

## AUTONOMIA DO PROFESSOR NA SUA PRÁTICA DOCENTE

## AUTONOMY OF THE TEACHER IN HIS TEACHING PRACTICE

Gabrielly Corrêa Gonzaga<sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como foco principal discutir de que forma a autonomia do professor está presente na sua prática docente, com o objetivo de entender como a autonomia se faz presente. Para a construção do referencial teórico utilizou-se de autores e leis que estudam sobre autonomia e a prática do professor, tais como: BNCC (2018), Contreras (2002), Freire (2011), Köche (2009), Libâneo (2001), Sacristan (1998), Tardif (2002), Magnani (1993) e Mongardo (2003). A metodologia deste estudo é de caráter qualitativo para que ocorra a compreensão das características que constrói o processo da autonomia e enfatizar se os professores têm ou não autonomia. Para a coleta de dados foi aplicada uma pesquisa de campo com quatro professoras no município de Forquilha por meio de entrevista semiestruturada. Conforme as falas das entrevistadas, identificou-se que não existe autonomia, mas sim partem do que é estabelecido pelo município. Além disso, a autonomia das entrevistadas é evidente a partir da elaboração dos seus planejamentos e, de forma ativa, ao participarem de reuniões e capacitações para melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia Docente. Formação de Professores. Prática Docente.

**ABSTRACT:** The present article has as main focus to discuss how teacher autonomy is present in their teaching practice, aiming to understand how autonomy is present. For the construction of the theoretical framework use authors and laws that study about autonomy and the teacher's practice, such as: BNCC (2018), Contreras (2002), Freire (2011), Köche (2009), Libiliar (2001), Sacristan (1998) Tardif (2002), Magnani (1993) and Mongardo (2003). The methodology of this study is qualitative to understand the characteristics that build the process of autonomy and emphasize whether or not teachers have autonomy. A field research with four teachers in the city of Forquilha was used through a semi-structured interview. Through the speech of the interviewees it was identified that there is autonomy from what is established by the municipality. In addition, the autonomy of the interviewees is evident from the preparation of their plans and actively participating in meetings and training to better understand the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Teaching Autonomy. Teacher training. Teaching Practice.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – UNESC. gabiinha\_gonzaga@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Grupos de Pesquisa: Políticas, saberes e práticas de formação de professores. Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC. rlb@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

## 1 INTRODUÇÃO

Autonomia é a capacidade de um indivíduo racional tomar decisões por si só. Na educação esse termo está ligado na condição do professor organizar seu próprio estudo, de modo a buscar diferentes fontes de informação e construir um saber ligado aos seus objetivos, ou seja, dando liberdade para a escolha dos caminhos e alvos da educação. Paulo Freire (2011) formulou no seu livro *Pedagogia da Autonomia* uma proposta educacional a qual procurava transformar o aluno em sujeito, o que implicou na promoção dessa autonomia e para que o aluno a desenvolva é preciso que o professor também a tenha.

O tema escolhido partiu das aulas de graduação que trouxeram discussões, reflexões e questionamentos desde a primeira fase do curso referente à autonomia do professor, o que estimulou uma vontade de saber se, realmente, o professor pode ter autonomia para exercer seu trabalho.

A autonomia deve se originar da participação e cooperação dos professores nas tomadas de decisões da escola. Atualmente, pode-se perceber que as medidas e decisões são postas pelo governo, o que dificulta o fortalecimento da democracia, uma vez que pouco se abre espaço para uma discussão mais coletiva.

A partir desse pensamento, levantou-se o seguinte questionamento: de que forma ocorre a autonomia do professor na sua prática docente?

Para responder tal questão tem-se como o objetivo principal deste artigo compreender como a autonomia do professor está presente na sua prática docente. Ainda, como objetivo específico, busca-se verificar como a autonomia se manifesta no currículo; identificar como ela é utilizada no âmbito escolar e entender de que forma autonomia está presente na formação do professor.

Diante desses propósitos de pesquisa, o trabalho foi dividido em duas seções: a primeira explana o conceito de autonomia, a sua importância para o professor e para o aluno, como também, a importância do diálogo entre ambos. Já a segunda seção faz uma abordagem referente à formação do professor, sujeito que precisa, constantemente, buscar conhecimento, não podendo se deixar “desatualizar”.

