



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

KAROLINE ALVES RAMOS

**CURRÍCULO E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE NO
CUMPRIMENTO DAS PRESCRIÇÕES LEGAIS EM AULAS DE BIOLOGIA**

FORTALEZA

2018

KAROLINE ALVES RAMOS

CURRÍCULO E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE NO
CUMPRIMENTO DAS PRESCRIÇÕES LEGAIS EM AULAS DE BIOLOGIA

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciatura Plena em Ciências
Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa da
Silva.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R143c Ramos, Karoline Alves.
Currículo e autonomia: uma análise da ação docente no cumprimento das prescrições legais em aulas de Biologia / Karoline Alves Ramos. – 2018.
30 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa da Silva.

1. Currículo formal. 2. Currículo em ação. 3. Autonomia docente. I. Título.

CDD 570

KAROLINE ALVES RAMOS

CURRÍCULO E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE NO
CUMPRIMENTO DAS PRESCRIÇÕES LEGAIS EM AULAS DE BIOLOGIA

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciatura Plena em Ciências
Biológicas.

Aprovada em: 06/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a M.^a Maria Alina Oliveira de Alencar Araújo
Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Nos momentos em que eu pensei em desistir Ele deu-me forças, amparo, sabedoria e um caminho melhor a seguir.

A Universidade Federal do Ceará, que há 6 anos tornou-se minha segunda casa, o lugar para onde eu passei a ir feliz depois que finalmente encontrei meu lugar na Biologia.

Ao professor Roberto, por ter aceitado o desafio de orientar-me neste trabalho, por toda a paciência e as repetidas vezes que falou “calma, Karoline”. Obrigada por ter confiado e acreditado em mim.

Aos meus colegas e professora Suzana do LAMAB, por terem permitido e compreendido minhas ausências nesse semestre que foi tão conturbado para mim.

Aos meus pais, que sempre me dão tudo, que acreditam no meu potencial e apoiam os meus mais inusitados planos, o meu mais mirabolante projeto de vida. A cada dia tento ser uma pessoa melhor, uma pessoa que dê orgulho a eles. Tudo o que fiz até agora foi para eles e por eles.

Aos demais amigos que estiveram comigo esse semestre e as pessoas que passaram por minha vida que contribuíram para que eu pudesse seguir em frente, que eu pudesse continuar firme nos meus objetivos.

RESUMO

Durante os estágios supervisionados realizados em escola estadual de ensino médio na periferia de Fortaleza no meu último semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, observei nas aulas de Biologia que acompanhava como eram lecionados os assuntos dessa disciplina para turmas de 2º e 3º ano e o quão a ação docente era pautada no livro didático, sem uma contextualização necessária para alunos. Diante disso, refleti sobre como é cumprido o currículo de Biologia do ensino médio dessa escola e como se dá a autonomia docente em cumprir esse currículo, principalmente no tocante a seguir as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Para tanto, utilizei como material empírico para esta pesquisa as minhas observações em sala durante as aulas de Biologia, as prescrições contidas nos PCNEMs e a entrevista individual semiestruturada, baseada numa pesquisa qualitativa, a fim de compreender melhor como se dava o “problema” a ser discutido. Essa entrevista foi realizada separadamente com as duas professoras de Biologia dessa escola e a partir das suas falas aliadas aos demais materiais utilizados para a discussão deste trabalho foi possível compreender que o currículo em ação de Biologia dessa escola segue sistematicamente as prescrições do currículo formal, mas se afasta muito das orientações que são dadas nos PCNEMs. Dessa forma, percebeu-se que a autonomia docente estava limitada a cumprir um roteiro de atividades impostas ou que muitas vezes são decididas apenas devido a sua apresentação no livro didático ou a sua presença como conteúdo de provas de vestibular.

Palavras-chave: currículo formal, currículo em ação, autonomia docente.

ABSTRACT

During the supervised internships held at a state high school in the outskirts of Fortaleza in my last semester of the Biological Sciences Degree course, I observed in Biology classes that I followed the subjects of this discipline for 2nd and 3rd year classes and the how the teaching action was based on the textbook, without a necessary contextualization for students. In light of this, I reflected on how the Biology curriculum of the high school of this school is fulfilled and how the teaching autonomy is given to comply with this curriculum, especially in following the guidelines set forth in the National Curriculum Parameters for Secondary Education (PCNEM). For that, I used as my empirical material for this research my observations in the classroom during Biology classes, the prescriptions contained in the PCNEMs and the semi-structured individual interview, based on a qualitative research, in order to better understand how the "problem" was given to be discussed. This interview was carried out separately with the two Biology teachers of this school and from their speeches allied to the other materials used for the discussion of this work it was possible to understand that the curriculum in action of Biology of this school systematically follows the prescriptions of the formal curriculum, but is far removed from the guidelines that are given in PCNEMs. In this way, it was realized that the teaching autonomy was limited to complying with a script of imposed activities or that they are often decided only due to its presentation in the textbook or its presence as content of vestibular tests.

Keywords: formal curriculum, curriculum in action, teacher autonomy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1 Currículo	3
2.2 Autonomia docente	5
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	8
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	10
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	23

1 INTRODUÇÃO

No curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, todos os alunos da licenciatura realizam um total de quatro estágios, sendo dois deles em escolas de ensino fundamental e os outros dois em escolas de ensino médio. Seguindo o fluxo curricular do meu curso, os meus últimos estágios supervisionados foram em escola de ensino médio. Durante esse estágio observei as aulas de Biologia de duas professoras em turmas do ensino médio e o quanto a ação docente estava pautada no livro didático. Perguntei-me sobre o porquê do conteúdo ser ministrado daquela forma sistemática, que seguia uma ordem relativamente lógica que os livros traziam e qual era a justificativa daquela abordagem realizada por elas.

