

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Susana Soares Tozetto¹
Jessica Aparecida Prestes²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental evidenciam a autonomia docente e identificar seus saberes. Os referenciais teóricos utilizados foram: Gimeno Sacristán (1999), que aborda a intencionalidade da prática docente e sua definição conceitual; Tardif (2010; 2011), que nos ajuda a compreender e elencar os saberes docentes específicos que compõem a prática docente. Para discutir sobre a autonomia docente e sua conceituação, apoiamos-nos na construção teórica de Contreras (2002). A fim de realizar uma reflexão a respeito da pesquisa científica e respaldar os dados coletados, buscou-se a contribuição de Bourdieu (1983; 2021) e sua conceituação sobre a construção do *habitus*, da violência simbólica e da reprodução no campo da educação. O tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Os agentes da pesquisa foram os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Município de Ponta Grossa/PR. Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto à padronização das avaliações em nível de rede municipal, no tocante às formações continuadas que não emergem do interesse docente nem do seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Prática docente. Autonomia docente. Formação de professores. Saberes docentes.

TEACHING PRACTICES AND TEACHER'S AUTONOMY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article has two main aims, namely, to analyze how the teaching practices developed by teachers in the early years of elementary school reveal those professionals' autonomy and to identify their knowledge. The theoretical background includes Gimeno Sacristán (1999), who addresses the teacher's practice intention and its conceptual definition; Tardif (2010; 2011), who helps us to understand and list specific teacher's knowledge comprised in their practice, while the theoretical construction put forward by Contreras (2002) supports our discussion about teacher's autonomy and its concept. To carry out a reflection about scientific research and support the data collected, we referred to Bourdieu (1983; 2021) and his concept of habitus, symbolic violence, and reproduction in the education field. Data treatment and analysis was carried out based on content analysis, according to Bardin (2016). The research agents were teachers working in the early years of elementary school in the public education system of the municipality of Ponta Grossa/ PR. This study results indicate that when teachers are in their classrooms, they can exercise greater autonomy, choose singular methods, and privilege the kind of practice that caters for their students. However, this autonomy decreases due to the standardization of evaluations at the municipal level regarding continuous education that does not originate in the teachers' interest or their school routine.

Keywords: Teachers' practice. Teachers autonomy. Teachers' education. Teachers' knowledge.

¹ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG. Docente do PPGE em Educação e do Departamento de Educação. Doutora em Educação pela UNESP de Araraquara. Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes. E-mail: tozettosusana@hotmail.com

² Doutoranda em Educação na UEPG. E-mail: jessica.prestesv@gmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Y AUTONOMÍA DEL PROFESORADO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen El objetivo de este artículo es analizar cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de los primeros años de primaria evidencian la autonomía docente e identificar sus saberes. Los referentes teóricos utilizados fueron Gimeno Sacristán (1999), quien aborda la intencionalidad de la práctica docente y su definición conceptual; Tardif (2010; 2011), quien nos ayuda a comprender y enumerar los saberes pedagógicos específicos que conforman la práctica docente. Para hablar de la autonomía docente y su conceptualización, nos apoyamos en la construcción teórica de Contreras (2002). Para reflexionar sobre la investigación científica y apoyar los datos recolectados, buscamos el aporte de Bourdieu (1983; 2021) y su conceptualización sobre la construcción del habitus, la violencia simbólica y la reproducción en el campo de la educación. Los datos fueron procesados y analizados mediante análisis de contenido, según Bardin (2016). Los agentes de la investigación fueron profesores de los años iniciales de la enseñanza primaria del sistema público de enseñanza de la ciudad de Ponta Grossa, en Paraná, Brasil. Los resultados de esta investigación indican que cuando los profesores están en sus aulas, pueden ejercer una mayor autonomía, elegir métodos únicos y favorecer una práctica que se adapte a sus alumnos. Sin embargo, esta autonomía disminuye con respecto a la estandarización de las evaluaciones a nivel municipal y con respecto a la formación continua, que no surge de los intereses de los profesores ni de su día a día en la escuela.

Palabras-clave: Práctica docente. Autonomía del profesorado. Formación del profesorado. Conocimientos pedagógicos.