Durante o curso de graduação aprende-se que os futuros professores precisam formar cidadãos críticos e participativos, mas será que seguir um livro didático, sem que seja antes planejado, significa ter autonomia docente? Ou quando se é obrigado a trabalhar apenas o que está em uma apostila pronta sem poder tirar e nem acrescentar nada, isso é ter autonomia? Essas e outras questões orientam a produção deste estudo.

Com a ausência da autonomia, os professores podem vir a sofrer com a má qualidade de ensino e com a padronização pedagógica em que tudo estará sempre pronto e o professor somente a executar ou seja, fará a transmissão do conhecimento. Com essa padronização fica cada vez mais difícil trabalhar de modo que o contexto do aluno seja inserido no processo, pois dificultará algumas mudanças na dinâmica das aulas, o que dificulta proporcionar aulas com mais dialogicidade e ludicidade.

## 2 SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA

Neste capítulo pretende-se explicar sobre autonomia que, segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986, p. 203), pode apresentar os seguintes significados: “Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios; Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões”. Esses significados apresentam uma concepção individualista, no qual cada indivíduo irá agir ou pensar com plena independência.

Para Freire (2011), a autonomia é um processo de construção cultural, não é algo natural, depende da relação do ser humano com os outros e deles com o conhecimento. O indivíduo passa a se reconhecer como ser histórico e é capaz de entender e modificar a sua realidade.

Segundo o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2011 p. 84).

Freire (2011) alerta para a necessidade de os professores criarem oportunidades para ocorrer à construção do conhecimento através dos estudantes como parte de uma ação na qual professor e aluno não irão se diminuir, visto que o autor cita que “ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para a sua própria construção, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2011, p. 45).

Dessa forma, não se pode ver a autonomia por uma visão individualista ou psicologista. Contreras (2002) afirma que a autonomia, tal como valores morais, não é uma capacidade individualista, mas se constitui em uma prática social. Portanto, não se pode falar se o sujeito é ou não autônomo, contudo, se há processos ou situações nas quais eles agiriam de maneira autônoma.

Para Freire (2011), a construção dos sentidos pessoais, a qual a criança se percebe sujeito, flui através da postura do professor, desejando à construção da sua autonomia, apresentando-se de forma democrática, fará a troca de conhecimentos, em que o estudante faz parte do processo educativo, para que ele venha a se construir como sujeito histórico.

Olga Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 2011, p. 127).

Essa reflexão reforça a importância do diálogo, para romper com o autoritarismo e a imposição. Por meio da conversa, o estudante começa a tomar suas decisões e considerar o que é melhor para si. “É nesse sentido que se impõem a mim escutar o educando em suas dúvidas, seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2011, p. 265).

A autonomia se torna uma característica importante para o desenvolvimento das pessoas. Quando voltada para os estudantes, ela se torna muito mais significativa, pois quando

são motivados a buscarem independência e liberdade em suas ações, as potencialidades podem oferecer um campo fértil maior para o seu desenvolvimento integral.

A confiança, o carinho, a convivência e o bom relacionamento dentro do ambiente escolar fazem com que alunos e professores se assumam como sujeitos sociais. Dessa forma, que se construirá a autonomia dos estudantes para, assim, existir uma relação equilibrada de independência e participação do aluno na sala de aula e no seu cotidiano.

A autonomia escolar tem alguns limites e regras que precisam ser respeitadas e que estão colocadas em normas comuns curriculares e em sistemas de ensino a qual o profissional está inserido. Autonomia não pode ser confundida com liberdade, tendo em vista que o professor ao elaborar o seu planejamento deve basear-se na proposta pedagógica da instituição. Ressalta-se que essa proposta precisa da participação dos docentes quanto a sua elaboração e não pode ser algo pronto, somente para o professor executar.

Na opinião de Mongardo (2003, p. 204), a autonomia curricular é vista como:

A possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto do que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a introdução das temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação.

Segundo Sacristan (1998), currículo é algo que adquire um formato e tem um significado educativo na medida em que ele é modificado, é um projeto cultural que a escola torna possível. A prática curricular é uma realidade previa, por meio de condutas didáticas, políticas, administrativas e econômicas que, por meio desses se encobrem pressupostos como teorias, esquemas de racionalidades, crenças e valores.

