

## **IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E AUTONOMIA DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁTICA**

*Camila Oliveira Pinheiro*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Liliam Gomes Jardim*

Secretaria Municipal de Educação de Barra da Choça- BA

*Pedro Alves Castro*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Edinaldo Medeiros Carmo*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo analisar a compreensão de professores de Ciências e/ou Biologia sobre a autonomia e o pertencimento na constituição do “ser docente”. Metodologicamente, recorremos à Análise de Conteúdo, e para a obtenção dos dados utilizamos de entrevistas semiestruturadas realizada com oito professores atuantes do ensino de Ciências e Biologia no início de sua trajetória profissional. A base teórica que sustentou a análise associa-se as categorias identidade, pertencimento e autonomia docente. A análise permitiu perceber que a identidade, o pertencimento e a autonomia são processos constante construção na vida do professor, sendo constituídos mediante as experiências na sala de aula e no ambiente escolar. Consideramos, portanto, que esse debate é mais que necessário no momento em que vivemos, pois permite refletir sobre esses elementos que constituem a profissão docente e buscar compreender o papel da educação.

**Palavras-chave:** Autonomia Docente. Pertencimento Profissional. Docência.

### **INTRODUÇÃO**

O pertencimento e a autonomia docente são elementos importantes na constituição profissional do professor. No entanto, são processos que ocorrem de maneira contínua e não linear, desde as experiências enquanto estudantes até o início da atuação docente, os sujeitos são atravessados por motivações relacionadas à relação com os professores, experiências significativas durante o período escolar, entre outros.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a compreensão de professores de Ciências e/ou Biologia sobre a autonomia e o pertencimento na constituição do “ser docente”. Dessa maneira, inicialmente, estabelecemos alguns critérios para a participação dos sujeitos, entre eles que possuíssem (1) vínculo efetivo na rede pública ou privada de ensino, (2) formação em licenciatura específica e (3) experiência no ensino da disciplina igual ou inferior a cinco anos. As escolas de atuação desses professores estão localizadas na zona urbana do município de Vitória da Conquista, Bahia.

Ao considerarmos as características do objeto de pesquisa e os objetivos definidos, convém salientar que essa pesquisa se desenvolveu mediante abordagem qualitativa. Minayo (2014) salienta que as pesquisas qualitativas são aquelas que possibilitam aliar questões dos significados e as intencionalidades que estão contidas nos atos, nas relações e nas estruturas sociais, ao considerar esses processos enquanto construções humanas.

O instrumento metodológico adotado para a obtenção dos dados foi por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas realizada com oito professores atuantes do ensino de Ciências e Biologia no início de sua trajetória profissional. As entrevistas foram previamente marcadas com os professores, sendo-as realizadas nas escolas de atuação dos mesmos, agendadas em horários compatíveis com a disponibilidade dos participantes e foram gravadas em áudio. Ao iniciarmos as entrevistas orientamos sobre os possíveis riscos e os procedimentos adotados para minimizá-los em caso de ocorrência, finalizamos com a leitura e recolhimento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, contendo duas vias, uma de posse do pesquisador e outra para o participante.

Sobre as entrevistas Bardin (2011) assevera que a análise de conteúdo das mesmas é algo delicado, pois esse material verbal exige perícia, pois, para além da verificação das respostas às questões abertas, as mesmas devem ser cuidadosamente analisadas.

Metodologicamente recorreremos à Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), constitui-se por meio da intenção de produzir inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção, ou recepção. Essas inferências são

direcionadas aos indicadores que sutilmente aparecem durante a sistematização dos dados.

No intuito de dialogar com os dados produzidos construímos duas sessões de base teórica. A primeira versa sobre o pertencimento atrelado ao processo de construção identitária e a segunda apresenta reflexões sobre a autonomia docente e suas relações com os saberes produzidos na trajetória profissional. Na sequência, realizamos o diálogo entre as bases teóricas e os relatos dos professores no intuito de tecer reflexões interpretativas, sobre os processos de constituição da autonomia e pertencimento/identidade docente.

