras para a compreensão de um texto educacional:

- a) interpretação preliminar: considerar a edição do texto (primeira ou segunda versão), ter sua própria opinião sobre o texto e escrever sobre o sentido geral do texto (a primeira impressão);
- b) interpretação de texto imanente: procurar o significado das palavras e relações gramaticais, observar a lógica do texto e observar contradições;
- c) interpretação coordenada: observar o contexto do texto e observar a afirmação ou negação das hipóteses

Vale ressaltar que essas regras não são normativas e taxativas e a compreensão do autor é que norteará os caminhos da compreensão do texto.

Definida como a arte da interpretação de compreender um texto, que ocorre num movimento circular, envolvendo tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo, o conceito central da hermenêutica é a “compreensão”, que por sua vez, está intimamente ligado aos conceitos de “espírito objetivo” e “círculo hermenêutico”. No entanto, é preciso ter consciência de que a hermenêutica é apenas um entre outros métodos.

1.5 A hermenêutica na educação

Segundo Vieira (2019, p. 19), a hermenêutica é uma das formas de acesso à realidade educacional e ao elegê-la como forma de adentrar nesta realidade, é preciso levar em consideração o contexto mais amplo da realidade educacional. Por intermédio da hermenêutica, podemos interpretar e compreender fatos e manifestações da vida cotidiana educacional, levando em consideração vários fatores como ações, motivações, sentimentos, desejos individuais, relacionamentos significativos, valores, objetivos, perguntas, instruções, instituições, entre outros elementos.

A hermenêutica como método aliado das ciências da educação, amplia a visão sobre o fenômeno educacional, pois não parte de condições fixas, mas pressupõe e inclui tudo o que é humano na educação.

Vieira (2019, p. 21) se vale do pensamento de Hermann (2002, p. 83), para afirmar que, a capacidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação revele suas próprias justificativas, ao debater as diferentes lógicas presentes na prática pedagógica. Dessa forma, a educação pode interpretar suas diversas maneiras de existir, abrangendo suas múltiplas diferenças.

Os elementos que compõem a hermenêutica, envolvem um lado objetivo e outro subjetivo em constante movimento circular, abrindo possibilidades para a pesquisa em educação, porque relaciona teoria, ação, reflexão e mundo da vida.

Os princípios da hermenêutica - “compreensão”, “espírito objetivo” e “círculo hermenêutico”, interligados com a educação, partem da compreensão de que tudo é humano, o que implica, também, a compreensão da educação e da formação humana dentro do círculo hermenêutico, e isso envolve o contexto mais amplo da realidade educacional.

Para Danner (2006), não é possível reduzir a educação à explicação e à responsabilidade educativa, mas podemos relacioná-la a um fenômeno contextualizado e isso, segundo Vieira (2019, p.21), depende de considerar os seguintes momentos determinantes na educação:

- a individualidade das pessoas envolvidas na educação;
- a dimensão histórica do passado e como agir no presente;
- o significado e a importância de todas as realidades educacionais, reflexões e atividades, incluindo a língua através de sentido educacional e educação, relacionada a um entendimento e autocompreensão do mundo;
- responsabilidade como o último impulso educativo;
- objetivos educacionais, sem qualquer ação e pensamento pedagógicos seriam impossíveis;
- normas e valores que definem o padrão para os objetivos educacionais.

Ao considerar as dimensões educacionais (educação, aprender, formação humana, ensinar e socialização), a hermenêutica auxilia na compreensão da educação para além da dimensão escolar, contribuindo para a compreensão da educação e do processo formativo dos indivíduos, de forma contextualizada e interpretativa. Para Vieira (2019, p.24), isso significa dizer que a hermenêutica contribui para a formação humana ao abranger a complexidade da realidade educacional, compreendendo ações, comportamentos, gestos, rituais, falas, sensações e outros elementos presentes nesse contexto.

Ao interpretar e compreender diferentes faces da realidade educacional, elementos imprescindíveis do processo educacional, como formação humana, aprendizagem, ensino e socialização são expostos, e isso viabiliza o esclarecimento sobre as próprias bases de justificativa da educação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico.

Além disso, a hermenêutica na educação pode contribuir com a alteração do cenário de pesquisa em educação no Brasil, que há tempos privilegia a escola e os elementos que a envolvem como: o processo de escolarização; a aprendizagem da leitura e escrita; o ensinar e o aprender; e os papéis do professor e do aluno. Pode-se trazer relevância para estudos que ultrapassam o âmbito escolar, alcançando, por exemplo, a condição humana na educação, em sua natureza, em sua história e em sua cultura.

2 O contexto da pesquisa

Venho atuando por mais de dez anos na formação continuada de professores numa perspectiva em que a principal ação desenvolvida é ouvir. Ouvir professores para formá-los é a lógica que conduz o trabalho e isso pode parecer simples até colocarmos em prática.

Neste percurso pude vivenciar o que pesquisadores como Barbier (2002) propõem e aprendi que ouvimos para compreender e não para julgar, ouvimos para construir sentido, ouvimos para promover consciência sobre as situações de opressão, ouvimos para delinear possibilidades. Nesta experiência formativa de ouvir professores, experimentei o estabelecimento de uma relação de compromisso e envolvimento entre os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e imaginária de todos os atores estão presentes, interferem e são relevantes ao processo. Nesta ação de ouvir, percebi que ao falar para o outro, o sujeito tem também a oportunidade de se ouvir e nesta oportunidade, avançar pessoal e profissionalmente em diversas direções.

Elaborar um trabalho do porte de um doutorado, colocou-me em situação constante de questionamento a respeito dos meus atos, minhas escolhas, suas consequências e dos caminhos a seguir não só na pesquisa, mas na vida. Vieira Pinto (1979, p 421) já afirmou que “pesquisar é viver” e que viver cada dia supõe resolver inúmeras questões. “O homem necessita encontrar alimentos, proteger-se, resolver questões concernentes à vida social, questões relativas à busca por realização, para que possa sobreviver” (Vieira Pinto, 1979).

Como pesquisadora, trouxe para o trabalho desejos e expectativas que me compõem como sujeito e ciente disso, minha intenção permanente foi realizar um

estudo que destacasse o docente e seus pensamentos, os conflitos e contradições que muitos professores vivenciam diariamente, as diferentes estratégias que utilizam para solucionar as demandas diárias e a consciência possível diante disso tudo. Procurei manter-me distante do julgamento, mas, próxima da empatia, buscando realizar um movimento colaborativo de investigação sobre as circunstâncias do trabalho docente no contexto neoliberal do novo ensino médio, para com isso, elaborar reflexões e considerações.

Minha atuação profissional oportunizou o acompanhamento de um número significativo de professores da educação básica a cada semestre nos últimos anos. Nesta atuação, existiam objetivos a serem alcançados, que foram externamente estabelecidos, porém, existiam também, objetivos particulares, advindos da interrelação entre minha formação acadêmica, experiência profissional e desejos como formadora. Atingir estes objetivos colocou-me em um processo que acabou gerando muitos questionamentos que para serem adequadamente respondidos, solicitaram um processo de pesquisa rigorosamente elaborado. Neste sentido, elaborei esta investigação com professores do ensino médio que participaram de um programa de formação continuada que propõe “repensar o currículo”, a fim de interpretar a compreensão desses docentes acerca da própria autonomia.

O programa Repensando o Currículo, iniciativa do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em parceria com o Instituto Iungo, é um curso gratuito, na modalidade a distância e propõe desenvolvimento profissional docente para profissionais da Educação Básica de escolas de todo o país. O foco são professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e a formação ocorre nos cursos de modo híbrido e *online*.

Os cursos do programa são de atualização universitária, certificados pela Universidade de São Paulo, com carga horária de 120 horas cada. São quatro cursos dentro do programa: As linguagens nas práticas educativas, Ciências, Humanidades e Projetos de vida e Cidadania, este último, um novo componente curricular trazido pelo NEM ainda pouco compreendido em toda sua profundidade pelo sistema educacional.

Para ingressar no programa, o candidato participa de processo classificatório preenchendo um formulário que gera uma pontuação a partir de análise das respostas

às seguintes questões: 1 - Descreva a sua escola, considerando tanto os dados formais (tamanho, séries, etc.), quanto as características socioeconômicas da comunidade atendida, e seu projeto político-pedagógico; 2 - Explique as intenções, aspirações e expectativas para participar dos cursos "Repensando o currículo"; 3 - Cite e descreva um exemplo de projeto desenvolvido na escola e que foi transformador para a comunidade escolar e 4 - Se você tivesse poderes para reinventar as práticas escolares e suas aulas, pensando nas demandas da sociedade atual, numa educação de qualidade e na escola ideal, como seriam as aulas e a escola? Queremos conhecer a sua utopia para a educação. São os tutores do curso que realizam a análise das respostas de cada candidato a seu curso gerando a classificação dos inscritos.

Em geral, para as 100 vagas contávamos com mais de 500 inscrições via formulário e era bastante comum, após realizar um dos cursos do programa, o cursista em nova oferta, buscar curso de outra área para reingressar no programa. Segundo os próprios cursistas, a possibilidade de troca com seus pares era o fator preponderante para a nova busca pelo curso, evidenciando a importância do espaço de reflexão oportunizado nos encontros síncronos.

2.1 Programa Repensando o Currículo

Esta investigação foi elaborada e desenvolvida, caminhando pela formação continuada de professores, durante participação como tutora no programa Repensando o Currículo ²².

A proposta do programa é:

Romper com o modo tradicional ainda prevalente de formar professores no Brasil é uma condição necessária para se conseguir que as inovações do mundo contemporâneo sejam absorvidas nos espaços educativos. Sob esta premissa, os cursos "Repensando o currículo" buscam apontar caminhos inovadores para a formação de professores, baseado em princípios como o construtivismo, o construcionismo, o aprender fazendo, e o trabalho colaborativo e cooperativo calcado em conhecimentos inter, multi e transdisciplinares. Pretende-se, com isso, promover uma postura educacional crítica, ativa e emancipadora capaz de apoiar o docente no seu trabalho pedagógico e na consciência de seu papel junto aos estudantes. (Araújo *et al*, 2019, *on line*).

Para melhor compreensão, apresento a seguir, de forma descritiva, os pressupostos didáticos pedagógicos do programa, o papel da tutoria, os cursistas que

²² Para maiores detalhes sobre o curso acesse <https://www.repensandocurriculo.org>.

participaram deste estudo e minha análise sobre o programa.

Não discuti aqui, questões relacionadas as intenções veladas da proposta do RC, uma vez que não participei da concepção deste, mas expus minha análise sobre o visível, o que vivenciei como experiência de formação. É evidente que o programa concorda com o esvaziamento da formação projetado na proposta das novas diretrizes de formação de professores, porém uma vez que me foi oportunizada a participação e o contato com os cursistas, visualizei a possibilidade de fomentar movimentos de reflexão crítica mobilizados nos diálogos de cada encontro.

A racionalidade técnica marca o programa uma vez é possível identificar o discurso de aplicação de conhecimentos teóricos ou técnicos à prática pedagógica com vistas a melhorar a eficácia ou eficiência do processo de ensino. Segundo Contreras (2000), quando o professor acolhe e aplica soluções instrumentais desenvolvidas a partir de uma lógica cientificista e positivista de causalidade, ele não concebe o ensino, apenas o executa baseado em aspectos contratuais e controles externos. Desta forma, o ensino é tratado como prestação de serviço por uma concepção produtivista de fins fixos e bem definidos. A docência se estabelece em um perfil de especialista técnico, em que a obsolescência se faz garantida e a autonomia se mostra efêmera e ilusória.

Algo que me marcou negativa e profundamente nesta experiência, foi a postura de alguns profissionais envolvidos no processo, principalmente daqueles ligados ao instituto privado que colabora com a oferta dos cursos. Uma postura de superioridade em relação aos saberes dos professores cursistas que me causava incômodo e questionamentos além de colaborar com uma forma de elitização da educação e com o menosprezo dos saberes construídos na prática.

2.1.1 Pressupostos didáticos pedagógicos do programa

Segundo o manual do curso,

O modelo didático-pedagógico dos cursos “Repensando o currículo” está embasado em cinco pilares, complementares, que visam ofertar aos cursistas uma formação pedagógica e profissional sólida, com foco no desenvolvimento das habilidades e competências demandadas para a educação no século XXI, e com ênfase na formação de professores com mentalidade emancipadora, crítica, ativa, inovadora e criativa. Os cinco pilares que sustentam o modelo são: a transmissão de conhecimentos relevantes; o uso de situações-problema para o desenvolvimento profissional;

a busca da interdisciplinaridade; o trabalho colaborativo e cooperativo; e os princípios do aprender fazendo (Araújo *et al*, 2019, *on line*).

A estrutura didática dos cursos que ainda são ofertados, conta com duas disciplinas, uma sobre conhecimentos e práticas específicas dos campos curriculares de cada curso e a outra sobre transversalidade e metodologias ativas de aprendizagem. O conteúdo específico de cada área é apresentado ao cursista por meio de vídeo aulas gravadas por professores da Universidade de São Paulo, que também organizam textos e outros materiais para a formação. Além das disciplinas, o programa conta com o projeto integrador que propõe a integração dos conhecimentos construídos no curso com os contextos reais de cada participante. Este é conduzido por tutores.

Segundo o manual do curso,

(...) esse modelo propicia aos cursistas uma formação acadêmica sólida, que enseja a aprendizagem de conteúdos curriculares embasando as áreas do conhecimento estudadas, enquanto aplica os saberes construídos em contextos reais (Araújo *et al*, 2019, *on line*).

O Projeto Integrador está presente na estrutura curricular dos quatro cursos. “Ele é o eixo central deles, em torno do qual circundam as atividades formativas que devem ser trabalhadas na escola a partir dos conhecimentos das outras duas disciplinas que compõem cada curso” (Araújo *et al*, 2019) e é neste ponto que se apresenta a importância do trabalho do tutor.

Os 100 cursistas que se matricularam em cada oferta que participei, eram divididos em seis turmas de mais ou menos 18 integrantes cada. As turmas com as quais atuei, se reuniam *on line* durante dez semanas em dias e horários específicos para desenvolvimento de um projeto coletivo derivado da temática do curso, justaposta à prática de cada cursista. As turmas de 18 integrantes cada, eram subdivididas em 3 grupos de 6 integrantes para a realização do Projeto Integrador. Cada encontro semanal tinha a duração de duas horas e além de promover discussões sobre os conteúdos e atividades propostas nas videoaulas e textos das disciplinas nos primeiros 40 minutos, as sessões síncronas de tutoria, seguindo os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), a cultura *maker* e outras metodologias ativas, direcionavam os cursistas no desenvolvimento dos Projetos Integridores.

(...) o quarto pilar de sustentação deste modelo didático-pedagógico, é embasado na relevância da aprendizagem social, do trabalho em grupo, do compartilhamento de ideias e da co-construção de conhecimentos para o

processo de formação de professores e o exercício profissional. Novamente, a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) fundamenta este processo, levando os cursistas a se organizarem em grupos para a resolução de problemas reais da escola e da sala de aula, tendo que aprender a lidar com a diversidade de interesses e habilidades no grupo, ao mesmo tempo em que aprendem a compartilhar planejamento, execução e reflexão sobre os processos implícitos no desenvolvimento dos projetos. Com isso, criam-se as condições para a co-construção de conhecimentos, baseada no trabalho colaborativo e cooperativo (Araújo e Arantes, 2019, *on line*).

2.1.2 O papel da tutoria

O papel do tutor é promover e mediar o debate sobre os conteúdos acessados durante a semana pelos participantes, problematizar estes saberes e orientar o projeto integrador de cada grupo, acompanhando e movimentando de forma questionadora as ações e decisões, indicando leituras e caminhos que podem auxiliar os cursistas no desenvolvimento de estudos, monitorando cada grupo no acompanhamento do cronograma e auxiliando-os no seguimento deste, além de promover sessões de apresentação dos trabalhos elaborados e avaliar os portfólios e projetos produzidos pelos cursistas com fins de aprovação.

Fui tutora do curso Projeto de Vida e Cidadania e orientei projetos de pesquisa sobre temas relacionados ao desenvolvimento do componente na escola. Atuei três anos (2020, 2021 e 2022) neste curso e nos encontros semanais *on line* que realizava com os professores cursistas para desenvolvimento do trabalho, ficava evidente a importância do diálogo para estes profissionais. Dialogar trocando experiências e saberes era apontado pelos próprios cursistas como o ponto forte do curso, superando para eles a importância dos conteúdos didáticos oferecidos.

Neste sentido, não foram poucos os depoimentos de participantes sobre a frustração que é participar de cursos que não oportunizam espaços de diálogo e reflexão coletiva, condição que podiam vivenciar no RC devido a organização dos encontros semanais.

Segundo os cursistas, o conteúdo ofertado no curso já era de seu conhecimento, mas o que trazia um novo “ar”, uma nova compreensão sobre o material e a proposta do curso, era a troca entre eles, o diálogo relacionando as diferentes realidades que ali se encontravam e a análise de suas experiências embasadas teoricamente no espaço coletivo criado nos encontros.

Durante os encontros virtuais que realizei com os cursistas, compusemos uma vivência de aproximação, que permitiu que um processo de interação se

desenvolvesse, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas, proporcionando ainda, um clima de descontração para os participantes que propunham questões e as debatiam, oportunizando a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista.

Nesses diálogos, geralmente os docentes cursistas, com minha mediação, estabeleciam uma relação entre os conteúdos vistos nas leituras e videoaulas e sua realidade no contexto escolar, destacando as contradições e dificuldades encontradas na implementação de propostas inovadoras nas escolas, temática geral do curso. Segundo os relatos, os professores em seu cotidiano, são cobrados para inovar em suas práticas a fim de promoverem o protagonismo discente, conforme solicita a proposta do Novo Ensino Médio, mas, ao mesmo tempo, são cobrados por não cumprirem o cronograma, por não acompanharem o livro didático adotado, por fazerem “muito barulho” em sala, por utilizar outros espaços que não as salas de aula para trabalharem com seus alunos, por modificarem os processos avaliativos e outras situações incondizentes com a mudança desejada e solicitada na escola. Uma contradição imposta pelas normativas legais e pelo debate público.

Parte dos questionamentos situavam-se em como inovar em suas práticas sem liberdade para decidir sobre como fazê-lo? Como levar o discente a protagonizar seu processo de aprendizagem, mantendo-o passivo na relação com o saber? E ainda mais, por que fazer tudo isso? Qual o sentido dessas transformações impostas?

Essas questões evidenciavam certa dissonância pois, ao mesmo tempo que o professor é chamado de forma impositiva a “inovar”, tornando o conteúdo mais atraente a ponto de promover a participação do estudante, ele não pode se afastar do que já está planejado e determinado externamente como objetivo, método e avaliação do ensino. Este ponto contraditório, era o maior mobilizador de discussões entre os cursistas. Alguns deles, principalmente os professores das áreas de ciências humanas levantavam questionamentos sobre o sentido das inovações, a quais interesses o discurso de inovar na educação atende? Porém era nítido que nem todos os participantes se envolviam com este questionamento e seguiam considerando a necessidade de se adaptar ao discurso mercadológico de aquisição de competências e inovação de práticas. Desnaturalizar essa lógica, como nos mostra Franco (2008), supõe que o professor dimensione exatamente que papel desempenha em situação prática ou o que realmente faz.

Ficou claro para mim durante o tempo que atuei no programa, que embora apresentasse uma narrativa de inovação na formação de professores, este baseava-se numa concepção de prática como treinamento do fazer, concepção que segundo Franco (2008), sempre é muito bem recebida no contexto de uma sociedade capitalista e pragmatista. O curso como um todo, acabou não superando a tradição normativa embora propusesse a escuta com instrumento fundamental. Para Franco (2008), “a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente impostos às escolas por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra”.

De acordo com o manual do curso, o objetivo do curso é

ofertar aos cursistas uma formação pedagógica e profissional sólida, com foco no desenvolvimento das habilidades e competências demandadas para a educação no século XXI, e com ênfase na formação de professores com mentalidade emancipadora, crítica, ativa, inovadora e criativa (Araújo *et al*, 2019, *on line*).

Os participantes das edições em que atuei, eram profissionais experientes, professores, gestores e supervisores escolar com níveis avançados de formação acadêmica (100% já havia realizado uma ou mais pós graduações *lato sensu* e cerca de 30% estavam cursando ou já haviam concluído a pós graduação *stricto sensu*) e anos de atuação em suas funções, mas, que em sua maioria, por carga horária excessiva de trabalho ou falta de oportunidades, não dialogavam com seus pares sobre seus saberes e práticas (SIC). Não há espaço no cotidiano do profissional da educação para dialogar e refletir, só há espaço para “fazer”.

2.1.3 Os participantes da investigação e o campo empírico

O campo empírico, conforme definido por Minayo (1994, p. 53), é "o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação". Além do recorte espacial, o campo é formado pelos sujeitos que ali convivem em interação social.

Esta pesquisa assume uma abordagem documental, sendo que os documentos analisados foram produzidos por professores que voluntariamente participaram do programa de formação intitulado "Repensando o Currículo". Estes são professores de ambos os sexos, na faixa dos 23 aos 54 anos, que lecionam ou tem um cargo de

gestão, no ensino médio, tanto na rede pública quanto na privada, abrangendo diversas disciplinas e trajetórias formativas.

Esses participantes elaboraram material escrito para fins avaliativos durante o programa, e os dados para análise foram extraídos desses documentos. A análise foi conduzida em 85 portfólios (correspondentes ao número de inscritos na turma que efetivamente participou do programa). Para compor a amostra, o critério utilizado foi que o registro: 1 - descrevesse a própria prática, 2 - manifestasse consciência sobre o significado das próprias ações, 3 – indicasse a percepção do docente sobre suas ações como resultado de preferência pessoal ou obediência a normas históricas e culturais, e 4 – indicasse consciência sobre a possibilidade de reformulação de suas práticas. Dos 85 portfólios analisados, 15 atenderam aos critérios estabelecidos.

Todos são professores que de alguma forma atuam no ensino médio, nas diferentes áreas do conhecimento e/ou em cargo de gestão. Especificamente entre os participantes estão 1 professor de geografia, 2 professores de história, 3 professores de português, 3 professores de matemática, 2 professores de física e 2 professores de química. Dois sujeitos são coordenadores pedagógicos, ambos formados em Pedagogia e em outra licenciatura.

Entre os sujeitos, 1 é professor no início de carreira (menos de 5 anos de exercício segundo Huberman, 2000), os demais já exercem a profissão há mais de 5 anos, 14 são professores da escola pública e somente 1 leciona em escola privada, residem e atuam nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais e Bahia.

Abaixo quadro caracterizando os professores que produziram os documentos analisados neste estudo.

Quadro 5 - Perfil dos professores que produziram os documentos de análise

	IDADE	SEXO	TEMPO DE DOCÊNCIA	DISCIPLINA	SETOR DE ATUAÇÃO
P1	24	masculino	1 ano	Língua Portuguesa	público
P2	38	masculino	12 anos	Matemática	público
P3	39	masculino	18 anos	Química	público
P4	33	masculino	10 anos	História	público
P5	27	feminino	8 anos	História	público

P6	42	feminino	14 anos	Matemática	privado
P7	40	feminino	13 anos	Língua Portuguesa	público
P8	24	feminino	7 anos	Física	público
P9	23	masculino	3 anos	Geografia	público
P10	54	feminino	20 anos	Coordenação	público
P11	49	feminino	17 anos	Coordenação	público
P12	41	feminino	12 anos	Língua Portuguesa	público
P13	45	masculino	19 anos	Matemática	público
P14	43	feminino	17 anos	Física	público
P15	39	feminino	14 anos	Química	público

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O programa RC propõe a inovação da formação de professores formando-os a partir de metodologias ativas, porém, numa análise mais aprofundada a partir do interior do programa, percebe-se que este apresenta um arcabouço já conhecido, estruturado a partir da ideia de performatividade (Ball, 2002) sem fazer referência ao desenvolvimento, ampliação ou fortalecimento da autonomia do professor que ao concluir o programa, objetivamente, acaba apenas dominando mais uma metodologia de ensino, pela qual acolhe e aplica soluções instrumentais desenvolvidas a partir de uma lógica cientificista e positivista de causalidade, embora inove oportunizando que os professores ouçam seus alunos e colegas a fim de desenvolverem projetos de trabalho.

Sabe-se com Franco (2008, p. 112), que a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências como o RC propõe, “têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer.”

Como aprendi com Franco (2008, p. 113), a prática não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Existe um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais e organizacionais e é neste sistema que os processos de formação continuada devem impactar. Este impacto é necessário para que os professores tenham a oportunidade de questionar as exigências e possibilidades institucionais e de confiar mais em seus saberes para a condução de suas decisões.

Com isso, destaca-se que o diferencial do curso em termos formativos, estaria na ação dos tutores, que ao conduzirem os projetos de pesquisa, deveriam problematizar a realidade, promover o debate, o trabalho coletivo e colaborativo a fim de possibilitar transformações na realidade de cada professor cursista, porém não havia uma diretriz em pauta para balizar o trabalho dos tutores, então cada um colocava em prática sua experiência e saber em termos de formação docente. Os tutores eram profissionais e pesquisadores experientes na área do conhecimento relacionada ao curso no qual atuavam, mas não tinham necessariamente, experiência com formação de professores, o que ampliava a chance de se colocar em prática processos formativos baseados na perspectiva técnica.

No desenvolvimento dos projetos, os cursistas eram orientados a observar suas realidades e ouvir os atores para os quais seu trabalho era direcionado (estudantes ou outros professores no caso dos coordenadores, diretores e supervisores que participavam do curso), buscando levantar com estes sujeitos a percepção sobre a realidade escolar, seus desejos e necessidades. Foi esta vertente que me motivou a atuar no programa, vislumbrei nesta ação de formar pela pesquisa, ouvindo os sujeitos reais e suas questões e pautando essas análises teoricamente, a chance de colocar em prática muito do que já havia pesquisado sobre formação de professor, com pressupostos de uma perspectiva crítica de formação.

Assim, a fim de afastar o processo formativo de um tecnicismo prescritivo, um caminho de etapas e regras a cumprir e de metodologias de ensino a se apropriar e aproximá-lo de uma formação mais crítica, nos momentos de encontro virtual, organizei a abordagem didática a partir de um movimento pautado em reflexões abrangendo a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que envolvem a prática docente. Busquei construir um espaço no qual pudesse “usar a teoria para oferecer aos professores, perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, 2000, p. 92).

Elaborei um processo no qual a partir do diálogo, analisaríamos a realidade de cada cursista buscando compreender teoricamente o contexto desta realidade, trazendo para análise as necessidades e desejos dos cursistas, dos estudantes e pares com os quais estes cursistas atuavam. Neste processo, foi possível constatar

que as realidades embora bastante diversas em termos de contexto sociocultural, econômico e geográfico, apresentavam aspectos positivos e/ou negativos em comum, o que gerava um sentimento de identificação entre os docentes cursistas e a percepção de que embora existam diferenças entre as escolas, os problemas principalmente, muitas vezes são comuns. A partir do estudo da identificação dos problemas da prática, conseguíamos atribuir sentido à teoria, identificar e analisar muitas condicionantes da educação e do trabalho docente. Mais que oferecer conteúdo e uma dinâmica pedagógica pautada em aprendizagem ativa, era preciso desenvolver um trabalho que pudesse ao mesmo tempo “formar, informar e transformar” estes sujeitos e suas circunstâncias (Franco, 2008).

Sistematizar este tipo de trabalho não foi uma tarefa simples, por isso, coloquei em prática um processo reflexivo nos moldes do proposto por Smyth (1992) o qual sugere o exercício reflexivo sobre a própria prática por intermédio de três ações: a descrição, a informação e o confronto que possibilitam uma quarta ação, a reconstrução da prática. Esta abordagem foi por mim analisada em estudo anterior (Braz, 2009), como possibilidade viável para o desenvolvimento da reflexão crítica em processos formativos.

3 A proposta de reflexão de Smyth como possibilidade de ruptura nos processos tecnicistas.

Pautada na percepção sobre o desejo dos professores cursistas de transformar suas práticas, procurei fazer dos momentos de tutoria, um espaço de formação crítica pela reflexão e análise teórica da realidade. Segundo Kemmis (1987), é pela reflexão crítica bem sucedida, que promovemos transformações nas práticas, uma vez que isso permite ao professor, pensar intencionalmente sobre suas ações, pensamentos e planos e alterar os rumos de cada um se necessário.

Mas se esse é um caminho possível, por que não temos mais experiências de formação crítica de professores? E ainda, considerando o contexto precarizado de trabalho docente que temos atualmente, como oportunizar a prática crítica aos professores?

Para essa questão podem existir diversas, variadas e válidas respostas, porém

estas terão em comum um ponto importante: a reflexão crítica não se desenvolve em espaços naturalmente constituídos, ou seja, as comunidades que favorecem a reflexão crítica só existirão se forem intencionalmente organizadas. Não veremos em escolas, privadas ou públicas, espaços para o professor “conversar” e pensar sobre seu trabalho, trocar pontos de vista, ressignificar seus saberes, revisitar experiências. Se está na escola, o professor estará “fazendo” alguma coisa, cumprindo com uma agenda que tem como ideário uma lógica produtivista e dicotômica.

Romper com essa lógica advinda da racionalidade econômica que insiste em dominar a educação há tempos, não é nem será um movimento global, único e linear. Não está nem estará nas mãos de um único sujeito, não é nem será favorecida pelo cotidiano dos profissionais da educação ou por políticas públicas. Esta ruptura pode e é construída, a partir de iniciativas isoladas, pequenas, contra hegemônicas, mas persistentes, conscientes e determinadas. Iniciativas planejadas, sistematizadas, pautadas no desejo de mudança e no pensamento crítico.

Para Kemmis (1987), “a reflexão crítica é uma atividade social e como tal deve ser planejada e organizada sistematicamente com objetivo de levar os professores a pensarem criticamente e a colaborarem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho.” Para isso, o autor destaca a importância de “se criar uma comunidade crítica de questionadores e pesquisadores que adotem uma postura crítico-reflexiva sobre a própria compreensão do seu trabalho, suas práticas e sua situação de trabalho”. Para este autor, a reflexão crítica não se limita apenas ao “pensamento crítico”, mas “envolve um processo de autoanálise que insere o sujeito dentro de um quadro de ação, na história da situação, como um participante das atividades sociais”.