Sacristan (1998) cita as práticas escolares que, hoje, são entendidas conforme os usos, as tradições e as perspectivas atuantes em torno da realidade curricular, quando esses sistemas estão bem desenvolvidos e suas estruturas bem estabilizadas existem uma tendência a centrar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação:

Em primeiro lugar, a qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas, como é natural; em segundo lugar, porque, talvez impotentes ou descrentes diante da possibilidade de mudanças em profundidade dos sistemas educativos, descobrimos a importância de mecanismos mais sutis de ação que

configuram a prática. É difícil mudar a estrutura, e é inútil fazê-los sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos (SACRISTÁN, 1998, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento normativo para as instituições da rede pública e privada. A BNCC e a construção do currículo se interligam a junção de princípios e valores, reconhecendo o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano.

Uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 18).

A Carta Constitucional reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 *apud* BRASIL, 2017). De tal modo, com os conteúdos já “fixados” ficará cada vez mais difícil inserir o aluno na sua realidade, pois com um material sempre “pronto” o professor dificilmente conseguirá trabalhar de outra forma, já que as escolas receberão um material didático que dita o que será trabalhado durante o ano letivo.

A objetividade presente nesse processo de escolha dos conteúdos precisa relacionar-se com a realidade dos alunos. A coerência é a atual relação entre a ideia e a prática, o que resulta na flexibilidade, tendo consciência de que o planejamento deve ser mudado de acordo com tipo de situação que venha a ocorrer, não sendo necessário ele ser inflexível, deve haver mudanças da parte do professor e dos alunos. Como afirma Libâneo (2001, p. 225): “é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”.

Segundo Sacristan (1998), os currículos ampliados supõem uma mudança no conceito e conteúdo da profissionalidade docente, logo, gera mudança na formação cultural e pedagógica. Um currículo ampliado, que foca nas habilidades básicas, exige uma mudança pedagógica nos conteúdos, sendo selecionado em diversos campos culturais, com professores que abordam objetivos e conteúdo mais complexo, com a função de transformar a cultura

elaborada em uma cultura válida para o educando, este que sai da instituição necessitando de uma preparação básica.

Sacristan (1998) traz o “novo currículo” como uma nova metodologia, saberes e habilidades profissionais diferentes, alterando a forma de relacionamento com os alunos. Os professores e o conhecimento atual não respondem a certas exigências.

Nota-se a necessidade imposta à mudar os velhos paradigmas, e desse modo, responder às demandas da atualidade. Para que isso seja possível recaem muitas exigências ao professor, por isso a importância de o mesmo sempre estar atualizado e bem informado em relação aos saberes curriculares e pedagógicos e as inovações educacionais.

### **3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Nesta seção, coloca-se à baila a formação do professor. Para iniciar tal discussão, nas palavras de Tardif (2002), o saber docente é uma gama de diferentes saberes, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores conforme as exigências de atividades profissionais.

De acordo com Contreras (2002), a profissão docente passou pelo processo de racionalização, limitando o papel do professor e a sua real função. Com os modelos Tayloristas e Fordistas que eram aplicados nas empresas cujo seu objetivo era de reduzir os custos e aumentar a produção, excedeu a sua atuação e condicionou a docência na posição de consumidor e não mais de criadores. Nesse sentido, o profissional docente viu seu trabalho reduzido ao de técnico defronte as especificações dos currículos.

Dessa forma, Contreras (2002) buscou dividir o significado de profissionalização e a profissão do professor. Profissionalização é idealizado em função das mudanças socioeconômicas referentes a transformação do professor que tiram suas funções e atribuições reduzidas a serem reprodutores de formas já preestabelecidas.

Cotidianamente, professores vivenciam situações concretas em que necessitam da habilidade de improvisação e, ainda, precisando sentir-se seguro para saber a melhor forma e qual estratégia utilizar perante o objetivo apresentado. O modo de inclusão dos saberes à prática

profissional dos docentes, muitas vezes, acontece no processo de socialização, sejam pelas experiências antes de ingressar ou durante a trajetória do professor.

A aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças á qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários a realização de suas tarefas (TARDIF, 2002, p. 57).

Vale ressaltar a importância de que nos cursos e capacitações os professores não foquem somente nos conteúdos didáticos pedagógicos, nos conceitos científicos que irão ensinar, mas que voltem sua atenção para os questionamentos e contribuições, ressaltando o desenvolvimento da autonomia docente, para que haja uma sustentabilidade de ações e, assim, implementar no ensino.

Tardif (2002) cita que a maioria das pessoas que se interessa pelo ensino fala até mesmo sobre o que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se aprofundar no que realmente é feito. Tudo isso mostrar que o ensino é um ofício “não moral”, servindo para aumentar as inquietações e angústias das opiniões públicas.

A autonomia do professor envolve um trabalho reflexivo e crítico do docente sobre aspectos próprios das diferentes dimensões de sua profissionalidade. Assim, como destaca Magnani (1993), o professor se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltos nascidos dos embates das relações que se estabelecem na prática e no convívio com as múltiplas variáveis que definem o contexto educacional.

Segundo Freire (2011), a educação é propagadora e geradora de valores que regem a vida dos sujeitos. A educação deve promover a humanização, solidariedade, compromisso, reflexão crítica, autonomia e não o individualismo, a competição e o simplismo. Dessa forma, a formação de professores precisa ser pautada por uma ética do desenvolvimento de vida humana nas suas diversas capacidades, promovendo a dignidade e instigando a autonomia responsável dos sujeitos em relação a si e ao coletivo.

O professor, como qualquer profissional de outra área, não pode parar nunca de se atualizar e de se formar. No entanto, a preocupação maior do docente é a responsabilidade de

formar outras pessoas que, futuramente, irão se tornar profissionais em áreas diferenciadas, e necessitará de tudo o que foi mediado e construído quando estudantes. Cabe lembrar que uma prática autônoma necessita se ater aos sentimentos das pessoas, no encontro, no entendimento, na interação e no diálogo a ser dotada de significado, de vontade, de aprendizado e de intenção criadora (CONTRERAS, 2002).

Autonomia, em toda profissão, quer dizer que se tem liberdade pessoal para desempenhar funções e papéis de forma diferenciada, cada vez mais os profissionais almejam por liberdade e controle sobre as suas ações. Nesse sentido, autonomia na educação é dar condições para que os professores possam priorizar e determinar o ritmo de suas atividades, planejar, agendar tarefas e determinar seus métodos de trabalho.

#### 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Para fundamentar o tema abordado e saber de que forma a autonomia está presente na prática do professor, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de legislações como a BNCC (2018) e diversos autores, sendo eles: Contreras (2002), Freire (2011), Sacristan (1998) Tardif (2002), Köche (2009), Magnani (1993) e Mongardo (2003). Determinando a pesquisa bibliográfica como “indispensável para qualquer tipo de pesquisa”, pois por meio da pesquisa que o pesquisador irá conhecer e analisar as teorias existentes acerca do assunto que está sendo explorado.

Esta pesquisa é de natureza básica, pois aprofundará mais sobre o assunto, sendo assim é de abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995, p. 58), “A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”.

Esta pesquisa é do tipo exploratória, por meio dela pretende-se explorar de que forma a autonomia se faz presente na prática do docente. Segundo Praça (2015), esse tipo de pesquisa permite maior interação entre o pesquisador e o tema em estudo, apropriando-se mais com os fenômenos que surgem durante a pesquisa.

O método utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, o que defini este trabalho como uma pesquisa de campo. Em específico, aplicou-se a entrevista semiestruturada com professores, em escolas públicas da região de Forquilha/SC. Para a obtenção dos dados usou-se como recurso um dispositivo tecnológico móvel para gravação, depois as falas foram digitalizados em arquivo Word, o que arquivo em anexo, juntamente com o termo de consentimento assinado por todas as entrevistadas, autorizando o uso do conteúdo originado pela entrevista. Mas para preservar a identidade das partícipes adotaram-se nomes fictícios para a descrição da análise de dados.