Por fim, consideramos que o processo de pertencimento e autonomia docente é construído diariamente por meio do exercício docente em sala de aula e das relações e vivências que ocorrem no espaço escolar.

## **IDENTIDADE DOCENTE E PERTENCIAMENTO PROFISSIONAL: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA**

A qualidade do sentimento de pertencimento que o professor tem com a sua profissão está relacionada à sua construção identitária. Essa construção leva em consideração as vivências e a memória educativa do profissional, as relações desenvolvidas com outros docentes nos diversos espaços sociais, bem como, o contexto técnico-organizacional da sua prática profissional e as relações estabelecidas com instituições e organismos envolvidos nos processos de ensino.

Assim, o contexto social do indivíduo é determinante na constituição de sua identidade e no conseqüente pertencimento. Nesse sentido, Dubar (2005, p. 135) afirma que “[...] a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Já Sacristán (2017, p. 183), ratifica a ideia da memória educativa, na qual “O professor, antes de sê-lo, no que se refere a seu contato com a escola em geral ou com os alunos, pode ter vivências mais distantes, [...] passa sem processo de ruptura [...] da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor”.

Desse modo, a construção dessa identidade é um processo interpessoal em que o pensamento ocorre com o outro e pelo outro. As inter-relações são determinantes no estabelecimento de alguns aspectos identitários.

Nesse viés, Nóvoa (2000, p. 18) assevera a ideia de coletividade na construção da identidade pessoal e profissional:

É claro que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as pessoas já construíram a sua identificação social e pessoal, mas ele tem uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora.

Assim, seguindo o pensamento de Pimenta (2005, p. 18-19), a identidade profissional também se constrói por meio da significação social da profissão, sendo assim, com base na revisão das tradições, a identidade da profissão docente sofreu uma mudança significativa. A docência foi construída ao longo dos anos sobre uma base missionária em que o trabalho desenvolvido não era entendido como profissão assim como as demais. Contudo, essa concepção de sacerdócio vem sendo desconstruída nas últimas décadas, ao mesmo passo que o reconhecimento tem diminuído, visto que agora à profissão não está mais atrelada à vocação e ganhos de natureza espiritual e sim a valoração pessoal e profissional.

A tessitura ou não de laços de pertencimento quanto à profissão docente está diretamente ligada à valoração desse ofício. Sendo assim, com a saturação do mercado de trabalho e baixas condições para o ideal desenvolvimento do trabalho pedagógico, o professor muitas vezes ocupa uma posição de objeto, enquanto deveria ser um sujeito do processo educativo. Assim, alguns indivíduos se deparam com a situação de ser ou estar professor e, às vezes, os indivíduos no último caso não conseguem desenvolver uma identidade docente, logo, não desenvolvem o sentimento de pertencimento à docência.

De acordo com Costa e Ramos (2012, p. 6):

[...] todo professor necessita, antes de tudo, se sentir professor. Saber qual o seu papel e suas atribuições junto a seus alunos, sua classe e a sociedade. Ocorre que as constantes mudanças por elas vivenciadas, seja pelas necessidades e demandas discentes, sejam pelos motivos

alheios ao ambiente escolar, como o jogo de interesses políticos ou econômicos, tem desestabilizado essa identidade profissional.

Nesse sentido, os laços de pertencimento convergem com a satisfação dos professores em relação à sua profissão, sendo que quando estes estão insatisfeitos em relação à profissão tendem a ter crise de identidade, interferindo no desenvolvimento do sentimento de pertencimento (NÓVOA, 1995).

Embora a literatura que utilizamos não tenha destacado, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento profissional docente e a escolha pela profissão são duas dimensões que se inter-relacionam. Quando a licenciatura não é uma opção inicial para o indivíduo, este pode ter dificuldade em se identificar com a atividade docente e a realidade do trabalho no futuro. E assim, a construção social da identidade e a consolidação do pertencimento profissional são diretamente prejudicadas.