Para Ibiapina e Ferreira (2003), “a reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as consequências de suas ações.” Porém, o que se pode perceber é que pensar intencionalmente não depende somente da vontade do professor, mas sim, relaciona-se a sua formação e às condições de seu ambiente de trabalho. Os mesmos autores afirmam que refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola.

Ainda é preciso ampliar os estudos que definem e favorecem a concretização da reflexão crítica no cotidiano do professor, mas pode-se encontrar na proposta de John Smyth, pesquisador da Universidade de Deakin (Austrália), uma possibilidade de ferramenta a favor da reflexão crítica, conhecida por “Ciclo Reflexivo de Smyth”, desenvolvida em 1986.

Smyth (1991, 1996) adota uma vertente crítica sobre a reflexão. Esse autor acredita que é necessário trabalhar criticamente com os professores de forma a favorecer um diálogo mediante o qual, os mesmos sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua ação. Desta maneira, será dada a oportunidade dos professores se verem como agentes potencialmente ativos e comprometidos em mudar as situações opressivas que os reduzem a técnicos na realização de ideias e projetos que não estão de acordo com seus interesses profissionais. Para o autor, este trabalho tem o potencial de ampliar a capacidade de questionamento que se pretende dos professores, podendo propor uma lógica de conscientização. O trabalho proposto por ele consiste em desenvolver um processo reflexivo com os professores para que eles percebam as interpretações de como se constituíram historicamente, o seu contexto de atuação e as implicações da dinâmica social sobre ele. O autor defende a constituição de um diálogo com os professores, que contribua para o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam sua atuação e gere a oportunidade de verem a si mesmos como capazes de realizar transformações na própria prática.

Para isso, Smyth (1991, 1992) propõe um ciclo de ações, representadas por perguntas, que tem potencial para promover a reflexão e emancipação dos professores. Abaixo, o quadro 6 apresenta as ações do ciclo reflexivo que representam sua proposta.

Quadro 6 - Ciclo reflexivo para ações de desenvolvimento profissional (Smyth, 1991)

Ação	Questão	Descrição
Descrever	O que faço?	Está ligado à descrição da ação em forma de texto para que esta fique clara aos praticantes. Essa escrita pode enfatizar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes na sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Na descrição concreta da

		ação torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma
Informar	Qual o significado das minhas ações?	Envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações. Está relacionada ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e aos sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação há uma visita ao descrever para compreender as teorias que foram construídas pelo praticante ao longo da sua vida e que influenciam suas ações.
Confrontar	Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesse minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os estou reproduzindo?	Está ligada ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de questionamento. No confrontar as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática entre preferências pessoais e modo de agir
Reconstruir	Como posso agir de forma diferente?	Relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e de que o poder da contestação precisa ser exercido. No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a ela, numa redescritção de cada ação embasada e informada.

Fonte: Smyth 1991

De acordo com a proposta desse autor, o elemento desencadeador da reflexão do professor é a escrita reflexiva. Smyth (1991) refere que “a ideia de usar um diário [...] como uma forma de registrar experiências que poderiam ser posteriormente analisadas e compartilhadas, torna possível a recriação dos mundos (interior e exterior) materializada em texto, onde o professor tem a oportunidade de ouvir a sua própria voz, o *thinking aloud*.”

Assim, o uso do ciclo reflexivo, mesmo que com pequenas adaptações, pode ser aplicado em diferentes estratégias formativas, nos cursos de formação inicial ou continuada. Abaixo alguns exemplos de estratégias formativas nas quais o ciclo

reflexivo de Smyth se enquadraria.

Quadro 7 - Procedimentos e métodos empregados na formação reflexiva tanto em nível inicial como continuado.

Estratégias formativas	Descrição
Diários reflexivos	Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. Esta escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e porque fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto a forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?)
Diários reflexivos ou introspectivos	Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observação e coleta de evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar porque o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionamento de ideias e estruturas que embasam prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (busca de caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas ideias).
Questionários	Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las” (Liberall, 2000)
Sessões reflexivas	Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as consequências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática.
Observação de aulas e sessões de visionamento	Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (<i>peer observation</i>). Nesta última é proposto que o observador limite-se a assistir e coletar dados para que então com auxílio deste ‘outro olhar’ o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática.

Fonte: Gimenez, Arruda e Luvuzari, 2004

A este quadro de possibilidades, somo o procedimento da autoscopia, que conciliado à proposta reflexiva de Smyth, mostrou-se em estudo anterior (Braz, 2009),

com grande potencial fomentador da reflexão crítica.

Em uma análise sobre a proposta, pode-se afirmar que as ações possibilitam clareza sobre objetivos e teorias que subsidiam a prática do professor e a reflexão sobre elas, assim como o redirecionamento das ações para atingir o que almeja. Traz ainda benefícios como autoconhecimento, desenvolvimento da autonomia e de estratégias de pesquisa sobre a própria prática, aproximação e coerência entre teorias e práticas, além de construção de conhecimentos sobre o processo de ensino evidenciando um potencial desejado. Este ciclo sugere um olhar sobre o processo de aprendizagem do ensino como permanente. Para Smyth (1991) refere-se a “teorizar sobre o nosso ensino no sentido de desvendar os processos pedagógicos mais amplos que estavam escondidos atrás de determinadas ações” (p.282).

Diferentes trabalhos já mostraram as possibilidades positivas do uso do ciclo de Smyth para promoção da reflexão crítica na formação inicial e continuada (Fernandez, Lopes, Bonardo, 2008; Bonardo, Fernandez, 2014; Santos, Fernandez, 2009).

Flores Martínez (2009) propôs a utilização do ciclo de reflexão de Smyth (1991), na disciplina de *Prácticas de Enseñanza de Matemática* do curso de licenciatura em matemática da Universidade de Granada. Como parte da proposta formativa, os estudantes acompanharam um professor de matemática durante certo período (3 semanas) e em seguida, em pequenos grupos, realizaram análise de práticas observadas, a partir de uma adaptação da proposta de Smyth. Segundo o autor, os resultados obtidos até o momento da descrição, indicavam que a utilização do ciclo reflexivo colabora com a criação do hábito de reflexão nos estudantes e ainda colabora com o desenvolvimento de outros hábitos profissionais que os estudantes desconhecem como “*técnicas de comunicación, selección de actividades, empleo de materiales curriculares, técnicas de gestión de la puesta en común, etc.*”

Montenegro e Fernandez (2015) analisaram dois professores de química do Ensino Médio durante um processo de formação contínua, no contexto de uma disciplina de pós-graduação na Universidade de São Paulo. Foram averiguados materiais que eles produziram durante a disciplina, vídeos de aula gravados em contexto real, discussões do grupo colaborativo sobre a aula de cada professor, o ciclo reflexivo de Smyth, que foi desenvolvido sobre suas aulas, e uma entrevista sobre avaliação. Especificamente sobre o ciclo reflexivo de Smyth, as autoras consideram que promoveu a reflexão da própria aula e da ação educativa dos professores com

consequente desenvolvimento de elementos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) para todos os professores envolvidos no grupo, revelando-se assim como poderosa ferramenta para reflexão da própria prática e para o desenvolvimento do PCK.

Santos, Neto e Zanon (2020) investigam as contribuições das perguntas pedagógicas do Ciclo de Smyth e das narrativas na promoção da reflexão de duas licenciandas em química no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado e concluem que as narrativas construídas a partir das indagações pedagógicas do Ciclo de Smyth, estratégias conhecidas por fomentar a reflexão (Alarcão, 2013), revelaram-se como instrumentos essenciais para estimular a formação reflexiva de professores. Elas permitiram a análise da prática docente em situações de ensino, promovendo debates entre os estagiários e a professora orientadora sobre as ações planejadas e executadas.

Os resultados evidenciaram que essas estratégias reflexivas despertaram a compreensão e a reinterpretação da teoria, harmonizando-a com a prática. Isso possibilitou a identificação de pontos fortes e fracos nas ações, gerando a formulação de novas abordagens e planos de intervenção. Adicionalmente, as licenciandas adotaram as narrativas do Ciclo de Smyth como um recurso para contribuir com seu crescimento profissional, integrando suas experiências e conhecimentos anteriores às ações realizadas durante o estágio. Isso auxiliou na compreensão de seu papel como professoras nos processos de ensino e aprendizagem, facilitando o compartilhamento de saberes, a reconstrução da prática e a redefinição do papel docente.

Fonseca (2022) desenvolveu estudo a fim de conhecer como se dá o processo de reflexão de estagiários sobre a prática docente a partir da constituição de saberes adquiridos por eles nos contextos escolar e acadêmico. Para isso, buscou evidenciar na perspectiva de Smyth (1991), o percurso dos movimentos reflexivos realizados pelo futuro professor durante a produção de textos escritos no Estágio Supervisionado Curricular. A autora concluiu que os acadêmicos assumem uma postura reflexiva à medida que registram percepções que integram o conjunto de informações que contextualizam o contato com a escola, com os professores, com os alunos da Educação Básica e com o ambiente de ensino na universidade.

É importante destacar que o significado de ser reflexivo não se resume em enxergar a si próprio na análise de suas ações, mas sim, em realizar o movimento de

olhar para dentro e para fora da própria realidade. A reflexão para além da escola torna-se possível à medida que o professor percebe a inexistência de uma educação apolítica e a-histórica ou de um ensino desprovido de teorização. Nas palavras de Freire (1996), enquanto atividade humana, “a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artista e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (Freire, 1996, p. 70). O autor afirma ainda que a educação “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (Freire, 1996, p. 70).

O emprego do termo gnosiológico, tal como explica o próprio Freire (1996), advém desse envolvimento de sujeitos, “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Freire, 1996, p. 69). Nessa relação, o professor deve manter a porta permanentemente aberta com a disponibilidade de ir ao encontro do *outro* e do *novo*, para a possibilidade de mudança de práticas e (re)avaliação de ideias preconcebidas.

Assumi a possibilidade de implementação desta abordagem, uma vez que notei entre os professores cursistas, disponibilidade para esta forma sistematizada de diálogo. Na perspectiva adotada, criou-se condições materiais (tempo e espaço físico) e imateriais (material para análise, perguntas/ações orientadoras sistematizadas, bases teóricas para análise e outros que sejam pertinentes a cada estudo realizado), para que os professores cursistas pudessem refletir criticamente sobre seu trabalho e sua autonomia. A participação de um interlocutor externo (pesquisador), oportunizou o cenário para que o professor olhasse de forma indagadora, analítica e crítica para si mesmo e para seu trabalho, ampliando o potencial do processo reflexivo crítico deste sujeito numa ação coletiva e colaborativa.

Acompanhar e conduzir estas turmas com uma postura investigativa, oportunizou uma série de percepções e constatações que solicitavam um aprofundamento compreensivo. Seguindo o rigor metodológico que a ciência solicita, parti para a busca de documentos que pudessem legitimar as aprendizagens empíricas construídas com os cursistas nos encontros síncronos. Vale lembrar aqui, que o que está em tela neste estudo, não são as atividades síncronas realizadas nos cursos, uma vez que teria dificuldades em comprovar as interlocuções e intervenções ali realizadas, o que tomei como dados para estudo foram registros escritos feitos pelos professores (especificamente sobre uma videoaula) durante o curso. A relação

com os encontros síncronos é que nestes, sistematizei o uso da proposta reflexiva de Smyth como mobilizadora dos diálogos dos grupos e das reflexões individuais que os cursistas realizavam.

Um dos critérios para a aprovação no RC é a produção de portfólios reflexivos sobre as videoaulas assistidas. O material devia ser produzido semanalmente, conforme os cursistas iam se aprofundando nos estudos teóricos oferecidos, e poderia ser produzido por intermédio de diferentes linguagens. Nesta atividade, percebi analisando os portfólios na primeira edição do curso, que parte dos professores produzia apenas sínteses das videoaulas. Como o objetivo do trabalho proposto ao grupo era mais amplo do que apenas a produção de sínteses, passei a mobilizar os diálogos nos encontros síncronos da segunda edição do curso, a partir da proposta reflexiva de Smyth (1992) e sugeri que utilizassem a mesma lógica de questionamento como aporte na condução de suas reflexões sobre as videoaulas assistidas para registro nos portfólios.

A opção pela aplicação da proposta de Smyth, se deu, pois, em estudo anterior (Braz, 2009), pude verificar que a reflexão não é uma ação espontânea no dia a dia do professor, quando em condições de trabalho e de formação como as que estamos expostos na atualidade. A criação de condições para que o professor olhe de forma indagadora, analítica e crítica para seu trabalho e para si mesmo, amplia o potencial do processo reflexivo deste sujeito, ou seja, para que o professor possa refletir sobre seu trabalho e entendê-lo, é preciso criar e oferecer condições que oportunizem e deem suporte para a ação.

A fim de coletar dados para interpretar a compreensão de professores sobre o exercício da própria autonomia, busquei nos portfólios produzidos pelos cursistas da segunda edição em que participei como tutora (1º. semestre de 2022) registros que evidenciavam reflexões sobre a autonomia docente e procurei enquadrar estas reflexões nas lentes de ação da proposta de Smyth: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Entre os portfólios de cerca de 85 cursistas (os que terminaram o curso), encontrei 15 produções que se enquadravam no critério desejado: refletir sobre o exercício da própria autonomia com base nas ações propostas por Smyth. Deste material, emergiram os dados que trabalhei neste estudo e que serão apresentados a seguir.

4 O exercício de pesquisar: da formação à investigação

Segundo Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Entretanto, a pesquisa só existe com o apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo. Para a construção deste estudo investigativo, foram adotados procedimentos metodológicos necessários para se obter respostas ao questionamento e objetivos propostos. Como pergunta de pesquisa propus: Como professores do ensino médio compreendem o exercício de sua autonomia profissional? E como objetivo geral: interpretar a compreensão dos professores sobre a própria autonomia, conhecer e compreender pressupostos e princípios que compõem a autonomia docente.

Aliei a pesquisa bibliográfica à documental numa relação de orientação entre a primeira e a segunda. Segundo Gil (2002, p. 44), “(...) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade é que o pesquisador entre em contato com o que foi elaborado e registrado em relação ao tema da pesquisa, permitindo o aprofundamento teórico sobre tema em questão.

A pesquisa documental foi realizada a partir de material produzido pelos próprios sujeitos da pesquisa, os professores cursistas com os quais atuei.

De acordo com Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Pádua (1997, p. 62), explica que pesquisa documental se baseia na análise de documentos, sejam eles contemporâneos ou retrospectivos, reconhecidos como autênticos e confiáveis do ponto de vista científico (livres de fraudes). Essa abordagem tem sido amplamente empregada nas ciências sociais e na investigação histórica, com o propósito de descrever e comparar eventos sociais, identificando suas características e tendências predominantes.

Implicada²³ com as questões expostas no decorrer do texto, elaborei esta investigação alicerçada na abordagem de cunho preponderantemente qualitativo, entendendo que esta possibilita o comprometimento ético e político desejado com a práxis científica. Além de compreender sentidos, interpretar o que “dizem” os participantes da pesquisa a partir da interação com os mesmos, a abordagem de cunho qualitativo advoga uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção.

Segundo González-Rey (2002), a pesquisa qualitativa permite um *lócus* ativo ao pesquisador e ao sujeito participante da pesquisa como produtores de pensamento, pois seus pressupostos teóricos vão muito além de qualquer critério de confirmação no plano empírico e, seu caráter epistemológico, privilegia a intersubjetividade e a interpretação, o que dá sentido a diferentes manifestações do estudado (González-Rey, 2002, p. 32). Os estudos nesta abordagem, são interessados nos processos, procuram apreender os significados na perspectiva dos participantes e abordar descritiva, minuciosa e detalhadamente os dados, o que impede que estes dados sejam utilizados apenas como comprovação de teorias já estabelecidas (Bogdan & Biklen, 1997).

Para Chizzotti (2006), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair dessa relação os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a um olhar sensível. Busca-se prioritariamente, aprofundar-se nos significados das ações e relações humanas (aspirações, crenças valores e atitudes).

A pesquisa qualitativa busca captar o dinamismo e a complexidade do objeto de estudo, tendo como referência não só o contexto em que ocorre, como também sua constituição histórica. As investigações qualitativas vêm demonstrando que os dados não se revelam por si só, do mesmo modo que demonstram que o pesquisador não é neutro, livre de princípios e suposições. Todo o trabalho de aproximação com o campo de pesquisa e com o campo teórico, bem como a forma de olhar e tratar os dados, pressupõe um trabalho ativo do pesquisador, que vem impregnado por suas

²³ Na perspectiva do conceito de implicação de René Barbier, 1977. “(...) o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento produzido.”

ideias e concepções histórica e socialmente construídas

Estar com professores do ensino médio e compartilhar de suas angústias, desejos e desafios, fomentou a necessidade de aproximação e identificação das suas compreensões no enfrentamento de seu cotidiano que foi significativamente prejudicado pela reforma do ensino médio²⁴.

Em 2008, Charlot nos convidou a confrontar os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, analisando as contradições que estes enfrentam. Segundo o autor, estas contradições “decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal”, fato que pude verificar na fala dos professores de quem fui tutora no curso Repensando o Currículo – RC.

As mudanças trazidas pela implementação da Lei 13.415/17, autoritária e retrógrada, passou a compor o cotidiano das escolas sem que os professores tivessem participado das decisões sobre sua implantação, isso acabou acarretando incompreensões, desconfortos e descontentamentos em vários sentidos. Para ilustrar, apresento trechos retirados dos documentos que analisei dos sujeitos da pesquisa e a dispersão de compreensões e sentimentos sobre o NEM.

- Da forma como está sendo feito não vai melhorar o ensino-aprendizagem e continuará excluindo os menos favorecidos do ensino superior. Deve haver uma participação maior dos alunos nesse assunto.
- A intenção de transformação e combate à evasão são válidas. Mas os rumos precisam de revisão, reflexão profunda e amplo debate, numa trajetória construtiva e democrática.
- Não conheço bem a proposta, mas acredito que precisa melhorar, pois as críticas a essa proposta curricular são inúmeras.
- Penso ser uma boa alternativa diante do que temos atualmente, mas precisa ser melhor estudado, principalmente em termos das diretrizes e das políticas educacionais.
- Vejo, na minha escola, funcionando brilhantemente. Os alunos estão mais engajados assim como os profissionais. Porém, ouvindo colegas das instituições públicas e alunos da rede, percebo que há um abismo de conhecimento, preparo entre a escola privada e a pública. Fazer uma mudança radical no currículo escolar e não promover formação efetiva dos profissionais isso aumenta ainda mais tal abismo. A meu ver, a desigualdade educacional e social só tende a aumentar se continuar da forma como tem sido implantado até o momento.
- De modo geral, vejo minha prática com muita liberdade ainda, pois eu busco as minhas práticas e “professoralidades” para dar conta dos desafios postos a cada dia e aula. As novidades e mudanças que chegam à escola encaro de forma bastante natural adaptando ao meu contexto e realidade

²⁴ Embora a implementação do NEM estivesse prevista para acontecer de forma processual, dois anos após sua homologação (que ocorreu em 2018), muitas escolas desde 2018, já vinham se preparando e alterando currículos e rotinas de professores e alunos. Hoje (abril de 2023) estamos vivenciando um momento de discussões entre equipes especializadas em educação e representantes do governo federal, sobre alterações na implementação da Lei 13.415/17 e até mesmo sobre a possibilidade de sua revogação.

regionais sempre que puder na perspectiva da novidade e produção dos meus alunos

- A proposta do Novo ensino médio aumenta o problema da desigualdade.
- Em relação ao Novo Ensino Médio, acredito que precisa ser revisto a carga horária, infraestrutura e os momentos de planejamento que os professores precisam para organizar suas ações.
- Ainda me sinto “engessada”, apesar das mudanças.
- Me sinto constrangido! Que estudantes estamos formando? A falta de um debate sério e responsável sobre esse período, que considero de transição para a vida, reflete o desanimo, o descaso e a indiferença dos estudantes com o NEM. (SIC, 2022)

Esta percepção fez emergir o interesse por ouvir mais os professores, interpretar suas compreensões sobre a própria autonomia a fim de ampliar minha compreensão sobre o trabalho docente, suas possibilidades e dificuldades.

4.1 Organização geral dos dados

Apresento a seguir, os dados coletados explorados, destacando as palavras-chave que serviram de indicação para a criação das categorias de análise. Neste momento, ajuízo ser importante destacar o que considero como significado de “palavra”.

O universo da linguagem e suas dimensões (semântica, fonologia e sintaxe), compõem minha subjetividade. Ao interpretar um discurso, refaço o caminho mais de uma vez, para “dar conta” de contemplar todas as nuances que essas dimensões agregam ao texto. Com isso, pretendo esclarecer que ao ler ou ouvir um texto, o significado de uma palavra tem peso muito grande na minha interpretação, pois, uma palavra sozinha, traz elementos culturais, sociais, econômicos educacionais, profissionais etc. Assim, ao definir que buscaria nos textos dos professores “palavras-chave”, estou inferindo que a palavra é uma ideia, um pressuposto do sujeito que a profere, permeado por seu universo cultural.

A relação entre palavra e conceito é explicada por diversos estudiosos²⁵ da linguagem e da filosofia. Um dos pensadores que discute essa relação é Ferdinand de Saussure, que no século XX, propôs a teoria do signo linguístico, na qual uma

²⁵ Além de Saussure, filósofos como Ludwig Wittgenstein também discutiram a relação entre palavra e conceito em suas obras, abordando como a linguagem é usada para representar conceitos e como esses conceitos são entendidos dentro de um contexto linguístico e cultural específico.

palavra é compreendida como um signo que é composto por duas partes: o significado (ou conceito) e o significante (ou a forma sonora da palavra).

Segundo Saussure (2022), o significado de uma palavra não é inerente a ela, mas é arbitrário e convencional, ou seja, é uma convenção social aceita pela comunidade linguística. O conceito é a ideia ou o significado associado à palavra, e o significante é a representação sonora ou visual da palavra. Esses dois elementos se combinam para formar o signo linguístico.

A Linguística define palavra como uma unidade que pode ser usada como resposta mínima e ocupar várias posições sintáticas em uma frase. Para Vygotsky, “a palavra é o fim em que a ação culmina” (Vygotsky, 1993, p. 345), ou seja, a atividade humana impregnada pelo signo, sobretudo o verbal, transforma-se em sua estrutura e função e configura a especificidade do humano na filogênese e na ontogênese.

O significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e tem como consequência, a constituição da consciência e da subjetividade (Vygotsky, 1993, p. 345). Para o autor, é o pensamento verbal que nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos. Um dos grandes saltos evolutivos do homem em relação aos outros animais se deu quando ele adquiriu a linguagem, ou seja, quando aprendeu a verbalizar seus pensamentos. É por meio das palavras que o ser humano pensa (Vygotsky, 1993, p. 345).

Para Bakhtin (1992, p. 399), todas as áreas da atividade humana estão intrinsecamente ligadas à utilização da linguagem, manifestada por meio de enunciados concretos e singulares. Estes enunciados não apenas refletem as circunstâncias particulares e os propósitos de cada área, mas também são moldados não apenas pelo conteúdo, mas também pela estrutura composicional. A maneira como são construídos, desde a escolha das palavras até a organização das frases, reflete não apenas o conteúdo em si, mas também a cultura, os valores e até mesmo os contextos sociais que permeiam cada esfera de atividade humana. Assim, a linguagem não é apenas um veículo de expressão, mas uma peça integral e “moldadora” de como compreendemos e interagimos em cada domínio da vida humana.

A partir do conceito de heteroglossia, Bakhtin (1992), descreve a multiplicidade de vozes, estilos, e discursos presentes na linguagem e com isso, argumenta que a

linguagem não é uniforme, mas sim composta por uma diversidade de formas linguísticas, perspectivas e vozes sociais que refletem as diferentes posições e contextos das pessoas que a utilizam. Para Bakhtin (1992), a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, ela se desenvolve e ganha significado por meio de diálogos, interações e trocas entre indivíduos. O autor enfatizava a importância do contexto social e da interação na compreensão da linguagem, destacando que o significado das palavras e expressões está constantemente em fluxo e é moldado pelo diálogo constante entre os diferentes pontos de vista e vozes.

Importante informar que o tratamento dos registros analisados, teve como suporte a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) como um ferramental de apoio à hermenêutica dialética (Minayo, 2009).

Classifiquei e organizei os dados coletados conforme as ações reflexivas propostas por Smyth e para uma melhor visualização, os distribuí nos quadros 9, 10, 11 e 12 mais abaixo.

4.2 Resultados da análise documental pautada no ciclo reflexivo de Smyth

Na primeira etapa da análise do conteúdo, busquei indicações de que as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir conduziram a reflexão dos cursistas, ou como define Bardin (2011), realizei a fase de “pré-análise”.

Procurei nos portfólios de 85 cursistas, indícios de reflexão orientada pelas ações propostas por Smyth. Como dito, estes portfólios trazem material reflexivo dos cursistas sobre as videoaulas assistidas. Uma videoaula em especial, oportunizava a reflexão sobre autonomia docente e foi nos registros desta videoaula que foquei o levantamento para a análise. Foi preciso estabelecer um critério para significar o que indicaria cada uma das ações que o professor realizou durante o exercício reflexivo e isso foi elaborado após a produção dos registros. Na sequência, apresento quadro com as ações descritas por Smyth, as intenções originais de cada uma e o que considere como indício da ação na reflexão do professor.

Quadro 8 - Adaptação da proposta reflexiva de Smyth

AÇÃO	INTENÇÃO ORIGINAL	INDÍCIO
------	-------------------	---------

DESCREVER	Promover distanciamento de nossas ações e identificação sobre as razões das escolhas feitas.	descrição do conceito de autonomia
INFORMAR	Identificar o significado das escolhas feitas e relacioná-las a conhecimentos espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não.	indícios de como o professor construiu a própria autonomia
CONFRONTAR	Questionamento sobre as teorias que embasam a ação docente, abrindo a oportunidade de transformação.	indícios sobre a repercussão do NEM em sua autonomia
RECONSTRUIR	Perceber que as práticas não são imutáveis	indícios de tentativas ou desejo de realizar mudanças nas práticas

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a primeira etapa, parti para a leitura flutuante do material, a fim de interpretar os pressupostos e princípios que os professores carregam sobre autonomia. Constitui o *corpus* com base nas regras da exaustividade e da representatividade²⁶, da homogeneidade²⁷ e da pertinência²⁸ e, respeitando as características da pesquisa, considere adequado adotar a alternativa apresentada por Bardin (2011), de realizar análises sem ideias pré concebidas, ou seja, sem hipóteses definidas a priori, porém, para não realizar uma análise “às cegas”, conduzi o processo a partir dos indícios apresentados no quadro 8.

4.2.1 Ação Descrever

Na ação de descrever proposta por Smyth (1992), a intenção é que o sujeito se distancie das próprias ações e se pergunte sobre as razões das escolhas feitas. Esta ação não é simples como pode parecer à primeira vista.

Segundo Contreras (1997), um dos aspectos que dificultam o processo reflexivo dos professores é a limitação da descrição a um contexto mais imediato, o

²⁶ Regra da exaustividade e da representatividade - deve-se esgotar a totalidade da comunicação, do acervo, da coleção e a amostra deve representar o universo.

²⁷ Regra da homogeneidade - os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e selecionados por indivíduos semelhantes.

²⁸ Regra da pertinência - os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo previstos.

professor não consegue observar as condicionantes estruturais, culturais e sociais do seu trabalho.

Sobre a autonomia, considerei importante identificar o conceito que o professor carrega, uma vez que no contexto educativo, a autonomia emerge como fator de desenvolvimento do trabalho docente e da instituição educativa. No âmbito da produção do conhecimento educacional a reflexão sobre a autonomia tem sido realizada sobre o enfoque da “autonomia profissional”, como qualidade profissional e/ou como qualidade educativa (Contreras, 2002, p. 70).

A elaboração do conceito de autonomia docente supõe o esclarecimento do conteúdo e da natureza do trabalho educativo, bem como das condições concretas de sua efetivação.

No próximo quadro, destaquei as palavras que possibilitaram identificar a concepção de autonomia que cada professor elaborou em seu documento.

Quadro 9: Descrever

SUJEITO	AÇÃO: DESCREVER
REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR	
P1	Liberdade para aplicar a metodologia e trabalhar de forma autêntica, sem burocracias.
P2	Autonomia docente é a competência do docente em escolher e apresentar conhecimentos conforme sua experiência, de acordo com o currículo e tendo em mente que seu trabalho é uma ação social ampla (para além de si) e de longo prazo. Autonomia docente é ser livre para atuar dentro dos pilares educativos na escola, comunidade ou política educativa.
P3	Ter a liberdade em escolher quais habilidades trabalhar, como trabalhar e quando trabalhar. Além de poder escolher a melhor maneira de avaliar o desenvolvimento do estudante.
P4	Entendo que autonomia significa soberania , sem ser absolutista. É preciso estar atento aos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos e de que forma isso influencia nas realidades das comunidades escolares. Autonomia significa trabalhar essas questões no sentido de apoiar a formação do pensamento e do protagonismo dos estudantes.
P5	Ter a possibilidade de pensar e aplicar minhas aulas

	<u>sem que sejam impostas</u> ações teóricas de quem não conhece o corpo discente.
P6	Mais do que planejar o conteúdo teórico das suas aulas com <u>liberdade</u> , creio que um docente autônomo <u>conhece as particularidades das suas turmas</u>
P7	A possibilidade de gerir as sequências didáticas com <u>protagonismo</u> e constante readequação aos estudantes envolvidos.
P8	É ter a <u>liberdade</u> de escolher atividades educacionais, pedagógicas e digitais a partir de meus saberes
P9	A <u>liberdade</u> que temos de gerenciar nossa aula, sala, alunos e conteúdos com as metodologias que acharmos mais adequadas
P10	Quando me pergunto o que é autonomia, logo me vem à mente uma pessoa que é <u>independente</u> . E a autonomia é essencial tanto para a sua vida profissional quanto pessoal (...) Em relação à autonomia docente, a mesma se depara com influência interna e externa no campo educacional. Também considero autonomia docente como um <u>ato democrático</u> .
P11	Ter a <u>consciência</u> de que a aprendizagem dos alunos é importante e que autonomia é importante para aproximar o conteúdo às exigências atuais.
P12	É a possibilidade de <u>construir</u> a partir da relação discente, uma identidade curricular de referência que faça sentido para todos os estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
P13	É <u>liberdade</u> de criar, adaptar, mudar de acordo com cada turma que se trabalha
P14	<u>Participação na construção</u> do currículo e ação mediadora na integração curricular, fazendo do estudante ponto central das estratégias e não o conteúdo pelo conteúdo.
P15	O professor ser <u>protagonista</u> das ações de ensino e aprendizagem, bem como, da participação efetiva e cooperação em todos os momentos de sua vida e profissão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Identifiquei a presença da palavra “liberdade” como pressuposto da autonomia em 6 das 15 amostras e nas demais foi possível considerar que o conceito se encontra subentendido, como no caso da ideia de protagonismo exposta pelos professores 7 e 15. Foi possível identificar também que alguns sujeitos relacionam sua autonomia a aspectos mais amplos como fenômenos sociais, culturais e políticos, outros trazem a importância de conhecer o discente para realmente atuarem de forma autônoma e outros ainda, relacionam autonomia à participação na construção do currículo e à ideia de independência. Há ainda uma citação à autonomia como ato democrático.