#### 4.1 Perfil das entrevistadas

A primeira entrevistada foi Maria Eduarda Sousa, 30 anos, graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2009, após essa formação iniciou Pedagogia, na modalidade a distância, concluindo no ano de 2019. A segunda entrevistada foi Joana Rosa, 33 anos, formada em Pedagogia, na modalidade a distância. A terceira entrevistada foi Adriana da Silva, 34 anos, formada em Pedagogia, na modalidade a distância, e pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. A quarta, e última entrevistada, é Joice da Luz, 33 anos, formada na UNESC no curso de Pedagogia.

#### 4.2 Autonomia docente na perspectiva das entrevistadas

Esta seção trata da autonomia na visão das entrevistadas, de modo a explicar o conceito de autonomia e se as entrevistadas possuem autonomia na sua prática docente.

Ao serem questionadas sobre o que é autonomia docente e se já enfrentaram alguma dificuldade para desenvolvê-la. A entrevistada Maria Eduarda cita que *“autonomia é o professor saber o que ele precisa dar e os momentos em que ele precisa trabalhar determinado conteúdo para sair do que já está planejado por algo que venha estar ocorrendo na turma.*

*Autonomia é não estar amarrada a livros, conteúdos prontos o professor autônomo é aquele que vai e realmente busca, fazendo com que os alunos coloquem a mão na massa”.*<sup>3</sup>

A entrevistada Joana relata que *“apesar de já ter tudo planejado de acordo com a proposta curricular do município, os livros que já vem tudo de acordo com a BNCC, também é necessário trabalhar conforme a necessidade da turma, pois às vezes o tema que está precisando se trabalhar não é o que está no planejamento que está determinado na proposta”.*

Para Adriana autonomia é *“ter liberdade para trabalhar o que achamos que é necessário, mas é preciso seguir o caderno complementar que no mesmo tem alguns conceitos que precisam ser aplicados com os alunos. Mas a autonomia do professor é essa, pegar o que tem que ser passado, selecionar atividades que o aluno irá conseguir desenvolver, adquirindo então o conhecimento para aquele conteúdo”.*

Enquanto Joice coloca que *“autonomia é desenvolver metodologias e didáticas de acordo com a sua faixa etária, não deixando de lado o conhecimento prévio do aluno, assim não se vai ter um ensino engessado”.*

Diante dessas respostas é possível analisar que autonomia é o professor exercer o seu papel sem barreiras, trabalhar sem prender-se a um livro didático, pois precisa relacionar o conteúdo conforme a realidade da turma, mas também não deixa de lado o caderno complementar, visto que ele traz conceitos que precisam ser aplicados com os alunos.

Nota-se que todas relatam ter sim autonomia, porém perante o que é exigido pelo município, ou seja, as professoras têm autonomia para planejar as suas aulas, definir qual didática das aulas. Contudo, não podem escolher a temática, somente se algum problema esteja ocorrendo na turma para que precise mudar o que é exigido.

De acordo com Freire (2011), um professor vai se formando entre a teoria e a prática, já que é por meio da ação e da reflexão que o professor irá se construir como indivíduo em contínuo espaço de mudança. Autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Dessa forma, a autonomia vai se construindo na experiência das decisões que são tomadas.

---

<sup>3</sup> As falas das entrevistadas estão dispostas no texto destacadas em itálico, como também, transcritas como foram enunciadas.

Todas as entrevistadas relatam não ter enfrentado problemas para conseguir desenvolver os seus trabalhos de forma autônoma, sempre tiveram o apoio das gestoras para trazer algo que fugisse do que já estava proposto. Todas seguem o caderno complementar que é exigido pela instituição, mas quando é percebido um “problema” na turma tentam desenvolver alguma atividade que ligue o tema proposto com a situação-problema.

Segundo Sacristán, citado por Contreras, “um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não podem tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções” (CONTRERAS, 2002, p. 85).

O professor precisa ter estratégias que farão a diferença para os alunos, a qual conseguirá consolidar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula e avance na aprendizagem. Na medida em que o professor possibilita situações problematizadoras e inovadoras, o educador passa a agir como mediador da aprendizagem, estimula o pensamento crítico e criativo do aluno, forma então cidadãos autônomos e participativos. Mas, para isso, acontecer o professor precisa ter sua autonomia presente, para que possa tomar decisões e fazer adaptações em suas aulas.

### 4.3 A autonomia na prática docente

Neste excerto, pretende-se trabalhar a autonomia do professor na sua prática docente, como são feitos os planejamentos e de que modo são selecionados os conteúdos.

Ao serem questionadas de que forma são feitos seus planejamentos e como escolhem os conteúdos que vão ser trabalhados, Maria Eduarda relatou que faz o planejamento semanalmente, *“mas se necessário durante a semana são feitas alterações, coloco sempre uma situação problema a partir desta elaboro os objetivos e detalho como irá funcionar sua aula e o que ela espera dos alunos que seria o ponto de avaliação. Os conteúdos já são pré-determinados, então, dessa forma irá ser analisado quais as habilidades vou querer desenvolver aí começo a procurar atividades para obter esse objetivo”*.

A entrevistada Joana relata que *“o planejamento é feito de acordo com a proposta curricular do município, o material já vem de acordo com a BNCC e faço ele semanalmente. Quanto a escolha de conteúdos no começo do ano letivo faço uma sondagem para ver o que*

*eles já sabem, a partir dali começo a aprofundar os conteúdos, quando vejo que já estão dominando passo para o próximo conteúdo”.*

De acordo com a BNCC:

O planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 17).

A entrevistada Adriana coloca que *“o município exige que seja feito a cada 15 dias e se tem então esse período para desenvolver o tema abordado, mas se dentro desse período não foi possível concluir pela autonomia que temos, conseguimos prolongar um pouco mais até finalizar. Para os conteúdos selecionados é disponibilizado um caderno complementar, mas não me limita trabalhar só nele, posso escolher outros de acordo com a necessidade da turma, faço meu plano de aula semanalmente, e pode ocorrer mudanças ao longo da semana.”*

Nas palavras de Joice, *“o planejamento é o norte do professor, o mesmo irá exigir organização, reflexão e pesquisa, procurando planejar as aulas intencionalmente, ou seja, que garanta o processo de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos são selecionados de acordo com a faixa etária de cada turma, seguindo o caderno complementar do município que é disponibilizado no início do ano letivo, toda sexta eu revejo esse planejamento e faço meu plano de aula”.*

Refletindo sobre a fala dos entrevistados o planejamento escolar é um documento que contém as atividades, decisões e tarefas de uma escola, nele tem-se o Norte para o professor. Esse planejamento é exigido que seja feito a cada 15 dias, que é o tempo em que elas têm para desenvolver o tema proposto pelo caderno complementar. O plano de aula é onde estarão expostos os objetivos das aulas, todas relatam que são feitos no final da semana, pegando os conteúdos do caderno complementar de acordo com a faixa etária dos alunos. Em conformidade com Libâneo (2001, p. 222), *“planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.*

Questionou-se se elas participavam das reuniões e capacitações e de que forma ocorria essa participação, bem como, referente à complementação na sua profissão, de que modo elas buscavam complementar a formação.

Em resposta, Maria Eduarda relatou que *“busca sempre estar presente nas reuniões e capacitações, pois o professor precisa estar sempre por dentro de tudo, participando de forma ativa, se o tema é passado para ela antes do encontro, busca entender sobre e levar os pontos destacados, para poder compartilhar. Complementa sua formação, pois o professor deve ser um estudante constante precisando aprender sempre mais, sempre procuro fazer cursos para estar sempre aprendendo mais”*. Segundo Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Joana fala que está sempre presente nas capacitações que o município oferece: *“participo com seus colegas em rodas de conversa levando seu ponto de vista e sua opinião. Complementa sua formação estudando, pesquisando e participando dos cursos”*

A entrevista Adriana traz que *“sempre participo, colaboro com os colegas fazendo a troca de conhecimentos, complemento minha formação fazendo leitura de artigos observando sempre temas novos para estar atualizados”*.

Joice relata que participa de todos os eventos em que é convocada, *“participo de forma ativa, lendo sobre o tema e contribuindo com questionamentos. Complemento minha formação realizando cursos presenciais, virtuais, leituras e pesquisas”*.