Introdução

A educação se constitui como um campo muito amplo de pesquisa e investigação. Isso se dá devido à multiplicidade de fatores que a permeiam, assim como sua estruturação no campo social e, principalmente, pela importância que exerce na vida de todas as pessoas, configurando-se, assim, direito de todos, garantido pelo artigo 205, da Constituição Federal (Brasil, 1988). É nesse sentido que a presente pesquisa, que se caracteriza como um importante instrumento para a construção de conhecimento e de reflexão sobre a docência, que discutimos a complexidade com que se estrutura o trabalho docente. Sendo assim, expressamos a necessidade de chegar ao chão da escola, delimitando o campo de investigação para que de fato possamos compreender a prática pedagógica do professor e como ela se efetiva no cotidiano.

Ainda, consideramos como um reflexo da burocratização e da verticalização do ensino, um enorme distanciamento da esfera da gestão educacional com o cotidiano da escola. Essas demandas verticalizadas no ensino resultam em um enfraquecimento da autonomia do professor, visto que ele passa a precisar lidar com a ambiguidade de situações conflitantes, quer seja, controle *versus* autonomia. Parte desse controle sobre o trabalho

docente e a tendência de recuo da categoria na área de conhecimento profissional autônomo, assim como na participação efetiva na esfera social se evidenciou ainda mais em 1980, com a ascensão do neoliberalismo como projeto econômico, político e global na década, acarretando impactos na educação.

Assim, faz-se necessário, também, um olhar investigativo sobre a prática pedagógica, entendida como uma ação com finalidade educativa, que envolve o modo de proceder do docente, sua intencionalidade, crenças, saberes construídos durante sua trajetória e seu desdobramento na prática social (Gimeno Sacristán, 1999). O delineamento da finalidade e da intencionalidade da ação do docente no ato de ensinar deve se concretizar nos processos pedagógicos, a partir da realidade, expressando-se na necessidade de se chegar à realidade escolar. Por isso, a atuação do professor em vários contextos, evidenciando a diversidade de territórios, sujeitos e práticas educativas forjadas no contexto das diferenças, esta intemamente ligada a diversidade de situações na atuação do professor, como os que foram identificados pela presente pesquisa. Espaços nos quais, o docente, vai forjando sua identidade e a própria autonomia para construir práticas coerentes e consistentes.

Diante do exposto, compreendemos que o professor, no cenário atual, pode se sentir perdido, angustiado e desamparado, o que faz com que recaia sobre sua prática pedagógica o peso da reprodução³ (Bourdieu, 1983). Entretanto, o docente desconsidera que a realidade na qual está inserido muda ao longo do tempo e que a produção acadêmica e tecnológica se fazem presentes em nosso cotidiano e devem ser ponderadas. A análise da prática pedagógica é uma importante estratégia de aprimoramento, quando vislumbra a própria superação, pautada na realidade e na necessidade que se faz presente, perante a necessidade do aluno.

Assim, investigar sobre o trabalho docente torna-se relevante, pela necessidade de compreensão das práticas de ensino e da realidade a qual os docentes estão submetidos. Dessa forma, a prática pedagógica autônoma, crítica e reflexiva do professor se caracteriza como um aspecto importante da atuação docente. Sendo assim, para melhor compreender a autonomia na prática pedagógica, enquanto ação do professor que se produz por meio de sua concepção ideológica e de sua trajetória, tornou-se necessário direcionar nossa atenção ao contexto em

³ Nesse sentido, o sistema educacional se vincula a valores e padrões culturais das classes dominantes, pois os reproduz como “corretos” ou “legítimos”, sem, no entanto, considerar as particularidades do meio social e capital.

que a prática ocorre, ou seja, à escola. Nesse sentido, buscou-se compreender a trajetória docente, sua relação com os saberes específicos da profissão, as condições de trabalho e como todas essas questões influenciam na construção de uma prática autônoma, compreendendo que na prática pedagógica incidem muitas outras, além do próprio discurso de educação (Gimeno Sacristán, 1999).

O artigo se estrutura em três momentos que se interrelacionam. O primeiro traz aspectos metodológicos da investigação; o segundo discute as categorias levantadas na pesquisa; e, por fim, as considerações finais são apresentadas.

Aspectos metodológicos da investigação

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

A praxiológica visa capturar o mundo social em sua existência dupla, como objetividade e subjetividade (com a objetividade como estrutura de relações entre agentes diferencialmente posicionados, mas também com sua subjetividade como conjunto de disposições socialmente adquiridas). Para a percepção do mundo social, buscamos considerar, também, as visões dos agentes que contribuem para a construção desse mundo. Considerando que os pontos de vista são constructos que contêm a gênese da própria estrutura, a perspectiva assumida pelo agente é definida a partir de sua posição nesse espaço social, o que resulta em interpretações antagônicas, possibilitando diferentes escolhas, a partir da posição de onde se interpreta (Bourdieu, 1983).