Contudo, cabe considerar que a proletarização associada à desvalorização da profissão docente são fatores que intensificam a ocorrência da crise de identidade do professor, reduzindo, assim, o sentimento de pertencimento à profissão. Além disso, a concepção que o indivíduo tem acerca da sua profissão implica diretamente no estabelecimento ou não dos laços de pertencimento.

Desse modo, faz-se necessário que o professor se sinta parte do processo educativo, pois, assim, propiciará a valorização de si próprio e de sua profissão. Entretanto, essa mudança de posição no processo educativo não depende apenas do profissional, mas, principalmente, das políticas educacionais e da sociedade como um todo, fornecendo condições dignas e respeito ao ofício docente para que os professores se sintam sujeitos ativos do processo de ensino.

Assim, quando há o sentimento de pertencimento e uma identidade profissional fortalecida, o docente passa a lutar pelo reconhecimento e valorização profissional, buscando melhorias nas condições de trabalho e aperfeiçoamento para potencializar as práticas que desenvolve. Já os indivíduos que não se identificam e não se sentem pertencentes ao seu ofício, passam a buscar por empregos com melhores condições, não tendo como objetivo à luta pela valorização da profissão docente.

Apesar disso, a constituição identitária do profissional docente decorre de sua formação, mas também da sua prática. Logo a produção dos saberes experienciais é uma

importante dimensão da identidade profissional docente, visto que é na vivência diária que o professor estabelece relações com o trabalho docente e consigo mesmo enquanto profissional. Desse modo, a constituição de laços de pertencimento está imbricada não somente ao reconhecimento e valorização profissional, mas as experiências adquiridas no exercício da docência de forma individualizada e coletiva.

Segundo Nóvoa (1992, p. 15):

A crise de identidade dos professores não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Outro fator que se relaciona com os processos de pertencimento da classe docente é a autoconfiança no trabalho desenvolvido e conseqüente autonomia frente ao controle externo que tenta reproduzir por meio de avaliações externas aplicadas aos alunos, atribuindo ao trabalho docente os baixos índices sem considerar fatores do contexto sociocultural do aluno e as condições de trabalho dos professores.

## **A AUTONOMIA DOCENTE E OS SABERES PRODUZIDOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

O saber docente é progressivamente construído ao longo da carreira profissional do indivíduo e envolve uma diversidade de conhecimentos e experiências de vida indispensáveis para a formação profissional. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores do saber, construídos com o intuito de atender as particularidades de cada professor, os quais necessitam se adaptar ao currículo já inserido no ambiente escolar (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, o caminho percorrido para alcançar o saber docente está atrelado à compreensão do conjunto de saberes pelos quais estão inseridos os saberes curriculares, o conhecimento específico e as experiências vivenciadas ao longo da carreira profissional. Assim, o saber docente possui característica heterogênea, construído ao longo do tempo por diversos saberes, procedentes de fontes distintas que juntas formam um saber plural, diversificado e em constante expansão (TARDIF,

2002). Portanto, o início da carreira docente traz um cenário com muitos desafios, tendo os professores de, apesar do pouco tempo de atuação profissional, desenvolver um trabalho docente que possa potencializar as suas práticas.

Dessa forma, nos primeiros anos de trabalho ainda são poucas as experiências em sala de aula, as fundamentações dos saberes profissionais estão começando a amadurecer, no entanto, as vivências cotidianas são ferramentas para a formação docente. Em conformidade aos saberes docentes, os saberes experienciais são adquiridos no início da atuação profissional e se consolidam e se reconstruem durante toda a trajetória, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico vinculado a reflexões das práticas pedagógicas, garantindo ao profissional maior segurança no exercício da docência. Dessa forma, a prática docente associa-se ao saber-fazer repleto de sentidos e significados atribuído de saberes carregados de pluralidades correlacionados as tarefas do cotidiano (TARDIF, 2002).