Analisando as respostas das entrevistadas, nota-se que as professoras estão cada vez mais à procura de aperfeiçoamentos, estão atentas a tudo que acontece, em uma busca constante de conhecimentos. Todas participam ativamente de todas as capacitações oferecidas pelo município, levando sempre questionamentos e contribuições sobre o tema proposto. Buscam complementar a formação sejam em pós, cursos, formação continuada, livros e também artigos científicos.

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à

condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2011, p. 25).

A formação teórica e prática poderão contribuir para a melhora da qualidade de ensino, visto que as transformações que compete ao ensino-aprendizagem decorrem de um ensino de qualidade, de maneira que, para isso, é necessária uma qualificação profissional e pessoal.

## 5 CONCLUSÃO

Após algumas mudanças, questionamentos e angústias, é possível dizer que o trabalho está, momentaneamente, concluído. Este artigo oportunizou analisar de que forma a autonomia está presente na prática dos professores. Tema que despertou interesse após inúmeras discussões em sala de aula, pondo em questionamento saber até que ponto os professores têm autonomia.

Para tanto, o objetivo deste artigo foi compreender como tal temática – autonomia – está presente na prática docente, como ela se manifesta no currículo e como é colocada na formação do professor. Com o referencial concluído, deu-se início a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. A partir do levantamento de dados foi possível compreender de que forma os professores tem sua autonomia presente na sala de aula. Para isso, é necessário o diálogo, o professor ser reflexivo, adaptar-se ao meio em que o aluno está inserido e, também, que tenha autonomia para fazer essas adaptações.

Considerando os dados apresentados na pesquisa, identificou-se que o educador começa a ter sua autonomia a partir do que é exigido pela instituição através da BNCC, caderno complementar e livros didáticos. Nem sempre ele consegue adaptar seu conteúdo, depende se tem algum “problema” acontecendo para que consiga sair do tema proposto pela escola. Todas relataram não ter problema quanto a desenvolver o seu trabalho com autonomia, mas precisam seguir as normas exigidas pelo município.

Nota-se, então, que para elas não está claro o que é ter autonomia, pois relataram que sim, tem autonomia, pois podem escolher de que forma será trabalhado determinado

conteúdo, ou seja, tem autonomia presente na didática das suas aulas e não para tomada de decisões.

Todas as entrevistadas buscam complementar sua formação a fim de adquirir novos conhecimentos, buscando ideias e conteúdos novos. Participam de tudo que é oferecido pelo município de forma ativa, levando questionamentos e contribuições a respeito do tema.

A formação de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento para os docentes e para a gestão, o que torna ambos cada vez mais capacitados para ponderar sobre os aspectos pedagógicos, dos saberes necessários para a atividade docente que é realizada ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promoverá aprendizagens significativas, e para, além disso, propor estratégias com a finalidade de sanar algumas dificuldades e instalar mudanças significativas para toda a escola.

Conclui-se que autonomia docente é indispensável para a formação do aluno, pois a partir do momento em que o professor passa a conhecê-lo começa a compreender melhor os seus pontos fortes e frágeis. Desse modo, começa a exigir um pouco mais de esforço, comprometimento e determinação, respeitando sempre os limites de cada um, infelizmente, o que pode dificultar essa autonomia é a partir do momento que o professor precisa trabalhar de forma “engessada”, já que deixa de ser filósofo, pesquisador e torna-se um reproduzidor de conhecimento, onde está tudo sempre pronto para apenas repassar, o que dificulta entender melhor o meio em que o aluno está inserido.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão referente à autonomia docente em sala de aula, a relação de professor e aluno e a busca constante de conhecimento. Outrossim, que todos os professores procurem a cada dia complementar sua formação a fim de adquirir mais autonomia e novos conhecimentos. E que possam desenvolver autonomia para além da execução das aulas, mas também para tomar decisões e trabalhar um tema conforme a necessidade dos alunos. Dessa forma, os alunos, de igual maneira, desenvolveram a autonomia, ou seja, cada vez mais cidadãos críticos e participativos serão formados.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 2, n. 35, p. 1-10, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Unicamp, 1993. 334 p.

MORGADO, J. C. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. Tese de Doutorado (policopiado). Braga: Universidade do Minho. (2003). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a03v21n80.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, Vitória, n. 1, p.1-16, 2015. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627112856.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.