Somente um professor fez menção a influência interna e externa que o campo educativo sofre, o que me remete às condições de trabalho e à ideia de práticas aninhadas (Sacristán, 1995; Contreras, 2002).

Compreender a autonomia docente como liberdade implica reconhecer que é possível tomar decisões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, exercendo sua autoridade profissional de maneira independente. Isso significa a liberdade de planejar as aulas, escolher métodos de ensino, adaptar estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos e avaliar seu próprio trabalho, tudo isso com base em sua experiência e conhecimento.

Essa liberdade não deve estar apenas ligada às práticas em sala de aula, mas também ao papel do professor na definição de objetivos educacionais, na seleção de conteúdos relevantes e principalmente, na definição das intencionalidades do processo pedagógico, porém, não é isso que os registros denotam.

Para este grupo, o conceito de autonomia relaciona-se mais estreitamente com as ações didáticas desenvolvidas em sala de aula do que com os aspectos como a definição dos objetivos educacionais, por exemplo, que envolvem ações dialógica e coletivamente construídas. Esta dicotomia entre a autonomia do "fazer" e a autonomia do "pensar" retrata limitações que historicamente, permeiam a autonomia docente resultando em uma naturalização que esvazia a docência e impede que o professor busque novos espaços de ação, podendo levá-lo a desistir de suas expectativas e aspirações, conformando-se com o habitual, e se afastando de qualquer desconforto em troca de uma sensação de segurança baseada no familiar.

Neste sentido, destaco os registros dos professores 1, 3, 5, 8, 9 e 13, que apresentaram a ideia de autonomia apartada do contexto, como liberdade de ação.

Liberdade para aplicar a metodologia e trabalhar de forma autêntica, sem burocracias (P1).

Ter a liberdade em escolher quais habilidades trabalhar, como trabalhar e quando trabalhar. Além de poder escolher a melhor maneira de avaliar o desenvolvimento do estudante (P3).

Ter a possibilidade de pensar e aplicar minhas aulas sem que sejam impostas ações teóricas de quem não conhece o corpo discente (P5).

É ter a liberdade de escolher atividades educacionais, pedagógicas e digitais a partir de meus saberes (P8).

A liberdade que temos de gerenciar nossa aula, sala, alunos e conteúdos com as metodologias que acharmos mais adequadas (P9).

É liberdade de criar, adaptar, mudar de acordo com cada turma que se trabalha (P13).

Compreender a autonomia como liberdade envolve reconhecer a capacidade individual de agir de acordo com escolhas e decisões próprias, alinhadas aos próprios valores, sem influências externas que impeçam ou restrinjam essa liberdade de ação. A autonomia nesta perspectiva é a habilidade de autodeterminação, na qual um indivíduo toma suas próprias decisões, assumindo responsabilidade por elas. Sob este ponto de vista, é enfatizada a ideia de que as escolhas e ações são feitas de forma consciente, reflexiva e livres de coerção externa.

Nesse contexto, a liberdade não se refere apenas à ausência de restrições externas, mas também à capacidade de agir de acordo com a própria vontade, dentro de limites éticos e morais. Portanto, compreender a autonomia como liberdade implica reconhecer a capacidade de agir de forma autônoma, guiado pelos próprios princípios, valores e objetivos, sem ser coagido por forças externas.

Paulo Freire (1996), a autonomia vai além da simples independência ou liberdade individual. O autor adota uma compreensão mais complexa com relação a autonomia. Em sua perspectiva, ela é compreendida como processo de liberdade e produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o sujeito possa fazer escolhas e tomada de decisões para aprimorar sua capacidade de autogovernar-se. Envolve a capacidade dos indivíduos de compreender o mundo em que vivem, analisar as estruturas sociais e políticas, questionar as injustiças e desigualdades e, mais importante, agir de maneira transformadora para mudar a realidade em que estão inseridos. O autor ainda acrescenta que isso não acontece de repente, é uma construção que depende da participação de outros como mediadores desse processo de amadurecimento.

P2 não se distancia muito desta perspectiva simplificada de compreensão sobre autonomia e, à ideia de liberdade acrescenta o conceito de competência, que ganhou destaque desde a promulgação da BNCC e é muito útil à racionalidade técnica. Porém seu registro evidencia contradições, pois ao mesmo tempo que identifica a autonomia docente com a ideia de competência, apresenta o trabalho docente como ação social ampla e de longo prazo.

Autonomia docente é a competência do docente em escolher e apresentar conhecimentos conforme sua experiência, de acordo com o currículo e tendo em mente que seu trabalho é uma ação social ampla (para além de

si) e de longo prazo. Autonomia docente é ser livre para atuar dentro dos pilares educativos na escola, comunidade ou política educativa (P2).

O conceito de competência muitas vezes é ancorado na racionalidade técnica, entendida como a habilidade de desempenhar determinado trabalho. Por outro lado, a noção de docência como uma ação social vai além dessa dimensão meramente técnica, no entanto, é compreensível que essas perspectivas se entrelacem quando se considera a complexidade da prática docente e a construção da subjetividade do professor que recebe influências de diferentes vertentes.

O registro aponta para o reconhecimento da importância da experiência do professor na seleção e apresentação de conhecimentos, concedendo autonomia para adaptar o currículo à realidade da sala de aula, enfatiza a natureza social do trabalho do professor, destacando seu impacto além do ambiente imediato da sala de aula, considerando a comunidade e a política educativa. Embora a liberdade do professor seja valorizada, há limitações impostas por estruturas curriculares, políticas educacionais e expectativas institucionais que podem restringir significativamente essa liberdade.

Ainda sobre o registro do P2, já há tempos que a educação por intermédio das políticas educacionais, tem se limitado a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mesmo este mercado dando sinais de indefinições. Esta formação, para o trabalho, normalmente é realizada sob a perspectiva da educação bancária (Freire, 1996), um modelo de ensino no qual professores depositam verticalmente, o conteúdo nos estudantes. Diferentes autores concordam que as políticas educacionais têm focado cada vez mais na aprendizagem enquanto absorção de informações em quantidade, relegando a segundo plano as particularidades da tarefa docente, de caráter social. Portanto, para ser autônomo não basta “ser livre para atuar dentro dos pilares educativos na escola, comunidade ou política educativa” (P2), mas é preciso ser crítico para analisar a intencionalidade das políticas implementadas.

Para Contreras (2002), autonomia e ser um profissional competente não podem ser confundidos, pois a liberdade do educador é materializada em determinados aspectos, os quais são únicos e para um fim específico. O sujeito é autor de sua própria história e participa de criação de outras histórias sociais, pois se desenvolve em contexto que mantém mútua dependência e, dessa forma, são

múltiplas as influências das diversas situações de que participa (Morin, 1996).

Na mesma linha segue o registro de P10, que destaca a independência como marca da autonomia.

Quando me pergunto o que é autonomia, logo me vem à mente uma pessoa que é independente. E a autonomia é essencial tanto para a sua vida profissional quanto pessoal (...) Em relação à autonomia docente, a mesma se depara com influência interna e externa no campo educacional. Também considero autonomia docente como um ato democrático (P10).

A ideia de democracia para Freire (2013), relaciona-se a assuntos políticos. No entanto, quando a autonomia é aplicada em um contexto sociopolítico educacional, ela assume um novo significado: libertação da opressão e da injustiça que impedem a liberdade das pessoas. Na sala de aula, a liberdade para progredir é concedida, permitindo autonomia para conquistar e desenvolver-se. Toda educação é política, e o ensino é uma ferramenta política especialmente poderosa. Questões de identidade cultural e política, incluindo antecedentes pessoais e de classe dos alunos, são centrais para qualquer prática educacional progressista. Para evitar as armadilhas do ensino elitista e autoritário, uma solidariedade social e política humana é imperativa. Freire (2013) enfatiza que a educação não é apenas a transferência de conhecimento, mas sim, uma experiência de conscientização que envolve testemunho pessoal e experiência de vida para ser verdadeiramente eficaz.

P4 condiciona autonomia docente ao exercício pautado no conhecimento das circunstâncias discentes e dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a realidade dos estudantes. Para este professor, autonomia docente significa “trabalhar essas questões no sentido de apoiar a formação do pensamento e do protagonismo dos estudantes.”

(...) É preciso estar atento aos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos e de que forma isso influencia nas realidades das comunidades escolares. Autonomia significa trabalhar essas questões no sentido de apoiar a formação do pensamento e do protagonismo dos estudantes (P4).

Em Freire (2013) encontrei que o exercício da autonomia requer participação ativa, diálogo, reflexão crítica e engajamento político. A autonomia na perspectiva deste autor, não é um estado fixo, mas um processo contínuo de conquista e exercício da liberdade, uma construção cotidiana, a busca constante, ao mesmo tempo individual e coletiva, a superação diária das condicionantes interna e externamente impostas.

P12 e 13 trazem a ideia de construção de autonomia relacionada ao currículo e sua construção em colaboração com os alunos a fim de torná-lo significativo. Se considerarmos o currículo como um dos reguladores do trabalho docente, a busca por construí-lo junto aos discentes pode significar um importante ato de autonomia para o professor.

É a possibilidade de construir a partir da relação discente, uma identidade curricular de referência que faça sentido para todos os estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (P12).

Participação na construção do currículo e ação mediadora na integração curricular, fazendo do estudante ponto central das estratégias e não o conteúdo pelo conteúdo (P14).

De forma geral, os registros analisados, indicaram que uma ideia comum é a de autonomia relacionada ao fazer em sala de aula. Não observei nos dados, menção a autonomia docente como defesa de valores considerados profissionais, que necessitam ser construídos a partir do exame da natureza educativa do trabalho do professor e não por meio das estratégias da profissionalização (Contreras, 2002), assim como, não encontrei menção à autonomia como resultado de processos de reflexão a respeito dos fins da educação e do ensino, por exemplo.

Esta autonomia limitada ao fazer se concentra na liberdade de ação do professor, ou seja, na capacidade de tomar decisões sobre métodos de ensino, estratégias pedagógicas, seleção de conteúdo e gestão da sala de aula. Isso abrange a flexibilidade para adaptar o currículo, personalizar abordagens de ensino e lidar com situações específicas no ambiente educacional. No entanto, a autonomia no fazer normalmente é limitada por políticas educacionais, diretrizes curriculares e/ou restrições estruturais.

A autonomia exercida pelo pensar, diz respeito à liberdade intelectual e reflexiva do professor. Envolve a capacidade de questionar, refletir criticamente sobre sua prática, inovar e buscar continuamente o desenvolvimento profissional. Isso inclui a liberdade para escolher estratégias de ensino, teorias educacionais e conhecimentos pedagógicos atualizados. Contraditoriamente, a dicotomia entre essas duas dimensões destaca a interdependência entre fazer e pensar. Uma autonomia de ação robusta, mas desacompanhada de reflexão crítica, pode resultar em práticas estagnadas ou decisões pedagógicas não fundamentadas e até alienadas. Por outro lado, a liberdade de reflexão sem a capacidade de implementar mudanças práticas pode limitar a efetividade dessa reflexão na sala de aula.

Para Contreras (2002) a autonomia é considerada como um dos elementos da profissionalização, é uma construção a partir de um espaço crítico e libertador e tem como finalidade refletir e representar a forma como os docentes entendem o próprio significado do conceito dentro de seus espaços e práticas profissionais, por isso, não deve ser vista de forma dicotômica, mas sim como um espectro contínuo, no qual a interconexão entre a liberdade de ação e o pensamento crítico é essencial para a ação do professor. Idealmente, uma autonomia equilibrada entre o fazer e o pensar permite um ambiente educacional mais dinâmico, dialógico, onde a liberdade de ação é embasada por reflexões informadas e, por sua vez, a reflexão é enriquecida pela prática contextualizada.

No âmbito do trabalho docente, a autonomia deve ser compreendida como um processo contínuo de descobertas e de transformações de diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais de um ensino voltado para valores de igualdade, justiça e democracia.

Um importante princípio subjacente da filosofia educacional de Paulo Freire (2011, 1967), diz respeito a necessária aproximação entre fazer e pensar. Para o autor essa dicotomia é prejudicial ao processo educacional e à compreensão mais profunda do mundo. Freire (2011) discute a importância de conectar a prática educacional à reflexão crítica, enfatizando que o conhecimento deve ser construído através da ação e da reflexão sobre essa ação. Para Freire (2011) o ato de pensar não pode ser separado do ato de fazer, a teoria e a prática estão intrinsecamente conectadas e devem ser integradas no processo educativo. Sua abordagem pedagógica, conhecida como "educação problematizadora" ou "educação libertadora", propõe superar essa separação, incentivando a reflexão crítica enquanto se engaja em ações práticas.

Assim, a perspectiva de Freire era contrária à separação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, defendendo uma abordagem educacional que integra o pensamento crítico com a ação prática, permitindo que os indivíduos se tornem agentes ativos na transformação de suas realidades.

4.1.2 Ação Informar

Informar implica originalmente, responder questões que abrem um espaço fundamental nos contextos de formação crítica, pois permite refletir sobre o significado

das escolhas feitas e relacioná-las a conhecimentos espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não (Ibiapina, 2004). Ainda segundo a autora, essas ações oportunizam aos professores, discutir sobre os conceitos necessários para a condução do processo de ensino – aprendizagem, promovendo oportunidades de análise dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas feitas no exercício docente.

Nesta perspectiva, a análise reflexiva teve como foco o contexto social em que as práticas materializadas acontecem. Considerando que autonomia docente diz respeito ao professor ter consciência sobre “o que faz”, “por que faz” e “como faz”, busquei nos registros, “os princípios que embasam (conscientes ou não) as ações” autônomas (Liberali, 2004, p. 91).

Quadro 10: Informar

SUJEITO	AÇÃO: INFORMAR
REGISTROS QUE INDICAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA	
P1	Pela construção do conhecimento e coragem.
P2	A primeira vez que senti que poderia ter autonomia foi quando pude escolher quais e como seriam os conteúdos a serem dados. Sem, contudo, ter que seguir ou “obedecer” a uma determinação externa, pois naquele momento percebi que eu quem estava à frente do processo educativo e, portanto, responsável por este. A partir disso, assumi que meus alunos, ao final do período letivo, deverão apresentar competências e habilidades que eu considero importante, mas que também atendam suas necessidades e perspectivas de vida e futuro.
P3	No atual momento, ainda não tenho essa autonomia.
P4	Não sei se sou , ou se somos, pois estamos submetidos na educação, a reproduzir modelos e práticas para aprovação de forma impositiva, o que significa que a cada final de ano letivo, tenhamos que reconsiderar toda prática didática e pedagógica do ano todo, evidenciando de forma clara nossa impotência enquanto sujeitos autônomos nos processos de aprendizagem.
P5	É preciso conhecer bem os alunos com os quais irei trabalhar. Assim, posso pensar em estratégia de ensino mais adequados à cada grupo. Aprendo isso diariamente a partir desta troca com os estudantes.

P6	Tenho o privilégio de trabalhar em uma escola que incentiva o professor a ser autônomo. <u>Essa construção não está pronta em mim</u> pois muitas vezes ainda me vejo <u>presa no meu próprio planejamento conteudista</u> . Porém, creio que essa construção se dá, em mim, <u>quanto mais eu me conheço como ser humano</u> , aprendo a lidar com meus limites, com minhas potencialidades e faço o mesmo percurso com meus alunos. <u>Conhecimento teórico</u> também me dá segurança para agir com mais autonomia.
P7	Em <u>permanente formação</u> continuada, vou remodelando meu planejamento, procurando cada vez mais, enxergar novas entrelinhas na prática didática, visando abarcar a diversidade na sala de aula.
P8	<u>Construi</u> minha autonomia de saberes a partir de <u>busca por conhecimentos</u> educacionais e digitais e culturais.
P9	Creio que isso vem de uma <u>construção</u> de respeito do profissional a partir de uma observação do trabalho e posturas profissionais
P10	Em relação a construção de autonomia, no que se refere à minha atuação profissional, foi conquistado através do <u>trabalho desenvolvido</u> com os professores, ofertando material, sugestões e acompanhamento no desenvolvimento das ações didáticas e pedagógicas.
P11	Através de leitura, estudos e pesquisa utilizando a <u>aprendizagem autodirigida</u> como sinalizadora de amar a aprender a aprender.
P12	Minha autonomia docente vem sendo construída, a cada momento que me disponho a uma <u>comunicação honesta e interativa</u> , em um <u>movimento de aproximação das realidades e descobertas das necessidades dos meus estudantes</u> , alinhavados no contexto social e na proposta formativa.
P13	Analiso cada turma que pego, aluno por aluno e vejo como posso incentivar o aprendizado. É <u>fazendo, errando, tentando de outra forma...</u>
P14	Construo minha autonomia pela <u>participação na construção do currículo, na discussão com os meus pares, na relação próxima com os estudantes, transformando a sala de aula em espaço de pesquisa e construção de conhecimento.</u>
P15	Minha autonomia foi construída pelo <u>conhecimento</u> , fruto de estudo e trabalho, saber para onde se quer ir e como ir.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Pode-se notar alguns pontos de destaque nas sequências. Em primeiro lugar, referências ao apoio teórico na construção da autonomia. Sete dos quinze professores referem-se ao conhecimento teórico como suporte na construção da autonomia. Para Sacristàn (1995), os professores agem muito mais apoiados em esquemas adquiridos

culturalmente do que embasados teoricamente, mas nesta amostra, praticamente metade do grupo trouxe a teoria como referência para a construção de sua autonomia. O que determinou isso? Seria o nível de formação de cada sujeito? Seriam as experiências a que cada um foi exposto? Será que este pensamento se efetiva na prática?

Outras passagens relacionam a questão da formação ser contínua e envolver mais do que a dimensão profissional do sujeito.

Chamou a atenção os extratos dos professores 3 e 4. P3 afirma que ainda não construiu sua autonomia e isso pode se dever ao fato dele ser um profissional recém formado, em seu primeiro ano de atuação, por outro lado, ao ler os registros do mesmo docente sobre seu conceito de autonomia, é possível elaborar outra hipótese a respeito do posicionamento contundente e extremo do professor.

Ao descrever seu pressuposto sobre autonomia, ele afirma que ter autonomia é "Ter a liberdade em escolher quais habilidades trabalhar, como trabalhar e quando trabalhar. Além de poder escolher a melhor maneira de avaliar o desenvolvimento do estudante", numa possível referência ao fato de sentir-se apenas como um executor de projetos de terceiros.

No registro abaixo de P4, pode-se destacar diferentes apontamentos.

Não sei se sou, ou se somos, pois estamos submetidos na educação, a reproduzir modelos e práticas para aprovação de forma impositiva, o que significa que a cada final de ano letivo, tenhamos que reconsiderar toda prática didática e pedagógica do ano todo, evidenciando de forma clara nossa impotência enquanto sujeitos autônomos nos processos de aprendizagem (P4).

Na ótica de Paulo Freire, esse trecho reflete a crítica à forma como a educação muitas vezes é conduzida. P4 questiona se é verdadeiramente autônomo ou se está preso a um sistema educacional que impõe modelos e práticas de ensino sem levar em consideração as particularidades individuais ou os próprios métodos e necessidades de aprendizagem.

A referência à "reconsideração anual" das práticas pedagógicas sugere que, ao final de cada ano letivo, é necessário revisar e ajustar as estratégias de ensino, possivelmente sem levar em conta o que os alunos realmente precisam ou o que poderia ser mais eficaz para eles. Isso ressalta a sensação de impotência e falta de

autonomia por parte dos educadores, que se sentem obrigados a seguir modelos impostos, em vez de terem liberdade para conduzir o processo educativo.

Freire (1996) defenderia a necessidade de uma abordagem educacional que valorizasse a autonomia dos educadores e dos alunos, permitindo-lhes participar ativamente na construção do conhecimento e na adaptação das práticas educativas às necessidades individuais. Ele argumentava que a educação deveria ser um processo libertador, onde os indivíduos fossem sujeitos ativos de sua aprendizagem, e não meros receptores passivos de informações e métodos pré-estabelecidos.

Ter autonomia implica em agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influências e tomar decisões sobre submeter-se ou não as imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições, ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais.

Para Paulo Freire, um sujeito que não se sente autônomo é alguém que não possui a liberdade ou a capacidade de tomar decisões conscientes e de agir de acordo com sua própria vontade. Esse indivíduo pode estar sujeito a influências externas que limitam ou restringem sua capacidade de pensar criticamente, de tomar decisões informadas e de agir de forma independente.

Freire (1996) via a autonomia como fundamental para o processo educativo e para a libertação dos indivíduos. Um sujeito sem autonomia pode estar submetido a sistemas de opressão, onde suas ações e pensamentos são controlados por estruturas dominantes, sejam elas sociais, políticas ou culturais.

Um sujeito que não se sente autônomo pode estar preso a um contexto onde não é incentivado a pensar criticamente ou a exercer sua capacidade de agência e liberdade. Para Freire, a autonomia era essencial para a formação de indivíduos conscientes e engajados na transformação de suas realidades.

Para Contreras (2012), a autonomia não é sobre a ausência de incertezas ou inseguranças, mas a capacidade de reconhecê-las, problematizá-las e enfrentá-las. Nesse sentido, é necessário encontrar possibilidades para construir espaços de exercício da autonomia mesmo num contexto em que ela é “sufocada” por reformas neoliberais.

A função do professor da educação básica está dominada por imperativos sistêmicos que interferem nas possibilidades criadoras, críticas, ou, em outras palavras, emancipatórias, necessárias ao trabalho docente. Para Contreras (2002, p.65), as instituições educacionais, como escolas e outras organizações voltadas para a educação, não têm autonomia para determinar livremente suas áreas de atuação ou seus modelos de interação social. Elas devem obedecer às estruturas, funções e formas de participação já estabelecidas, não podendo redefinir por si só esses parâmetros. O autor cita como exemplos, o conselho escolar e a direção que possuem suas composições e competências definidas por leis, não podendo ser alteradas pelas próprias entidades. Essa definição limitada dos órgãos preestabelecidos impede a experimentação de outras formas de interação entre professores e sociedade dentro desses contextos.

As escolas apresentam em sua organização, uma hierarquia, na qual aos professores compete executar as ações e deliberações de outros agentes da educação. Podemos identificar isso nas escolas públicas, nas quais o Estado implementa políticas educacionais que pouco contemplam o processo criador dos professores. Contreras (2002), relata a importância de processos coletivos autônomos nas escolas, como ambientes propícios ao desenvolvimento de uma reflexão crítica da prática docente e como um mecanismo de ruptura com a burocratização e o controle administrativo. A introdução de processos coletivos de trabalho nas escolas pode se transformar em um fator desencadeante da reflexão crítica, da mesma maneira que a burocratização e o controle administrativo em que se define esta tarefa pode ser o fator chave na limitação do desenvolvimento crítico da análise de nossa prática. (Contreras, 2002, p. 267).

Para sujeitos como P1, P6, P8, P11 e P15 a construção da autonomia está relacionada ao conhecimento.

A construção da autonomia docente começa com a formação crítica dos educadores. Isso envolve não apenas o domínio de conteúdo e técnicas pedagógicas, mas também, uma compreensão profunda das estruturas sociais e políticas que afetam a educação. Os professores precisam ter a possibilidade de questionar, analisar e criticar as normas e práticas educacionais existentes. Para se concretizar, a autonomia docente depende também do ambiente escolar no qual os professores atuam. Um ambiente que valoriza a criatividade, a inovação e a experimentação

pedagógica oferece mais espaço para a construção da autonomia. Em contraste, ambientes altamente padronizados e burocráticos podem restringir a autonomia dos professores. A existência de políticas e práticas institucionais que apoiam a autonomia docente é fundamental, isso inclui a flexibilidade para adaptar o currículo, a participação na tomada de decisões escolares e a liberdade para escolher métodos de ensino que se alinhem com os objetivos pedagógicos.

A construção da autonomia docente também depende da participação ativa dos professores nas decisões relacionadas à educação. Isso pode ser alcançado por meio da colaboração com colegas, da participação em grupos de estudo e da contribuição para o desenvolvimento curricular. Este elemento da docência, é frequentemente moldado por fatores políticos. Professores que estão cientes das políticas educacionais, que trabalham para influenciar políticas em prol de uma educação mais autônoma desempenham um papel fundamental na construção da sua própria autonomia e na autonomia de seus colegas.

A construção da autonomia docente muitas vezes envolve uma postura de resistência crítica às práticas educacionais que a limitam, isso inclui questionar e desafiar políticas, padrões e práticas que não se alinham com os objetivos pedagógicos ou com uma visão mais ampla de justiça educacional.

Conforme Contreras (2002), a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. De acordo com o autor: “A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas sim um exercício, uma qualidade de vida dos que vivem” (Contreras, 2002, p. 197). O autor entende ainda, que a autonomia é um processo coletivo, construído em um espaço coletivo de interação, no qual é vista juntamente com a autonomia social. E é nesta visão, que entendo o processo de autonomia docente, no qual o professor não está sozinho e cuja verdadeira autonomia só acontece de fato, no contato com o outro, na coletividade das ideias e dos fazeres.

Em resumo, a construção da autonomia docente depende de uma formação sólida, de um ambiente escolar favorável, do apoio institucional, da participação ativa, da conscientização política e da disposição para resistir a práticas que a limitam. É vista como uma conquista que envolve a compreensão crítica das dinâmicas educacionais e o compromisso em trabalhar para uma educação mais justa e

autônoma.

A ideia de conhecer o aluno a fim de atender seus interesses como forma de construção da autonomia aparece nos registros dos sujeitos P5, P12 e P14.

Ao analisar o registro de P5, não posso deixar de considerar diferentes elementos que atravessam a ideia de “conhecer o aluno para ter autonomia”. Conhecer os alunos facilita a adaptação de estratégias de ensino, por exemplo. No entanto, também é essencial considerar os desafios associados a essa abordagem, que incidem na autonomia do professor como os relacionados a tempo, recursos, equidade e avaliação. A autonomia docente nesse contexto envolve equilibrar as necessidades individuais dos alunos com os desafios práticos e estruturais do sistema educacional.

É preciso conhecer bem os alunos com os quais irei trabalhar. Assim, posso pensar em estratégia de ensino mais adequados à cada grupo. Aprendo isso diariamente a partir desta troca com os estudantes (P5).

O registro enfatiza a importância de conhecer bem os alunos, o que é fundamental para um bom ensino. Conhecer as necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos é um passo importante para a personalização da educação. A referência à adaptação de estratégias de ensino a cada grupo de estudantes é uma abordagem pedagógica que sugere a consciência do fato de que não existe uma abordagem única que sirva para todos os alunos, reconhecendo a diversidade nas salas de aula. O reconhecimento de que o professor aprende diariamente com os alunos é um sinal de reflexão e crescimento profissional, isso pode levar a uma melhoria constante na prática docente, fortalecendo os processos de autonomia.

O que se pode ver nas escolas, desde a década de 1990 até os dias de hoje é o surgimento de reformas educacionais tendo como elementos essenciais: o currículo, as escolas e os professores. Conforme Contreras (2002, p. 233), a intenção de um currículo uniforme para toda a população é confrontada pelas disparidades sociais e culturais presentes em cada contexto educacional. A composição específica dos alunos em cada escola, os recursos culturais e materiais disponíveis para professores e estudantes acabam transformando o currículo em uma mediação e recriação constante. Na prática, é necessário repensar o currículo como uma adaptação constante, moldada pela diversidade e limitações impostas por esses elementos externos.

Em P12, podemos notar a preocupação com a comunicação honesta e interativa, características de um bom diálogo com os estudantes e sua relação com a construção da autonomia do professor.

Minha autonomia docente vem sendo construída, a cada momento que me disponho a uma comunicação honesta e interativa, em um movimento de aproximação das realidades e descobertas das necessidades dos meus estudantes, alinhavados no contexto social e na proposta formativa (P12).

A abordagem mencionada envolve a compreensão das realidades e necessidades dos estudantes, isso reflete uma sensibilidade à diversidade dos alunos e à importância de adaptar o ensino para atender às suas necessidades específicas. O reconhecimento do contexto social e da proposta formativa como elementos importantes para a construção da autonomia docente sugere que P12 está considerando fatores externos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Com Paulo Freire, aprendi que

o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Freire, 1980, p.42).

Para Freire (1997), o diálogo desempenha papel fundamental na construção da autonomia, pois é uma ferramenta essencial para a educação libertadora, onde a troca de ideias, experiências e reflexões entre educador e educando é fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos indivíduos.

O diálogo, na visão de Freire, não é apenas uma conversa superficial, mas sim um processo de troca genuína, onde as pessoas se engajam em uma reflexão profunda sobre a realidade em que vivem. Esse diálogo autêntico permite que os indivíduos se tornem conscientes de sua posição no mundo e entendam como podem transformar essa realidade. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola e sem a qual não se pode ensinar.