Dessa maneira, os saberes experienciais são produzidos por meio da prática vivenciadas no cotidiano, com o propósito de obter o conhecimento do meio no qual estão inseridos os sujeitos. Esses saberes partem das experiências validas e integradas de maneira individual e coletiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia das práticas que os professores desenvolvem na sala de aula. Por conseguinte, com a intenção de se reconhecer professor, a autonomia apresenta-se no processo formativo do docente direcionando o mesmo na busca da descoberta mediante reflexões dos saberes curriculares e pedagógicos, visando à formação continuada, entendida como parte relevante para o desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente.

Nessa perspectiva, o termo autonomia teve sua primeira menção na Grécia Antiga, associado ao ato de se autogovernar. No entanto, a autonomia está atrelada a um contexto político e social no qual remete a capacidade de buscar respostas a partir de questionamentos durante o percurso de construção da identidade profissional. A autonomia é apresentada de maneira que consolide a condição sócio histórica de uma sociedade cheia de limitações, na qual os saberes pedagógicos possam inferir na ação política do sujeito, contribuindo na construção do saber fazer competente e capaz de consolidar o currículo na escola.

Desse modo, a autonomia é compreendida pelo sentido individual e coletivo (SANTOS; DUBOC, 2004). Nesse sentido, a autonomia é entendida pela perspectiva

que os professores no seu pensar crítico obtém um autogoverno legitimado do seu fazer pedagógico que contribuirá no processo educacional durante sua trajetória profissional (SILVA, 2016).

A autonomia é tomada no âmbito escolar sob dois aspectos, a saber: no que se refere à política pedagógica proposta pela escola e as questões sociais que estão intimamente ligadas ao exercício docente. Contudo, é caracterizada de modo que se relacione a autossuficiência de suas práticas, as quais o docente se vê como autor de suas vivências, refletindo, assim, no pensar e agir diante das dificuldades e desafios (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, a reflexão do educador é para que possa construir um caminho no qual a autonomia docente seja o principal elemento envolvido na transformação social e educacional, englobando a dimensão política no campo de atuação. Em suma, a autonomia é entendida no que se refere a grupos distintos em que as discussões principais estarão envolvidas em interesses particulares quanto em interesses que consolide o currículo escolar. Portanto, a autonomia é uma dimensão profissional que possibilita o questionamento mediante as situações recorrentes e desafios impostos na profissão, podendo a ser vista como um refúgio na busca de solução para os conflitos imbricados à docência (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010).

Nesse sentido, a prática que o professor permite a compreensão e construção da sua própria identidade profissional, buscando alcançar a autonomia com bases em seus saberes experienciais adquiridos na trajetória docente. Com isso, a autonomia é um elemento capaz de contribuir na formação e atuação dos docentes no sentido de elaborar estratégias que viabilizem as práticas curriculares consolidadas na dimensão social do indivíduo com o propósito de garantir a capacidade de reflexão crítica na formação continuada e atuação do docente em seu percurso profissional (CAMILOTTI; GOBARA, 2017). Assim, o debate da autonomia está intimamente ligado à maneira pela qual o professor, inserido no ambiente formativo, utiliza dela para correlacionar com as práticas pedagógicas que desenvolve no espaço escolar.

## **O PERTENCIMENTO E A AUTONOMIA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Ao aproximarmos do espaço escolar e estabelecer um contato direto com os professores, pudemos sentir a realidade de maneira mais significativa. Desse modo, o processo de escuta nos possibilitou aprofundar a compreensão dos elementos que constituem e influenciam o pertencimento e a autonomia docente.

Ao questionamos os professores sobre como se orientam para desenvolver as aulas, o professor Marcos destacou: “A criação, entre aspas, da dinâmica das aulas é minha, eu que produzo a minha forma de lidar na sala de aula”. Ao analisarmos esta fala, destacamos que o mesmo apresenta movimentos que tendem para a construção de sua autonomia, atrelada com as relações estabelecidas na sala de aula. Em diálogo com os argumentos de Contreras (2002) a autonomia é caracterizada pela relação de autossuficiência de suas práticas, ou seja, das práticas docentes, pelas quais os professores se veem como autores de suas vivências, possibilitando uma reflexão sobre o pensar e agir diante dos desafios.