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

realidade e reflete sobre ela.

Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de Ponta Grossa, conforme os preceitos da ética em pesquisa. A escolha das escolas teve como critério as notas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas participantes da pesquisa obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. Compreendendo que notas do Saeb das diversas escolas de Ponta Grossa, são acompanhadas e fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas.

A investigação dos dados empíricos foi realizada de acordo com os princípios e procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), cujas diretrizes metodológicas são expostas por Bardin (2016). Assim, apresentamos e discutimos as categorias encontradas por meio da AC, assim como as subcategorias vinculadas. As categorias e subcategorias apresentadas foram: docência, a partir da percepção dos professores (trajetória como docente e o que é ser professor); carga de trabalho (condições de trabalho, importância da família no trabalho pedagógico, tamanho das turmas, número de alunos e diferença acentuadas entre alunos); formação continuada e trabalho com os professores (formação continuada e o papel do pedagogo no trabalho pedagógico do professor); saberes da experiência *versus* saberes da formação (saber técnico e exaltação da prática em detrimento da teoria); SME e sua relação com a autonomia docente (relações de poder na escola, jogos de interesse e autonomia docente).

Para preservar o anonimato das escolas e dos agentes da pesquisa, passamos a denominar as escolas de: Instituição A, Instituição B, Instituição C e Instituição D. De acordo com a Lei Orgânica do Município⁴, a qual caracteriza, organiza e classifica as escolas do Município em: grande porte (as escolas com 501 ou mais alunos); médio porte (as escolas que têm matriculados de 201 a 500 alunos), e pequeno porte (as escolas que possuem até 200 alunos matriculados). Concluímos que a Instituição A é de pequeno porte, as Instituições B e D são de médio porte e a Instituição C é de grande porte.

Entregamos um total de cinquenta e três (53) questionários aos docentes das escolas de forma impressa e foram recolhidos trinta e dois (32) respondidos. O instrumento continha

⁴ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2021/1938/19375/decreto-n-19375-2021>.

perguntas fechadas de múltipla escolha sobre dados pessoais, indagações sobre a formação e quatro questões abertas sobre a prática pedagógica. Os professores receberam o codinome de P(nº), o número conferido vai de um (1) até trinta e dois (32), conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

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

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

Depois de analisar o questionário, realizamos uma entrevista semi-estruturada com oito (8) professoras, na escola, em horário de formação continuada, com duração média de quarenta minutos cada. Os temas das entrevistas versaram sobre sua trajetória pessoal na docência, saberes necessários para a realização do ofício, formas de aprendizagem do aluno, como os docentes tratam as orientações vindas da secretaria municipal, o quanto isso é benéfico para a sua prática pedagógica e quais são os possíveis prejuízos para a autonomia docente. Também discutimos sobre condições do trabalho docente e formação continuada. As questões mais importantes, na entrevista, foram relacionadas ao entendimento das docentes sobre autonomia na prática pedagógica e suas consequências.

Assim, por meio da entrevista, buscamos compreender a experiência, a vivência e, por consequência, a memória dos participantes, que se fazem necessárias para completar a análise de nosso objeto de pesquisa, posto que a oralidade pode revelar peculiaridades sobre a prática

pedagógica. A escolha das professoras entrevistadas se deu pelo destaque de duas professoras disponíveis de cada escola. As primeiras que se propuseram a tarefa foram selecionadas.

Assim, a partir do exposto e da análise dos dados coletados, procuramos apresentar e discutir as categorias encontradas, por meio da análise de conteúdo. As categorias foram levantadas posteriormente às aplicações dos questionários e da entrevista semiestruturada. Buscamos, assim, responder à questão central da pesquisa, quer seja, compreender de que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Para isso, as categorias apresentadas estão intimamente relacionadas ao referencial teórico estudado nesta pesquisa, dentre eles: Gimeno Sacristán (1999); Contreras (2002); Tardif (2010); Freire (1996) e Bourdieu (1983). A seguir, procuramos evidenciar cada uma das categorias levantadas, analisar e refletir sobre a prática pedagógica docente e sua diversidade em diferentes contextos.

A docência a partir da percepção dos docentes

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

[...] uma história individual, de uma Educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (Bourdieu, 2009, p. 58).