A prática do diálogo rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária (Freire, 1987, p.39), superando, justamente através da dialogicidade, a contradição entre educador e educando.

P14 traz além dos aspectos em comum com P5 e P12 já destacados, a ideia de construção da autonomia relacionada a participação na construção do currículo,

diálogo com os pares e sala de aula como espaço de pesquisa e construção de conhecimento.

Construo minha autonomia pela participação na construção do currículo, na discussão com os meus pares, na relação próxima com os estudantes, transformando a sala de aula em espaço de pesquisa e construção de conhecimento (P14).

A participação ativa na elaboração do currículo é um sinal de envolvimento do professor no processo educacional, isso pode levar a um currículo mais relevante e adaptado às necessidades dos alunos, mas também demanda tempo e recursos significativos e muitos professores enfrentam restrições nesses aspectos.

A colaboração com colegas é importante para compartilhar experiências, melhores práticas e ideias inovadoras. Essa troca de conhecimento e experiência pode enriquecer a prática pedagógica e favorecer a construção da autonomia, que só se faz coletivamente. Para Contreras (2002, p.200), uma abordagem sobre a relação e a construção da autonomia não a define simplesmente como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e a edificação de um encontro educacional no qual as crenças e aspirações abrem espaço para um entendimento mútuo por meio do diálogo. Nesse contexto, a autonomia não apenas se refere à disposição para esse encontro pedagógico, mas também à qualidade e às consequências decorrentes desse encontro.

Em sistemas educacionais como o brasileiro, que atualmente enfatiza a padronização e a avaliação baseada em resultados, os professores podem enfrentar desafios para equilibrar a autonomia com as demandas de prestação de contas. Para efetivamente implementar uma abordagem na perspectiva sugerida pelo registro de P14, os professores necessitam de formação específica em métodos de pesquisa na sala de aula, o que não ocorre em grande parte dos cursos de formação docente que vem hoje em dia, de acordo com diferentes estudos, privilegiando a formação de caráter tecnicista.

Para P2, a construção da autonomia relaciona-se entre outras coisas, à possibilidade de escolha.

A primeira vez que senti que poderia ter autonomia foi quando pude escolher quais e como seriam os conteúdos a serem dados. Sem, contudo, ter que seguir ou “obedecer” a uma determinação externa, pois naquele momento percebi que eu quem estava à frente do processo educativo e, portanto, responsável por este. A partir disso, assumi que meus alunos, ao final do período letivo, deverão apresentar competências e habilidades que eu

considero importante, mas que também atendam suas necessidades e perspectivas de vida e futuro (P2).

P2 destaca a importância de sua autonomia em relação ao processo educativo. A primeira vez que sentiu que poderia ter autonomia foi quando pôde escolher os conteúdos e a forma como seriam ensinados. Isso confirma que, em muitos sistemas educacionais tradicionais, os professores frequentemente não têm voz nas decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Isso pode ser interpretado como uma crítica à falta de participação dos professores na definição do currículo e na tomada de decisões educacionais.

Quando o professor afirma que não precisou "obedecer" a uma determinação externa, compreendo como uma crítica ao controle exercido por instituições educacionais, currículos padronizados ou políticas governamentais que limitam a autonomia dos professores e dos alunos.

P2 assume a responsabilidade por garantir que seus alunos desenvolvam competências e habilidades que considera importantes, ao mesmo tempo que atendem às necessidades e perspectivas de vida e futuro dos alunos. Isso reflete uma abordagem na qual o professor desempenha um papel ativo na formação dos alunos, adaptando o currículo às necessidades e realidades individuais dos estudantes, em vez de aderir rigidamente a um currículo predefinido.

A questão do autoconhecimento foi levantada por P6, que reconhece que a construção da autonomia é um processo.

(...) Essa construção não está pronta em mim pois muitas vezes ainda me vejo presa no meu próprio planejamento conteudista. Porém, creio que essa construção se dá, em mim, quanto mais eu me conheço como ser humano, aprendo a lidar com meus limites, com minhas potencialidades e faço o mesmo percurso com meus alunos (...) (P6).

Em Kant (1996) encontrei a ideia de autonomia relacionada a um processo de tomada de consciência que se torna mais profundo quando o indivíduo é guiado pela própria lei. Esta é uma valiosa contribuição para a compreensão da autonomia e vai ao encontro da abordagem freiriana. Para Kant (1996), ser autônomo é guiar-se pela própria razão, ou seja, pensar por si mesmo. Isso não significa ter apreendido muito conhecimento, no sentido de adquirir conteúdo, mas a busca da moralização (sentido) da ação humana por um processo racional, estabelecendo um princípio universal.

Importante resgatar a concepção de Piaget, que deu continuidade à perspectiva de Kant, sobre autonomia. Para este estudioso (1994), a autonomia é organizada de

acordo com dois parâmetros: o intelectual e o moral. A autonomia intelectual é a competência de seguir suas próprias inclinações, sem apenas se submeter às opiniões alheias de modo acrítico. Já a autonomia moral refere-se à capacidade do sujeito tomar as próprias decisões, fazendo sua escolha sobre quais atitudes tomar, a partir de aspectos relevantes que o levarão ao melhor caminho para si. Isso não significa que o sujeito deva isolar-se nas próprias escolhas e desconsiderar totalmente o ponto de vista das demais pessoas, pois a interação é vista como positiva para o alcance da autonomia moral. Na concepção piagetiana, é o convívio em sociedade que possibilita a construção da disciplina, da moralidade e do respeito às normas. Não há convívio possível dentro de grupos sociais sem regras, as quais são obrigatórias à consciência, cuja estrutura é modificada pela vida comum. Dessa maneira, heteronomia e autonomia compõem dois polos opostos dessa linha de evolução.

Para P10 que atua na coordenação escolar, a conquista da autonomia foi alcançada através do trabalho com os professores, fornecendo material, sugestões e acompanhamento. Isso sugere um processo que visa apoiar os professores a agirem de forma autônoma em suas práticas pedagógicas.

Em relação a construção de autonomia, no que se refere à minha atuação profissional, foi conquistado através do trabalho desenvolvido com os professores, ofertando material, sugestões e acompanhamento no desenvolvimento das ações didáticas e pedagógicas (P10).

Embora a ajuda inicial possa ser necessária para que os professores adquiram confiança e continuem construindo seus saberes, o objetivo deveria visar a construção de um cenário de crítica aos aspectos técnicos e burocráticos da formação e da atuação docente e de defesa de posturas formativas que tragam à atuação docente papel intelectual, criador e autônomo, pois a simples oferta de materiais e acompanhamento do trabalho podem facilmente se caracterizar como instrumentalização do trabalho docente por parte de um currículo tecnicista.

Contreras (2002), percebe a importância de processos coletivos autônomos nas escolas, como ambientes propícios ao desenvolvimento de uma reflexão crítica da prática docente e como um mecanismo de ruptura com a burocratização e o controle administrativo. Por conseguinte, a introdução de processos coletivos de trabalho nas escolas pode se transformar em um fator desencadeante da reflexão crítica, da mesma maneira que a burocratização e o controle administrativo em que se define esta tarefa pode ser o fator chave na limitação do desenvolvimento crítico

da análise da prática (Contreras, 2002, p. 267).

Existe a necessidade de encontrar um equilíbrio entre fornecer suporte e permitir que os professores cresçam em autonomia. O acompanhamento e as sugestões iniciais podem servir como trampolim para a independência, mas, os professores devem ser autorizados a tomar decisões autônomas em suas atividades didáticas

No registro de P10 fica visível a complexidade envolvida na construção da autonomia na atuação profissional dos professores. É um processo que pode envolver a interação entre suporte externo e desenvolvimento da capacidade de agir de forma independente. O desafio está em encontrar o equilíbrio adequado entre esses aspectos para promover o crescimento autônomo dos professores.

Contreras (2002) entende que a autonomia é um processo coletivo, construído em um espaço coletivo de interação, no qual a autonomia docente é vista juntamente com a autonomia social. E é nesta visão, que entendo o processo de autonomia docente, na qual o professor não está sozinho e cuja verdadeira autonomia só acontece de fato, na relação com o outro, na coletividade das ideias e dos fazeres.

O registro de P7, revela uma série de complexidades e desafios das quais destaco a busca contínua de desenvolvimento profissional.

Em permanente formação continuada, vou remodelando meu planejamento, procurando cada vez mais, enxergar novas entrelinhas na prática didática, visando abarcar a diversidade na sala de aula (P7).

A ênfase na formação contínua é propícia, pois reflete o compromisso do professor com seu desenvolvimento profissional, no entanto vale refletir que em relação a construção da autonomia, isso pode não ser suficiente uma vez que muitos processos formativos tem amparo tecnicista e não favorecem a construção da autonomia do professor.

4.1.3 Ação Confrontar

Nas análises anteriores, demonstrei que o pressuposto prevalecente identificado nos documentos analisados, foi o de autonomia como liberdade individual de ação, perspectiva que dicotomiza ação e pensamento. Uma vez considerando autonomia nesta perspectiva, quando chamado a analisar a própria prática, a tendência do sujeito

é buscar situações e contextos que validem este pressuposto, então, ao ter a possibilidade de exercer esta liberdade de ação individual, o professor entende que é autônomo e constrói sua atuação alheio, mas não imune, aos inúmeros instrumentos e meios de controle sobre seu trabalho. Por vezes este professor sente-se desconfortável, equivocado, incapaz e não consegue identificar e/ou enfrentar a real causa do sentimento, passando por uma dissonância cognitiva a respeito de seu próprio trabalho que pode levar até mesmo ao adoecimento.

A fim de compreender a ação de confrontar na reflexão dos professores, procurei destacar nos registros, indícios da identificação da repercussão do NEM na autonomia dos sujeitos.

Quadro 11: Confrontar

SUJEITO	AÇÃO: CONFRONTAR
REGISTROS QUE INDICAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES	
P1	<u>Não houve mudanças</u> com o NEM, os professores sempre foram cobrados por resultados. Dessa forma, não há como trabalhar de forma autônoma.
P2	O novo ensino médio <u>trouxo temas atuais, mas fora da realidade</u> , causando à maioria dos professores uma certa <u>angústia</u> entre exercer sua autonomia e atender essa nova demanda curricular.
P3	<u>Não houve mudanças</u> , pois estamos trabalhando ainda com a mesma estrutura.
P4	Na realidade o NEM <u>escancarou a realidade da falta de condições</u> , de maneira geral, das escolas e professores atenderem um modelo que pretende ser universal, desconsiderando a realidade dos alunos. Desde a carga horária, a falta de formação docente, transformou o ensino médio numa autonomia de qualquer coisa, ou seja, cada instituição escolar, cada professor, trabalha itinerários formativos, da forma que mais lhe convém.
P5	Sim, principalmente pela <u>falta de clareza</u> do que deve ser feito. A <u>falta de formação apropriada</u> faz com que muitos <u>sigam as propostas pensadas pelas secretarias e a aplicabilidade acaba sendo mecânica</u> . Sem contar a diferença entre a implementação do novo ensino médio nas escolas públicas e particulares.

P6	Mais uma vez tenho que exaltar meu privilégio sobre a instituição na qual trabalho e que confia no trabalho dos seus professores. O intuito do Novo Ensino Médio é trazer a autonomia dos professores e dos alunos, mas, por enquanto e generalizando, creio que ainda <u>falta muito conhecimento, estudo e prática para que tudo funcione de forma mais construtiva.</u> Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é <u>criar um caminho efetivo para que isso aconteça.</u> O Brasil ainda peca, de inúmeras formas, sobre a formação continuada dos seus profissionais da educação.
P7	As eletivas abriram um leque de possibilidades, porém, a <u>ausência de clareza de parâmetros é uma fragilidade sistêmica.</u>
P8	A <u>formação de professores</u> foi importante para as mudanças em termos de autonomia docente após a implantação do Novo Ensino Médio
P9	Da forma que está sendo feito <u>não vai melhorar o ensino-aprendizagem e continuará excluindo os menos favorecidos do ensino superior. Deve haver uma participação maior dos alunos</u> nesse assunto. De certa forma houve uma <u>interferência mesmo que discreta quando impõe os itinerários e estações do saber pois, direciona as práticas de sala e, de alguma maneira, aponta para as metodologias ativas como um norte para funcionamento</u>
P10	Uma mudança que percebi durante o processo de implantação do Novo Ensino Médio foi a <u>reapresentação, à comunidade escolar, da importância da presença da coordenação pedagógica</u> nos momentos de formação continuada dos professores.
P11	A burocracia, a forma concebida de educação dos gestores e conciliar todas as demandas que estou envolvida. O ter que <u>convencer os professores</u> que nossa carreira mudou e com ela as demandas envolvidas também.
P12	Em alguma medida, as competências <u>possibilitaram aos professores a capacidade de se reconhecerem mediadores</u> em potencial e aos estudantes o sentido do aprendizado ao exercer seu protagonismo com responsabilidade social.
P13	O Novo Ensino Médio com seus itinerários formativos <u>nos colocou numa situação difícil,</u> pois muitas vezes <u>temos que abrir mão da criatividade</u> para seguir esses itinerários, que não abrangem os conhecimentos que os alunos deveriam ter. Tem-se com isso a <u>diminuição da carga horária de muitas matérias importantes.</u> O aluno tem que se adaptar aos itinerários oferecidos, que nem sempre é o que ele gostaria.
P14	Para os que se desafiam na prática pedagógica o <u>planejamento integrado, a educação por projetos, a ação protagonista dos alunos, o ter que mediar o conhecimento,</u> entre outras são mudanças há muito tempo colocadas e que agora precisam ser exercidas,

	pois com a ampliação do tempo, não dá para ser o mesmo em mais tempo. E preciso se articular e estudar
P15	Nesse momento <u>não é perceptível nenhuma mudança</u> em termos de autonomia. Nota-se fragilidade nesse aspecto.
REGISTROS QUE INDICAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA	
P1	SEM INDÍCIOS
P2	Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é <u>criar um caminho efetivo para que isso aconteça</u> . O Brasil ainda peca, de inúmeras formas, sobre a formação continuada dos seus profissionais da educação.
P3	Penso ser uma boa alternativa diante do que temos atualmente, mas <u>precisa ser melhor estruturado, principalmente em termos das diretrizes e das políticas educacionais</u> .
P4	A <u>falta de um debate sério e responsável</u> sobre esse período, que considero de transição, para a vida, reflete o <u>desânimo, o descaso e a indiferença dos estudantes</u> com o NEM.
P5	<u>Falta de recursos materiais; falta de apoio da equipe diretiva, imposições de metas nas escolas desconsiderando contextos específicos</u> .
P6	Vejo, na minha escola, funcionando brilhantemente. Os alunos estão mais engajados assim como os profissionais. Porém, ouvindo colegas das instituições públicas e alunos da rede, percebo que há um abismo de conhecimento, preparo entre a escola privada e a pública. Fazer uma mudança radical no currículo escolar e não promover <u>formação efetiva dos profissionais</u> aumenta ainda mais tal abismo. A meu ver, a desigualdade educacional e social só tende a aumentar se continuar da forma como tem sido implantado até o momento. Como funcionária da rede particular e, sendo assim, termos famílias como clientes, muitas vezes a <u>interferência negativa das famílias</u> é o que mais pesa no meu contexto profissional. Assuntos simples que eram tratados com naturalidade há pouco tempo atrás têm sido questionados. Um exemplo disso foram <u>familiares pedindo que fosse ensinado a visão religiosa do surgimento da espécie humano ao invés da visão científica</u> . Lidar com esse tipo de questionamento <u>desgasta a autoestima do professor, a autoconfiança</u> e, conseqüentemente, sua autonomia
P7	A <u>menor carga regular específica e a incerteza dos limites nas eletivas</u> .
P8	<u>Ainda me sinto “engessada”, apesar das mudanças. Falta de sala de aula adequada, equipadas com</u>

	<u>tecnologias, para a inserção de alunos inclusivos, formação de professores, currículo</u>
P9	<u>Ingerência política, estruturas sistêmicas e lutas pelo poder</u>
P10	<u>A busca constante do conhecimento; amadurecimento, ética, profissionalismo entre outros similares e principalmente consciência de que você faz a diferença.</u>
P11	A proposta é boa e amplia os saberes de todos os envolvidos, o que nos falta agora e continuarmos as formações trabalhando os conceitos, revendo a maneira como ocorre as aulas, e traçando as trilhas melhores para os itinerários formativos e toda essa nova demanda, reorganizando o ENEM e as avaliações externas e internas.
P12	Sinto me particularmente muito esperançosa. Embora, compreendo que as possibilidades de avançar em uma nova experiência de aprendizagem nos traz ainda um pouco de incerteza quanto aos resultados futuros, porém afirmo que precisamos innovar e continuar acreditando que é na diversidade educacional que estão as grandes possibilidades de sucesso e mudanças sociais. Educação é a arma mais poderosa que podemos utilizar para combater todo tipo de desigualdade e injustiças sociais e formar grandes lideranças. Sinto que a sistemática é imposta por aqueles que desconhecem as realidades e as necessidades socioeducacionais e suas diferentes interfaces.
P13	Não sou a favor, pois os mais afetados serão os alunos das escolas públicas. As escolas particulares poderão fazer esses itinerários no contraturno, com muito mais condições financeiras, formando pessoas com mais condições de competir a uma vaga na universidade. A escola pública tem de fazer tudo isso no horário das aulas normais, <u>sem condições financeiras e com professores despreparados.</u>
P14	Me sinto bem no fazer pedagógico, claro que há mudanças e ajustes necessários, pois todo currículo é vivo e atemporal. Precisa estar em movimento como a sociedade, sempre em evolução. Gosto desse <u>desafio</u>
P15	Depois de algum tempo de experiência é preciso rever muitas situações. Muitos <u>professores não se identificam com o que está sendo apresentado.</u> <u>A falta de reciprocidade, de afeto e coletividade.</u>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na ação de confrontar, as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Segundo Smyth (1991), esta ação leva o sujeito a refletir, por exemplo, sobre quem tem poder em minha sala de aula? A

qual interesse minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os estou reproduzindo?

Especificamente, busquei nos registros, identificar a compreensão dos professores sobre as possíveis repercussões do NEM em sua prática e elementos que os professores consideram como interferência em sua autonomia.

De maneira geral, as mudanças trazidas pelo NEM parecem não ter agradado os professores que em seus registros fazem diferentes denúncias.

Em três amostras, localizei como principal compreensão dos professores, a percepção de que não houve mudanças em relação a autonomia e P15 ainda aponta para uma fragilidade no aspecto. Isso pode ser interpretado de duas maneiras. Por um lado, pode significar que a reforma do ensino médio não está realmente promovendo as melhorias que divulga, possibilidade com a qual concordo uma vez que ao analisar a reforma, é possível perceber que ela não apresenta nenhum tipo de melhoria, mas sim, um sério retrocesso que não afeta a autonomia já circunscrita que o professor conhece e exercita. Por outro lado, numa perspectiva mais ingênua, é possível que as mudanças introduzidas pelo NEM ainda não tenham tido tempo para produzir resultados tangíveis, o que requer paciência para avaliar seu impacto real na autonomia dos professores.

Não havendo mudanças perceptíveis, isso pode indicar que os professores continuam a enfrentar restrições ou desafios que limitam suas possibilidades de tomar decisões no âmbito pedagógico.

Não houve mudanças com o NEM, os professores sempre foram cobrados por resultados. Dessa forma, não há como trabalhar de forma autônoma (P1).

Não houve mudanças, pois estamos trabalhando ainda com a mesma estrutura (P3).

Nesse momento não é perceptível nenhuma mudança em termos de autonomia. Nota-se fragilidade nesse aspecto (P15).

Ao analisar cada registro acima isoladamente, notei que P1 refere-se a um desafio constante para a autonomia do professor: a cobrança constante de resultados que circunscreve as possibilidades de ação do professor. No entanto, a autonomia do professor não é necessariamente definida apenas pela ausência de cobrança de resultados, mas também, entre outras coisas, pela capacidade de tomar decisões educacionais informadas e construtivas em sua sala de aula apesar das limitações.

O professor alega também que sempre foram cobrados por resultados, independentemente do NEM. Isso reflete uma realidade comum nos sistemas educacionais, onde os professores são frequentemente avaliados com base nos resultados de seus alunos. A questão aqui é que esta cobrança de resultados nunca está relacionada a uma avaliação justa e adequada do desempenho do professor, mas cria uma pressão excessiva que mina a autonomia do professor forçando-o a focar em resultados imediatos em detrimento do processo educativo.

Os três registros expressam preocupações legítimas sobre a autonomia do professor no contexto do NEM, sobre a pressão constante por resultados e sobre a fragilidade do sistema educacional em relação ao tema.

Desde os anos de 1990, quando as reformas neoliberais se intensificaram sobre a educação, são introduzidos nas redes e escolas, processos verticalizados de gestão, a fim de garantir a obtenção de metas e índices e certamente esse fato gera impressões e sensações nos professores que são elaboradas negativamente, com efeitos desfavoráveis à autonomia. Compreendo que é sobre isso que P1 se refere quando refere sentir-se cobrado. Em diferentes oportunidades de diálogo com professores do sistema público, ouvi queixas diretas sobre “ter que alcançar metas” (SIC) e o quanto isso pesava negativamente sobre a atuação.

É válido refletir também, que a percepção sobre a falta de mudanças na estrutura educacional pode levar à estagnação e à manutenção de práticas antigas e desgastadas. A mudança na estrutura educacional nem sempre é garantia de uma maior autonomia, às vezes, pode até limitá-la, dependendo de como essas mudanças são implementadas e de suas intencionalidades.

A interpretação destes três registros, levanta outras questões como: O que tem levado a essa falta de mudanças em termos de autonomia? Isso deve-se a políticas educacionais específicas, a cultura da escola ou a outros fatores? Quais seriam esses fatores? Particularmente, vejo na estrutura neoliberal do sistema político econômico da sociedade a resposta para este impasse, uma vez que todos os elementos citados são constituídos sob a lógica neoliberal.

A interpretação da compreensão de P4 sobre a interferência do NEM em sua autonomia, traz outros elementos relevantes à tona.

Na realidade o NEM escancarou a realidade da falta de condições, de

maneira geral, das escolas e professores atenderem um modelo que pretende ser universal, desconsiderando a realidade dos alunos. Desde a carga horária, a falta de formação docente, transformou o ensino médio numa autonomia de qualquer coisa, ou seja, cada instituição escolar, cada professor, trabalha itinerários formativos, da forma que mais lhe convém (P4).

A observação sobre “falta de condições, de maneira geral, das escolas e professores atenderem um modelo que pretende ser universal”, destaca um desafio importante. A busca por um modelo educacional universal pode ser louvável, mas se as condições materiais, recursos e a formação dos professores não estão à altura desse ideal, o modelo fica comprometido, pois limita as possibilidades de adaptação às as necessidades dos alunos.

P5 e P6 trazem também a preocupação com a formação docente:

Sim, principalmente pela falta de clareza do que deve ser feito. A falta de formação apropriada faz com que muitos sigam as propostas pensadas pelas secretarias e a aplicabilidade acaba sendo mecânica. Sem contar a diferença entre a implementação do novo ensino médio nas escolas públicas e particulares (P5).

(...) O intuito do Novo Ensino Médio é trazer a autonomia dos professores e dos alunos, mas, por enquanto e generalizando, creio que ainda falta muito conhecimento, estudo e prática para que tudo funcione de forma mais construtiva. Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é criar um caminho efetivo para que isso aconteça. O Brasil ainda peca, de inúmeras formas, sobre a formação continuada dos seus profissionais da educação (P6).

Conforme Garcia (1999), a ideia de formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber fazer e saber-se, associados ao preparo para exercer alguma atividade. É importante reconhecer que o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal e cultural de desenvolvimento humano: “Ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma delicada exploração do intelecto, o recurso mais importante do professor é ele próprio” (Garcia, 1999. p. 37). Assim, se a formação pela qual os professores passam, segue neste sentido, a autonomia será favorecida realmente e a preocupação do professor faz sentido, porém se as formações tiverem caráter técnico, estas servirão apenas para a instrumentalização do trabalho docente.

Para Franco (2008), a ideia de formação prática, historicamente presente nos processos formativos brasileiros, não visa primordialmente libertar o indivíduo para que ele possa compreender suas circunstâncias e identificar as oportunidades de desenvolver suas práticas em harmonia com os significados de sua própria trajetória histórica. Isto significa que a formação prática historicamente presente nos processos

educativos brasileiros tende a não enfatizar a capacidade do indivíduo de compreender profundamente seu contexto, suas experiências e a história que o cerca. Em vez disso, concentra-se mais na transmissão de habilidades práticas ou técnicas sem considerar plenamente a necessidade de uma compreensão mais ampla do indivíduo sobre seu papel na sociedade e na história.

O registro aborda preocupações legítimas sobre a autonomia do professor no contexto do Novo Ensino Médio, enfatizando as questões de falta de condições e falta de formação.

O registro selecionado de P2 apresenta um conflito que merece atenção.

O novo ensino médio trouxe temas atuais, mas fora da realidade, causando à maioria dos professores uma certa angústia entre exercer sua autonomia e atender essa nova demanda curricular (P2).

P2 aponta a introdução de temas atuais no currículo do ensino médio, o que pode ser positivo em termos de atrair o interesse dos alunos, mas, contraditoriamente, o registro traz também a dificuldade de tornar esses temas relevantes e conectados à realidade dos estudantes. A angústia dos professores é um reflexo desse dilema, pois eles se veem desafiados a encontrar maneiras de equilibrar a atividade em sala de aula com as exigências da nova estrutura curricular, buscando uma síntese que permita abordar esses tópicos de forma significativa e enriquecedora para os alunos.

O novo ensino médio, ao propor a introdução de temas atuais, sugere uma tentativa de manter o currículo alinhado com as mudanças e desafios do mundo contemporâneo e o favorecimento do protagonismo juvenil por intermédio das escolhas curriculares. No entanto, sua real intenção é destruir a concepção de formação unificada para o ensino médio e seu modelo de implementação só aprofundou as desigualdades e injustiças educacionais já existentes.

Segundo Costa (2023), a proposta de reforma do ensino médio busca simplificar a formação dos jovens, tornando aparentemente dispensáveis disciplinas como filosofia e sociologia. Embora a mudança seja necessária, ao invés de criar uma estrutura de melhoria, optou-se por simplificar, retirando disciplinas fundamentais para o desenvolvimento humano, para a promoção do pensamento crítico e para a construção de uma consciência individual, social e coletiva, elementos indispensáveis à formação humana. Ao enfraquecer essas áreas, os jovens podem perder a capacidade de fazer análises e reflexões históricas, interpretar letras de músicas e

compreender objetos simbólicos.

Considero que a proposta de “introduzir temas de interesse dos jovens” no currículo do EM, na realidade é uma manobra para escolher quem vai ter acesso ao conhecimento, às práticas e ao domínio do processo histórico intelectual de produção do conhecimento e quem vai ter acesso ao trabalho manual. A ideia que permeia esta reforma, é a de formar uma grande maioria de sujeitos com educação limitada, simplificada e rasa que apenas aprenda o mínimo necessário e de preferência não ouse sonhar com o ensino superior.

A angústia notada dos professores em relação a essa situação, revela o desafio de equilibrar a autonomia pedagógica com as demandas curriculares impostas pelo NEM. Os professores podem se sentir pressionados a cobrir esses tópicos atuais, mesmo que não vejam sua relevância, o que afeta negativamente sua autonomia e a qualidade do ensino. A solução para essa dicotomia, passa necessariamente pelo professor, com o fortalecimento dos processos de formação, com apoio, com flexibilidade curricular e a autonomia, permitindo que adaptem os conteúdos para atender às necessidades específicas de seus alunos.

Outro registro que levanta questões semelhantes, é o de P13.

O Novo Ensino Médio com seus itinerários formativos nos colocou numa situação difícil, pois muitas vezes temos que abrir mão da criatividade para seguir esses itinerários, que não abrangem os conhecimentos que os alunos deveriam ter. Tem-se com isso a diminuição da carga horária de muitas matérias importantes. O aluno tem que se adaptar aos itinerários oferecidos, que nem sempre é o que ele gostaria (P13).

O NEM busca oferecer flexibilidade e adaptabilidade, mas, ao mesmo tempo, impõe restrições ao currículo. Isso parece problemático, pois a flexibilidade só é benéfica se alunos e professores puderem participar das discussões, definições e escolhas dos itinerários que realmente correspondam aos interesses educacionais do coletivo. Os professores enfrentam o desafio de equilibrar a criatividade no ensino com a necessidade de seguir os itinerários, isso cria um conflito entre a autonomia do professor e a estrutura curricular.

A preocupação com a diminuição da carga horária de matérias importantes levanta questões sobre a qualidade da educação. Se os alunos não recebem uma educação abrangente, isso prejudica sua formação.

P7 traz argumento na mesma direção sobre as possibilidades que as eletivas

trouxeram, mas reforça a “ausência de clareza de parâmetros é uma fragilidade sistêmica” (P7).

As eletivas abriram um leque de possibilidades, porém, a ausência de clareza de parâmetros é uma fragilidade sistêmica (P7).

Interpretei o registro refletindo sobre a importância da personalização do currículo, por reconhecer a individualidade dos alunos. No entanto, é importante equilibrar essa personalização com a necessidade de garantir que todos os alunos recebam uma educação de qualidade e consistente, por outro lado, a falta de clareza e parâmetros sólidos para a implementação dessas eletivas é uma fragilidade sistêmica, uma vez que escolas e educadores podem não ter diretrizes claras sobre como estruturar, avaliar ou monitorar essas opções de cursos.

No registro de P9 pude localizar uma compreensão que interpretei como referência à falta de autonomia: “houve uma interferência mesmo que discreta quando impõe os itinerários e estações do saber pois, direciona as práticas de sala e, de alguma maneira, aponta para as metodologias ativas como um norte para funcionamento” (P9). A afirmação destaca a tensão entre a introdução de itinerários e metodologias ativas no novo ensino médio e a autonomia do professor, uma vez que a implementação desses elementos direciona as práticas de sala de aula de uma maneira específica.