Quando iniciei o período de regência quis me livrar das “amarras” do livro didático, propus atividades diferentes, aulas que não seguiam um roteiro fidedigno ao sumário do livro adotado pela escola, mas encontrei dificuldade quanto a isso. O assunto a ser dado era sobre o Corpo Humano e, sendo assim, não fazia sentido para mim que esse conteúdo fosse visto de forma fragmentada. Porém, minha ação foi restrita, pois segundo as orientações que recebi os alunos não estavam acostumados a essa “forma diferente” e eu não poderia deixar de seguir as prescrições curriculares.

Nesse momento iniciei minhas reflexões sobre como é realmente trabalhado o currículo do ensino médio, como os assuntos são vistos e, baseado nos estudos sobre currículo escolar realizados em disciplinas cursadas neste meu último semestre, passei a refletir também sobre como é pautada a ação e, principalmente, a autonomia docente para cumprir esse currículo. Em relação a isso, Macedo (2006) define que a análise de currículo comumente é bipartida, em que há uma distinção entre as propostas de um currículo formal, escrito, e de um currículo real ou em ação, aquele que é colocado em prática.

Ainda na publicação de Macedo (2006), há a explicação de diversos conceitos de currículo formal, ou currículo como fato, designado como “trata-se do lugar em que o saber reificado tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado”. Além disso, Gallo (2007) afirma que currículo é o “conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada”.

Em relação ao conceito de currículo em ação, Felício e Possani (2013), em sua publicação em que faz uma análise crítica de currículo, definem que

[...] o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. (FELÍCIO e POSSANI, 2013, p. 131).

Diante desse conceito podemos acrescentar o que diz Macedo (2006), ao observar diferentes concepções do que seria o currículo em ação, que nessa forma de currículo “o saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola”.

Diante disso e com base no conhecimento de documentos balizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que estabelecem critérios de conteúdos de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a qual contém a Biologia, este trabalho tem como objetivo investigar as forças que atuam na construção do currículo formal de Biologia de uma escola e compreender como a ação docente se dá diante da estrutura curricular, de forma a responder ao questionamento da pesquisa “Como decorre a ação docente diante das prescrições curriculares?”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo

As questões acerca do currículo fazem parte de diversas pesquisas educacionais ao longo da história. A forma como esse currículo se dá e a maneira como os professores discutem e trabalham esse currículo tem se tornado pauta de investigação no campo educacional. As divergentes definições, concepções e correlações referentes a essa temática demonstram uma ampla área de estudos, com diferentes possibilidades de pesquisa.

Segundo Silva (2016), em seu livro “Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo”, o marco no estabelecimento do currículo como um campo de estudos foi o livro de John Franklin Bobbit, “*The curriculum*”. Buscava-se responder questões importantes sobre a finalidade da educação – quais seus objetivos, o que devia ser ensinado, quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado, o que deveria estar no centro do ensino – de forma a transformar o sistema educacional da época.

Desse momento em diante a palavra currículo tem sido associada a diversas concepções que referenciam as formas de se fazer educação e a abordagem crítica desse tema nos estudos curriculares demonstra que o currículo representa uma seleção de conteúdos que acaba refletindo as relações de poder na sociedade (APPLE, 2000).

Segundo Santos e Paraíso (1996), os currículos podem ter diversas definições, organizadas da seguinte forma:

[...] currículo formal: plano e propostas que são executadas no fazer acontecer escolar;
currículo em ação: atividades que acontecem nas escolas e dentro das salas de aulas;
currículo oculto: regras, normas e experiências que são estabelecidas em salas de aula.
(SANTOS e PARAÍSO, 1996, p. 84).

A partir de análise de teses e dissertações sobre essa temática no Brasil, Macedo (2006) problematiza o conceito de currículo como sendo bipartido, em que distingue currículo formal e currículo em ação. Ao longo dessa sua publicação admite que desde meados do século XX é notável que as experiências curriculares iam além das atividades que eram planejadas nos documentos formais; e apenas anos depois essa distinção passou a ser objeto de estudo no campo educacional.

Macedo (2006) destaca ainda que currículo formal e currículo em ação podem ser considerados

[...] como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo. (MACEDO, 2006, p. 100).

Ainda em relação a esses conceitos, Macedo (2006) destaca os outros termos que definem as duas dimensões de currículo de que trata seu trabalho e cita os autores que os propuseram. Assim, significam currículo formal e currículo em ação, respectivamente:

[...] pré-ativo e interativo (Jackson, 1968); como fato e como prática (Young e Whitty, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (Goodlad, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Gimeno Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (Goodson, 1995). (MACEDO, 2006, p. 101).

Em busca de outras definições e termos para a diferença entre as concepções de currículo de que trata esse referencial, podemos atribuir o conceito de Goodson (2007) sobre “currículo como prescrição” o mesmo que currículo formal. O autor define que essa visão de currículo depreende

[...] que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. (GOODSON, 2007, p. 242).