Desta forma, a história de vida dos participantes demonstra que a educação sempre teve um papel importante em sua vida, seja pela valorização dos familiares, ou pelo sentimento de bem-estar advindo do sucesso escolar. Assim, o reforço positivo do meio social exercido na escola ou no ambiente familiar influenciou de forma significativa na escolha da profissão. Ainda, as experiências construídas enquanto alunos também permeiam a percepção que os participantes têm da educação e da escola, ou seja, é um organismo social, pois foi construído coletivamente, ao longo dos anos; mas também individual, pois é formado a partir da

incorporação de valores e esquemas de percepção. Como pode ser observado nos relatos:

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

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

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

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

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

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

Bourdieu e Passeron (2013) observam que o caráter de conservação das desigualdades

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

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

Assim, a prática pedagógica do professor pode servir como conservação das desigualdades, quando empenhada apenas em reproduzir as práticas, os costumes e os valores da classe dominante, ou transformadora. Entretanto, para que seja transformadora, o profissional docente deve estar consciente para estabelecer os imperativos de forma crítica. Assim, a prática do profissional docente é constituída por conjuntos de conhecimentos, valores e finalidades advindos de um período histórico, cultural, político, econômico e social, que abrange também a trajetória pessoal e as experiências construídas enquanto profissional, atuante em determinados contextos. Ao analisarmos os dados obtidos nessa categoria, foi possível observar que há predominância de uma concepção romantizada sobre a docência. Essa visão de educação remete ao conformismo, dando a ideia de que ser professor é um dom, uma missão e que, portanto, os esforços para realizar essa atividade devem ser elevados.

Observamos a ambivalência em descrever a profissão docente, pois, ao passo que minimiza sua profissionalidade, caracterizando-a como dom, apresenta aspectos da desprofissionalização como uma dificuldade em ser professor. Também há uma romantização da educação, deixando ausente a crítica à sua própria realidade docente, concepção ignorada por meio do esvaziamento de momentos que oportunizem ao professor se aperfeiçoar e

estabelecer relações de coletividade profissional.

Todavia, os professores se mostram esgotados devido à carga de trabalho, tanto que não conseguem refletir criticamente sobre a realidade de sua profissão e do contexto social e político. Dessa forma, a carga de trabalho se mostrou uma categoria a ser levantada nessa pesquisa.

Carga de trabalho

As condições de estrutura física da escola são um dos elementos de extrema importância para que o professor realize seu trabalho, pois ele depende dos espaços e de sua organização para realizar suas aulas de forma autônoma. Quanto mais espaços distintos a escola tiver, mais opções haverá para o professor promover aulas exploratórias, que sejam interessantes para seus alunos.

Assim, destacamos que a conceituação do termo autonomia possui diversas abordagens e definições, porém, quase sempre é associada à ideia de liberdade, independência ou autossuficiência, em que o indivíduo é o autor de suas vivências no mundo. Sendo assim, a autonomia é considerada primordial para o desenvolvimento humano, alicerçada sobretudo ao ato de cuidar de si, ser independente e ter capacidade na tomada de decisões. Quando se fala do trabalho docente, a autonomia se torna muito relevante, pois o professor deve desenvolver sua própria compreensão e, caso necessário, pode criar novos saberes capazes de transformá-lo enquanto docente, posto que procuramos discutir uma prática pedagógica dinâmica, interessada e consciente de que o professor deve ser capaz de refletir, criticamente, sobre ela e sobre seu trabalho. Desta forma, compreendemos que a autonomia é relativa e que é construída e desenvolvida a partir do repertório adquirido pelo indivíduo, por meio dos conhecimentos, experiências e destreza para atuar em determinadas situações. Entretanto, a autonomia sempre será transpassada por outros fatores, sejam de âmbito social, político, cultural, ou de condicionantes presentes nas instituições das quais o indivíduo participa (Contreras, 2002).

Assim, buscamos também discutir a respeito dos aspectos físicos da escola em que os professores estão inseridos e a disponibilização dos materiais didáticos evidenciaram que os professores acabam trazendo seu próprio material para fazer atividades pontuais com os alunos,

tendo que lidar com a falta de internet ou com problemas decorrentes de eventos climáticos.

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

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

Foi possível observar que, mesmo com condições desfavoráveis, a participante P31 e P15 realizam práticas pedagógicas preocupadas em estabelecer relações entre o que o aluno já conhece em sua prática social, associando o conteúdo e construindo a representação do que aprendeu na aula. Todavia, há um desgaste em realizar parte do planejamento em casa e ter que trazer de casa seu próprio material, intensificando a carga de trabalho do professor, que tem que lidar com situações que fogem do seu ambiente laboral. Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (Gimeno Sacristan; Gomez, 2000).