Por outro lado, a professora Rose ressalta: “Vou aplicando a sequência que o livro didático traz, porque é uma obrigação, a escola me obriga a isso. Se eu pudesse eu faria algumas alterações, como eu já tentei fazer, mas não foi possível porque não segui o livro”. Notamos que em sua fala a professora Rose apresenta uma tentativa de fazer algumas alterações no desenvolvimento do currículo, no entanto, a imposição da escola, é preciso seguir a “obrigação”. Assim, percebemos que uma das barreiras para a consolidação da autonomia do professor têm sido as prescrições curriculares, as quais a escola é coagida a seguir, limitando a criação e reinvenção da prática pedagógica do professor, reduzindo a reprodução.

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) ressaltaram que, a autonomia é um elemento questionador que se posiciona perante as situações e aos desafios da profissão, podendo ser um fator importante para a busca de soluções perante os conflitos que existem na docência. Desta maneira, a imposição curricular, assumida pela escola, sobre a prática da professora Rose alerta para o posicionamento de que todo o corpo docente que compõem a escola, e para além desse aspecto organizacional, é preciso sempre nos questionar sobre qual a educação queremos? Qual o papel de um professor? Estas questões são fundamentais para a superação dos desafios que são postos durante o processo de escolarização.

Sobre a utilização do livro didático e a autonomia que envolve o planejamento das aulas, a professora Norma destaca: “[...] você olha o livro e acha que aquela sequência lógica que há um conteúdo bom, de forma que você pode seguir. Se não, não tem essa obrigação de seguir o livro, você vai seguindo de acordo o que você acha mais simples”. Nesse relato a professora se posiciona de maneira questionadora sobre o livro didático e a seleção e organização dos conteúdos que o mesmo apresenta. Ao destacar que “[...] vai seguindo de acordo o que você acha mais simples [...]”, ela apresenta um posicionamento diante planejamento, exercendo, assim, sua autonomia, no intuito de realizar as adequações necessárias para o trabalho pedagógico que realiza com os estudantes. Desse modo, ela reorganiza os conteúdos com o propósito de melhor desenvolvê-los com os estudantes.

No que se refere ao pertencimento docente e a identidade profissional destacamos a fala da professora Norma: “[...] então, eu acho que é mais nesse sentido de mostrar que você está trazendo coisas novas para a escola e que você está tendo realmente competência de conseguir cumprir com o que foi lhe dada”. Percebemos que há um movimento com a prática pedagógica pela qual o professor deve apresentar-se, seja com “coisas novas”, ou mostrando “[...] competência de conseguir cumprir com o que foi lhe dado”. Ou seja, por meio da atividade docente é que o professor poderá operacionalizar os elementos necessários para a constituição do seu pertencimento. Pimenta (2005) assevera que a identidade profissional é construída por uma significação social da profissão mediante visitas as tradições, aos papéis assumidos, as posturas adotadas, sofrendo, assim, mudanças significativas de acordo à subjetividade dos sujeitos no trabalho docente.

A professora Noélia destacou que iniciou como professora contratada temporariamente e sentia que os outros professores da escola a percebiam, apenas, como aquela que “[...] está aqui só para substituir [...]”. Ao analisarmos o relato da professora Noélia notamos que a sua percepção sobre o pertencimento e, conseqüentemente, a construção da sua identidade docente é atravessada pelas relações de trabalho, ou seja, durante o momento que esteve como professora contratada ela não era reconhecida como uma professora de fato.

Nesse contexto, percebemos que o pertencimento e construção da identidade docente perpassam pelo reconhecimento do outro, sendo assim, a identidade é

construída por um processo interpessoal, ocorrendo com o outro e pelo outro. No entanto, cabe aos sujeitos do processo filtrar as influências coletivas na construção da identidade pessoal e profissional. De acordo com Nóvoa (2000), os sujeitos constroem a sua imagem também a partir das percepções do outro sobre ele mesmo, no entanto, há certa liberdade em considerar as percepções do outro, mediando às considerações do outro.