Em relação a isso, Lopes (2004) enfatiza que o currículo oficial de uma escola acaba assumindo um enfoque prescritivo, tendo como base a autonomia, ou não, da escola e dos professores em implementar as orientações curriculares oficiais. Tendo como fato que as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam normas e orientações que regulamentam a Educação Básica.

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos que na publicação que trata das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2000), apesar das definições dos assuntos a serem abordados e das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, ou seja, o delineamento de um currículo escolar, aparece que esse currículo deve ser desenvolvido em sala de aula de maneira que

A decisão sobre o quê e como ensinar em Biologia, no Ensino Médio não se deve estabelecer como uma lista de tópicos em detrimento de outra, por manutenção tradicional, ou por inovação arbitrária, mas sim de forma a promover, no que compete à Biologia, os objetivos educacionais, estabelecidos para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias [...]. Dentre esses objetivos, há aspectos da Biologia que têm a ver com a construção de uma visão de mundo, outros práticos e instrumentais para a ação e, ainda aqueles, que permitem a formação de conceitos, a avaliação, a tomada de posição cidadã. (BRASIL, 2000, p. 15).

A concepção acima descrita no PCNEM corrobora com Young (2007), de que o currículo deve ser visto como um instrumento que não só está atrelado ao alcance de objetivos,

mas como algo que é intrínseco ao fazer pedagógico, além disso o autor considera que “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola” (YOUNG, 2007, p. 1299).

Por último, com vista a esclarecer o que seria o currículo em ação, voltamos a publicação de Macedo (2006), que trata o termo currículo como fato de maneira sinônima ao “em ação”. A partir disso a autora define que esse conceito de currículo se articula com a cultura escolar, de forma que “são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática” (MACEDO, 2006, p. 101).

Além disso, em outro momento a autora cita que para Young (2000 *apud* MACEDO, 2006) esse currículo como prática ou currículo ativo parte de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si. Dessa forma, o conhecimento é construído a partir da ação docente e da participação ativa dos alunos.

Diante das questões apresentadas e dessa visão dicotômica sobre currículo torna-se relevante entender como se dá a ação docente em seguir as prescrições de um currículo formal e se o currículo em ação é realmente construído com base na ação docente dotada de autonomia.

2.2 Autonomia docente

A discussão acerca da autonomia docente é um tema bastante presente em pesquisas sobre Educação e muitos trabalhos (MARTINS, 2002; CONTRERAS, 2002; PEREIRA e OLIVEIRA, 2014) tratam da autonomia do professor e também da escola em diferentes visões, além de abordarem a perspectiva curricular. Martins (2002), em sua revisão de literatura sobre o tema, faz uma trajetória histórica de como o conceito da autonomia foi construído e aborda essa temática em várias perspectivas, incluindo a educacional, em que a autora relaciona a autonomia às tendências pedagógicas progressistas, nas quais o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o que exige uma mudança por parte dos professores e escola para alcançar esse objetivo.

Segundo Contreras (2002), em sua obra que trata sobre a preocupação do autor com o uso dos termos profissionalização e autonomia de professores, a autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente e que o professor só será autônomo em uma escola também autônoma, ou seja, onde ocorra uma descentralização curricular, na qual o

professor não seja apenas um aplicador de uma “receita” prescrita, sem contextualização com a realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Em sua publicação que discute sobre a autonomia docente perante um currículo único (Base Nacional Comum), Pereira e Oliveira (2014) discutem a concepção que têm de autonomia, discordando de algumas definições e ainda fazem uma revisão de como se dava essa autonomia em alguns momentos históricos em nosso País. Além disso, consideram que “a autonomia toma força na medida em que o professor assume o papel de agente de sua prática” e que “é uma condição/característica que passou a ser requerida e exercida recentemente no Brasil”.

De maneira geral é possível perceber a busca pela definição do que é a autonomia docente e qual seu papel no contexto escolar a fim de melhorar as relações existentes nesse ambiente e o aprendizado dos educandos. Por existir diferentes concepções de autonomia, este trabalho terá enfoque na autonomia profissional (SARMENTO, 1996), a qual se configura por ser uma autonomia pedagógica em que a ação docente é pautada por normas externas (escola e/ou Estado).

No ponto de vista de Freire (1996, 2002), o conceito de autonomia é tido como a capacidade que o professor tem de agir por si mesmo, de poder escolher e expor suas ideias, agindo com responsabilidade. Em seu livro que discute sobre formação e profissionalização docente, Romanowski (2007) concorda com esse conceito de autonomia, considerando que a sua essência

[...] está na capacidade dos sujeitos tomarem decisões por si próprios. Autonomia difere de liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho da ação. (ROMANOWSKI, 2007, p. 18).

Nas concepções apresentadas, autonomia é o espaço da liberdade com responsabilidade, fato que também podemos compreender a partir da leitura da obra “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2002), em que mostra como o trabalho de um educador que segue essa perspectiva é desenvolvido. Assim, percebemos que a autonomia do professor está em sua capacidade de tomar decisões, de ser responsável por seus atos e dirigir-se ao saber de maneira crítica. Para esse autor a autonomia é desenvolvida por meio da educação, visão que é reforçada pela ideia de Contreras (2002), que estabelece que a autonomia é uma prática social, que permeia situações.

Ainda em relação a esse conceito de autonomia docente, também é possível citar as bases legais dos PCNEM (BRASIL, 2000), as quais definem que

O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais. (BRASIL, 2000, p. 71).