Para Gadotti (1997), a ideia de metodologias centradas no aluno, como as metodologias ativas de aprendizagem, inaugura a diferença entre escola Tradicional e a escola Nova, que encontra em John Dewey (1859-1952) seu expoente máximo. Mas “a educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista, buscava a convivência democrática sem, porém, por em questão a sociedade de classes” (Gadotti, 2003, p. 143). Comungo da linha de pensamento na qual tanto professor como aluno devem ser os focos centrais dos processos educacionais, retirar um ou outro do centro do processo, trará prejuízos para o desenvolvimento de ambos, pois a aprendizagem se faz na mediação e no encontro dos sujeitos, no diálogo entre aprendente e professor, sem que um fique a margem da situação.

O registro de P9 traz mais um trecho de extrema importância que se relaciona a desigualdade educacional que o ensino médio historicamente promoveu e que a reforma vem reforçando.

Da forma que está sendo feito não vai melhorar o ensino-aprendizagem e continuará excluindo os menos favorecidos do ensino superior (P9).

A educação no Brasil sempre foi uma marca distintiva de classe, uma “predestinação” aos advindos de classes menos favorecidas economicamente, inexplicável, mas de fácil absorção pelo senso comum fortalecido pela ideologia dominante. O ensino médio em especial, conforme diferentes autores, traz essa marca e encaminha os mais privilegiados ao ensino superior e os menos privilegiados ao mercado de trabalho. Na compreensão de P9, o NEM só reforça esta marca.

Para Frigotto e Ramos (2019), a disputa sobre as concepções, objetivos e organização do ensino médio reflete as tensões presentes nas relações sociais e na natureza do poder da classe dominante brasileira. Uma extensa literatura que examina o projeto social dessa classe destaca sua origem colonizadora e escravista, sem comprometimento com o desenvolvimento nacional e marcada por uma postura de desdém em relação aos direitos do povo à educação, saúde e cultura. Essa classe é conhecida por interromper avanços populares por meio de ditaduras ou golpes institucionais, eventos que nos colocam em um estado de "exceção" de forma contínua.

Para P10 e P11, que ocupam cargo de coordenação nas escolas, o impacto da reforma foi compreendido de forma diferente. P10 sentiu que se aproximou mais da comunidade escolar, sentindo-se visibilizada.

Uma mudança que percebi durante o processo de implantação do Novo Ensino Médio foi a reapresentação, à comunidade escolar, da importância da presença da coordenação pedagógica nos momentos de formação continuada dos professores (P10).

A referida mudança pode ressaltar a relevância de envolver ativamente a coordenação pedagógica nas atividades de formação continuada dos professores. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de fortalecer a orientação e o apoio pedagógico aos docentes, no entanto, a necessidade de reapresentar essa importância sugere que, em algum momento, a coordenação pedagógica pode não ter sido envolvida devidamente nas atividades de formação. Isso levanta questões sobre a consistência e a eficácia do apoio pedagógico no passado e porque tal importância foi negligenciada.

A mudança pode ser vista como uma oportunidade de corrigir um possível problema na forma como a coordenação pedagógica estava envolvida na formação dos professores. Isso demonstra a capacidade de adaptação na busca por melhorias,

reconhecendo a necessidade de orientação e apoio pedagógico contínuo aos professores. É importante possibilitar que a coordenação pedagógica desempenhe um papel construtivo na formação continuada, ajudando os professores a aprimorar seus saberes e fortalecer sua autonomia.

P11 também faz um registro sobre as interferências em sua autonomia que chama a atenção:

A burocracia, a forma concebida de educação dos gestores e conciliar todas as demandas que estou envolvida. (P11).

A burocracia é muitas vezes vista como um obstáculo ao desenvolvimento de bons processos e à autonomia no sistema educacional. A referência à "forma concebida de educação dos gestores" sugere que os gestores podem impor práticas burocráticas que dificultam a flexibilidade e a criatividade na educação. Além disso, a afirmação destaca a necessidade de conciliar múltiplas demandas, o que pode sobrecarregar os profissionais da educação. Por outro lado, é importante reconhecer que certa burocracia pode ser necessária para garantir o funcionamento do sistema educacional, como a prestação de contas e a organização de recursos.

O ter que convencer os professores que nossa carreira mudou e com ela as demandas envolvidas também (P11).

Para Nogueira e Silva (2017), o acúmulo de burocracia enfrentado diariamente pelos professores gera uma sobrecarga em suas atividades, resultando em uma rotina exaustiva que dificulta a reflexão. Isso os leva a se afastar dos colegas, privando-se de oportunidades para trocar experiências profissionais e discutir questões educacionais. Esse cenário promove o individualismo e reduz o trabalho docente à mera sobrevivência diante das tarefas impostas. Além disso, a maioria dos professores no Brasil precisa atuar em múltiplas escolas para garantir seu sustento, o que limita o tempo para questionar diretrizes provenientes de uma gestão centralizada e para refletir sobre sua prática pedagógica.

As mudanças na carreira dos professores podem ser uma resposta a novas necessidades educacionais ou mudanças na sociedade, e é importante que os professores compreendam e se adaptem a essas mudanças. Uma boa comunicação e o envolvimento dos professores no processo de mudança são essenciais para envolver o coletivo no enfrentamento dos desafios impostos a suas carreiras.

A necessidade de "convencer" os professores de que suas carreiras mudaram

reflete a resistência à mudanças que pode ocorrer em muitas profissões, incluindo a docência. Os professores podem estar acostumados a uma maneira de fazer as coisas e por isso, serem relutantes em aceitar novas demandas e responsabilidades que vêm com mudanças no sistema educacional, sempre que estas são deliberadas e impostas sem o conhecimento ou participação deles nas decisões.

A carreira docente é dinâmica e as mudanças podem ser necessárias para a adaptação a novas demandas e desafios na educação. A sociedade e as necessidades dos alunos evoluem ao longo do tempo, e os professores podem precisar adotar novas abordagens pedagógicas para atender a essas mudanças sem perder sua capacidade de crítica e de reflexão. Franco (2015), afirma que as práticas pedagógicas são moldadas na interação com o outro, ou com múltiplos outros, sendo esse interlocutor quem fornece às práticas o seu campo de viabilidade

Esteve (2009), chama a atenção para a necessidade de o professor se desenvolver para que este se sinta capaz de assumir as situações conflituosas provenientes das mudanças sociais de cada tempo histórico. Para tanto, há de se pensar e propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada) acerca das mudanças sociais e da consequente exigência de formação profissional docente, de modo a preparar o futuro professor (e o professor já inserido no exercício da profissão) para enfrentar os conflitos próprios de cada momento/fase do processo de mudança social.

Em relação a segunda interpretação que busquei realizar nas compreensões dos professores sobre sua autonomia, o que ficou destacado foi a preocupação de professores com os processos formativos e as condições de trabalho. Exemplos desta preocupação são os registros abaixo.

Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é criar um caminho efetivo para que isso aconteça. O Brasil ainda peca, de inúmeras formas, sobre a formação continuada dos seus profissionais da educação (P2).

Falta de recursos materiais; falta de apoio da equipe diretiva, imposições de metas nas escolas desconsiderando contextos específicos (P5).

A proposta é boa e amplia os saberes de todos os envolvidos, o que nos falta agora e continuarmos as formações trabalhando os conceitos, revendo a maneira como ocorre as aulas, e traçando as trilhas melhores para os itinerários formativos e toda essa nova demanda, reorganizando o ENEM e as avaliações externas e internas (P11).

As afirmações de P2 e P5, abordam uma questão fundamental na educação: a

discrepância entre a expectativa de autonomia dos profissionais e a realidade na qual muitas vezes essa autonomia é cerceada ou dificultada por questões estruturais. O sistema educacional enfrenta desafios estruturais, como falta de investimento, infraestrutura inadequada e políticas educacionais inconsistentes, que dificultam a implementação efetiva da formação continuada. Além de incentivar a autonomia individual dos professores, é preciso uma reforma sistêmica que promova políticas educacionais que priorizem a formação continuada de qualidade, oferecendo recursos, desenvolvimento docente e suporte efetivos.

O registro de P11 é uma chamada à ação para aprimorar continuamente a educação. Há o reconhecimento da proposta do NEM como positiva, enfatizando que ela contribui para a expansão dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo educativo. O destaque fica para a importância atribuída à formação de professores, reforçando a concepção de que a aprendizagem é contínua e que o professor atribui importância à revisão constante das práticas e metodologias de ensino.

Ao afirmar “Ainda me sinto “engessada”, apesar das mudanças”, P8 revela um conflito entre a percepção de mudança e a persistência de limitações ou restrições percebidas por ela. Esta tensão entre a percepção de mudança e a persistência das limitações, sugere a necessidade de uma abordagem mais ampla ou radical para superar as restrições percebidas e permitir uma verdadeira liberdade e adaptação no ambiente educacional.

P9 aponta para um cenário complexo no qual se entrelaçam diferentes elementos ao citar em seu registro “ingerência política, estruturas sistêmicas e lutas pelo poder.” A perspectiva dialética aqui é a interconexão desses elementos, mostrando como a política, as estruturas sistêmicas e as lutas pelo poder estão entrelaçadas e influenciam diretamente a dinâmica e o funcionamento do sistema educacional. Isso sugere que a educação não é apenas um ambiente acadêmico, mas também um campo onde diferentes forças e interesses se confrontam, influenciam e moldam o curso das práticas educacionais.

O registro de P10 reflete a noção de que o conhecimento é dinâmico e contínuo, indicando um processo de aprendizado que se estende ao longo da vida. Isso sugere uma abordagem de constante desenvolvimento intelectual e busca por novos entendimentos.

A busca constante do conhecimento; amadurecimento, ética, profissionalismo entre outros similares e principalmente consciência de que você faz a diferença (P10).

Ao se referir a amadurecimento, ética e profissionalismo, pode-se perceber valores e características que o professor considera importantes para o crescimento individual e profissional. O amadurecimento implica um desenvolvimento pessoal mais amplo, enquanto a ética e o profissionalismo remetem ao comportamento e à conduta responsável no contexto profissional.

O registro destaca também, a noção de que cada indivíduo tem um papel significativo em seu ambiente, especialmente no contexto educacional. Reconhecer que se pode fazer a diferença implica em assumir a responsabilidade por suas ações e contribuições, percebendo-se como um agente de mudança.

P6, P12 e P14 trazem uma perspectiva um pouco diferente do que descrevi até aqui, com um olhar mais positivo, porém não deixam de retratar críticas às influências externas que suas práticas sofrem.

P6, por exemplo, destaca a influência negativa das famílias:

(...) Como funcionária da rede particular e, sendo assim, termos famílias como clientes, muitas vezes a interferência negativa das famílias é o que mais pesa no meu contexto profissional. Assuntos simples que eram tratados com naturalidade há pouco tempo atrás têm sido questionados. Um exemplo disso foram familiares pedindo que fosse ensinado a visão religiosa do surgimento da espécie humano ao invés da visão científica. Lidar com esse tipo de questionamento desgasta a autoestima do professor, a autoconfiança e, conseqüentemente, sua autonomia (P6).

O registro aponta para uma complexa interconexão entre diferentes elementos. Revela a dinâmica na educação privada, onde muitas vezes, as famílias são vistas como clientes, o que implica uma mudança na dinâmica professor-aluno-família, e os desejos e expectativas das famílias acabam influenciando o contexto educacional. Aponta para a dificuldade que surge quando as expectativas das famílias entram em conflito com o currículo ou abordagem pedagógica da escola. Isso cria tensão e desafios para os professores, que enfrentam questionamentos e demandas que divergem do contexto educacional estabelecido. Estas divergências podem acabar afetando a autoestima, autoconfiança e autonomia do professor, gerando um desgaste emocional, impactando sua capacidade de ensinar de acordo com sua formação e seus saberes.

P12 apresenta um diálogo entre diferentes ideias.

Sinto-me particularmente muito esperançosa. Embora, compreendo que as possibilidades de avançar em uma nova experiência de aprendizagem nos traz ainda um pouco de incerteza quanto aos resultados futuros, porém afirmo que precisamos inovar e continuar acreditando que é na diversidade educacional que estão as grandes possibilidades de sucesso e mudanças sociais. Educação é a arma mais poderosa que podemos utilizar para combater todo tipo de desigualdade e injustiças sociais e formar grandes lideranças (P12).

Dialeticamente, há uma interação entre elementos aparentemente contrastantes. A esperança e a incerteza coexistem no reconhecimento dos desafios e oportunidades da inovação educacional. A diversidade é vista como uma fonte de potencial, enquanto a educação é valorizada como uma poderosa ferramenta de transformação social, capaz de impactar positivamente a sociedade.

Na compreensão de P12, a esperança é expressa como um sentimento positivo em relação ao potencial de avanço e inovação na aprendizagem, entretanto, também é reconhecida a incerteza inerente ao processo de experimentação e mudança. Isso reflete uma visão realista sobre os desafios que podem surgir ao implementar novas abordagens educacionais. Streck, com base em Paulo Freire, esclarece que a esperança é “necessidade ontológica, um imperativo excepcional e histórico” (2010, p. 161), e que “não há esperança na pura espera, isto é, na imobilidade e na paralisia.

Há um apelo à inovação e à crença na diversidade como elementos-chave para o sucesso educacional e para a promoção de mudanças sociais. Isso significa o reconhecimento sobre a variedade de métodos, abordagens e perspectivas como um possível catalisador para o progresso educacional e social.

A crença no poder da educação como uma ferramenta para combater desigualdades e injustiças sociais, ressalta a importância da educação não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas como um instrumento para influenciar positivamente a sociedade.

Nesta perspectiva recorro a Diniz-Pereira e Zeichner, (2008) quando refletem sobre formação de professores:

Preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo (Diniz-Pereira; Zeichner, 2008, p. 7).

Conforme salientado por Paulo Freire (1997), a reflexão sobre a educação não pode se desvincular da reflexão sobre a própria condição humana. Ao contemplarmos

nossa própria essência, encontramos elementos fundamentais para o processo educacional. Esse enfoque prioriza não apenas a formação técnica, mas também a formação integral e democrática do educador. A busca por uma formação humana libertadora concentra-se não somente no desenvolvimento profissional, mas também na evolução pessoal, cultural e na capacidade crítico-reflexiva. Além disso, é uma formação intrinsecamente conectada ao contexto social, preocupada com a preservação da democracia, liberdade e empenhada na emancipação rumo à equidade social. Nesse contexto, reconfigura-se o papel do professor, que deixa de ser concebido meramente como executor de um currículo predefinido, passando a ser reconhecido como um agente intelectual capaz de transformar a realidade.

O registro de P14, destaca a interação entre a estabilidade e a mudança.

Me sinto bem no fazer pedagógico, claro que há mudanças e ajustes necessários, pois todo currículo é vivo e atemporal. Precisa estar em movimento como a sociedade, sempre em evolução. Gosto desse desafio (P14).

O prazer na prática pedagógica coexiste com a compreensão de que a adaptação contínua é necessária para manter o currículo relevante. O gosto pelo desafio reflete uma postura positiva em relação às transformações e evoluções constantes, mostrando uma disposição para enfrentar e se adaptar às mudanças no contexto educacional e social.

Nos registros analisados, nota-se que os professores percebem diferentes repercussões do NEM em sua prática e elementos que consideram como interferência em sua autonomia.

Ao reconhecer elementos que são percebidos como interferência na autonomia do professor, é possível avaliar como políticas educacionais, estruturas curriculares ou outras diretrizes podem limitar a autonomia dos educadores. Isso é determinante para buscar equilíbrio entre diretrizes curriculares e a autonomia pedagógica. Entender as diferentes repercussões do NEM permite identificar necessidades de desenvolvimento profissional. Os desafios enfrentados pelos professores podem apontar para áreas onde suporte ou recursos adicionais são necessários.

Analisar as compreensões dos professores sobre sua autonomia no contexto do NEM possibilita a reflexão sobre ajustes e melhorias a serem realizados, essa análise ajuda na identificação de pontos positivos e problemas a serem enfrentados.

4.1.4 Ação Reconstruir

Após passar pelas etapas anteriores de descrição, informação e confrontação e, a partir deste exercício compreender suas ações, suas circunstâncias e a relação entre elas, o professor tem a oportunidade de reconstruir suas práticas docentes. A ação de reconstruir “refere-se à tomada de ações propriamente dita” (Estefogo, 2001, p.32).

Para identificar esta ação, precisei ampliar a busca nos portfólios, para além do registro da aula que vinha tomando como referência por abordar a autonomia docente. Busquei nos registros de aulas que tratam sobre a prática do professor, indícios sobre as tentativas e desejo de mudança que indicassem a compreensão que o professor tem sobre a imutabilidade das práticas e seu potencial de ação neste sentido. Isso pode indicar que o grupo entende que é mais difícil mudar as circunstâncias da própria autonomia dentro da proposta do NEM, mas que isso pode ser efetivado em outro contexto.

Quadro 12: Reconstruir

SUJEITO	AÇÃO: RECONSTRUIR
REGISTROS QUE INDICAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA	
P1	<p>(...) Assim os temas transversais implicam nas novas metáforas (esquema neuronal e a teia) propostas, porque teremos essas relações ressignificadas, o transversal não será apenas o que perpassa, mas o que se relaciona e também o que movimenta/impulsiona.</p> <p>Pensar o processo de ensino a partir desta nova perspectiva é algo necessário, e um necessário que já está atrasado.</p>
P2	<p>Não há como fazer o processo de formação dos estudantes sem levar em consideração “quem é este sujeito” e os quatro subsistemas integrados (biológico, afetivo, sociocultural e cognitivo) numa relação dialética e contínua. Além de se pensar nas relações desse sujeito com o mundo interno dele e o mundo externo, a escola não poderia se eximir desses pontos, daí a necessidade de “enquanto espaço legítimo de formação” promover a educação socioemocional.</p>

P3	Quando a videoaula fala do conceito da cidade educadora, vi-me na necessidade de ter algo mais corporificado e na internet acabei achando uma resposta pictórica para esta inquietação e passei a me perguntar: <u>Como fazer com que o entorno da escola pudesse desenvolver ideias ou contribuir com o processo de aprendizado dos alunos?</u>
P4	O Professor precisa assumir um <u>novo papel docente</u> , mediar o processo de conhecimento, um desafio a ser vencido e para isso vem a necessidade de <u>se especializar</u> e ver os benefícios futuros.
P5	O <u>professor deveria construir um novo conhecimento com seu aluno, não se fechar em sua disciplina</u> . Isso realmente se faz muito necessário para uma educação significativa para nossos alunos.
P6	<u>Mudar o foco do currículo</u> , ir na escola para aprender matemática e passar na avaliação é algo que precisa ser urgentemente mudado na mente dos próprios docentes. Na verdade, precisa-se ver além, <u>o mundo mudou, as pessoas evoluíram</u> , a função da ciência é meio para conhecer o mundo, a matemática, geografia são meios para conhecer o seu ambiente, seu cotidiano, sua vida.
P7	SEM INDÍCIOS
P8	<u>Uma mudança se faz necessária</u> , a proposta do Novo ensino médio aumenta o problema da desigualdade. Deveria ser extinta e <u>repensada junto com os professores e comunidade escolar</u> .
P9	SEM INDÍCIOS
P10	Em relação ao Novo Ensino Médio, acredito que <u>precisa ser revisto a carga horária, infraestrutura e os momentos de planejamento que os professores precisam para organizar suas ações</u> .
P11	A Mudança que temos que ter é gigantesca. Fazer uma <u>releitura de quais conteúdos são importantes, como construir juntos com os alunos a aprendizagem significativa e ao mesmo tempo obedecer ao sistema de educação atual e uma luta interna e externa constante</u> . Fazer os adolescentes e jovens da escola pública assumirem suas histórias de vida ampliando seus sonhos, faz com que nós professores também tenhamos <u>outras linguagens</u> . Viver constantemente o aprender a aprender se faz importante neste momento. Isso exige uma <u>mudança de paradigma constante</u> .
P12	SEM INDÍCIOS
P13	A imposição desse tipo de ensino, pois poderíamos fazer <u>projetos que fossem do</u>

	interesse dos alunos/professores , considerando a característica de cada classe, de cada aluno.
P14	A burocracia, a dificuldade de alguns colegas que não querem mudar, <u>estudar e sair da zona de conforto, o despreparo na infraestrutura da escola para dar conta dos projetos a serem desenvolvidos, material didático condizente com currículo que se tem, sem ser engessado</u>
P15	SEM INDÍCIOS

Fonte: Elaborado pela autora

Vários elementos podem ser compreendidos como indicações do desejo de mudança. Procurei refletir sobre questões como: O que leva um professor a reformular sua prática, reorganizar seus saberes, reconstruir suas ações?

Independentemente do que mova esse professor, esse processo será gestado no exercício cotidiano do seu fazer. Para Franco (2020), esse processo é composto pela reflexão sobre a prática, pela reflexão sobre elementos que ultrapassam o que se pode visualizar dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

É comum segundo Franco (2020), “considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam palavras sinônimas e que sejam, então, práticas unívocas”. No entanto, ainda conforme Franco (2020), práticas educativas referem-se às ações realizadas para efetivar processos educacionais. Já as práticas pedagógicas, referem-se a atividades sociais empenhadas na realização de processos pedagógicos. Aqui, distingue-se as duas entre práticas da Educação e práticas da Pedagogia.

Compreender esta linha de pensamento solicita junto com Franco (2020), considerar a Pedagogia como prática social que oferece uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade. Para a autora (2016), a prática pedagógica configura-se sempre como uma ação consciente e participativa que surge da multidimensionalidade que envolve o ato educativo.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição

(Franco, 2016). Estas práticas envolvem questões que vão além do que acontece quando o professor está na sala de aula, pois são resultado da formação ou ausência de formação, planejamento ou a falta dele, autonomia ou sua carência.

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, porém, isso ocorre em meio a um contexto que interfere e até define possibilidades de ação, por isso, assim como a autonomia, as práticas pedagógicas são relativas.

Geraldi (2016, p. 117) na discussão sobre autonomia, destaca sua natureza relativa. Ele menciona que:

A autonomia faz referência ao “eu” e ao “outro” apesar do aparente sentido de remessa somente ao próprio sujeito, enquanto sua faculdade ou sua escolha. [...] Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos.

Esse “outro” pode se referir não apenas a outra pessoa, mas a outros conceitos que Geraldi (2016) explica que a influenciam por mediação: a sociedade e como o conhecimento circula dentro dela; e a herança cultural que pode ditar rumos disciplinares. Benson (1997) argumenta que a maioria dos professores trabalha sob condições nas quais o controle que exercem é severamente restringido por fatores como políticas educacionais e convenções institucionais. Isso vai ao encontro do que é proposto por Geraldi (2016) sobre ninguém ser “autônomo e ponto”, já que a autonomia se constitui como relativa quando mediada por tantos outros fatores, assim como as práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas se entrelaçam em sistemas paralelos e divergentes de ruptura e preservação. Enquanto as diretrizes das políticas públicas as concebem como simples reproduções de ações externas aos indivíduos, muitos se veem questionando: por que as práticas não mudam? A transformação das práticas não é imposta por decretos ou imposições; sua mudança emerge do envolvimento crítico e reflexivo dos próprios agentes envolvidos (Franco, 2006).

A associação da Pedagogia às tarefas instrucionais²⁹ acabou limitando

²⁹ Em pesquisa teórica realizada sobre a epistemologia da Pedagogia (Franco, 2001), observou que, desde o século 19, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido *lato*, pois seu objeto - a educação - foi se restringindo à instrução, ao visível, ao

consideravelmente a compreensão sobre a prática pedagógica, concentrando-a primariamente na transmissão de conteúdos instrucionais. Contudo, ao afirmar que as práticas pedagógicas são atividades destinadas a organizar, potencializar e interpretar as intenções de um projeto educativo, Franco (2001) defende uma outra abordagem epistemológica da Pedagogia: uma visão crítico-emancipatória. Nesse contexto, a Pedagogia é considerada uma prática social que resulta de um pensamento reflexivo sobre o que acontece nas práticas educativas, juntamente com uma avaliação crítica do que pode ser uma prática educativa.

Sendo a educação, uma prática social e histórica, está sujeita a transformações pelas ações humanas, causando mudanças naqueles que dela participam. Assim, é indispensável que o professor esteja consciente da existência de um processo de transformação subjetiva, além das características externas observáveis. Esse processo não apenas modifica as percepções dos envolvidos, mas também gera uma nova interpretação da experiência vivida, influenciando diretamente as ações futuras. Portanto, é de suma importância que o professor seja capaz de entender as mudanças nos alunos, nas práticas educativas e nas circunstâncias, o que permitirá sua própria transformação nesse processo.

Na perspectiva freiriana, a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à autonomia docente, pois Paulo Freire enfatiza a importância da consciência crítica e da emancipação tanto para o educador quanto para o educando. Freire (1996) destaca a importância do diálogo horizontal na sala de aula, onde o professor não apenas transmite conhecimento, mas também aprende com os alunos. Isso implica uma prática pedagógica colaborativa, onde a autoridade do professor não é imposta de cima para baixo, mas construída através do diálogo e da interação. A prática pedagógica freiriana busca despertar a consciência crítica dos alunos, incentivando-os a questionar a realidade e a buscar a transformação social. Isso também se reflete na postura do professor, que deve estar consciente do contexto sociopolítico e cultural em que está inserido.

aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época. Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica - pressuposta a essa perspectiva teórica - será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações.

A prática pedagógica de Freire visa não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar os alunos a serem agentes ativos na construção do próprio conhecimento e na transformação de sua realidade. Da mesma forma, o professor é encorajado a ser reflexivo e autônomo em sua prática, adaptando-se às necessidades dos alunos e buscando constantemente aprimorar suas estratégias de ensino. Freire (1996) defende uma educação que esteja enraizada na realidade dos alunos, que seja relevante e significativa para suas vidas. Isso implica que a prática pedagógica do professor deve considerar o contexto dos alunos, suas experiências e desafios, tornando o aprendizado mais próximo e aplicável ao cotidiano dos estudantes.

Assim, na perspectiva freiriana, a prática pedagógica e a autonomia docente estão interligadas pelo compromisso com a conscientização, o diálogo, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na transformação social, assim como pela constante reflexão e adaptação do professor para atender às necessidades dos aprendizes.

Ao analisar os registros buscando neles a quarta ação proposta por Smyth (1991), a reconstrução, identifiquei indicações de que os professores pensam e anseiam em transformar a própria prática. Os sujeitos na maioria dos casos, tem a percepção de que as práticas não são imutáveis, porém realizar essas transformações é a questão.

A ideia de transformar ou reconstruir, relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas podem mudar e de que o poder da contestação precisa ser exercido. No reconstruir, busca-se alternativas para as próprias ações, e retorna-se as elas, numa redescritção de cada ação embasada e informada. As três ações anteriores antecedem necessariamente esta quarta ação. O questionamento básico que promove a possibilidade de reconstrução é: Como posso agir de forma diferente?

A busca na análise deste elemento envolveu identificar indícios de tentativa ou desejo de realizar mudanças nas práticas. A interpretação realizada localizou indicações de desejos de mudança em vários aspectos.

P1 e P6 apontam para uma “mudança de foco do currículo” que segundo P1 deveria se pautar em temas transversais e que para P6 deveria ter a função de auxiliar o estudante a “conhecer o mundo”.

(...) Assim os temas transversais implicam nas novas metáforas (esquema neuronal e a teia) propostas, porque teremos essas relações ressignificadas, o transversal não será apenas o que perpassa, mas o que se relaciona e também o que movimenta/impulsiona (P1).

Mudar o foco do currículo, ir na escola para aprender matemática e passar na avaliação é algo que precisa ser urgentemente mudado na mente dos próprios docentes. Na verdade, precisa-se ver além, o mundo mudou, as pessoas evoluíram, a função da ciência é meio para conhecer o mundo, a matemática, geografia são meios para conhecer o seu ambiente, seu cotidiano, sua vida (P6).

O registro de P2 ressalta a importância atribuída de compreender profundamente o sujeito como um todo integrado, considerando suas dimensões constitutivas. O pensamento dialético está presente, pois o registro indica a relação dinâmica e em constante movimento entre esses elementos, enfatizando sua interdependência. Ao mencionar o sujeito e sua relação com o mundo interno e externo, a escola é identificada como um espaço que não pode ignorar esses aspectos. Com isso, o professor reconhece que o sujeito não é apenas influenciado pelo ambiente externo, mas também atua sobre ele, gerando uma constante troca entre as experiências individuais e o contexto social. Assim, o registro deste professor reforça a visão de que a educação é um processo complexo e interconectado, que precisa considerar os múltiplos aspectos do sujeito e suas relações com o mundo para proporcionar uma formação integral e significativa.

Não há como fazer o processo de formação dos estudantes sem levar em consideração “quem é este sujeito” e os quatro subsistemas integrados (biológico, afetivo, sociocultural e cognitivo) numa relação dialética e contínua. Além de se pensar nas relações desse sujeito com o mundo interno dele e o mundo externo, a escola não poderia se eximir desses pontos, daí a necessidade de “enquanto espaço legítimo de formação” promover a educação socioemocional (P2).

P3 mostra que já vem procurando colocar em ação sua necessidade de mudança. Para isso, recorre a pesquisas e à reflexão.

Quando a videoaula fala do conceito da cidade educadora, vi-me na necessidade de ter algo mais corporificado e na internet acabei achando uma resposta pictórica para esta inquietação e passei a me perguntar: Como fazer com que o entorno da escola pudesse desenvolver ideias ou contribuir com o processo de aprendizado dos alunos? (P3).

P3 sugere identificar maneiras pelas quais a escola pode aproveitar os recursos e as dinâmicas locais para enriquecer a experiência educacional dos alunos, tornando-a mais contextualizada, significativa e engajadora e isso é uma grande proposta de mudança que levada a cabo contribuiria com a construção de caminhos emancipatórios para estes estudantes, que ao conhecer a própria realidade, estariam em condições de nela intervir.