Outro depoimento que destacamos é da professora Urânia: “Agora me sinto mais preparada, no começo a insegurança é grande. Acho que agora eu estou mais adaptada, eu já estou... agora eu gosto já [...]”. Notamos que em sua fala a professora se reporta ao começo de sua trajetória docente, afirmando a dificuldade enfrentada perante a dinâmica não apenas da sala de aula, mas também pela rotina escolar. No entanto, com o tempo de atuação e as experiências vividas às constituições da identidade e do pertencimento foram se estabelecendo.

Sendo assim, Dubar (2005) assevera que a identidade nunca será completamente constituída, sempre será (re) construída, em um movimento constante de formação. Ou seja, o desenvolvimento da identidade é um processo constante, somado as incertezas, os bons momentos, os sentimentos perante as situações vividas no cotidiano escolar e, principalmente, por meio do processo de subjetivação dos professores e de suas reinterpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise realizada pudemos aproximar não apenas dos sujeitos que participaram dos estudos, mas também da dinâmica escolar e dos elementos que auxiliam no processo de construção da identidade profissional, do pertencimento e da autonomia docente. Sendo assim, pensar no professor e em sua ação educativa permite refletir sobre todos os processos de constituição de um sujeito, de suas interpretações, posicionamentos e intencionalidades para com o outro sob a égide da educação.

Ao refletirmos sobre a autonomia docente, para além do contexto da sala de aula e da escola, considerando o contexto político e social em que vivemos, é exercer o tencionamento entre o que é posto como conhecimento, o que é posto como notícia, as

intencionalidades e as prioridades eleitas. Contexto esse, que reflete diretamente na função social da escola e do papel do professor na escola e na própria sociedade.

Desta maneira, temos mais elementos ainda para problematizarmos o processo de construção identitária, essa que começa antes mesmo da inserção no curso de graduação. Enquanto estudante os sujeitos são influenciados por várias experiências para optarem pela docência, mesmo que os índices indiquem percentuais baixos na conclusão dos cursos de licenciaturas, há aquelas que optam por esse caminho. Além disso, as reflexões sobre a construção da identidade profissional, nos leva a refletir sobre as condições materiais que subsidiam o trabalho docente, as condições físicas e logísticas das escolas e o papel das políticas educacionais nesse processo.

Por fim, devemos aprofundar as nossas análises e problematizações, no intuito de perceber a amplitude dos processos, nesse caso, a educação e os seus agentes que se propõem a desenvolvê-la. Recorrer às narrativas dos professores representa mais do que um degrau metodológico cumprido, representa a voz daqueles que lutam, acreditam, se anulam, mas que permanecem e acreditam na educação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011.

CAMILOTTI, D.C; GOBARA, S.T. Autonomia docente e formação continuada de professores para o ensino de ciências investigativo com uso do laptop educacional. XXIII Workshop de Informática na Escola, 23, 2017. **Anais**. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.775>. Acesso em: 18 fev. 2019.

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

COSTA, E. O. C.; RAMOS, L. M. P. C. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixado Fluminense. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: [35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08). Acesso em: 02 mar. 2018.

CRUZ, F. M. L. & AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 33, 2º sem. de 2011, pp. 7-28. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a02.pdf>. Acesso em: 02 mar 2019.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, M. A. A; MONTEIRO, I. C.C; AZEVEDO, T. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v.12. n.3, p.117-130, set-dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. M. M; DUBOC, M. J. O. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 2, 105-124, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237038832\\_Profissionalidade\\_Saberes\\_e\\_Autonomia\\_Docente](https://www.researchgate.net/publication/237038832_Profissionalidade_Saberes_e_Autonomia_Docente). Acesso em: 18 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SILVA, A.A.P. Perspectiva crítica da educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, pp. 138-158 Janeiro-Junho, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27410/19950>. Acesso em: 18 fev. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.