Desta forma, compreendemos que o professor, ainda que tenha uma boa formação inicial e continuada, tenha construído os saberes necessários específicos da profissão e tenha vivenciado experiências de uma prática consciente e crítica, tem sua prática condicionada aos aspectos físicos e materiais da escola. Assim, percebemos na fala das professoras:

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

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

Atuando a partir do que que é possível ser feito diante da realidade, ou seja, sua autonomia está condicionada também às questões estruturais da escola, entretanto, um outro aspecto que se encontra diretamente relacionado às condições do trabalho docente é o tamanho das turmas, o número de alunos com os quais os professores realizam seu trabalho. O número de alunos, por si só, já ocasiona uma sobrecarga ao trabalho docente que se vê dividido, tendo que escolher para qual aluno vai dar atenção e qual irá conscientemente negligenciar naquele dia, pois não consegue atender de forma efetiva a todos.

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

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

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

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

Ainda tem que trabalhar considerando uma acentuada diferença entre os alunos, algo inerente ao ser humano. Assim, o professor diante dessa expressiva variedade de dificuldades tem que assumir e responder a exigências que estão além de sua formação, ou seja, o professor, mais uma vez, acaba se sentindo angustiado e incapaz de realizar o seu trabalho com qualidade. Nesse contexto, temos a fala das professoras:

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

[...] nessa sala, tem um menino com deficiência, outro com autismo e retardo,

tem tutora, mas a turma é grande, eu entrei lá e me desesperei, não sei se vai, é difícil, tinha que ser pelo menos 20, 25 alunos (P29 – entrevista).

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

Os relatos evidenciam a dificuldade encontrada pelas professoras e a falta de conhecimento para conseguir realizar um trabalho de qualidade com os alunos, até mesmo por não conseguir desenvolver um perfil polivalente que se espera dos professores nas atribuições cotidianas. Assim, a formação inicial se apresenta como uma oportunidade por meio da qual o professor pode aprimorar seus conhecimentos e adquirir novos saberes para atuar em diferentes contextos no qual está inserido, da mesma forma, a formação continuada exerce um importante papel na construção e desenvolvimento da autonomia docente.

A formação continuada

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

Sendo assim, o lócus da formação continuada do professor deve ser a própria escola, em que realiza suas atividades docentes, pois é por meio da contínua formação que vivencia suas experiências como docente, refletindo criticamente sobre ela. Ainda, considerando o contexto educacional e sua constante adaptação às mudanças, aos limites e às possibilidades, o professor assume um caráter essencialmente dinâmico e formativo, buscando se desenvolver enquanto profissional para atuar em diferentes situações. Gimeno Sacristán (1999, p. 123) declara serem necessários professores cultos, dotados de sensibilidade e bom senso pedagógico, adequadamente selecionados e em contínuo desenvolvimento. Além disso, profissionais

motivados que possam viver com dignidade sua profissão e que se sintam apoiados pela política, pela família e sociedade, para poder alcançar sistemas educativos de qualidade. Muito se ouve falar em educação de qualidade, mas a retórica se torna incoerente quando refletimos o quanto há realmente de investimento público para o desenvolvimento direto dos profissionais da educação. Assim, a formação continuada caracteriza-se como um importante elemento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, quando o docente toma sua prática como ponto de partida, procurando romper com o pragmatismo, assumindo uma atuação autônoma e consciente, pois passa a também ser autor do seu desenvolvimento profissional.

As professoras com as suas falas demonstram como compreendem a formação continuada e como esta tem sido realizada na rede.

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

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

Quando a formação continuada não parte da realidade do professor, condizente com o que se apresenta em sala de aula, ou na instituição educacional como limite a ser superado pelo professor, este não vê sentido no que aprendeu, pois não consegue alinhar a teoria e a prática. Considerando que o exposto na formação continuada massificada não é condizente com sua prática, muito menos com sua realidade, fazendo com que as formações nesse contexto se estabeleçam de forma desarticulada da escola, não tenha sentido ou significado para o professor.

A escola é um espaço privilegiado para a propagação do conhecimento e, por consequência, também é o local onde as práticas pedagógicas dos professores se efetivam, sendo assim, a formação continuada deve estar de acordo com as especificidades desse espaço. Porém, por meio das falas dos professores, podemos observar que hoje as formações continuadas das escolas municipais de Ponta Grossa não se realizam dessa forma.