Porém, alguns trabalhos que relacionam autonomia docente e currículo consideram que essa autonomia é enfraquecida à medida em que o currículo se torna um guia que estabelece o que o professor deve executar (PEREIRA e OLIVEIRA, 2014). Além disso, Macedo (2006) concorda que o papel do professor como formulador do currículo tem sido contraditado perante normas externas ou mesmo internas que lhe são impostas.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem teórica-metodológica utilizada no presente trabalho foi embasada na pesquisa qualitativa, que segundo Teixeira (2005) permite que o pesquisador reduza a distância entre a teoria e os dados, o contexto e a ação e assim realiza a compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. Além disso, esse tipo de abordagem possibilita diferentes formas de investigação, as quais Silverman (2009) explicita que podem ser quatro, comumente utilizadas de forma combinada pelos pesquisadores: observação, análise textual, entrevistas e gravação em áudio e vídeo. Ainda sobre isso, Duarte (2004) define que

O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. (DUARTE, 2004, p. 214).

Assim, no presente trabalho foi escolhida a entrevista individual semiestruturada, com o objetivo de fazer surgir informações de forma mais fluida e sem um padrão de alternativas (MANZINI, 1991) a fim de levar a resposta da pergunta “Como decorre a ação docente diante das prescrições curriculares?”. Esse tipo de instrumento para a coleta de dados permite que haja uma interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados (LUDKE e ANDRÉ, 1986), além de garantir o foco no assunto sobre o qual tange a pesquisa (MANZINI, 1991).

As entrevistas foram realizadas separadamente com as duas professoras de Biologia da Escola Estadual de Ensino Médio em que realizei os estágios supervisionados. A primeira professora entrevistada está em função temporária na escola e a segunda professora é efetiva e Professora Coordenadora de Área (PCA) da disciplina Biologia. Para garantir a utilização dos dados para a pesquisa, as professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como o modelo do Anexo A. Além disso, durante a apresentação dos resultados as professoras foram tratadas como PROF1 e PROF2, de forma a manter as suas identidades preservadas.

Realizei anteriormente um roteiro de perguntas, dentro das perspectivas as quais se enquadram esta pesquisa e, para ter um registro mais fidedigno das respostas, gravei as duas entrevistas em áudio. As perguntas foram utilizadas para delinear a conversa, devido ser uma entrevista semiestruturada, mas surgiram outras questões pertinentes durante o seu andamento. A entrevista seguiu o seguinte roteiro:

- a) Como são definidos os assuntos de Biologia do ensino médio na sua escola?
- b) Para você, o que é currículo?

- c) É consultado algum documento legal para a produção desse currículo formal?
- d) Sobre o assunto Corpo Humano: como ele é ministrado?
- e) Por que o assunto Corpo Humano foi escolhido nesses últimos bimestres do ano?
- f) O que você consulta para planejar a sua aula?
- g) Como a sua formação como professora auxilia no seu trabalho?
- h) Do que sente falta para melhorar suas aulas?

As entrevistas foram gravadas e transcritas, de forma a seguir as orientações de Ludke e André (1986), que sugerem que após a coleta de dados o pesquisador leia e releia o material coletado e realize uma teorização sobre os resultados. No entanto, a transcrição integral não foi colocada no texto deste trabalho, apenas a análise e interpretação dos dados a partir da construção de uma síntese, a qual, segundo Duarte (2004), ajuda a compreender a lógica e as relações naquele contexto e o modo como diferentes entrevistados percebem os “problemas” expostos.

Além das entrevistas, foram utilizadas como material empírico para esta pesquisa as observações realizadas por mim durante os estágios supervisionados na escola, período em que acompanhei ambas as professoras em turmas de 2º e 3º anos. Esses registros foram feitos de forma escrita por meio de diários, nos quais eu transcrevia minhas experiências na escola e durante as observações das aulas de Biologia.

Também tomou-se como material empírico as prescrições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e os PCN+ (BRASIL, 2006), por esses apresentarem orientações educacionais para as disciplinas da área de Ciências da Natureza e além disso, dialogarem sobre o projeto pedagógico escolar e apoiarem o professor no seu trabalho, de forma que trazem elementos para a continuidade da formação profissional docente no ambiente escolar.

A abordagem realizada teve uma maior preocupação com a descrição e a interpretação dos fenômenos, sem requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos, seguindo as características de uma pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Ademais, a interpretação das falas das professoras, aliadas as observações realizadas durante os estágios supervisionados e as prescrições legais dos PCNEM e PCN+ embasaram as discussões do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estágios supervisionados no Ensino Médio foram realizados em uma escola estadual localizada na periferia de Fortaleza. A escola atende desde 2001, segundo o histórico presente em seu Projeto Político Pedagógico, o público do ensino médio e garante aos alunos da região o acesso a essa etapa de ensino.

Durante os estágios supervisionados que realizei na escola, observei a forma fragmentada em que eram ministrados os conteúdos para as turmas de 2º e 3º ano que eu acompanhava, sempre me questionando o porquê daquilo e se as professoras tinham alguma percepção disso. Essa forma fragmentada era caracterizada, principalmente, pelo modo descontextualizado em que as professoras abordavam os assuntos lecionados. Em relação a isso, tendo como base o PCNEM, essa forma vai de encontro a uma das orientações presentes nesse documento, que indica que uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa disciplina é justamente uma contextualização sociocultural da Biologia (BRASIL, 2000). Dessa forma, ao longo das entrevistas pude compreender as respostas dos questionamentos e realizar discussões acerca da temática.

Realizei a entrevista primeiramente com a PROF1, professora em função temporária na escola, formada em Biologia e no magistério há 9 anos. Logo quando apresentei a motivação e como faria o trabalho ela achou interessante, mas quis ver as perguntas anteriormente. De prontidão disse que não saberia responder muito bem algumas perguntas, afirmando ser responsabilidade da outra professora (PROF2), por essa ser a PCA. Sobre isso, analiso que a autonomia do professor pode ser expressa em qualquer momento do desenvolvimento curricular por meio de sua ação docente, pois embora os planos tenham alguma contribuição e ordem lógica extrínseca a ela, a sua execução é intrínseca (FELÍCIO e POSSANI, 2013).

Logo na primeira pergunta a professora disse que os conteúdos de Biologia eram determinados a partir dos currículos definidos para o Ensino Médio e os livros adotados, mas já na segunda pergunta quando a questioneei sobre “o que é currículo?” a resposta foi imediata: “agora você me pegou”. Nesse momento, lembrei-a sua resposta anterior e com base nisso ela iniciou a fala definindo currículo como as temáticas a serem abordadas de acordo com a necessidade do aluno e da série que ele está. Completou dizendo, e respondendo a pergunta posterior, que esse currículo era construído na Semana Pedagógica realizada no começo de cada ano letivo e com base nas orientações legais, a qual citou o PCN, pois segundo ela “não podemos fazer nada que não esteja nas orientações”. De certo não se deve ignorar as prescrições

legais, porém se faz necessária a autonomia docente e a sua sensibilidade em relação ao interesse, as necessidades, aos anseios e as expectativas dos seus alunos, de forma que a organização dos conteúdos seja feita da forma mais significativa para eles (BRASIL, 2000).

Sobre o assunto Corpo Humano, o qual foi acompanhado durante o período de estágio, a professora disse que explicava o assunto baseado na ordem do livro didático (sistema digestório, sistema respiratório, sistema cardiovascular, etc), mas tentava fazer uso de projetor, para que eles pudessem visualizar as estruturas; e quando possível levava ao laboratório. Definiu suas aulas como expositivas, mas que tentava integrar os alunos passando atividades e pesquisas, as quais considerou serem as melhores formas de “induzir a fixação do conteúdo”. No tocante a isso, Paulo Freire definia que essa ideia de que o professor transmite o conhecimento e cabe ao aluno meramente memorizá-lo e reproduzi-lo de forma mecânica é denominada de “concepção bancária” da educação (FREIRE, 1996, 2013), ou seja, parte do entendimento que o professor detém o saber dogmático e o aluno é apenas um receptor dessas informações. O professor torna-se o sujeito da ação e não é isso que almejamos como representante da autonomia docente. A pedagogia da autonomia, segundo a concepção freiriana, deve ter como característica a estratégia da ação-reflexão-ação, estimulando uma postura ativa do aluno para o conhecimento a ser aprendido, de forma que o professor atue apenas como um questionador, um provocador da curiosidade do aluno, fomentando uma análise crítica da realidade e garantindo que o aprendizado seja obtido através do diálogo (FREIRE, 2002).

A postura da PROF1, além da comprovação obtida por sua resposta, foi comprovada durante as observações de suas aulas no estágio. Também criticada por Paulo Freire no seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1996), essa postura denota uma ação educativa que se torna opressora, pois os conteúdos são impostos, além de uma desvalorização do contexto de vida dos alunos. Levando em consideração que os alunos da escola em questão residem na periferia da cidade, nada foi observado ou discutido sobre como essa educação poderia, diferente da “bancária”, ser problematizadora. Nessa educação problematizadora, o aluno pode desenvolver uma captação e compreensão do mundo e das relações que tem com ele, assim, percebendo criticamente sua realidade (FREIRE, 1996).

Ademais, esses alunos no Ensino Médio estão numa idade em que a necessidade da compreensão do Corpo Humano está ainda mais em evidência, pois estão na puberdade, em que muitos já iniciaram a vida sexual. No tocante a isso, lembro-me de um dia em que eu estava na

sala dos professores e uma menina pediu para conversar com a PROF2 sobre um exame que tinha feito, tentando entender os resultados daquele sobre o corpo dela.

Ainda sobre o assunto “Corpo Humano”, questionei-a sobre o porquê da escolha de ministrar esse conteúdo nos últimos bimestres do ano, visto que, segundo ela, a escolha dos assuntos obedecia a ordem do livro didático e, seguindo a ordem do livro didático, o assunto a ser ministrado seria Zoologia. Mais uma vez a professora disse que isso foi responsabilidade da PCA, mas que foi aceito de comum acordo, pois o assunto Corpo Humano era mais abordado em avaliações externas e vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no processo seletivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ainda assim, afirmou que tirou um dia para falar sobre o assunto de Zoologia, o que pode não ter sido suficiente, visto que é um assunto extenso. Mas, segundo ela, era importante eles terem essa visão geral para que compreendessem onde o ser humano “se encaixava”.

Em relação a essa concepção do assunto ser ministrado objetivando o “sucesso” no vestibular, temos que Tomaz Tadeu da Silva em seu livro sobre teorias do currículo discute que o currículo busca modificar as pessoas que vão segui-lo, ou seja “o que elas devem se tornar?”, determinando o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade (SILVA, 2016).

No caso observado, na visão da professora, o tipo de ser humano desejável é aquele que vai bem em provas e consegue alcançar o ensino superior. Nesse momento, também podemos citar Paulo Freire, que dizia que o indivíduo, no caso o educando, é oprimido por um sistema, pelo modelo educacional pregado pela escola e assim, não tem acesso a uma educação problematizadora, libertadora, ou seja, que o torne consciente de sua realidade (FREIRE, 1996). Dessa forma, esse educando apenas é moldado segundo um padrão para conseguir alcançar certos resultados, que no caso discutido são os vestibulares.

Finalizei as perguntas sobre currículo questionando a PROF1 quais os materiais que ela utilizava para a preparação de suas aulas, tendo como resposta o que já era esperado: o livro didático. A professora acrescentou dizendo que também pesquisava na *internet*, assistia videoaulas para incrementar com informações pertinentes e também disse que já tinha feito dois cursos de especialização na Universidade Estadual do Ceará, pois também como ela disse a Biologia é uma ciência em constante modificação, inclusive citando classificações que foram alteradas.

Em relação a isso, porém, em nenhum momento a professora demonstrou usar estratégias para alcançar os alunos das diferentes turmas em que ministra aula, além de não garantir que a educação esteja amparada pela criticidade, como Paulo Freire discute ser necessário em suas obras. Considerando que cada turma tem um aprendizado diferente, a ação docente deve pautar sua prática como um processo em que leve o aluno a uma melhor concepção e compreensão crítica dos conceitos, como mesmo Libâneo (2001) propunha:

[...] o trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigente. (LIBÂNEO, 2001, p. 137).

Formada em Biologia no ano de 2009, a PROF1 considera que a sua formação foi muito importante para a professora que é hoje. Contou que fez um estágio na Seara da Ciência da Universidade Federal do Ceará, no qual ministrava aulas teóricas e práticas, além disso afirmou que só “aprendeu” a ser professora na prática docente, dizendo que quando a pessoa sai da faculdade essa sai com conteúdo, mas não com a didática necessária para encarar uma sala, pois só o dia a dia era capaz de definir como seria a ação docente. Em relação a isso, Pereira (2000) destaca justamente que a formação do professor não é consolidada apenas na academia, depois da conclusão do curso, mas com as reflexões que se dão na prática docente. Essa ideia pode ser completada com a concepção de Canário (1998 *apud* ALMEIDA, 2006), que define a escola como ambiente de formação continuada do professor, local onde as experiências são compartilhadas e assim configura-se como um espaço de formação profissional, em que o docente pode reinventar sua ação.

Encerrei a entrevista com a PROF1 questionando se ela sentia falta de algo para melhorar as suas aulas e a resposta imediata foi sobre a estrutura. Reclamou da falta de material didático, da falta de equipamentos no laboratório; também citando a falta de interesse nos alunos, o qual lhe causava certa desmotivação. Durante a conversa ela ainda comentou sobre uma escola em que o microscópio era acoplado a uma televisão, facilitando o ensino e, assim, o aprendizado dos alunos, que desenhavam, descreviam o que viam. Nesse momento questionei sobre uma possível superação desses problemas com pequenas coisas do dia a dia, mas que seriam significativas no ensino da matéria, foi então que ela citou novamente o uso do projetor, forma que nem sequer o PCNEM cita como estratégia de ensino, sendo apenas um material a ser utilizado, dessa forma sua utilização não contribui por si só para a aprendizagem dos educandos.

Em relação a isso, temos que Saul e Silva (2009), em seu trabalho sobre as contribuições de Paulo Freire para as políticas de currículo, destacam que

Conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. (SAUL e SILVA, 2009, p. 225).

Dessa forma, se faz necessário que os alunos sejam participantes ativos de sua aprendizagem e não meros receptores. Também em relação a isso temos o PCN+ (BRASIL, 2006), que define que para a promoção de uma aprendizagem ativa, especialmente em Biologia, é necessário que se vá além da memorização de termos e processos, mas que esses assuntos sejam apresentados como problemas a serem resolvidos com os alunos, sendo as aulas práticas, por exemplo, um bom instrumento para alcançar esse resultado.

A professora durante a conversa disse que os alunos geralmente não têm vontade de aprender e cabe ao professor “mexer com eles, incentivar”. A fala dela corrobora com o que é dito no PCNEM, que diz ser preciso, por parte do professor, a seleção dos conteúdos e metodologias coerentes com as intenções educativas. Ademais, Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (2002), cita que o professor tem uma responsabilidade social e democrática e que essa pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade no educando. Além disso, diz que é papel do professor estimular os alunos a desenvolverem seus pensamentos.

A segunda entrevista foi realizada com a PROF2, professora efetiva da escola, formada em Fisioterapia, com curso de formação em Ensino de Biologia e especialização na mesma área, estando há 19 anos no magistério. A PROF2 é Professora Coordenadora de Área, função criada na rede estadual do Ceará com o objetivo de subsidiar o trabalho docente dos demais professores, entre outras atribuições, colaborar com o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento desse trabalho.

As respostas da PROF2 foram muito semelhantes a da PROF1, porém em relação a escolha dos conteúdos de Biologia ela deixou claro que a preparação do currículo é baseado no que as editoras designam nos livros, livros estes escolhidos com base nas orientações prescritas para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Em nenhum momento, assim como foi observado com a primeira entrevistada, foi possível perceber a quebra do paradigma sobre como esses assuntos são ministrados. Toda a ação docente de ambas, ou seja, o currículo em ação, obedeceu, quase em sua completude, as definições do currículo formal. Como ela mesmo cita

ainda na resposta da primeira pergunta, os livros didáticos que definiam se a visão da Biologia seria do micro ao macro ou o contrário. A autonomia docente, ao meu ver, ficou pautada, em dois casos: na escolha do livro a ser utilizado nos anos seguintes e os assuntos que, segundo ela “são mais relevantes para que eles aprendam”. Esse tipo de “autonomia docente” é discutido por Romanowski (2007), em seu livro “Formação e Profissionalização Docente”, no qual diz que “atualmente, a autonomia docente restringe-se a decisões pedagógicas e administrativas no nível da escola.”

Na definição do que é currículo, a PROF2 em sua fala disse que seria um direcionamento, uma orientação de “como devemos seguir”. Essa definição muito se assemelha a ideologia do currículo como prescrição, o qual Goodson (2007) diz que

[...] desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. (GOODSON, 2007, p. 242).

Segundo a PROF2, o PCNEM para a Biologia é consultado para execução desse currículo, principalmente os temas transversais, os quais ela garantiu abordar dentro do conteúdo e também em atividades que passa. Assim como a PROF1, também atribuiu o planejamento desse currículo como sendo anual, durante a Semana Pedagógica realizada na escola no início do período letivo. Em todos os momentos da entrevista ela trata o currículo como “plano de curso” e diz que os conteúdos a serem abordados são adequados devido a forma que eles são cobrados nas avaliações como o ENEM, assim como sua possível exclusão, por não ter tanta frequência em provas. Essa ideia corrobora com a concepção de um currículo prescrito para o alcance de algum objetivo, sendo este mensurado por avaliação, como mesmo Pereira e Oliveira (2014) definem que, nessa perspectiva, o currículo expressa conteúdos que constituem uma identidade e a qualidade do ensino desejada por ele pode ser avaliada pelo sucesso ou fracasso na execução dessas prescrições.

Em relação ao assunto Corpo Humano, assim como a PROF1, a professora admite que suas aulas são basicamente expositivas, método que reconhece não ser o melhor, mas que, na sua visão, facilita a compreensão deles. Neste caso percebemos um currículo em ação de forma passiva, se limitando às definições de um currículo formal sistemático, como é o dessa escola, de acordo com o que foi relatado pelas professoras. Em relação a isso, Freire (2013) define em seu livro “Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor”, que esse tipo de currículo passivo em que os professores se atêm a aulas expositivas “não é somente uma prática pedagógica pobre.

É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos”.

Quando perguntada sobre o porquê da escolha do assunto Corpo Humano nos últimos bimestres letivos, a resposta da PROF2 seguiu a mesma justificativa dada pela PROF1: a tendência desses assuntos serem cobrados em provas de vestibulares. Embora admita que nem todos os alunos tem o foco de passar num vestibular, ela acredita que o papel do professor é incentivar os alunos a ingressarem no ensino superior.

Percebe-se que durante a fala da PROF2 nessa pergunta em nenhum momento recorda do PCNEM, que define que o ensino de Biologia seja voltado para o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com informações, compreendê-las, elaborá-las ou refutá-las a fim de compreender o mundo e nele agir com autonomia. Ou seja, também de acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000), os alunos não estão concluindo a última etapa da escolaridade com vista ao progresso para outra, mas sim para alcançar objetivos como

[...] o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. (BRASIL, 2000, p. 6).

Questionada sobre o que a PROF2 consultava para o planejamento da aula, disse que basicamente consulta outros livros didáticos e a *internet*. Perguntei ainda quais tipos de site era realizada essa consulta e ela se limitou a dizer que utilizava somente para tirar possíveis dúvidas, conferir se houve alguma mudança (a mesma justificativa sobre a Biologia ser uma ciência em constante modificação) e também para saber de alguma “curiosidade”, a qual levava aos alunos.

Em relação a sua formação, a PROF2, que é formada em Fisioterapia, disse que sempre gostou de Biologia e fazer o curso de formação para o ensino dessa disciplina propiciou-a entender melhor a dinâmica de uma sala de aula e uma nova percepção de como agir, garantindo ser indispensável não só a formação, mas uma formação continuada, uma atualização constante para aperfeiçoar as aulas.

A PROF2 contou que estava realizando um curso de Aprendizagem Cooperativa, para tentar integrar essa abordagem em suas aulas e fugir do método tradicional. Nóvoa (1992 *apud* ROMANOWSKI, 2007), afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Em outra publicação, Nóvoa (1992) considera que a formação do professor no contexto escolar

[...] pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27).

Por fim, perguntada sobre o que faltava para melhorar sua aula, assim como a PROF1, também pôs culpa na estrutura da escola. Citou que se houvesse pelo menos *internet* na sala de aula já facilitaria muito, também reclamando que muitas vezes gostaria de usar o projetor para ilustrar suas aulas, mas por haver apenas um na escola a reserva era disputada. Em relação a isso, lembro-me que em uma das aulas da PROF2 que observei, essa fez uso do projetor, mas os *slides* só continham textos e a estruturação não era muito boa, pois o fundo era cinza e a letra era branca. Dessa forma, a aula não era modificada, a exposição só mudou o meio: do quadro para a tela.

Além disso, percebeu-se na fala das professoras que o uso do projetor seria o único escape para não realizar uma aula expositiva, esquecendo-se, mais uma vez, que os PCN+ definem diversas estratégias para os temas estruturadores de Biologia, que propiciam o estabelecimento de uma relação dialógica em sala de aula, como a experimentação, estudos do meio, projetos, jogos, seminários, debates e simulações.

Diante das entrevistas e das observações realizadas nas aulas de Biologia durante os estágios, foi possível perceber que o currículo formal da escola traz de forma sistemática os conteúdos baseados nos PCNEM, e o currículo em ação, ou seja, a aplicação desse currículo se limita às determinações explicitadas nos documentos. A consulta ao PCNEM, tão reforçada pelas professoras como norte para a formulação do currículo dessa escola parece se ater somente aos temas estruturadores e uma ordem específica e lógica.

Durante as observações não foi possível ver a realização de estratégias definidas no PCN+ como essenciais para a garantia de um processo de ensino-aprendizagem bilateral, dinâmico e coletivo. Não foi possível observar a autonomia docente em transformar as prescrições curriculares num método dialógico que, segundo Freire (2013), contesta as relações sociais da aprendizagem, que impedem a liberdade e o pensamento crítico.

De certa forma, corroborando com o contexto analisado, podemos definir que o currículo em ação cada vez mais se aproxima do currículo formal e que, segundo Pereira e Oliveira (2014), pode-se dizer que “autonomia docente se enfraquece no contexto em que o currículo é significado como um guia que orienta o professor sobre aquilo que deve ensinar”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o período de estágio foi possível observar a fragmentação dos conteúdos, a prática docente pautada no livro didático e a falta de autonomia das professoras no fazer pedagógico. A partir das entrevistas e das leituras realizadas para a realização deste trabalho pode-se definir que a ação docente observada está atrelada ao currículo formal, prescrito. O currículo em ação, entendido como a modificação do currículo formal para que o assunto fosse aproximado do aluno não é visto na prática.

As prescrições legais (PCN) foram consideradas apenas no tocante aos assuntos, aos temas que deveriam ser abordados no Ensino Médio. Demais prescrições como a utilização de aulas práticas, seminários, projetos foram deixados de lado, a partir da concepção das professoras de que as aulas expositivas seriam a melhor forma de levar os alunos ao sucesso nos vestibulares que fariam. A autonomia docente se limitou a organização do currículo prescrito, a decisão de qual sequência os conteúdos descritos nos livros didáticos seriam ministrados.

É preocupante perceber essa situação. Os professores sentem, cada vez mais, que sua obrigação é apenas cumprir as definições pautadas numa reunião pedagógica. A autonomia docente é colocada de lado a partir do entendimento que fazer uma educação emancipatória, em que o professor gera meios para que os alunos aprendam o conteúdo com criticidade, é uma educação difícil de ser aplicada.

Na visão das professoras entrevistadas e a partir do que foi discutido, devemos repensar a nossa própria ação docente, criar formas de fazer a educação de forma mais autônoma, tanto nossa (como professores) quanto dos alunos. A autonomia gera a busca pela compreensão do mundo, a crítica da realidade e a construção de um 'eu' mais participativo, ativo e consciente.

Tendo em vista tudo o que foi lido e refletido para a realização deste trabalho e a partir das questões observadas e analisadas durante os estágios supervisionados nesses anos de curso, levo para minha carreira docente que é necessário um fazer pedagógico mais autônomo, mais reflexivo. Levo para a minha prática docente a reflexão de que um currículo formal apenas é uma prescrição do que deve ser aprendido pelos alunos, mas o currículo em ação deve ir além. Esse currículo em ação deve apresentar novas vivências, novas formas de aprender, novas estratégias que aproximem o assunto da realidade dos alunos. Cabe a mim, como futura

professora, apresentar os conteúdos de Biologia de forma crítica, dialógica, problematizadora, afinal o nosso objetivo não deve ser preparar elementos com papéis definidos na sociedade, mas sim preparar seres humanos para criticar e modificar sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2006.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FELÍCIO, H. M. dos S.; POSSANI, L. de F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- GALLO, S. Currículo (entre) imagens e saberes. In: **Congresso Internacional de Educação**. 2007.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: nov 2018.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. de. Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Editora Ibpx, 2007.

SANTOS, L.; PARAÍSO, M. A. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 82-84, 1996.

SARMENTO, M. **A Escola e as Autonomias**. **Cadernos Pedagógicos**, n.º 9. Porto: Edições Asa, 1996.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.

SILVA, T. T. da S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov 2018.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimada professora, você está sendo convidada pelo professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador da estudante **Karoline Alves Ramos**, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso do estudante. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada da formação humana (universitária e artística) que envolve seus atores/autores sociais a partir da ótica dos próprios participantes.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: discutir como se dá a ação docente em relação ao currículo do Ensino Médio da (NOME DA ESCOLA).

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA: O procedimento da pesquisa consistirá em responder algumas perguntas relacionadas ao tema. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O abaixo assinado (**NOME DA PROFESSORA**), portador do RG nº (XXXXXXXXXXXXXXXX) declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de novembro de 2018.

Assinatura do voluntário:

.....

Karoline Alves Ramos
(Pesquisadora Responsável)