P5 talvez caminhe na mesma direção de desejos de mudança considerando a abertura para o entorno da escola e para a realidade do estudante, ao afirmar que “O professor deveria construir um novo conhecimento com seu aluno, não se fechar em sua disciplina. Isso realmente se faz muito necessário para uma educação significativa para nossos alunos”.

Para P11,

A Mudança que temos que ter é gigantesca. Fazer uma releitura de quais conteúdos são importantes, como construir juntos com os alunos a aprendizagem significativa e ao mesmo tempo obedecer ao sistema de educação atual é uma luta interna e externa constante (...).

O professor também aponta para a mudança nos conteúdos afim de enriquecê-los de significado, isso sem esquecer as normas estabelecidas pelo sistema. Seguir normas é importante principalmente dentro de um sistema educacional tão grande e diverso como o do Brasil. Algumas destas normas foram criadas para garantir equidade educacional no país, objetivo distante da nossa realidade, mas que deve ser perseguido dia a dia.

P11 continua,

(...) Fazer os adolescentes e jovens da escola pública assumirem suas histórias de vida ampliando seus sonhos, faz com que nós professores também tenhamos outras linguagens. Viver constantemente o aprender a aprender se faz importante neste momento. Isso exige uma mudança de paradigma constante.

Somente a partir do reconhecimento do seu lugar no mundo é que o sujeito terá condições para compreendê-lo e ressignificá-lo. Paulo Freire (1989) enfatizava que o sujeito deve conhecer sua realidade para alcançar uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Ele defendia que o processo de educação deveria começar com a realidade concreta e experiências vividas pelos alunos, pois a partir desses elementos seria possível promover um aprendizado significativo e transformador.

Para Freire (1989), o conhecimento não deveria ser transmitido de forma unilateral pelo professor, mas sim construído através do diálogo e da reflexão sobre as experiências dos alunos em seu contexto social, cultural e histórico. Esse processo de conscientização envolvia a identificação e análise das estruturas de poder, das injustiças e das desigualdades presentes na realidade do aluno. Dessa forma, conhecer a realidade significava não apenas compreender os aspectos superficiais do ambiente em que se vive, mas também analisar criticamente suas estruturas, suas contradições e os elementos que contribuem para a manutenção ou transformação

daquela realidade.

Freire (1989) acreditava que ao reconhecer e problematizar sua realidade, o sujeito poderia desenvolver uma consciência crítica, tornando-se ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse conhecimento contextualizado era essencial para a construção de um saber autêntico, que valorizava a experiência do aluno e o incentivava a agir como agente de mudança em seu próprio ambiente.

P8 amplia o olhar para além das práticas pedagógicas e aponta para mudanças estruturais da educação brasileira que vem sendo agravados pela reforma do EM.

Uma mudança se faz necessária, a proposta do Novo ensino médio aumenta o problema da desigualdade. Deveria ser extinta e repensada junto com os professores e comunidade escolar (P8).

A revogação da reforma do ensino médio é um tema debatido por especialistas em educação. Alguns apoiam essa revogação argumentando que a reforma foi implementada sem um amplo debate com a sociedade e comunidades educacionais, resultando em mudanças que poderiam ter impactos negativos no sistema educacional. Outros em uma defesa neoliberal, acreditam que a revogação poderia atrasar ou prejudicar os avanços já feitos para adaptar o ensino médio às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho.

Cara (2023)³⁰ defende que a reforma é uma medida liberal e que o Novo Ensino Médio favorece setores empresariais e precariza a qualidade do ensino. Para ele, as fundações educacionais ligadas a empresas privadas defendem a reforma e intervêm na organização institucional das escolas. O professor aponta ainda que as disciplinas são voltadas para formar empreendedores e que os estudantes são obrigados a fazer aprofundamento em temas que não querem. Por fim, defende que os estudantes querem outro modelo de ensino.

O principal equívoco dessa reforma educacional é sua crença de que o currículo pode resolver integralmente os desafios estruturais da educação brasileira. Embora o currículo seja um elemento vital na política educacional, sendo até mesmo o seu cerne, a verdadeira essência, os meios, e as fundações dependem de outras medidas, tais como a infraestrutura das escolas e a atuação dos professores. A

³⁰ Daniel Cara. por que revogar o Novo Ensino Médio? In:

<https://www.youtube.com/live/R4entg1GqeA?feature=share>. Acessado em 28/05/2023

escassez de recursos humanos torna a implementação desta reforma um desafio intransponível (Caras, 2023).

Neste capítulo descrevi de forma detalhada a pesquisa realizada no que se refere aos percursos e abordagens de análise e apresentei os dados encontrados assim como a interpretação dos resultados. Nessa abordagem que se fez dialética, busquei entender não apenas os dados em si, mas também as relações dinâmicas e interdependentes entre eles. Busquei olhar para além dos dados isolados e considerar como diferentes fatores se influenciam mutuamente. Isso incluiu a análise das relações de causa e efeito, identificando contradições aparentes ou aparentemente opostas nos dados e como elas se complementam ou se contradizem.

No próximo capítulo sintetizo a análise dos dados, considerando as contradições e interações complexas entre diferentes variáveis ou pontos de vista, identifico e agrupo elementos significativos, temas ou conceitos relevantes dentro de um conjunto de dados, texto ou contexto específico para construir categorias. Essas categorias ajudam a organizar a informação e facilitam a compreensão, permitindo a análise mais aprofundada e sistemática da compreensão dos professores sobre a própria autonomia no contexto neoliberal.

CAPÍTULO V - AUTONOMIA EM AÇÃO: DINÂMICAS E CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES

A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.

Paulo Freire

A epígrafe acima, retrata uma das considerações oportunizadas por este estudo, que buscou responder à questão: Como professores do ensino médio compreendem o exercício de sua autonomia profissional no contexto de uma educação neoliberal que precariza o trabalho docente?

Autonomia não é e não será algo “dado” ao professor, seja ela compreendida de forma ampla ou de forma restrita à ideia de fazer em sala de aula, uma vez que há algum tempo, os professores são tratados como “aplicadores” de programas elaborados por outros. A autonomia é uma construção diária, dinâmica e até contraditória que resulta de resistência individual e/ou coletiva.

Esta linha de estudo é relevante uma vez que vivemos em uma sociedade que desvaloriza o professor e seu trabalho, muitas vezes influenciada pelo pensamento neoliberal naturalizado na sociedade em geral e pela interpretação simplificada sobre o trabalho docente, considerado apenas como uma técnica de transmissão de conhecimentos pré-existentes e elaborados por outros. Vale destacar que o contexto neoliberal não é o único elemento que atravessa negativamente o tema em questão, mas, neste trabalho, recebeu maior atenção nas análises.

Estudar o trabalho docente significa abordar um tema complexo, multifacetado, socialmente comprometido e vulnerável a diferentes interpretações, concentrar-se na autonomia do professor significa trazer para o cerne das discussões uma série de elementos que perpassam, condicionam e limitam o agir profissional e que reverberam diretamente nos estudantes e indiretamente na sociedade.

A aproximação com os professores durante o curso RC e a análise dos documentos por eles produzidos, oportunizaram considerações a respeito da docência e suas possibilidades de atuação consciente, intencional e claramente definida.

Para Ghedirn e Franco (2008, p. 42), “toda ação educativa carrega uma carga

de intencionalidade que integra e organiza sua práxis”, esta intencionalidade é construída pelo professor na esfera do seu contexto sociocultural, nas necessidades e possibilidades do seu momento, nas concepções teóricas e na consciência que este possui sobre suas ações cotidianas. Essa epistemologia crítica da Pedagogia, segundo Franco (2016), está sendo ofuscada por uma outra racionalidade, a econômica, que prioriza a eficácia e eficiência do processo formativo, o desenvolvimento de habilidades e competências que se pressupõem necessárias para o sucesso profissional do estudante e não o desenvolvimento crítico e reflexivo do ser humano em suas diferentes dimensões.

O saber e a subjetividade do professor se compõem sucessivamente, em um complexo e contraditório cenário social. As influências advêm de diferentes e até contrastantes fontes, e isso não está claro para uma parte dos professores, pois, lhes foi intencionalmente ocultado, desde seu processo de formação inicial.

Conforme já relatei, os dados organizados pela análise de conteúdo, foram analisados na perspectiva da hermenêutica dialética (Minayo, 1999). Toda construção de um texto em sua relação com o contexto, produz uma forma de ver o mundo e uma linguagem que atribui significado às coisas, fatos e situações, e este texto traduz uma possível interpretação linguística da realidade.

Diante das transformações paradigmáticas que têm caracterizado as últimas décadas no campo educacional, torna-se imperativo examinar de forma crítica como o *ethos* neoliberal influencia a autonomia dos profissionais da educação. Este contexto contemporâneo, marcado por uma ênfase exacerbada no mercado, na eficiência e na competitividade, inevitavelmente reverbera nas práticas e no exercício da autonomia por parte dos educadores.

Ao longo desta pesquisa, explorei as complexidades inerentes à autonomia docente no contexto neoliberal, considerando não apenas as manifestações superficiais, mas também as dinâmicas subjacentes que moldam e, por vezes, limitam a capacidade dos professores de exercerem sua autonomia plena. A abordagem adotada foi intrinsecamente crítica, questionando as premissas e os fundamentos do neoliberalismo, enquanto busquei compreender de que maneira tais ideologias impactam a experiência prática dos docentes.

Ao apresentar os resultados, destaquei não apenas as constatações empíricas, mas também as nuances interpretativas que revelam as tensões entre a busca da autonomia pelos educadores e as pressões sistêmicas que emanam do modelo neoliberal. Este enfoque crítico visou não apenas descrever os achados, mas também lançar luz sobre as implicações mais amplas desses resultados, contribuindo para um diálogo informado e reflexivo sobre o papel da autonomia docente em um contexto tão permeado pela lógica neoliberal.

Neste exercício interpretativo, pude definir três categorias a partir das sínteses elaboradas, as quais intitulei: Autonomia docente circunscrita; Limites e restrições postas pelo contexto neoliberal: impossibilidades emancipatórias e o Novo Ensino Médio: intenções neoliberais. Esta análise permitiu identificar as variações que permeiam a percepção de autonomia registrada nos documentos e elaborar como principal consideração, que o contexto neoliberal vivido “autoriza” um determinado tipo de autonomia docente, que atende somente aos interesses de seu próprio sistema.

1 Autonomia docente circunscrita

A discussão sobre autonomia docente torna-se particularmente intrigante quando é delimitada por determinados contextos ou circunstâncias. No âmbito educacional, a autonomia do professor é uma questão complexa, sujeita a uma série de fatores que delineiam seus limites e possibilidades. Ao adentrar no tema, encontrei um fascinante terreno onde as margens dessa autonomia são definidas por variáveis específicas, sejam elas sociais, políticas ou econômicas. Na busca por compreender e analisar os contornos dessa autonomia em contextos delimitados, examinando as influências que a circunscrevem e moldam, assim como as implicações desse fenômeno para a prática educacional, ficou claro que a força do contexto neoliberal, predomina na subjetividade dos professores de maneira geral, condicionando sua prática.

A fim de esclarecer essa consideração, retomo em primeiro lugar, os autores nos quais busquei referência para elaborar minha compreensão sobre autonomia docente. Contreras (2002) e Freire (2013) compuseram meus principais aportes e por isso, compreendo autonomia como um processo dinâmico e em constante construção,

relacionado e dependente da compreensão crítica da realidade. Ação que transita do individual para o coletivo numa retroalimentação entre ambos e que tem como ponto de chegada a prática emancipada de uma educação libertadora (Freire, 1967). Não é algo que se “recebe” em cursos de formação, mas uma conquista construída e lapidada diariamente no enfrentamento da profissão, no diálogo entre a teoria e a prática e na consciência e ruptura dos condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

Considerada por Contreras (2002) um dos elementos da profissionalização, a autonomia é uma construção a partir de um espaço crítico e libertador e tem como finalidade refletir e representar a forma como os docentes entendem seu próprio significado dentro de seus espaços e práticas profissionais. Na perspectiva deste autor, o conceito pode ser entendido como uma possibilidade de compreensão de um problema específico do ato de educar, sendo esta possibilidade essencial para a realização da prática educativa. Autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Desta forma, autonomia designa valor humano, condição para compreender as situações que podem emergir no espaço educativo e que faz com que o docente desenvolva qualidades na sua prática educativa.

Contreras (2002), assegura que para que haja autonomia é necessário que exista uma sociedade que se interessa por formar cidadãos críticos e emancipados. Nesse sentido, é preciso ressignificar o processo de ensino e aprendizagem a partir de bases democráticas e ideais de educação emancipatória bem alicerçados.

Para Freire (2013), um educador que pretende ser autônomo deve estar profundamente comprometido com o direito dos seres humanos à liberdade de ser, de expressar sua palavra, de optar e de agir. Autonomia, segundo Freire (2013), é a busca constante, ao mesmo tempo individual e coletiva, é a superação diária das condicionantes interna e externamente impostas, das heteronomias e da afirmação da esperança e do sonho. A autonomia se encontra no espaço no qual o social e o político se articulam, em uma história marcada por rupturas e discontinuidades, visto que em cada tempo histórico somam-se novas relações estruturantes da prática educativa.

Porém, atualmente, todo este arcabouço teórico não ressoa plenamente na realidade cotidiana da educação que se encontra circunscrita ao contexto político

econômico neoliberal. Neste contexto, a autonomia do professor e outros elementos condicionantes da docência, são frequentemente limitados e condicionados às estruturas e narrativas impostas pelo sistema político econômico. Esta restrição não é explicitamente estabelecida, mas se infiltra nas interações sociais, moldando sutilmente as percepções e as ações dos professores.

Dany-Robert Dufour (2005, p. 27-29) argumenta que, em última instância, o capitalismo acaba por consumir o ser humano ao reduzir seu espírito. O autor demonstra como o capitalismo contemporâneo, caracterizado como neoliberal, promove a proliferação de diversas formas de contestação e transgressão em prol da suposta maior autonomia individual e tolerância. No entanto, esse favorecimento ocorre à custa da erosão das bases simbólicas que constituem fontes de significado para a existência humana, tudo em nome da facilitação da livre circulação e troca de mercadorias. No âmbito dos interesses do livre mercado, qualquer referência ao simbólico e aos valores culturais que tradicionalmente acompanham as interações humanas são considerados obstáculos a serem eliminados.

Sendo a percepção da autonomia, dentro deste contexto, distorcida pela influência das relações sociais e das normas preconizadas pelo neoliberalismo, a liberdade do professor para conduzir a prática educativa é moldada por expectativas externas como métricas de desempenho, resultados padronizados e diretrizes curriculares alinhadas aos interesses econômicos.

Nesse ambiente, a autonomia fica condicionada e limitada pela pressão para se alinhar a agendas externas, privilegiando a eficiência e a competitividade em detrimento da liberdade intelectual e da criatividade pedagógica. Os educadores podem se sentir compelidos a se conformar com padrões estabelecidos, limitando sua capacidade de agir em consonância com suas convicções pedagógicas e princípios éticos.

Portanto, a autonomia do professor no contexto neoliberal se torna uma permissão sutil, determinada por dinâmicas sociais complexas e por uma narrativa hegemônica que restringe as possibilidades de ação e reflexão crítica, moldando a compreensão do que é aceitável ou permitido dentro do sistema educacional. Essa permissão sutil, muitas vezes, reflete não apenas as escolhas individuais do professor, mas também, as restrições impostas por um sistema que prioriza valores específicos e uma visão particular do papel da educação na sociedade.

A narrativa hegemônica do neoliberalismo que compõe a subjetividade dos professores, promove uma visão utilitarista da educação, reduzindo seu propósito a uma preparação estrita para o mercado de trabalho. Isso pode restringir a autonomia do professor ao impor uma ênfase excessiva em conteúdos específicos e habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento de uma educação crítica e integral.

Paulo Freire associa a autonomia à liberdade. Para ele, a autonomia está intrinsecamente ligada à capacidade de os indivíduos exercerem sua liberdade por meio da reflexão crítica e da ação transformadora na sociedade. Ela está conectada à liberdade de pensamento, à capacidade de questionar, refletir e agir de forma consciente para mudar as estruturas sociais opressivas, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É esta liberdade que nem todos os professores possuem hoje.

Na visão freiriana, a autonomia está intrinsecamente ligada à consciência crítica. O indivíduo autônomo é aquele que não se contenta com a passividade diante das informações recebidas, mas que as questiona, analisa e, com base nessa reflexão, age de forma consciente e transformadora. Para alcançar o que pode ser considerado como uma autonomia crítica, os professores precisam elaborar um trabalho historicamente construído, que reflita sobre os interesses de grupos sociais no momento vivido, intencionando mostrar ao aluno os conflitos e contradições presentes na ideologia dominante no momento histórico atual de suas vidas.

2 Limites e restrições postas pelo contexto neoliberal: impossibilidades emancipatórias

Sabe-se que a autonomia do professor vai além da mera liberdade de ação no ambiente educativo. Seu grau de liberdade e capacidade de decisão estão profundamente ligados aos pressupostos que ele carrega consigo: suas crenças, valores e conhecimentos prévios. Esses elementos não apenas permeiam suas práticas educativas, mas também moldam suas decisões no contexto da sala de aula e fora dela. Em essência, a autonomia docente não se restringe à liberdade de agir, mas se entrelaça aos princípios e convicções pessoais do professor, influenciando diretamente suas escolhas e práticas no campo da educação.

Autonomia e emancipação são conceitos intimamente relacionados, embora abordem diferentes aspectos na esfera individual e social. Esses conceitos estão interligados, pois, a busca pela autonomia, muitas vezes, está associada à busca pela emancipação. Quando um indivíduo ou grupo busca autonomia, de forma geral, está buscando a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com suas próprias vontades e convicções, em vez de serem controlados por estruturas externas. Esse processo de busca pela autonomia é parte integrante da busca pela emancipação, que é a luta pela libertação de opressões e restrições que impedem a plena expressão da autonomia individual ou coletiva.

Para Paulo Freire (1996), a emancipação está intimamente ligada à libertação e à capacidade de transformação individual e coletiva. Ela representa a busca pela liberdade, pelo poder de agir criticamente, pela consciência e pela capacidade de mudar as próprias condições de vida e sociais. Para ele, a emancipação envolve a conscientização, que é o processo de despertar crítico, no qual os indivíduos se tornam conscientes das estruturas de opressão e das condições que limitam sua liberdade e autonomia. A emancipação é facilitada por meio do diálogo aberto, da troca de ideias e experiências, capacitando as pessoas a participarem ativamente na busca por mudanças em suas realidades.

Emancipar-se significa agir para transformar condições opressivas, não apenas para si mesmos, mas também para a sociedade como um todo. Freire (1967) acreditava que a educação é fundamental para a emancipação. Uma educação libertadora deve incentivar a reflexão crítica, a consciência social e a capacidade de análise e intervenção no mundo. Para ele, a emancipação não se limita à libertação de circunstâncias políticas ou econômicas, mas também envolve a libertação da mente e a capacidade de compreender e transformar conscientemente as realidades sociais, culturais e políticas que perpetuam a opressão e a desigualdade. É, portanto, um processo amplo e contínuo de libertação, que busca capacitar indivíduos e comunidades para serem agentes ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Assim, enquanto a autonomia se refere à capacidade de autodeterminação, a emancipação é um processo mais amplo que visa à libertação de sistemas de dominação e opressão, visando criar condições para que a autonomia possa ser plenamente exercida.

O contexto neoliberal apresenta diversas características que promovem grandes barreiras e restrições, dificultando e/ou até mesmo, impedindo a emancipação de indivíduos e grupos, entre eles os docentes. As políticas neoliberais ampliam a desigualdade social ao enfatizar a privatização, reduzir os serviços públicos e cortar gastos com a educação. Isso perpetua estruturas de opressão e limita as oportunidades para que grupos marginalizados alcancem a emancipação, mantendo-os em situações de desvantagem.

Freire (1987) descreve como os opressores buscam domesticar os oprimidos perpetuando assim um sistema opressivo. O oprimido, inserido em uma estrutura desumanizadora da sociedade, é reduzido a um estado de "ser menos", incapaz de ser plenamente. Nessa dinâmica entre opressores e oprimidos, Freire identifica um processo de desumanização, no qual a falta de diálogo, questionamento e criticidade prevalecem. Os opressores exercem controle sobre os oprimidos por meio da imposição de uma cultura de elite, enquanto estes últimos, desprovidos de informações, aceitam passivamente, num processo de alienação: "Não existiriam oprimidos se não fosse por uma relação de violência que os molda como seres violentados, em uma situação objetiva de opressão" (Freire, 1987, p. 23).

O foco neoliberal no individualismo e na competição desencoraja a solidariedade e a cooperação entre os professores. Isso dificulta esforços coletivos para alcançar a emancipação, pois cria uma mentalidade de "cada um por si" em vez de um espírito de colaboração para superar desafios em comum. Na lógica neoliberal, a estruturação da escola não se baseia nas necessidades individuais, especialmente daqueles mais impactados pelas desigualdades sociais, mas sim nas exigências de competitividade de certos grupos e nos lucros das empresas. Como resultado, as soluções advindas dessa perspectiva empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às exigências específicas de treinamento da indústria e do comércio.

A transformação da educação em mercadoria comercializável acaba restringindo o acesso a esse direito, limitando as oportunidades emancipatórias, especialmente para grupos socioeconômicos desfavorecidos.

As políticas neoliberais frequentemente defendem a redução da intervenção do Estado na economia e nos serviços sociais. Isso gera o enfraquecimento das políticas de proteção social e dos programas de apoio que promovem a emancipação de grupos vulneráveis.

A ênfase em modelos econômicos padronizados e na globalização pode levar à homogeneização cultural e social, diminuindo a diversidade e as oportunidades para diferentes grupos expressarem suas identidades e buscarem sua emancipação.

No desdobramento da análise sobre os limites e restrições impostos pelo contexto neoliberal à autonomia docente, emerge uma reflexão sobre as impossibilidades emancipatórias que permeiam o cenário educacional contemporâneo. Os contornos estreitos delineados por políticas neoliberais, muitas vezes, refletem-se em barreiras intransponíveis para a busca da emancipação e do pleno exercício da autonomia por parte dos professores.

A ênfase exacerbada na eficiência, na competitividade e na instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado de trabalho contribui para um ambiente em que a verdadeira emancipação, entendida como a capacidade de desenvolver pensamento crítico e formar cidadãos autônomos, é frequentemente sufocada. A imposição de padrões e métricas padronizadas, muitas vezes desconectadas das reais necessidades dos estudantes, reflete a priorização de agendas economicistas em detrimento do potencial transformador da educação.

Diante desse panorama, é imperativo questionar e resistir às limitações impostas pelo neoliberalismo, buscando formas de reconfigurar o espaço educacional para que a autonomia docente possa florescer. A promoção de espaços de diálogo, a defesa de abordagens pedagógicas mais flexíveis e a valorização da diversidade de perspectivas são passos fundamentais na busca por uma educação emancipatória.

3 Novo Ensino Médio: intenções neoliberais

Vivemos em um contexto sociopolítico permeado por disputas por um projeto educacional e social que pretende a adequação do sistema escolar às demandas produtivas. O Novo Ensino Médio, implementado como parte de políticas educacionais recentes, é somente uma das tendências neoliberais que impactam diretamente o panorama da educação no Brasil e desperta discussões e análises críticas, especialmente quando examinado à luz das intenções que o permeiam.

Apesar das intenções proclamadas de modernização e adaptação do ensino à realidade dos estudantes, é essencial considerar os possíveis impactos dessas medidas neoliberais no cenário educacional. O NEM, com suas propostas de

flexibilização, enfoque no mercado de trabalho e parcerias público-privadas, reflete a influência das políticas neoliberais na educação brasileira, levantando questões sobre acesso, qualidade e equidade na formação dos jovens, bem como sobre o papel do Estado na garantia de uma educação democrática e de qualidade para todos.

Importante lembrar que o projeto do NEM foi imposto como Medida Provisória, por um Presidente não eleito pelo povo e apoiado por parlamentares envolvidos em polêmicas éticas e políticas, representantes ou associados a grupos econômicos. A análise nos dispositivos legais que normatizam a Reforma, revela a continuidade de características presentes em regulamentações estabelecidas e vigentes desde os anos 1990 (período de neoliberalismo). Essas características reforçam uma abordagem formativa alinhada ao mercado, mantendo uma perspectiva adaptativa que reproduz as disparidades sociais existentes.

As alterações curriculares na Reforma, afetam tanto a concepção orientadora da formação quanto a organização do espaço e do tempo escolar. Ao buscar uma formação alinhada às demandas do mercado, a proposta reduz disciplinas, substituindo-as por conteúdos e amplia a jornada para período integral, aumentando a permanência dos estudantes na escola. O entendimento de que a reforma fazia parte de um conjunto maior de ações com o objetivo de retroceder nos direitos sociais e reafirmar os interesses tanto do capital nacional quanto internacional foi se estruturando progressivamente com maior maturidade.

A clara inclinação do NEM em direção à formação técnica e profissionalizante, reflete a ideia neoliberal de que a educação deve ser orientada para o mercado, fornecendo habilidades técnicas específicas que atendam às demandas imediatas das indústrias e empresas. A ideia de que uma formação profissional precoce resolverá a situação de pobreza entre os jovens é baseada na crença de que cabe exclusivamente ao Estado garantir políticas educacionais que permitam aos jovens adquirir habilidades para competir no mercado. O restante fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo e de sua disposição pessoal. Seguindo a lógica da teoria do capital humano, os defensores dessa reforma veem a escola como uma impulsionadora desse capital, onde as conquistas e capacidades individuais são recompensadas de forma merecida.

Alicerçado na ideia de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, o NEM reflete a lógica neoliberal que considera a educação principalmente como um

meio de formar mão de obra adaptável às demandas econômicas. A ênfase na especialização precoce, através da implementação dos itinerários formativos, muitas vezes ocorre em detrimento de uma formação mais ampla e humanista. Essa abordagem fragmentada pode limitar o desenvolvimento de habilidades críticas e o entendimento abrangente da sociedade e da cultura.

Outro aspecto vinculado às intenções neoliberais no NEM é a prevalência de parcerias público-privadas na gestão das escolas públicas inclusive, e na oferta de cursos técnicos. Essa tendência reforça a ideia de que a educação deve servir aos interesses do mercado, relegando mais uma vez, a um segundo plano a formação integral do indivíduo. Esta mercantilização do ensino, com a presença marcante de instituições privadas na oferta de itinerários formativos, pode acentuar desigualdades de acesso e qualidade educacional. Estas parcerias público-privadas presentes no Novo Ensino Médio acabam introduzindo dinâmicas que impactam a autonomia do docente, pois podem criar um ambiente no qual as práticas pedagógicas são moldadas pelos interesses mercadológicos, limitando a possibilidade do professor de explorar abordagens educacionais mais amplas e críticas.

Além disso, a pressão por resultados e avaliações padronizadas, muitas vezes atreladas a incentivos financeiros, perpetua uma cultura de competitividade que pode comprometer o ambiente de aprendizado e a qualidade do ensino. A busca incessante por indicadores quantitativos pode negligenciar a diversidade de potenciais e trajetórias individuais dos estudantes, exacerbando a visão utilitarista e economicista da educação. A realidade da prática docente crítica torna-se desafiadora diante das pressões por resultados imediatos e avaliações padronizadas. A ênfase em indicadores quantitativos reduz o espaço para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica reflexiva, centrada na formação cidadã e no pensamento crítico. Os professores, muitas vezes, se veem compelidos a se conformar com uma lógica de ensino voltada para a obtenção de resultados pontuais, o que compromete a essência transformadora da educação.

Uma das características mais marcantes do movimento impulsionado pelo governo Temer é a alocação prioritária dos recursos públicos para a reprodução do capital, em vez de destiná-los ao financiamento das políticas sociais, que estão relacionadas à manutenção da força de trabalho. Para Oliveira (1988, p. 25), embora a reforma não represente uma completa exclusão do financiamento educacional por

parte do Estado, deve-se reconhecer o seu potencial para aumentar a influência do setor privado na esfera da educação escolar. Isso se reflete não apenas no aspecto pedagógico, mas principalmente na transformação do Ensino Médio em um ambiente propício à acumulação de capital.

As elites brasileiras não apenas buscam privatizar o patrimônio público, mas também promovem ações para converter todos os direitos sociais em itens comercializáveis. Nesse contexto de abertura da oferta educacional ao mercado, o acesso à educação não é mais considerado um direito essencial para formar cidadãos politicamente engajados, mas sim um meio para desenvolver uma cidadania competitiva. Aqui, a educação é encarada como uma mercadoria, essencial para ingressar no mundo dos vencedores, onde se possibilita a concepção de uma vida digna, determinada pela individualização do sucesso ou fracasso.

Desconsiderando a importância da escola como espaço formativo que valoriza identidades, trajetórias e desejos juvenis, a reforma se afastou do presente dos alunos e apresentou a falsa promessa de que essa educação proporcionará um futuro promissor para eles. Desvinculadas dos interesses dos jovens e dos professores, as soluções para o EM são limitadas a práticas de gestão centradas na responsabilidade e na corporativização. Estas ligam a eficiência escolar a medidas quantificáveis. O propósito e a qualidade da escola são definidos por avaliações em larga escala, que não conseguem captar ou compreender a escola com base em práticas e experiências desenvolvidas dentro dela. Todos esses movimentos constituem uma direção da educação pública em direção a um caminho onde a competitividade se torna o principal referencial.

Neste complexo cenário, a prática docente crítica torna-se uma necessidade de resistência. Resistir, significa articular estratégias que, mesmo dentro do contexto do Novo Ensino Médio, promovam o desenvolvimento de uma educação mais abrangente, emancipadora e crítica. A resistência à simplificação do papel do professor como mero transmissor de conteúdo técnico e a defesa de abordagens pedagógicas que estimulem o pensamento reflexivo são fundamentais para preservar a essência humanista da educação, mesmo diante das intenções neoliberais subjacentes às reformas educacionais.

Diante dessas considerações, o debate contínuo sobre as intenções neoliberais no contexto do Novo Ensino Médio se faz necessário. A reflexão crítica e a

participação ativa de educadores, estudantes e comunidades são essenciais para garantir que as políticas educacionais respeitem não apenas as exigências do mercado, mas também os valores humanos, culturais e sociais que são fundamentais para uma sociedade equitativa e verdadeiramente educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - AUTONOMIA DOCENTE SOB PRESSÕES NEOLIBERAIS: UM DESAFIO CRESCENTE

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

Paulo Freire

Iniciei esta pesquisa impulsionada por experiências vividas como formadora de professores e, a partir da intersecção entre a fundamentação teórica e os documentos analisados, busquei responder à pergunta: como os professores do ensino médio compreendem o exercício de sua autonomia profissional no contexto de uma educação neoliberal que precariza o trabalho docente?

A resposta que busquei para esta pergunta, ultrapassou os limites das minhas próprias compreensões individuais, mas esteve, paradoxalmente, próxima das vozes dos professores cujos registros serviram como fundamento para o meu estudo. Nessa jornada, impulsionada em responder uma pergunta aparentemente simples, percebi a necessidade de trilhar um caminho que refletisse criticamente sobre a diferença fundamental entre opressão e emancipação, tal como concebido pelo pensamento de Paulo Freire. Por outro lado, a emancipação representa a busca pela libertação dessas amarras opressivas. Ela implica não apenas na conquista de liberdade política ou econômica, mas também na libertação dos próprios indivíduos de uma consciência alienada e de uma visão de mundo imposta. Emancipar-se é um processo de conscientização, onde os sujeitos se tornam agentes ativos na transformação de sua realidade, questionando as estruturas de poder e reconstruindo suas próprias identidades e narrativas.

A opressão, como Freire a descreve, é um estado de subjugação imposto por estruturas de poder que perpetuam a dominação sobre os menos privilegiados. Ela se manifesta através de mecanismos de controle que restringem a capacidade de pensamento crítico e ação autônoma das pessoas, mantendo-as em um estado de passividade e conformidade.

Assim, ao refletir sobre essa distinção crítica entre opressão e emancipação, compreendi que a resposta que buscava não estava apenas nas minhas capacidades individuais, mas sim na capacidade de reconhecer e desafiar as

dinâmicas opressivas presentes no contexto estudado, buscando contribuir para um caminho rumo à libertação e transformação social.

Em cada capítulo, abordei objetivos especificamente estabelecidos, a fim de estruturar um aporte teórico que sustentasse a análise e interpretação hermenêutica da compreensão dos professores a respeito da própria autonomia em um contexto marcado pela regulação neoliberal. Desta forma, discorri sobre o conceito de autonomia quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista dos documentos produzidos pelos professores; analisei as condições de desenvolvimento profissional do professor articulando as condições de trabalho atuais e a profissionalização possível neste contexto; analisei a docência e suas possibilidades de autonomia sob a perspectiva freiriana; identifiquei na historicidade da educação brasileira o conceito de formação e as raízes da configuração atual da docência no Brasil e interpretei as contradições postas frente à história da educação brasileira e o impacto advindo das políticas neoliberais.

A resposta que buscava foi elaborada a partir da análise documental na perspectiva da hermenêutica dialética proposta por Minayo (1999). Os elementos elaborados nesta análise me levaram a concluir que os professores, no exercício de sua profissão, exercem e buscam desenvolver autonomia, mas esta se vê fortemente determinada pelos condicionantes econômicos, políticos e socioculturais que tolhem e determinam possibilidades. Observei também que o pressuposto dominante entre os participantes do estudo é o de autonomia como liberdade do fazer em sala de aula e que estes consideram o conhecimento sobre o aluno e os processos de formação continuada como fundamentais para o exercício desta autonomia.

O contato próximo com os docentes em processo de formação continuada, evidenciou diferentes considerações e aprendizagens. Em primeiro lugar, ressalto que nas conversas cotidianas durante o curso, os professores evidenciaram muitos saberes que, aparentemente, ainda não estão claramente elaborados para eles mesmos, refletiram com profundidade sobre questões que incidem sobre seu trabalho e elaboraram meios de superação das dificuldades, porém, colocar estas elaborações em prática, muitas vezes é comprometido pela dinâmica do dia a dia que impede o distanciamento do currículo prescrito que estes professores devem “cumprir”.

A procura constante por aprimoramento profissional surge como estratégia na busca por recursos de enfrentamento aos desafios diários e destaca a valorização da

formação continuada para estes professores, contudo, também revela obstáculos que minam a autonomia e a liberdade dos professores e ainda a frustração que muitos cursos de formação deixam nestes profissionais.

Refletindo sobre isso, explorei a questão da autonomia do professor em meio à crescente proletarização do trabalho docente, um fenômeno resultante entre outros fatores, do atual contexto político-econômico neoliberal. É notável o contínuo processo de descaracterização das funções docentes, esse fenômeno se manifesta na objetificação do trabalho e na perda do seu significado intrínseco, além disso, a precarização das condições de trabalho tem impactos diretos nas práticas pedagógicas dos professores.

As políticas neoliberais que há tempos predominam, se aprofundam e ampliam diariamente, são um dos elementos que repercutem significativa e negativamente na educação e no trabalho dos professores ao redor do mundo. Essa política enfatiza a redução do papel do Estado na economia, promovendo a privatização, a desregulamentação e o livre mercado. Seus efeitos na educação e no trabalho docente são bastante abrangentes e maléficos, uma vez que o projeto educacional neoliberal prevê a desconstrução da escola pública. Para isso, realiza-se uma aproximação com indicadores, *rankings* e a promessa de uma pretensa eficiência que acabam inferindo desumanização aos processos educativos. No contexto neoliberal, os limites e restrições impostos à autonomia dos professores são muitos e profundamente enraizados nas estruturas políticas, econômicas e sociais. Sob a égide do neoliberalismo, as políticas educacionais são frequentemente moldadas para servir aos interesses do mercado e das elites econômicas em detrimento da verdadeira emancipação e desenvolvimento humano integral.

Uma das principais limitações é a crescente mercantilização da educação, onde o valor da aprendizagem é frequentemente reduzido a uma simples transação econômica. Isso se reflete na padronização dos currículos, na ênfase desproporcional em testes padronizados e na priorização de habilidades técnicas em detrimento do pensamento crítico e da criatividade. Os professores são muitas vezes forçados a seguir um *script* prescrito, limitando sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e de promover uma educação verdadeiramente transformadora. Além disso, as políticas de financiamento da educação sob o neoliberalismo tendem a favorecer instituições e programas que estejam alinhados

com os interesses corporativos, marginalizando abordagens alternativas e críticas. A competição entre escolas e o incentivo à privatização do ensino também exacerbam as desigualdades educacionais, tornando ainda mais difícil para os professores atuarem como agentes de mudança social.

Outro aspecto relevante é que a ideologia neoliberal que permeia o próprio tecido da sociedade, promove a noção de que o valor de um indivíduo é determinado por sua produtividade econômica. Isso se reflete na forma como a educação é concebida e valorizada, com o objetivo principal de preparar os estudantes para se tornarem trabalhadores obedientes e consumidores ávidos, em vez de cidadãos críticos e participativos. Diante dessas imposições e restrições, a emancipação através da educação se torna uma tarefa árdua. Os professores enfrentam constantes pressões para se conformarem às demandas do sistema, muitas vezes, sacrificando sua própria autonomia e valores pedagógicos em nome da sobrevivência profissional.

No entanto, é fundamental reconhecer que a resistência e a luta por uma educação verdadeiramente emancipatória não são impossíveis. É necessário um movimento coletivo e uma análise crítica das estruturas de poder subjacentes ao neoliberalismo, visando transformar o sistema educacional em um espaço de verdadeira libertação e empoderamento. Isso requer não apenas mudanças nas políticas educacionais, mas também uma mudança fundamental na maneira como concebemos o propósito e o valor da educação em nossa sociedade.

Temas essenciais como a transformação do ensino médio e as parcerias entre setores público e privado foram explorados ressaltando um paradoxo alarmante: a presença de um plano educacional que se apresenta como democrático, plural, dialógico, racional e eficiente mas, que se revela como estratégias que desmantelam a estrutura educacional brasileira, preservando as profundas desigualdades sociais historicamente arraigadas no país

Sob a influência crescente do mercado, há uma tendência em tratar a educação como um produto e os alunos como clientes, o que coloca pressão sobre os professores para atenderem a demandas externas que dificilmente estão alinhadas com os interesses de uma educação crítica e emancipatória. Grupos empresariais ao dominarem a educação, intencionam simplificar a formação escolar, principalmente daqueles em condições socioeconômicas mais precárias. Este é um plano articulado por instituições que detêm a riqueza nacional e exercem domínio sobre o discurso da

grande mídia. Fundações e institutos associados a bancos e corporações, carentes de qualquer ligação ou compreensão genuína da realidade da escola pública, emergem como agentes influentes. São entidades vinculadas à esfera econômica e administrativa, alinhadas a paradigmas distintos, interpretando a sociedade através de outras lentes e promovendo projetos societários que, apesar de se apresentarem com sutileza, sedução e aparente racionalidade, revelam-se autoritários e simplistas quando aplicados à complexidade da escola.

É este contexto que gera a introdução de práticas de mercado na educação, como a competição entre escolas, a ênfase em resultados mensuráveis (como testes padronizados) e a transformação da educação em um produto comercializável. Governos frequentemente buscam privatizar partes do sistema educacional, abrindo espaço para escolas particulares ou parcerias público-privadas, o que geralmente resulta em desigualdades no acesso à educação. As políticas neoliberais invariavelmente implicam na redução do financiamento público para a educação, o que acarreta cortes no orçamento das escolas, afetando a qualidade do ensino, a infraestrutura escolar e os recursos disponíveis para os professores.

A ênfase no mercado desvaloriza o papel dos professores na sociedade, não reconhecendo plenamente sua importância e contribuição para o desenvolvimento social, intelectual e político dos estudantes. Estes fatores regulam a concepção de autonomia dos professores por intermédio de políticas, padrões e influências externas que limitam sua liberdade profissional, impactando diretamente na qualidade do ensino e na capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos.

Afirmar que autonomia para o grupo investigado se resume a uma única definição seria uma simplificação do saber destes professores, uma vez que os documentos analisados aqui representam apenas um recorte temporalmente marcado do pensamento de cada integrante do grupo, uma compreensão que já pode ter sido alterada por novas experiências e aprendizagens de cada um. Cada professor exerce a autonomia que conhece, que lhe é possível e que foi e continua sendo formulada a partir de suas experiências formativas, profissionais e de convivência com os colegas em um contexto político, econômico, social e cultural marcado pela intensificação da lógica neoliberal. A autonomia é um processo dinâmico que se desenvolve em um contexto contraditório e permeado por tensões que, entre idas e vindas, determinam as ações dos professores.

Este contexto neoliberal, no qual todos estamos imersos, tem forte impacto na construção das nossas subjetividades, determinando ou, pelo menos, condicionando nossa forma de compreender o mundo e de participar deste mundo. Assim, pensamentos e ações adotadas e naturalizadas são imposições sutis (às vezes nem tanto) da ideologia neoliberal. É necessário um movimento crítico muito robusto para subverter esta lógica, condição à qual nem todos os sujeitos têm acesso.

Conceber autonomia como liberdade implica entender a capacidade de um indivíduo de agir e tomar decisões de forma independente e consciente. É o poder de autogovernar-se, assumindo responsabilidade pelas próprias ações, escolhas e direções da vida, mas esta concepção pode ser limitada se estiver vinculada ao exercício docente restrito à sala de aula. A liberdade associada à autonomia refere-se à capacidade de se emancipar de influências externas excessivas ou opressivas, permitindo que a pessoa siga seus princípios, valores e desejos, dentro dos limites éticos e morais da sociedade em que está inserida.

A questão que se impõe é que, em muitos casos, o sujeito não percebe o domínio das influências externas sobre suas ações. Essa liberdade não é apenas a ausência de restrições externas, mas também a habilidade de agir de acordo com a vontade pessoal, a reflexão crítica e o entendimento das consequências das escolhas individuais em meio a um coletivo. Essa vontade pessoal também se compõe sob a hegemonia do neoliberalismo, naturalizando a perspectiva imposta pelo sistema.

Apenas uma ruptura com o modelo hegemônico de sociedade, com as formas de pensar e agir decorrentes dele, oportunizarão um novo e diferente exercício da autonomia para o professor. Ação que se fará nos embates e contradições diárias, por isso, carente de leitura crítica do seu lugar e papel no mundo.

Em uma época na qual se cogitou a existência de "escolas sem partido", cujo discurso estimula a perseguição de professores mesmo sem qualquer respaldo legal, o que significa pensar em liberdade? Na dimensão didática, existe uma vigilância coercitiva sobre o trabalho do professor que advém de várias nascentes: família, alunos, escola, colegas de profissão, o que pode acabar instaurando um clima de desavença entre os professores e seus parceiros.

Apesar da liberdade de cátedra ser garantida legalmente, o cerceamento a este direito é uma realidade. Esta censura aos professores também fere o direito à

educação das crianças, que têm restringida a liberdade de aprender, de fazer perguntas e obter respostas que não necessariamente seriam as mesmas dadas pelas famílias. Assim, a ampliação de mundo que a escola deveria promover, contribuindo para uma formação integral do ser humano, é comprometida e a autonomia docente cerceada

Processos que retiram a liberdade do professor rompem o diálogo entre os atores escolares, impedindo que acordos para a aprendizagem significativa e o exercício de uma liberdade responsável sejam coletivamente construídos. A prática docente se desenvolve dentro de estruturas institucionais que acabam influenciando-a com base em suas tradições, conteúdos e métodos. Essa ação é, por sua vez, permeada pelos modos de pensar e agir dos indivíduos: seus valores, compromissos, escolhas, aspirações, conhecimento, vivências, ideias e visões de mundo, construídas ao longo da trajetória do professor a partir de diversas fontes, sejam elas empíricas ou teóricas.

Vivemos tempos de transição paradigmática. Por isso, é importante implementar uma transformação que possa responder aos desafios da complexidade do mundo atual, diversos de escola para escola. Continua sendo de grande importância a humanização da educação, concebendo novas construções sociais de ensino e aprendizagem, pelas quais se concretizem uma educação emancipadora.

A análise dos registros me permitiu interpretar aspectos que, mesmo nas entrelinhas, revelam uma compreensão sobre a autonomia docente influenciada pela perspectiva freiriana, como por exemplo: consciência do inacabamento, dialogicidade, apreensão da realidade do educando como ponto de partida para a construção das aprendizagens, preocupação com o desenvolvimento integral dos educandos. O que vale questionar a partir dessa interpretação é se esta compreensão está se refletindo na prática dos professores e, em caso positivo, se está sendo usada como um conjunto de princípios verdadeiramente transformadores ou se é apenas uma adesão superficial a ideias pedagógicas reconhecidas.

Ao realizar uma análise não fragmentada das ações que usei como lente de leitura dos registros, relacionei as respostas que enquadrei nas diferentes ações e notei que alguns professores não se sentem autônomos, ou seja, não vivenciam em seu cotidiano aquilo que definem como autonomia. Notei também alguns limites enfrentados para o exercício da docência autônoma, como a burocracia, a imposição

de regras, conteúdos e atividades desconectados da realidade dos alunos, a falta de recursos didáticos e de apoio, a verticalidade das políticas educacionais. A falta de menção a um debate que leve à construção coletiva de um projeto de escola e de educação também chamou minha atenção como um elemento que deveria estar presente na composição e busca pela autonomia docente.

Pode-se dizer que há certo afastamento do conceito que os professores elaboraram e as considerações teóricas assumidas neste estudo, o que mostra uma simplificação na compreensão do conceito. O pressuposto sobre autonomia para a maioria dos sujeitos restringiu-se ao imediato da sala de aula. Os dois sujeitos que questionaram a possibilidade de exercício da autonomia talvez sejam os que mais se aproximaram em termos conceituais do que estabeleci aqui como autonomia, uma vez que a negativa pode indicar uma compreensão mais ampla do conceito que, contrastada a realidade, leva à conclusão de que não se pode exercê-la.

Não se altera a realidade da atuação docente sem uma mudança nos paradigmas educacionais e isso inclui diferentes elementos. É necessário que os professores possam desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre suas próprias práticas, questionando suas metodologias, estratégias e o impacto dessas práticas no processo de aprendizagem dos alunos. Isso está relacionado também a investimentos em programas de formação inicial e continuada que possibilitem aos professores construir novos saberes e se adaptarem às mudanças constantes na educação.

Nesse processo, o reconhecimento e a valorização da experiência prática dos professores permitem que suas vivências e conhecimentos sejam considerados como parte fundamental na construção e evolução das práticas pedagógicas. A troca de experiências entre os professores, por intermédio do diálogo, promove um ambiente colaborativo no qual podem compartilhar ideias e estratégias de enfrentamento aos desafios do dia a dia. A vida humana não é passiva nem silenciosa, mas viver de maneira verdadeiramente humana é expressar e transformar o mundo (Freire, 2000). Quando um professor expressa suas ideias, ele tem a oportunidade de revê-las e ressignificá-las. Como ressaltava Freire, a transformação e o crescimento humano não acontecem no silêncio, mas sim, por meio das palavras, do trabalho e da reflexão sobre a ação.

Estamos em constante evolução, imersos em um contínuo e dialético processo educativo com o mundo, no entanto, a desumanização obscurece a consciência,

impedindo-nos de reconhecer nossa própria natureza incompleta e histórica. A educação deve despertar essa consciência, encorajando o indivíduo a perceber-se como alguém em constante evolução e responsável pelas condições do mundo, ciente do poder transformador de suas ações. Sendo um ser social, a identidade humana se forma nas interações sociais, especialmente por meio do diálogo, que possibilita o reconhecimento da individualidade e da capacidade criativa. Em situações de opressão, o diálogo é substituído por imposições dos opressores, obscurecendo a consciência dos oprimidos sobre sua identidade cultural e capacidade de moldar a história por meio de ações conscientes.

Os fundamentos freirianos apontam para a busca por transcender as dinâmicas existentes em sociedades capitalistas que cerceiam o trabalho docente pela emancipação.

Este processo de humanização requer o reconhecimento da desumanização que se concretiza nas injustiças, exploração, violência e opressão, levando as pessoas a serem acrílicas e resignadas, adotando uma visão fatalista. Elas passam a ver suas identidades como fixas, determinadas pela sociedade, e se sentem incapazes de agir como agentes transformadores.

Após refletir sobre esse ponto de vista, pude perceber a posição do professor como alguém subjugado ou oprimido. Essa condição se estabelece tanto pelo sistema educacional, que impõe normas sem espaço para diálogo ou questionamento, quanto pela sociedade, na qual poucos detentores de poder utilizam o trabalho do professor para manter a dominação. Esse cenário pode gerar um sentimento de alienação ou fatalismo e até mesmo causar o adoecimento do docente diante de circunstâncias que parecem imutáveis. Desvelar essa condição em cada grupo de docentes pode ser o primeiro passo para superá-la.

A escola configura-se como lugar privilegiado para que transformações ocorram; é função social da escola transformar a realidade. As transformações só ocorrem havendo uma prática educacional problematizadora, permeada pelo diálogo. O diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, pois é ele que aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza e humaniza o homem (Freire, 1987). Esta prática educacional problematizadora depende, entre outras coisas, de processos formativos que oportunizem a formação de um sujeito reflexivo, crítico, conhecedor de seu lugar e papel no mundo. Os professores percebem esta necessidade, e foi

possível identificar nos registros analisados a importância que atribuem aos processos formativos.

A relação do professor com seu processo formativo é muito mais complexa do que se costuma observar nas instituições formativas. Geralmente, a tendência é pensar o processo formativo como algo unilateral, no qual o professor adquire conhecimento e habilidades através de programas de treinamento ou cursos acadêmicos. No entanto, a realidade é muito mais intrincada. A formação de um professor não se limita ao período de estudo formal; envolve uma interação constante entre teoria e prática, experiências de sala de aula, reflexão sobre o próprio ensino, troca de experiências com colegas, influências culturais e sociais, entre outros aspectos. Além disso, a formação de um professor é um processo contínuo ao longo de toda a carreira. A experiência na sala de aula, os desafios enfrentados, as novas abordagens pedagógicas adotadas e até mesmo as mudanças sociais e tecnológicas contribuem constantemente para a evolução do professor como profissional. Portanto, a relação do professor com seu processo formativo é dinâmica e multifacetada, estendendo-se muito além das fronteiras tradicionais das instituições de formação.

O professor é sujeito de suas práticas e de sua formação e, por isso, esta deve envolver o desenvolvimento de diferentes capacidades, como a de analisar o contexto no qual atua e articular os conhecimentos teóricos com as relações sociais e necessidades de aprendizagem de seus alunos. Isso não é desenvolvido em processos formativos conduzidos pela racionalidade técnica. O processo de formação de um professor envolve a mobilização dialógica de saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento de bases para que pensem curiosamente sobre sua própria atividade; envolve o autoconhecimento, o crescimento pessoal e cultural para ser capaz de reconhecer a cultura do outro e, a partir dela, atuar.

Uma epistemologia da formação docente que se contrapõe à mera racionalidade técnica e se conecta de maneira íntima com a realidade vivenciada pelos professores em seus contextos profissionais, nas esferas de engajamento social, nas escolas e universidades, isto é, em harmonia direta com seus valores, desafios e potencialidades, ainda é um desafio no Brasil.

É fundamental, neste momento crítico que ainda se vivencia, resgatar e alimentar a capacidade de assumir voz e autoria, fortalecendo a luta pela emancipação dos professores. Para isso, é preciso lutar por uma docência que esteja no contraponto,

em oposição às investidas neoliberais sobre a educação. Como caminho possível se apresentam concepções que podem estruturar processos formativos emancipatórios. Conceber a Pedagogia como ciência da educação é um primeiro passo nessa direção. Conceber a Pedagogia como ciência da Educação significa ocupar um espaço crítico de pensamento sobre os fenômenos da Educação, complexo objeto de estudo da Pedagogia. A Educação é uma prática social, humana e histórica, um objeto de estudo que se transforma constantemente e que não mantém relação direta entre o significativo observável e o significado; uma prática social carregada de intencionalidade, sujeita a situações imprevistas e que tem por finalidade a humanização do homem. O sujeito em formação, nesta perspectiva, se implica com questões que ultrapassam e se opõem à racionalidade técnica, uma vez que a Pedagogia como ciência pressupõe reconhecer a intercomunicação entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade; reconhece a reflexão sistemática da e para a educação, trata dos fenômenos educativos em sua totalidade e historicidade.

Esta perspectiva é bastante complexa, pois a Pedagogia não é prescritiva, mas uma ciência que exige tomadas de consciência a cada pensamento, a cada prática exercida, a cada transformação da realidade educativa, num processo contínuo de existência e ressignificação dessa existência, na construção de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade. Sendo assim, seu caráter é eminentemente crítico e não legitima a ordem social posta, nem sempre justa e igualitária, abarcando uma das preocupações de Freire, que era despertar a consciência do ser humano sobre sua habilidade de criar, transformar e transcender tanto a história quanto a cultura, contribuindo para uma sociedade mais ampla.

A capacidade do indivíduo de agir e refletir é fundamental para transformar a realidade de acordo com suas próprias aspirações. Se os indivíduos se adaptam passivamente ao mundo, interpretando-o de maneira domesticada, eles perpetuam relações que não mudam, se distanciando de sua capacidade inata e humana de criar e transformar (Freire, 1996).

Os processos de formação inicial e/ou continuada, fundamentados nesta perspectiva, serão críticos, voltados à emancipação dos oprimidos; voltados à conscientização do lugar social de cada sujeito; voltados à desocultação das ideologias presentes nas práticas; reconhecendo os múltiplos saberes; rejeitando uma

concepção única de saber; decolonizando saberes e práticas numa perspectiva de construção coletiva da humanidade (Franco, 2023). Para Franco (2023), a Pedagogia como ciência crítica se reveste da criticidade para subverter as relações nas quais o ser humano se torna escravizado, oprimido, abandonado.

Esta é uma tendência teórica que descortina possibilidades de autonomia profissional e pedagógica no trabalho docente, indispensáveis a qualquer processo educativo que se propõe ao desenvolvimento profissional e humano. Seguramente, a mudança contínua na relação entre desenvolvimento econômico, novas tecnologias e conhecimento complexificará sempre os desafios da educação. Portanto, não basta a escola ou a educação abrir espaços de atuação dos professores, por exemplo. É preciso que se forme para a autonomia, que se promovam mediações capazes de favorecer a conscientização do que se faz e do porquê se faz.

A formação do professor para a autonomia vai além da simples aquisição de habilidades técnicas. Envolve prepará-los para que possam compreender profundamente não apenas os métodos e práticas que estão sendo ensinados, mas também a razão pela qual essas abordagens são relevantes e significativas. Isso significa promover a consciência crítica, incentivando a reflexão sobre as ações, estimulando a compreensão dos contextos e incentivando a tomada de decisões informadas e autônomas. Em essência, a formação para a autonomia busca capacitar os indivíduos não apenas a executar tarefas, mas a entender o propósito por trás dessas ações, preparando-os para tomarem decisões conscientes e informadas.

A análise das perspectivas e compreensões acerca da autonomia docente revela a complexidade e a relevância desse tema na prática educacional. Aprofundar-se nesse debate não apenas enriquece a compreensão do papel do professor, mas também destaca a necessidade contínua de promover espaços e mecanismos que permitam o florescimento da autonomia na prática pedagógica. Ao valorizarmos e incentivarmos a autonomia docente, abrimos portas para um ambiente educacional mais dinâmico, reflexivo e alinhado com as demandas de uma sociedade em constante evolução.

Em última análise, esta pesquisa revelou a necessidade premente de resgatar e fortalecer a autonomia docente no contexto da educação contemporânea, principalmente no Ensino Médio. Ao adotar a perspectiva de Paulo Freire, ficou claro que a verdadeira emancipação do professor está intrinsecamente ligada à promoção

da consciência crítica, da práxis transformadora e do diálogo constante com os educandos, e essas ações dependem da possibilidade do professor exercer sua autonomia. Em um cenário educacional permeado por desafios e limitações, Freire emerge como uma fonte inspiradora, oferecendo um caminho para superar as imposições do contexto neoliberal e recuperar o papel essencial do educador na construção de saberes emancipatórios.

Ao encerrar este estudo, reafirmo que a autonomia docente não é apenas um direito fundamental do professor, mas é, essencialmente, uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A abordagem freiriana lembra que a verdadeira autonomia não é um ato solitário, mas um processo coletivo, construído através da colaboração, da reflexão constante e do compromisso com a transformação social. Assim, concluo esta tese com a convicção de que a busca pela autonomia docente, quando guiada pelos princípios de Paulo Freire, não é apenas uma jornada acadêmica, mas um chamado urgente para a construção de um futuro educacional mais inclusivo, participativo e verdadeiramente libertador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ALARCÃO. I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANGELIN, R. **Estratégias para a autonomia das mulheres desde os Movimentos Feministas**. Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião, 5(1), 20–34. Disponível em <http://revistas.est.edu.br/index.php/genero/article/view> acessado em 10 de maio 2023

APPLE, M. W. Educação democrática nos tempos neoliberal e neoconservador. **Estudos Internacionais em Sociologia da Educação**, 21: 1, 21-31, 2011.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna. 2006.

ARAUJO, U. ARANTES, V.A. **Manual de orientação e funcionamento cursos Repensando o Currículo**. São Paulo. USP. 2019. 13 p. disponível em www.repensandoocurriculo.org.br . Acessado em 13 de fev. 2023.

ARROYO, M.. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010, p. 1381-1416.

BALL, S. J. **Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, v. 15, n. 002. p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. et al. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global**. Revista Educação em Questão, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 44, p. 19-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acessado 29 Out. 2023.

BAUER, C., SEVERINO A. J.. **Plano Nacional de Educação(Pne) 2014-2024: compromissos, desafios e Perspectivas**. EccoS Revista Científica [on line]. 2015, p. 11-15. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061001>. Acesso em 14 mai. 2023.

BELLO, L.P. **História da Educação no Brasil**. SP. Cortez.1992. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994

BOURDIEU, P. **As regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Brzezinski, I. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trabalho, Educação e Saúde 2010, v. 8, n. 2., p. 185-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso 23 setembro 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Acesso em 23 de jan. 2023

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2012**. Altera os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, e torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Acesso em: 01 de out. 2023

BRASIL. **Lei n. 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º E 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 nov. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção Orçamentária e Financeira anual. Acesso em: 01 de jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de out. 2022

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 20 jul. 2022.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 01/10/2022

BRASIL, Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. **Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC**. 2018. Disponível em mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. MEC, 2015**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-pdf> Acesso em 20 jul. 2022.

BRAZ, D.S.A. **Compreendendo e Transformando a Prática Docente: um estudo a partir da Autoscopia**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Católica de Santos, Programa em Educação. Santos: 2009. 197 p.

BRITO, F.C.; IBIAPINA, I. M. L. M. **O vídeo como mecanismo de formação e análise da prática**. In: 18 EPENN - Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió. Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió: EDUFAL, 2007. v. 1. p. 1-14.

BRZEZINSKI, I. (org). **Tramitação e Desdobramentos Da Ldb/1996: Embates Entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24jul. 2023

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATANI, D. B. et al. **Docência, Memória e gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
CÁSSIO, F.; GOULART, D. C.. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 23 de mar. 2023

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

CARO, M.E.S. **Cidadania: igualdade ou diferença? Três concepções de autonomia para discutir a tensão entre autonomia pessoal e pertença comunitária.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós graduação em sociologia política. 2000. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78836>. Acessado em 12 de maio 2023

CENTA, F.G. **A autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. RS. p. 378. 2022.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Acesso em 7 abr. 2023

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez. 2006.

CHRISTINO, R.R. **Piaget e Kant: Uma comparação do conceito de autonomia.** Nuances - Vol. II I – set. de 1997. p. 73-77.

CIAVATTA, M. **A Reforma do Ensino Médio: Uma Leitura Crítica da Lei n. 13.415/2017 – Adaptação ou Resistência?** HOLOS, Ano 34, Vol. 04

COÊLHO, I. M. **Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução.** In: COÊLHO, I. M. MOREIRA, I. (org.). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: Editora da PUC-GO, p.15-27, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica.** Rev. Ensaio. Belo Horizonte, v. 12, n. 03, p. 117-130, set-dez. 2010. Acesso em 21 abr. 2023

CUNHA, L. A. **Ensino Profissional: O Grande Fracasso Da Ditadura.** Cadernos de pesquisas. V. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez. 2014.

CUNHA, M. I. **O tema da Formação de Professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3. p. 609-625, jul./set. 2013.

CURADO SILVA, K. A. P. C.da. **A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa.** In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). viávelv. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. Disponível: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no Brasil:** a Reforma Rivadavia. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

CURY, C. R. J. BEDRAN; SAAD, M. I.; SALGADO, M. U. C. **A Profissionalização do Ensino na Lei nº 5692/71.** Brasília: INEP, 1982.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DANNER, H. **Hermeneutik.** In: DANNER, H. Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120. Acesso em 19 de fev. 2023

DILTHEY, W. **Introduction to the human sciences:** an attempt to lay and foundation for the study of society and history. Detroit: Wayne State University Press, 1988. Acesso em 19 de fev. 2023.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças:** Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2005.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENQUITA, M. F. **A Ambiguidade da Docência:** Entre o Profissionalismo e a Proletarização. Teoria e Educação. Porto Alegre. N. 4, P. 41-61. 1991.

FELIPE, E. S. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores:** continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Colaboração de texto in Anped na rede <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acessado em 24.10.2023

FERREIRA. E. B. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso** In: Apresentação do Dossiê Centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Acesso em 22 jan. 2023

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **A educação na perspectiva marxista:** uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. Interface. Botucatu, v. 12, n. 26, Set.2008.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer sua palavra.** Prefácio à Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FLORES M, P.; TROYANO, M. P. (2009). **Formación Inicial de Profesores de Matemáticas Reflexivos.** Revista Educación Y Pedagogía, 15(35), 93–116. Disponível em <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5946>. Acessado em set. 23

FONSECA, V. N.S. **Formação inicial de professores e a escrita reflexiva**. Olhar de professor. Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-15802.001, 2022. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> acesso em 21 abr. 2023

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** 2.^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no *Collège de France*, 1977-1978. São Paulo. Martins Fontes. 2008

FRANCA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o *Ratio Studiorum***: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, M. A. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 1, p. 109–126, jan. 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. ampl. ed.. São Paulo: Cortez. 2008a

FRANCO, M. A. R. S. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?**. Práxis Educacional (online) , v. 9, p. 40-60, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. EDUCAÇÃO E PESQUISA , v. 41, p. 601-614, 2015

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP , v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. . **Didática Multidimensional: Por uma Sistematização Conceitual**. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE , v. 37, p. 539-553, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. ; MOREIRA, J . **Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica**. Olhar de Professor (UEPG. IMPRESSO) , v. 26, p. 1-23, 2023.

FRANCO, M. A. S.; SCALET , D. G. **Docência crítica: uma práxis que constrói vocações**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 825–844, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n80a2017-66169. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66169>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FRASSETO; D.L.P.; MIGUEL, M.E.B. **A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das Leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Rev. Educação em Foco, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022. Acesso em 16 de jan. 2023

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

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

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

FREITAS, H. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, G; RAMOS, M. **Apresentação – dossiê temático**: ensino médio – passos e impasses na atualidade. e-Mosaicos, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 2-5, dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/47537>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FREITAS, L.B.DE L. **Autonomia moral na obra de Jean Piaget**: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. Educar em revista, n. 19, p. 11-22, jan. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo**. Real. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000 7.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Mar 2023

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Acesso em 19 de fev. 2023

GADAMER, H-G. **Verdade e método II: complementos e índice**. Petrópolis: Vozes, 2002. Acesso em 19 de fev. 2023.

GADOTTI, M. **Cruzando fronteiras: Teoria, Método e experiências freireanas**. In: I Colóquio das Ciências da Educação, 2000, Lisboa.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002. Acesso em: 30 de maio 2022.

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995. Acesso em 21 abr. 2023

GARCÍA, C. M. **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1989. Acesso em 21 abr. 2023

GARCIA, M; ANADON, S. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol.30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, p. 129 – 150, 2002

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (orgs.). **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, p. 117-136, 2006

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S.. **A reflexão como fundamento do processo investigativo**. In: GHEDIN, E. ; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008

GIROUX, H. A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GIROUX, H. A. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HEARGRAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto. Porto Editora, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HERB, K. **Rousseau: Aporias da autonomia**. Revista Dialectus. Ano 8. n.15. ago. – dez. 2019. P. 109- 121.

HOBOLD, M. de S.. **Concepção de Formação de Professores na Resolução 02/2019 DO CP/CNE: Resistências propositivas**. Formação em Movimento. Dossiê 10 XIII Seminário Nacional de Formação de Professores. V.5, n.10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/issue/view/115>. Acesso em 12.out.2023

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBIAPINA, I. Ma. M; FERREIRA, Ma. S. **Teoria e Método na Pesquisa Sócio-histórica**. In: XVI EPENN – Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. Ed. UFS, 2003, p. 1-18

IBIAPINA, I. M. L. M. ; LOUREIRO JUNIOR, E.A.P. ; BRITO, F.C. **O espelho da prática: reflexividade e videoformação**. In: IBIAPINA I.M.L.M. (Org.). Formação de Professores: Texto & Contexto. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-58, 2007.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. Tese de doutorado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós – graduação em Educação, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Artmed. 2004

JACOMINI. M.A. **Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 23 de mar. 2023

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba. SP. Editora Unimep, 1996.

KEMMIS, S. **Approaches to staff development**. In: WINDEEN, M.F.;ANDREWS, I. Staff development for school improvement. USA: Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KUENZER, A. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. In: Apresentação do Dossiê Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso” **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Acesso em 22 de jan. 2023.

KINCHELOE, J.L. **Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor.** In: KINCHELOE, J.L. A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 179-197.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte, 1978.

LAMOSA, R. A.; MACEDO, J.M. **A Regulação do Trabalho Docente no Contexto da Reforma Gerencial da Educação.** Revista Contemporânea de Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, Trabalho e Educação, 2015.

LIMA, V. R.; GOMES, A. C. R. **Em tempos de retrocesso:** o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. *Perspectiva*, v. 41, p. 1 – 22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86657>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e Integração Curricular.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUDKE, M; BOING, L. A. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V.; SEIXAS, P.S. **Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo.** *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 46, p. 81-91, jun. 2018 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 maio 2023.

MARTINS, A.M. **Autonomia e educação:** a trajetória de um conceito. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo, Moraes, 1983.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. **O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014 - 1035, jul./set. 2021.

MÁXIMO, M.M.A. **As limitações do conceito de autonomia no liberalismo.** *OIKOS*. Rio de Janeiro. Volume 14, n. 1 2015. Disponível em www.revistaoikos.org p. 59-67. Acessado em 01 de maio 2023.

MINAYO, M.C.S (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MINAYO, M.C.S. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social próprio.** In: MINAYO, M.C.S MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F. (Org.). *Caminhos*

do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. p.83-107. Acesso em 19 fev. 2023.

MORAES, M. C. M. **Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente**. In A. F. B. Moreira, J. A Pacheco, & R. L. Garcia (Org.), Currículo: Pensar, sentir e diferir, Rio de Janeiro, p. 139-158. 2004. Acesso em 01 mai.2023

MOREIRA, A. F. B. **Em Busca da Autonomia Docente nas Práticas Curriculares** Revista Teias, v. 13, n. 27, 27- 47, jan./abr. 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.

MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, É. R. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v.15 (1) p. 77-87, jun.2007. disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812/2097> Acessado em 20 de jan. 2023

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Acessado em 24 abr.2023

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Portugal, Porto, 2002

OLIVEIRA, F. de. **O surgimento do antivalor: capital força de trabalho e fundo público**. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 22, out. 1988, p. 8-28.

OLIVEIRA, D. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. de. **As meias verdades da reforma do ensino médio**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 63, p. 1-18, e22808, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22808>. Acesso em 12. Out.2023

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, J. A. **Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas**. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

PEREIRA, J.C. **O conceito de liberdade no pensamento político de John Locke.** Revista Eletrônica Μετανόια, São João del-Rei, n. 1, jul. 1999, p. 7-15. Acessado em 01 de mai. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1995, p. 95-114.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão:** diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.353-375

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Ensino para a compreensão.** In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-91

PERONI, V.M.V.. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso 20 mai. 2023

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIERCEY, R. **Ricoeur's account of tradition and the Gadamer-Habermas debate.** Human Studies, v. 25, n. 3, p. 259-280, 2004. Acesso em 19 fev. 2023

PILETTI, C. **Filosofia da Educação.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, C. **História da Educação no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S.G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (orgs). Pesquisa em educação. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola. 2006. p. 25-64

PIN, S. A. **Educar o humano:** construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

PIN, S.A; NOGARO, A.; WEYH, C.C. **Formação de professores na perspectiva freireana:** dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 3, pp. 533-566, 2016. Universidade Federal de Santa Maria

PINTO, J. M. R. **O Ensino Médio.** In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do Ensino no Brasil. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p 51-76.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências**. São Paulo, Cortez, 2001.

RAMOS, M.N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.N. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto) (4). Jul 1993. Disponível em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20/09/2022

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1981. Disponível em https://www.academia.edu/37239830/Historia_Da_Educacao_Brasileira_Maria_Luisa_Santos_Ribeiro_pdf. Acesso em 20/09/2022

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. Acesso em 19 fev. 2023

RICOEUR, P. **Ideologia e utopia**. Lisboa: Edições 70, 1986. Acesso em 19 fev. 2023

ROBERGE, J. **What is a critical hermeneutics?** Thesis eleven, v. 106, n. 1, p. 5-22, 2011. Acessado em 19 de fev. 2023

ROJAS DE ROJAS, M. **La autonomia docente en el marco de la realidade educativa**. Universidad de los Andes, Venezuela: Educere, enero-marzo/2004 vol 08, n. 024, p. 26-33. UNESCO. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Primera Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educacion para America Latina y el Caribe (prelac) la Habana, Cuba, 14 - 16 de noviembre, 2002 - Informe Final - diciembre 2002

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, T.A.; SOUZA FILHO, M.P. **A construção da autonomia do professor presente nas diretrizes curriculares nacionais de formação inicial das últimas duas décadas**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.277-294 jan/dez 2020. Acesso em 01 de maio 2023.

SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Acessado em 21 abril 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação [internet]. 2009 [citado 2009 jan./abr.]; (14): 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. **Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente**. Educação em Foco, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 39–64, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620162119654. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19654>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SHIROMA, E. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JUNIOR, J. A. **Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 260, p. 309–313, jan. 2021.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Estética e hermenêutica: a arte como declaração de verdade em Gadamer**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005. Acesso em 16 mar. 2023

SILVA, K.C.J.R.; BOUTIN, A.C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Acessado em 21 de jan. 2023.

SILVA, M.R. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. In: AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. Políticas Educacionais no Brasil pós golpe. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. Acesso em 21 de jan. 2023

SILVA, M.R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Palavra Aberta. Educ. v. 34. 2018. Acesso em 16 de jan. 2023.

SILVA, P. S. **Saúde mental do professor**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Edifício, 2006.

SILVA, E. M. S. **Crítica às metodologias ativas na formação profissional em serviço social**. In Temporalis, Brasília (DF), ano 19, n. 38, p. 147-161, jul./dez. 2019

SMYTH, J. **Developing and Sustaining The Critical Reflection in Teacher Education**. In: Teachers as Collaborative Learners, Challenging Dominant Forms Of Supervision, Oxford Press, Philadelphia, 1996.

SMYTH, J. **Una pedagogía crítica de la práctica en el aula**. Revista de Educación. n. 294, p. 275-300, 1991.

SMYTH, J. **Teacher's work in politics of reflection**. American Educational Research Journal, v.29, n. 2, p.267-300,1992.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551–571, abr. 2013.

VEIGA-NETO, A. **Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão**. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Orgs). Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007.

VILLELA, H. O S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, E. M. T. ; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C.G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 pp. 95-134

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKI, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar**. In: Vygotski, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

ZEICHNER, K. **Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores**. In: ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. **O professor como prático reflexivo.** In: ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p.12-28

ZEICHNER, K. **Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz:** possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T. ZACCUR, E. (org.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZITKOSKI, J. J. **Diálogo/Dialogicidade.** In: Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.

APÊNDICE

P1	
ação 1 – Descrever REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR	<u>Liberdade</u> para aplicar a metodologia e trabalhar de forma autêntica, sem burocracias.
ação 2 – Informar REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA	Pela <u>construção do conhecimento e coragem</u>
ação 3 - Confrontar parte 1 REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES	<u>Não houve mudanças</u> com o NEM, os professores sempre foram cobrados por resultados. Dessa forma, não há como trabalhar de forma autônoma
ação 3 - Confrontar parte 2 REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA	SEM APONTAMENTOS NO SENTIDO PROCURADO
ação 4 – Reconstruir REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA	(...) Assim os <u>temas transversais</u> implicam nas novas metáforas (esquema neuronal e a teia) propostas, porque teremos essas relações ressignificadas, o transversal não será apenas o que perpassa, mas o que se relaciona e também o que movimenta/impulsiona.
P2	
ação 1 – Descrever REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR	Autonomia docente é a <u>competência</u> do docente em escolher e apresentar conhecimentos conforme sua experiência, de acordo com o currículo e tendo em mente que seu trabalho é uma ação social ampla (para além de si) e de longo prazo. Autonomia docente é <u>ser livre</u> para atuar dentro dos pilares educativos na escola,

	comunidade ou política educativa
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>A primeira vez que senti que poderia ter autonomia foi quando pude escolher quais e como seriam os conteúdos a serem dados. Sem, contudo, ter que seguir ou “obedecer” a uma determinação externa, pois naquele momento percebi que eu quem estava à frente do processo educativo e, portanto, responsável por este. A partir disso, assumi que meus alunos, ao final do período letivo, deverão apresentar competências e habilidades que eu considero importante, mas que também atendam suas necessidades e perspectivas de vida e futuro.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>O novo ensino médio trouxe temas atuais, mas fora da realidade, causando à maioria dos professores uma certa angústia entre exercer sua autonomia e atender essa nova demanda curricular.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é criar um caminho efetivo para que isso aconteça. O Brasil ainda peca, de inúmeras formas, sobre a formação continuada dos seus profissionais da educação.</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>Não há como fazer o processo de formação dos estudantes sem levar em consideração “quem é este sujeito” e os quatro subsistemas integrados (biológico, afetivo, sociocultural e cognitivo) numa relação dialética e contínua. Além de se pensar nas relações desse sujeito com o mundo interno dele e o mundo externo, a escola não poderia se eximir desses pontos, daí a necessidade de “enquanto espaço legítimo de formação” promover a educação socioemocional</p>
P3	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Ter a liberdade em escolher quais habilidades trabalhar, como trabalhar e quando trabalhar. Além de poder escolher a melhor maneira de avaliar o desenvolvimento do estudante</p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>No atual momento, ainda não tenho essa autonomia</p>

<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p><u>Não houve mudanças</u>, pois estamos trabalhando ainda com a mesma estrutura</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Penso ser uma boa alternativa diante do que temos atualmente, mas <u>precisa ser melhor estruturado, principalmente em termos das diretrizes e das políticas educacionais.</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>Quando a videoaula fala do conceito da cidade educadora, vi-me na necessidade de ter algo mais corporificado e na internet acabei achando uma resposta pictórica para esta inquietação e passei a me perguntar: <u>Como fazer com que o entorno da escola pudesse desenvolver ideias ou contribuir com o processo de aprendizado dos alunos?</u></p>
P4	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Entendo que autonomia significa <u>soberania</u>, sem ser absolutista. É preciso estar atento aos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos e de que forma isso influencia nas realidades das comunidades escolares. <u>Autonomia significa trabalhar essas questões no sentido de apoiar a formação do pensamento e do protagonismo dos estudantes</u></p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUÍU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>Não sei se sou</u>, ou se somos, pois <u>estamos submetidos</u> na educação, a reproduzir modelos e práticas para aprovação de forma impositiva, o que significa que a cada final de ano letivo, tenhamos que reconsiderar toda prática didática e pedagógica do ano todo, evidenciando de forma clara nossa impotência enquanto sujeitos autônomos nos processos de aprendizagem</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Na realidade o NEM <u>escancarou a realidade da falta de condições</u>, de maneira geral, das escolas e professores atenderem um modelo que pretende ser universal, desconsiderando a realidade dos alunos. Desde a carga horária, a falta de formação docente, transformou o ensino médio numa autonomia de qualquer coisa, ou seja, cada instituição escolar, cada professor, trabalha itinerários formativos, da forma que mais lhe convém.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>A <u>falta de um debate sério e responsável</u> sobre esse período, que considero de transição, para a vida, reflete o <u>desânimo, o descaso e a indiferença dos estudantes</u> com o NEM.</p>

<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>O Professor precisa assumir um <u>novo papel docente</u>, mediar o processo de conhecimento, um desafio a ser vencido e para isso vem a necessidade de <u>se especializar</u> e ver os benefícios futuros</p>
P5	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Ter a possibilidade de pensar e <u>aplicar minhas aulas sem que sejam impostas</u> ações teóricas de quem não conhece o corpo discente.</p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>É preciso <u>conhecer bem os alunos</u> com os quais irei trabalhar. Assim, posso <u>pensar em estratégia de ensino mais adequados</u> à cada grupo. Aprendo isso diariamente a partir desta troca com os estudantes</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Sim, principalmente pela <u>falta de clareza</u> do que deve ser feito. A <u>falta de formação apropriada</u> faz com que muitos <u>sigam as propostas pensadas pelas secretarias e a aplicabilidade acaba sendo mecânica</u>. Sem contar a diferença entre a implementação do novo ensino médio nas escolas públicas e particulares.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>Falta de recursos materiais; falta de apoio da equipe diretiva, imposições de metas nas escolas desconsiderando contextos específicos.</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>O <u>professor deveria construir um novo conhecimento com seu aluno, não se fechar em sua disciplina</u>. Isso realmente se faz muito necessário para uma educação significativa para nossos alunos</p>
P6	

<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Mais do que planejar o conteúdo teórico das suas aulas com <u>liberdade</u>, creio que um docente autônomo <u>conhece as particularidades das suas turmas</u></p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Tenho o privilégio de trabalhar em uma escola que incentiva o professor a ser autônomo. <u>Essa construção não está pronta em mim</u> pois muitas vezes ainda me vejo <u>presa no meu próprio planejamento conteudista</u>. Porém, creio que essa construção se dá, em mim, <u>quanto mais eu me conheço como ser humano</u>, aprendo a lidar com meus limites, com minhas potencialidades e faço o mesmo percurso com meus alunos. <u>Conhecimento teórico</u> também me dá segurança para agir com mais autonomia.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Mais uma vez tenho que exaltar meu privilégio sobre a instituição na qual trabalho e que confia no trabalho dos seus professores. O intuito do Novo Ensino Médio é trazer a autonomia dos professores e dos alunos, mas, por enquanto e generalizando, creio que ainda <u>falta muito conhecimento, estudo e prática para que tudo funcione de forma mais construtiva</u>. Uma coisa é exigir dos profissionais a autonomia, outra coisa é <u>criar um caminho efetivo para que isso aconteça</u>.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Vejo, na minha escola, funcionando brilhantemente. Os alunos estão mais engajados assim como os profissionais. Porém, ouvindo colegas das instituições públicas e alunos da rede, percebo que há um abismo de conhecimento, preparo entre a escola privada e a pública. Fazer uma mudança radical no currículo escolar e não promover formação efetiva dos profissionais aumenta ainda mais tal abismo. A meu ver, a desigualdade educacional e social só tende a aumentar se continuar da forma como tem sido implantado até o momento. Como funcionária da rede particular e, sendo assim, termos famílias como clientes, muitas vezes a interferência negativa das famílias é o que mais pesa no meu contexto profissional. Assuntos simples que eram tratados com naturalidade há pouco tempo atrás têm sido questionados. Um exemplo disso foram familiares pedindo que fosse ensinado a visão religiosa do surgimento da espécie humano ao invés da visão científica. Lidar com esse tipo de questionamento desgasta a autoestima do professor, a autoconfiança e, conseqüentemente, sua autonomia.</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p><u>Mudar o foco do currículo</u>, ir na escola para aprender matemática e passar na avaliação é algo que precisa ser urgentemente mudado na mente dos próprios docentes. Na verdade, precisa-se ver além, <u>o mundo mudou, as pessoas evoluíram</u>, a função da ciência é meio para conhecer o mundo, a matemática, geografia são meios para conhecer o seu ambiente, seu cotidiano, sua vida.</p>
<p>P7</p>	

<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>A possibilidade de gerir as sequências didáticas com <u>protagonismo</u> e constante readequação aos estudantes envolvidos</p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Em <u>permanente formação</u> continuada, vou remodelando meu planejamento, procurando cada vez mais, enxergar novas entrelinhas na prática didática, visando abarcar a diversidade na sala de aula.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>As eletivas abriram um leque de possibilidades, porém, a <u>ausência de clareza de parâmetros é uma fragilidade sistêmica.</u></p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>A <u>menor carga regular específica e a incerteza dos limites nas eletivas.</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>SEM APONTAMENTOS NO SENTIDO PROCURADO</p>
<p>P8</p>	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>É ter a <u>liberdade</u> de escolher atividades educacionais, pedagógicas e digitais a partir de meus saberes</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>Construi</u> minha autonomia de saberes a partir de <u>busca por conhecimentos</u> educacionais e digitais e culturais</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>A <u>formação de professores</u> foi importante para as mudanças em termos de autonomia docente após a implantação do Novo Ensino Médio</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>Ainda me sinto “engessada”</u>, apesar das mudanças.</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p><u>Uma mudança se faz necessária</u>, a proposta do Novo ensino médio aumenta o problema da desigualdade. Deveria ser extinta e <u>repensada junto com os professores e comunidade escolar</u></p>
P9	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>A <u>liberdade</u> que temos de gerenciar nossa aula, sala, alunos e conteúdos com as metodologias que acharmos mais adequadas</p>
<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA</p>	<p>Creio que isso vem de uma <u>construção</u> de respeito do profissional a partir de uma observação do trabalho e posturas profissionais</p>

AUTONOMIA	
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Da forma que está sendo feito <u>não vai melhorar o ensino-aprendizagem e continuará excluindo os menos favorecidos do ensino superior. Deve haver uma participação maior dos alunos</u> nesse assunto. De certa forma houve uma interferência mesmo que discreta quando impõe os itinerários e estações do saber pois, direciona as práticas de sala e, de alguma maneira, aponta para as metodologias ativas como um norte para funcionamento</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>Ingerência política, estruturas sistêmicas e lutas pelo poder</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>SEM APONTAMENTOS NO SENTIDO PROCURADO</p>
P10	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Quando me pergunto o que é autonomia, logo me vem à mente uma pessoa que é <u>independente</u>. E a autonomia é essencial tanto para a sua vida profissional quanto pessoal (...) Em relação à autonomia docente, a mesma se depara com influência interna e externa no campo educacional. Também considero autonomia docente como um <u>ato democrático</u>.</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Em relação a construção de autonomia, no que se refere à minha atuação profissional, foi conquistado através do <u>trabalho desenvolvido</u> com os professores, ofertando material, sugestões e acompanhamento no desenvolvimento das ações didáticas e pedagógicas</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Uma mudança que percebi durante o processo de implantação do Novo Ensino Médio foi a <u>reapresentação, à comunidade escolar, da importância da presença da coordenação pedagógica</u> nos momentos de formação continuada dos professores.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p><u>A busca constante do conhecimento; amadurecimento, ética, profissionalismo entre outros similares e principalmente consciência de que você faz a diferença.</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>Em relação ao Novo Ensino Médio, acredito que <u>precisa ser revisto a carga horária, infraestrutura e os momentos de planejamento que os professores precisam para organizar suas ações</u></p>
P11	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>Ter a <u>consciência</u> de que a aprendizagem dos alunos é importante e que autonomia é importante para aproximar o conteúdo às exigências atuais.</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Através de leitura, estudos e pesquisa utilizando a aprendizagem autodirigida como sinalizadora de amar a aprender a aprender.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>A burocracia, a forma concebida de educação dos gestores e conciliar todas as demandas que estou envolvida. O ter que convencer os professores que nossa carreira mudou e com ela as demandas envolvidas também</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>A proposta é boa e amplia os saberes de todos os envolvidos, o que nos falta agora e continuarmos as formações trabalhando os conceitos, revendo a maneira como ocorre as aulas, e traçando as trilhas melhores para os itinerários formativos e toda essa nova demanda, reorganizando o enem e as avaliações externas e internas.</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>A Mudança que temos que ter é gigantesca. Fazer uma releitura de quais conteúdos são importantes, como construir juntos com os alunos a aprendizagem significativa e ao mesmo tempo obedecer ao sistema de educação atual e uma luta interna e externa constante. Fazer os adolescentes e jovens da escola pública assumirem suas histórias de vida ampliando seus sonhos, faz com que nós professores também tenhamos outras linguagens. Viver constantemente o aprender a aprender se faz importante neste momento. Isso exige uma mudança de paradigma constante</p>
P12	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>É a possibilidade de construir a partir da relação discente, uma identidade curricular de referência que faça sentido para todos os estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Minha autonomia docente vem sendo construída, a cada momento que me disponho a uma <u>comunicação honesta e interativa</u>, em um <u>movimento de aproximação das realidades e descobertas das necessidades dos meus estudantes</u>, alinhavados no contexto social e na proposta formativa.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Em alguma medida, as competências <u>possibilitaram aos professores a capacidade de se reconhecerem mediadores</u> em potencial e aos estudantes o sentido do aprendizado ao exercer seu protagonismo com responsabilidade social</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Sinto me particularmente muito esperançosa. Embora, compreendo que as possibilidades de avançar em uma nova experiência de aprendizagem nos traz ainda um pouco de incerteza quanto aos resultados futuros, porém afirmo que precisamos <u>innovar e continuar acreditando que é na diversidade educacional que estão as grandes possibilidades de sucesso e mudanças sociais</u>. Educação é a arma mais poderosa que podemos utilizar para combater todo tipo de desigualdade e injustiças sociais e formar grandes lideranças.</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>SEM APONTAMENTOS NO SENTIDO PROCURADO</p>
P13	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>É <u>liberdade</u> de criar, adaptar, mudar de acordo com cada turma que se trabalha</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Analisando cada turma que pego, aluno por aluno e vejo como posso incentivar o aprendizado. É <u>fazendo, errando, tentando de outra forma...</u></p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>O Novo Ensino Médio com seus itinerários formativos <u>nos colocou numa situação difícil</u>, pois muitas vezes <u>temos que abrir mão da criatividade</u> para seguir esses itinerários, que não abrangem os conhecimentos que os alunos deveriam ter. Tem-se com isso a <u>diminuição da carga horária de muitas matérias importantes</u>. O aluno tem que se adaptar aos itinerários oferecidos, que nem sempre é o que ele gostaria.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Não sou a favor, pois os mais afetados serão os alunos das escolas públicas. As escolas particulares poderão fazer esses itinerários no contraturno, com muito mais condições financeiras, formando pessoas com mais condições de competir a uma vaga na universidade. A escola pública tem de fazer tudo isso no horário das aulas normais, <u>sem condições financeiras e com professores despreparados</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>A imposição desse tipo de ensino, pois poderíamos fazer <u>projetos que fossem do interesse dos alunos/professores</u>, considerando a característica de cada classe, de cada aluno.</p>
<p>P14</p>	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p><u>Participação na construção</u> do currículo e ação mediadora na integração curricular, fazendo do estudante ponto central das estratégias e não o conteúdo pelo conteúdo.</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Construo minha autonomia pela <u>participação na construção do currículo, na discussão com os meus pares, na relação próxima com os estudantes, transformando a sala de aula em espaço de pesquisa e construção de conhecimento.</u></p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Para os que se desafiam na prática pedagógica o <u>planejamento integrado, a educação por projetos, a ação protagonista dos alunos, o ter que mediar o conhecimento,</u> entre outras são mudanças há muito tempo colocadas e que agora precisam ser exercidas, pois com a ampliação do tempo, não dá para ser o mesmo em mais tempo. E preciso se articular e estudar</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Me sinto bem no fazer pedagógico, claro que há mudanças e ajustes necessários, pois todo currículo é vivo e atemporal.</p> <p>Precisa estar em movimento como a sociedade, sempre em evolução. Gosto desse <u>desafio</u></p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>A burocracia, a dificuldade de alguns colegas que não querem mudar, <u>estudar e sair da zona de conforto, o despreparo na infraestrutura da escola para dar conta dos projetos a serem desenvolvidos, material didático condizente</u> com currículo que se tem, <u>sem ser engessado</u></p>
P15	
<p>ação 1 – Descrever</p> <p>REGISTROS QUE INDICAM O CONCEITO DE AUTONOMIA DO PROFESSOR</p>	<p>O professor ser <u>protagonista</u> das ações de ensino e aprendizagem, bem como, da participação efetiva e cooperação em todos os momentos de sua vida e profissão.</p>

<p>ação 2 – Informar</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM COMO O PROFESSOR CONSTRUIU A PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Minha autonomia foi construída pelo conhecimento, fruto de estudo e trabalho, saber para onde se quer ir e como ir.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 1</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM SE O NEM REPERCUTIU NA AUTONOMIA DOS PROFESSORES</p>	<p>Nesse momento não é perceptível nenhuma mudança em termos de autonomia. Nota-se fragilidade nesse aspecto.</p>
<p>ação 3 - Confrontar parte 2</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PRÓPRIA AUTONOMIA</p>	<p>Depois de algum tempo de experiência é preciso rever muitas situações. Muitos professores não se identificam com o que está sendo apresentado. A falta de reciprocidade, de afeto e coletividade</p>
<p>ação 4 – Reconstruir</p> <p>REGISTROS QUE EVIDENCIAM DESEJO OU TENTATIVA DE REALIZAR MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA</p>	<p>SEM APONTAMENTOS NO SENTIDO PROCURADO</p>