Saberes da experiência *versus* saberes da formação

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

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

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

Podemos compreender, então, o habitus como produto do condicionamento social e histórico e da apropriação da cultura dominante, absorvido pelos agentes que circundam os ambientes de socialização. A partir das relações que vamos estabelecendo com nós mesmos, com o mundo e com o outro, adquirimos nossas próprias interpretações e repertórios, passando então a compor nossos saberes e nossas aprendizagens, que são marcados pelo local (casa, hospital, instituições escolares), por pessoas (mãe, pai, médico, professores) e por momentos (da vida individual e da história). É, portanto, nessas relações de aprendizagem e relações com o saber que o sujeito vai interagindo com o mundo, com os outros e compondo sua própria trajetória de ser e agir. A partir disso, podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo como interpreta o mundo e o significa (Charlot, 2000).

Segundo Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Desse modo, o saber é constituído de elementos simbólicos e de linguagens, compreendido por uma perspectiva dinâmica, composta principalmente pelas relações e pelo habitus. O autor referenciado afirma

que ao se adquirir o saber, assegura-se ao sujeito um certo domínio do mundo em que vive algumas experiências, tornando-se, assim, maior, mais seguro de si e mais independente. O sujeito de saber amplia uma atividade que lhe é própria, pautada na argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. Além disso, sob a perspectiva de Charlot (2000), procuramos distinguir saber de conhecimento, no campo conceitual da educação. Portanto, concebemos conhecimento como sendo aquisição organizada de informação, ligada a uma atividade realizada pelo sujeito, na qual esse se apropria da informação de forma intencional. A informação internalizada pelo sujeito passa, então, a compor seu capital cultural, caracterizando-se assim como pessoal e intransferível. Logo, o saber pode ser compreendido como a integração desses conhecimentos pautados na experiência, abarcado por um conjunto de relações, sendo assim, compõe-se de forma dialética, podendo ser compartilhado, validado e controlado (Charlot, 2000).

Dessa forma, a prática pedagógica docente, assim como toda profissão, exige a apropriação de saberes específicos, devido à complexidade e às características ímpares do seu objeto de trabalho. O ensino, o conhecimento e os saberes decorrem dos diferentes tipos de relação que permeiam o ambiente escolar. Tardif (2010, p.18) define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes adquiridos pelo docente podem ser originados na experiência pessoal, na formação inicial recebida e nas trocas realizadas com os professores mais experientes. Nesse sentido, Tozetto (2010, p. 41) coloca:

Os professores não são teóricos, mas se apoiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade, conhecimentos e práticas. [...] o professor é um profissional dotado de razão, que necessita de certas exigências da racionalidade para fazer julgamentos na urgência das situações de sala de aula.

Isso posto, compreendemos que os saberes que servem como base da profissão docente não são apenas os saberes construídos dentro das faculdades e institutos, mas são decorrentes também do próprio cotidiano escolar, sendo assim, são tanto de ordem individual quanto social.

Ressaltamos que o exercício da profissão docente demanda de uma formação para além das associadas a domínios de técnicas e metodologias, mas, sobretudo, às que favoreçam

situações de aprendizagem que mobilizem os saberes e os conhecimentos, proporcionando o pensar, o criticar e o repensar sobre a prática docente. Para tanto, é necessária a mobilização de saberes específicos. Segundo Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; possuem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas e são amplamente personalizados e situados no docente, pois,

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

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

Portanto, é possível afirmar que os conhecimentos adquiridos e acumulados, de ordem teórica ou prática, são produto de nossas experiências vividas. Todavia, compreende-se que “a experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional” (Silva, 2005, p. 93).

Assim, apreendemos por meio dos instrumentos de coleta de dados que a prática é compreendida como simples aplicação de técnicas pré-programadas, negligenciando-se a sua complexidade, sua singularidade, e seu dinamismo, inerentes à prática pedagógica. Assim, é

possível controlar os resultados em uma sequência de causas e efeitos, sendo aceitável replicá-los em diferentes realidades, devido à sua previsibilidade e linearidade estável. Essa realidade pode ser observada em alguns discursos das participantes, quando perguntamos sobre os saberes construídos no curso de formação inicial, quando ressaltam o nível básico de formação:

O magistério fez toda a diferença na minha formação como docente (P7 – questionário).
Sem dúvida nenhuma o magistério que me deu a base para me tornar uma professora de fato (P20 – questionário).
[...] o que me deu base mesmo, que me ensinou, foi o magistério. A pedagogia não, é muita teoria, o que me deu base foi o magistério. No magistério você aprende a didática, aprende a trabalhar com a criança, tem muitas aulas práticas, o estágio é diferente, a gente era muito cobrada, não sei se era só nessa época em que eu fazia magistério, não sei agora (P19 – entrevista).

Verificamos que as professoras valorizam o curso de formação no nível médio, justamente por fornecer técnicas oriundas de suas aulas de metodologias. Dessa forma, o profissional técnico é aquele que tem domínio dos meios para alcançar os fins previstos (Contreras, 2002). O maior problema está quando, nessa concepção tecnicista da atuação docente, ignoram-se as individualidades dos alunos e as problemáticas originárias do contexto de atuação, numa visão tecnicista da atuação.

A Secretaria Municipal de Educação e sua relação com a autonomia dos professores

A escola se apresenta como um espaço de contradição e luta, pois, para além das diferentes concepções de educação, escola e aluno, esboçadas pelos agentes que nela atuam, ainda sofre forte influência do capital econômico, social e político. Assim, as políticas que adentram as escolas são produzidas em várias instâncias, ou seja, pelas autoridades locais, nacionais e internacionais. Sendo que algumas são obrigatórias, outras são sugestões, outras prescritivas/legíveis e outras ainda orientações/escrevíveis, ou simplesmente viram artefatos da moda que nem sempre têm sua trajetória clara. Devemos considerar que “as políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (Ball, 2016, p. 19). Todavia, as políticas limitam a atuação criativa do professor, ou seja, reduz sua autonomia diante das tomadas de decisão, pois não diz explicitamente o que fazer, mas delimita implicitamente o caminho que deve ser

seguido. Assim, a escola, a atuação do professor e sua autonomia estão diretamente ligadas aos órgãos de controle e pela forma como essas políticas chegam à escola. Dessa forma, compreender como a Secretaria Municipal de Educação (SME) delimita as ações educativas e se apresenta aos professores, enquanto órgão de controle, torna-se imprescindível para compreender o impacto que causam na autonomia do professor.

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

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

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

E também observada no relato da P19:

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

Portanto, a autonomia docente é relativa, pois o Estado tem domínio sobre as práticas que ocorrem dentro da escola, ao considerar que o mundo social é constituído por diversos campos, estruturados com base nas distâncias sociais que separam os agentes, assim, o poder está diretamente relacionado ao campo, ou seja, a uma sociedade local, um microcosmos, ou uma organização própria, detentores de uma autonomia relativa (Bourdieu, 1989). Assim, a teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constituem a realidade do mundo social. Bourdieu (1989, p.69) considera que para

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

Assim, enquanto espaço social, a escola reproduz, em suas relações, o modo como está organizada estruturalmente na sociedade, o que representa compreender as crenças, o jogo da linguagem e as trocas simbólicas que nela ocorrem. O docente, em sua prática, na maioria das vezes, age aliciado por suas crenças, convicções, visões de homem e religião. O real problema está quando as imposições são desvinculadas da realidade educacional, pelos órgãos de controle, impactando diretamente no sentimento de desprofissionalização e trazendo danos emocionais para o professor e para o aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que ambos se sentem incapazes diante da imposição descabida, gerando a culpabilização dos docentes pelos resultados insuficientes dos alunos. Dessa forma, os professores vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho (Santos, 2017).

Com o ciclo de imposições e de poder simbólico, a SME consegue manter seu monopólio de domínio nas diferentes instancias na escola, bem como mantém o privilégio exclusivo da representação do trabalho docente. Ou seja, o poder simbólico está presente nas escolas, nas disputas por espaço e na imposição de ideias. Isso impacta diretamente nas atividades das pessoas que estão inseridas no espaço escolar, assim como na prática pedagógica e na autonomia docente.

Todavia, os professores consideram que algumas orientações por parte da SME são necessárias, e que quando não são impostas de forma diretiva, como as avaliações e os projetos,

não são feitas, assim, consideram-nas benéficas em certo ponto. Isso não impede a leitura do fenômeno como uma violência simbólica suave, impassível, que se efetiva pelos acessos simbólicos da comunicação entre a escola e a SME. Assim, o poder simbólico se estrutura como um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 1989, p.14). Dessa forma, todos conseguem o que querem, os docentes cumprem com suas obrigações, certos de quem originalmente possui uma certa autonomia sobre sua prática; os gestores fazem o que lhes é proposto e a SME consegue manter a rede andando sob os mesmos parâmetros. Percebemos na fala das professoras esses aspectos:

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

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

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

Os docentes, de certa forma, reconhecem o poder que é estabelecido sobre seu trabalho e adaptam modos de seguir o que está sendo proposto, por medo, por ambição ou até mesmo por comodidade. Naturaliza-se e se evidencia fazer aquilo que deve ser feito, do seu jeito, segundo os seus anseios, mas de modo a produzir os mesmos resultados e atender às exigências da SME.

Considerações finais

Foi possível compreender, a partir da pesquisa e do estudo teórico e exploratório realizado, que a profissão docente possui condicionantes da esfera política, que se expressa nos

programas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Estes programas buscam direcioná-las para a padronização do que dá certo, excluindo-se, assim, o professor como idealizador de sua ação e minimizando a sua autonomia.

No que tange à autonomia de suas práticas pedagógicas, compreendemos que os professores possuem, em alguns momentos, maior autonomia e, em outros, são tolhidos de toda ela. Quando estão em sua sala de aula, podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, porém, é possível mudar a sequência de conteúdo, adaptar as aulas, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, sentem-se pressionados, exibindo uma menor autonomia, quando algumas ações, com as quais não concordam, são impostas, um exemplo é a padronização das avaliações em nível de rede municipal e as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

Ainda, o professor possui um habitus oriundo de suas experiências e incorporado por sua trajetória, na família e nos meios sociais que circula, que faz parte da prática pedagógica que impacta na ação enquanto docente. Desta forma, a trajetória dos indivíduos impacta de forma significativa na compreensão da docência, pois a grande maioria dos professores entrevistados ressaltam que tiveram, em sua trajetória, desejo de aprender e ser estimado por seus professores. Ainda ressaltam que o percurso que os trouxe até as salas de aula, não foram fáceis, exigindo muito esforço e dedicação. Observamos que essas situações direcionam os professores a assumirem um papel vocacional frente ao seu exercício docente, dotados de uma visão romântica da educação, podendo dificultar na luta da classe por reivindicações e na concepção de profissionalidade.

Também verificamos que a carga de trabalho à qual o professor é submetido é grande, sendo que desenvolve diversas atividades que transcendem a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. O professor participa e organiza muitas atividades na escola e realiza ações burocráticas relacionadas ao seu trabalho, o que muitas vezes acarreta uma sobrecarga, que compromete o tempo que dispõe para planejar e para se desenvolver profissionalmente. Ainda, as formações continuadas que estão ocorrendo nas escolas participantes apresentam um caráter prescritivo, normativo e circunscrito em competências técnicas, não privilegiando a escola como lócus de formação, o que faz com que as formações sejam vistas distantes da realidade do professor e não como um momento de construção de conhecimento e autonomia.

Frente a todos esses apontamentos e discussões, torna-se claro que o sistema escolar necessita sempre de uma análise estrutural e relacional, acerca do trabalho docente, com vistas a compreender o real objetivo de todas as ações despendidas, na tentativa de não cair nas preconceções ingênuas de responsabilização ora docente, ora discente, o que impede de compreender as condições simbólicas e materiais do trabalho docente. Assim, foi possível perceber que são vários aspectos desse trabalho que impactam na estruturação da prática pedagógica e na construção da autonomia. Dentre eles, e, os que foram discutidos nesse artigo, destacam-se: a necessidade do apoio coletivo entre os professores; a construção da experiência e do habitus professoral; a trajetória pessoal dos docentes; a formação específica; a relação teórico/prática; a análise crítica e reflexiva sobre as ações docentes; as condições de trabalho e a construção de saberes individuais e coletivos.

Entretanto, a educação é feita de resistência, sobretudo de resistência inteligente e analisada. Compreende-se que, às vezes, recuar em determinados momentos pode nos abrir campo para travar a próxima luta. Assim, tem-se que a autonomia e a prática pedagógica docente são dois conceitos amplamente discutidos, porém, que nunca se esvaziam de questionamentos e de desdobramentos para novas pesquisas. Por fim, ressalta-se que construir a autonomia docente passa a ser recorrente, importante e necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, comprometida e articulada com a realidade, bem como para a edificação da profissionalidade docente.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PRESTES, Jéssica Aparecida. As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023. 136 f.

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

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

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

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

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba, CRV, 2010.

Submissão em: 18/12/2024

Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:

