

FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: TENSÕES ENTRE AUTONOMIA E PRESCRIÇÃO CURRICULAR NO DCRFOR

TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL IDENTITY: TENSIONS BETWEEN AUTONOMY AND CURRICULAR PRESCRIPTION IN THE DCRFOR

João Alisson Tomé de Sousa¹,
alisson.tome@aluno.uece.br

Resumo: Este artigo analisa as tensões entre autonomia, orientação curricular e constituição da identidade profissional docente no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), publicado em 2024. Parte-se da compreensão de que documentos curriculares não apenas organizam conhecimentos e aprendizagens, mas também expressam concepções acerca do professor, de seu trabalho e dos limites de sua atuação profissional. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tomando como corpus principal o Volume 1 do DCRFor e estabelecendo diálogo com estudos sobre formação de professores, profissionalidade, identidade e trabalho educativo. A análise evidencia que o documento reconhece a contextualização da prática, a pesquisa, a formação contínua e a participação docente, projetando um professor capaz de interpretar e mediar o currículo. Simultaneamente, estabelece uma arquitetura curricular orientada por competências, aprendizagens previstas, processos avaliativos e indicadores educacionais, configurando uma tensão entre autoria pedagógica e regulação institucional. Conclui-se que essa relação não permite caracterizar o DCRFor simplesmente como instrumento de supressão da autonomia, mas revela que a autonomia anunciada somente pode assumir caráter profissional quando o professor participa criticamente da interpretação, reconstrução e materialização do currículo, em vez de ocupar a posição de mero executor de determinações previamente formuladas.

Palavras-chave: Trabalho educativo.

Política educacional. Saberes pedagógicos.

Abstract: This article analyzes the tensions between autonomy, curricular guidance, and the construction of teachers' professional identity within the Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), published in 2024. It assumes that curricular documents not only organize knowledge and learning expectations but also express conceptions about teachers, their work, and the limits of their professional activity. Methodologically, this is a qualitative bibliographical and documentary study, whose main corpus is Volume 1 of the DCRFor, examined in dialogue with studies on teacher education, professionalism, identity, and educational work. The analysis indicates that the document recognizes contextualized practice, research, continuing education, and teacher participation, thus projecting a teacher capable of interpreting and mediating the curriculum. At the same time, it establishes a curricular architecture organized around competencies, expected learning outcomes, assessment processes, and educational indicators, producing a tension between pedagogical authorship and institutional regulation. The study concludes that this relationship does not justify defining the DCRFor simply as an instrument for suppressing teacher autonomy. Rather, the announced autonomy acquires a professional dimension only when teachers critically participate in interpreting, reconstructing, and materializing the curriculum instead of acting merely as executors of previously established prescriptions.

Keywords: Trabalho educativo. Política educacional. Saberes pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

Nenhum currículo chega à escola como uma folha em branco. Antes de alcançar o planejamento do professor, já carrega escolhas: seleciona conhecimentos, estabelece prioridades, organiza tempos, anuncia finalidades e, direta ou indiretamente, delimita modos de compreender o ensinar. Por isso, discutir currículo implica ultrapassar

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)

sua aparência técnico-organizativa. Entre aquilo que um documento estabelece e aquilo que o professor realiza existe um espaço de interpretação, decisão e criação no qual se materializa parte significativa do trabalho docente. É precisamente nesse espaço que autonomia e prescrição deixam de constituir polos abstratos e passam a tocar a própria forma pela qual o professor compreende a si e à profissão que exerce.

Publicado em 2024, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) constitui o atual referencial curricular da Rede Municipal de Ensino da capital cearense. Elaborado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o documento decorre do movimento de atualização dos currículos impulsionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e toma também como referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Sua construção contou com a participação de profissionais da Rede, especialistas e comunidade escolar e resultou em nove volumes destinados às diferentes etapas, áreas e modalidades educacionais. O próprio DCRFor declara que suas diretrizes orientam o planejamento das escolas, articulando conhecimentos, proposições, ações e processos avaliativos segundo os diferentes contextos educacionais.

Entretanto, orientar não é um verbo pedagogicamente neutro. Entre orientar e determinar há uma distância que somente pode ser compreendida quando observada a posição atribuída ao professor no processo curricular. O DCRFor convoca os docentes a participarem da construção de uma educação inclusiva e transformadora e afirma, inclusive, a necessidade de que o professor seja um “pesquisador permanente” (Fortaleza, 2024, p. 14). Ao mesmo tempo, sistematiza competências, habilidades, critérios avaliativos e aprendizagens a serem garantidas pela Rede, vinculando o currículo a uma concepção de qualidade que também contempla dados provenientes de avaliações externas. É nessa coexistência, e não na adesão antecipada a um dos lados, que se instala o problema deste estudo.

Tal questão torna-se ainda mais relevante quando se considera que identidade profissional não corresponde a uma essência adquirida no momento em que alguém recebe um diploma ou ingressa em uma rede de ensino. Pimenta (1999, p. 18) afirma que “a identidade não é um dado imutável”, compreendendo-a como construção do sujeito historicamente situado. A profissão, portanto, modifica-se à medida que também se alteram as exigências sociais, os conhecimentos, as instituições e as condições concretas nas quais o trabalho é desenvolvido. Na mesma direção, Dubar (2012) compreende

as identidades profissionais no interior de processos de socialização que articulam educação, trabalho, carreira, reconhecimento e pertencimento a coletivos profissionais.

Essa perspectiva impede compreender o professor como sujeito passivo diante das políticas curriculares, mas impede igualmente imaginar sua identidade como impermeável a elas. Silva, Soares e Valle (2021), ao investigarem a construção identitária de licenciandos, demonstram que a identidade docente é mutável, coletiva e dependente do reconhecimento de outros sujeitos sociais, articulando-se aos saberes disciplinares e experienciais. Se a identidade se constrói nas relações que atravessam a profissão, documentos que orientam o que ensinar, como organizar o ensino e quais resultados devem ser alcançados também integram o campo de forças no qual o professor se reconhece — ou é levado a se reconhecer — profissionalmente.

A formação de professores ocupa, nessa discussão, posição decisiva. Saviani (2009) identifica historicamente um dilema constituído pela dissociação entre dois aspectos que, na função docente, são inseparáveis: o domínio dos conteúdos culturais e cognitivos e a dimensão pedagógico-didática. O problema não se resolve escolhendo um deles, mas compreendendo sua unidade no processo formativo. Em outra formulação, ao tratar da

especificidade do trabalho educativo, Saviani (2011, p. 13) o define como o ato de produzir, “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular”, a humanidade historicamente produzida. Ensinar, nessa perspectiva, não se reduz à aplicação de procedimentos: envolve seleção cultural, intencionalidade, domínio do conhecimento e elaboração das formas adequadas à sua apropriação.

É nesse ponto que a autonomia docente precisa ser afastada de seu significado cotidiano de liberdade individual. Valério (2017), ao examinar Autonomia de professores, de José Contreras, destaca que a autonomia se refere à consciência acerca da docência, do fazer e do ser professor e do próprio sentido social da educação. Não se trata, portanto, de separar elaboração e aplicação, teoria e prática, mas justamente de impedir que o professor seja apartado da concepção de seu próprio trabalho. Nóvoa (2017), por outro caminho, alcança questão próxima quando sustenta que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1112), deslocando o debate da simples aquisição de técnicas para a afirmação de uma posição profissional.

Diante disso, formula-se o seguinte problema: como o DCRFor articula autonomia docente e regulação curricular e que implicações essa tensão apresenta para a constituição da identidade profissional dos

professores da Rede Municipal de Fortaleza? O objetivo deste artigo é analisar as tensões entre autonomia e prescrição presentes no DCRFor, discutindo a concepção de professor projetada pelo documento e suas possíveis implicações para a formação e a identidade profissional docente. Não se busca declarar previamente o documento emancipatório ou tecnicista, mas penetrar suas contradições, observando os movimentos pelos quais autoria, profissionalidade, currículo e regulação aproximam-se, afastam-se e, por vezes, coexistem no interior da mesma proposta.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A investigação assume abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus documental concentra-se no Volume 1 do Documento Curricular Referencial de Fortaleza, de subtítulo Incluir, educar e transformar, no qual são apresentados os pilares, princípios, concepções pedagógicas e elementos estruturantes que subsidiam os demais volumes do referencial. A escolha desse volume decorre de seu caráter introdutório e transversal: é nele que aparecem, entre outros elementos, a concepção de currículo, a relação entre formação e avaliação, a flexibilidade curricular, o ensino por competências e as orientações gerais para o trabalho pedagógico. A publicação apresenta explicitamente o

Volume 1 como documento destinado a orientar a comunidade escolar e o trabalho desenvolvido pelos docentes.

A leitura documental foi articulada aos oito textos que compõem o referencial bibliográfico desta investigação. Mobilizam-se Saviani (2009; 2011) para discutir formação, trabalho educativo e currículo; Nóvoa (2017), no debate acerca da profissão e da posição docente; Dubar (2012), na compreensão da socialização e da identidade profissional; Pimenta (1999), na articulação entre identidade e saberes da docência; Silva, Soares e Valle (2021), no tratamento contemporâneo da identidade como processo coletivo e mutável; além de Valério (2017) e Aguiar (2012), cujos textos apresentam, respectivamente, leituras das obras de José Contreras e Miguel Arroyo. Nesses dois últimos casos, preservou-se a condição de fontes secundárias, evitando atribuir diretamente aos autores resenhados formulações acessadas por meio dos resenhistas.

O percurso analítico organizou-se em três movimentos articulados. Inicialmente, buscou-se delimitar teoricamente identidade e profissionalidade docente. Em seguida, foram localizadas no DCRFor formulações relacionadas à ação do professor, à flexibilidade, ao currículo, às competências e à avaliação. Por fim, essas formulações foram confrontadas com os conceitos de autonomia,

formação e trabalho educativo presentes no referencial. Trata-se, portanto, de análise das concepções projetadas pelo documento, e não de pesquisa empírica sobre os efeitos efetivamente produzidos entre professores da Rede. Essa delimitação é necessária: um documento pode anunciar determinada concepção de docência sem que sua apropriação cotidiana ocorra de modo idêntico nas escolas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Identidade profissional: entre trabalho, saberes e reconhecimento

A primeira constatação necessária à análise consiste em recusar uma concepção estática de identidade docente. Se ela pudesse ser definitivamente concluída durante a formação inicial, poucas seriam as razões para relacioná-la às mudanças curriculares posteriores. O que os textos analisados apontam, entretanto, segue direção distinta. Pimenta (1999) localiza a identidade na historicidade da profissão e nos significados que o próprio professor atribui à atividade que realiza. Em diálogo com essa perspectiva, Silva, Soares e Valle (2021) retomam a ideia de que sua construção envolve valores, representações, saberes, experiências e relações estabelecidas com outros professores e sujeitos da escola.

Dubar (2012) amplia essa discussão ao aproximar identidade, atividade de trabalho e

reconhecimento social. Uma profissão não se reduz à troca de determinada quantidade de trabalho por remuneração; possui também uma dimensão simbólica pela qual o sujeito se identifica com o que faz e é reconhecido por outros como integrante de determinado coletivo. É mediante processos de socialização que articulam formação, exercício profissional e interação institucional que essas identificações são continuamente produzidas. Aplicada à docência, essa formulação permite compreender que ser professor não corresponde apenas a possuir habilitação legal para ensinar. Envolve ocupar um lugar social, partilhar saberes e linguagens da profissão e produzir sentidos sobre a própria atuação.

Nóvoa (2017) ajuda a aprofundar esse movimento ao propor a ideia de “posição”. Para o autor, posicionar-se como professor envolve postura pessoal, lugar no interior da profissão, maneira própria de organizar o trabalho, capacidade de reelaborar a ação e afirmação pública da docência. Há, nessa concepção, um elemento especialmente relevante para a análise curricular: a profissionalidade requer margem para julgamento. Um professor cuja atividade se esgotasse no cumprimento de instruções poderia possuir atribuições funcionais, mas teria comprometido precisamente aquilo que permite produzir uma maneira profissional de ensinar.

Essa compreensão não conduz, contudo, a uma defesa da espontaneidade pedagógica. Saviani (2009) recorda que a profissão exige tanto conhecimentos específicos quanto preparo pedagógico-didático e que a separação desses elementos está na raiz de um dos principais dilemas históricos da formação docente. A autonomia profissional, nesse sentido, não cresce na ausência do conhecimento. Ao contrário, quanto menos o professor domina o conteúdo, os fundamentos pedagógicos e os processos de ensino, menor tende a ser sua capacidade de tomar decisões fundamentadas. Autonomia e formação, portanto, não constituem grandezas inversas. Uma formação consistente fornece justamente parte das condições intelectuais para que o docente possa julgar aquilo que lhe é proposto.

É sob essa chave que o DCRFor precisa ser interrogado. O documento não entra em uma escola habitada por identidades prontas; passa a compor o conjunto de referências por meio das quais o professor organiza seu trabalho e é socialmente convocado a reconhecer o que significa ensinar naquela rede. Quando define conhecimentos, competências, processos avaliativos e concepções pedagógicas, o currículo também participa, ainda que não exclusivamente, da produção institucional de uma imagem de professor. A questão deixa

então de ser apenas o que o DCRFor manda ensinar? e passa a incluir outra: que modo de ser professor torna-se inteligível a partir das expectativas que o documento estabelece?

3.2 Entre orientar e prescrever: a autonomia no DCRFor

A leitura do DCRFor revela uma primeira característica que impede classificações apressadas. O documento não apresenta o professor, em seu plano discursivo, simplesmente como operador técnico. Ao tratar de seus pilares, sustenta uma educação voltada à criticidade, criatividade, autonomia, participação e cidadania dos estudantes; mais adiante, afirma que, diante das transformações do mundo, faz-se necessário que o professor seja um “pesquisador permanente” (Fortaleza, 2024, p. 14). O vocabulário empregado aproxima o docente de uma posição investigativa, dialógica e intelectualmente ativa.

Há coerência possível entre essa formulação e o entendimento de Nóvoa (2017), para quem a profissão não pode ser construída por uma “prática vazia”, desvinculada de reflexão, partilha e produção coletiva de conhecimento. Também se estabelece aproximação com a leitura de Valério (2017) sobre Contreras, segundo a qual o professor deixa de ser simples consumidor de saberes externos quando consegue colocar os conhecimentos da

experiência em diálogo com aqueles advindos da formação, tornando-se igualmente produtor de saber profissional. Nesse ponto, a concepção de professor pesquisador enunciada pelo DCRFor abre um espaço importante para a autoria docente.

Entretanto, o documento produz simultaneamente outro movimento. Ele se apresenta como conjunto de preceitos normativos, teóricos e metodológicos destinado a orientar a construção dos currículos e o trabalho pedagógico. Seu Volume 1 organiza fundamentos, competências, habilidades, abordagens metodológicas, critérios e indicadores de avaliação e um sistema de avaliação da Rede. A existência desses elementos não caracteriza, por si mesma, perda de autonomia. Toda rede pública necessita estabelecer referências comuns para garantir o direito ao conhecimento, e transformar autonomia em liberdade irrestrita para definir individualmente o que será ou não ensinado significaria confundi-la com privatização da decisão pedagógica.

A contribuição de Saviani (2011) é particularmente útil nesse ponto. Para ele, cabe à educação identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados e, simultaneamente, encontrar formas adequadas para realizar essa apropriação. O currículo, portanto, não é dispensável em nome da liberdade profissional. O conhecimento

sistematizado integra a própria razão de ser da escola. Em outra passagem, Saviani adverte que, quando tudo passa a ser chamado de currículo, pode-se perder de vista a atividade nuclear da instituição escolar: garantir a apropriação do saber elaborado. Sob essa perspectiva, a existência de um referencial comum não constitui o problema principal.

A tensão surge em outro lugar: no grau em que a referência comum conserva ou diminui a capacidade docente de interpretar pedagogicamente o que foi prescrito. Valério (2017), ao apresentar Contreras, chama atenção justamente para processos nos quais concepção e execução do ensino se distanciam. Quando finalidades, decisões e procedimentos passam a ser definidos predominantemente fora da atividade de quem ensina, cresce o risco de redução da docência à racionalidade técnica. Nesse cenário, autonomia não significa rejeitar orientações coletivas, mas participar intelectual e profissionalmente da sua tradução, crítica e reconstrução.

O próprio DCRFor oferece material para essa problematização ao formular uma dupla concepção de qualidade. De um lado, apresenta a qualidade socialmente referenciada, associada à superação das desigualdades; de outro, reconhece uma qualidade mensurável pelos dados oriundos de avaliações externas, mencionando SAEB, SPAECE e SAEF. Mais adiante, o documento

associa a ação municipal a uma gestão voltada para resultados e à ampliação dos indicadores de aprendizagem e do desempenho escolar. Não há necessariamente incompatibilidade entre avaliação e qualidade social. A contradição aparece quando o indicador deixa de servir à compreensão do processo educativo e passa a definir, por antecipação, a finalidade e o ritmo do próprio trabalho pedagógico.

Aguiar (2012), ao resenhar Currículo, território em disputa, de Miguel Arroyo, chama atenção para essa zona de conflito ao destacar a crítica às políticas centradas em treinamento, competências, avaliações e classificação por resultados. Nessa leitura, currículos e salas de aula tornam-se territórios disputados por concepções que podem assumir feições burocratizantes e controladoras. A aproximação com o DCRFor deve ser feita com cautela: não se pode concluir que a presença de competências ou avaliações torne o documento automaticamente tecnicista. O que se pode afirmar é que tais elementos criam uma tensão objetiva a ser enfrentada quando coexistem com a defesa da autonomia e da autoria profissional.

3.3 Formação, currículo e avaliação: a profissionalidade em disputa

A articulação entre formação, currículo e avaliação aparece no próprio desenho conceitual do DCRFor. Isso é relevante porque o documento não se limita a anunciar o que os estudantes devem aprender; vincula sua efetivação à formação dos profissionais que o colocarão em movimento. Durante a implementação, a SME previu formação de seu corpo técnico com a finalidade de preparar profissionais que atuariam como multiplicadores das novas diretrizes. O dado demonstra que a política curricular reconhece a impossibilidade de materializar-se sem mediação formativa.

Entretanto, a palavra multiplicador permite vislumbrar uma questão que não deve ser ignorada. Multiplicar pode significar compartilhar e ampliar um conhecimento produzido coletivamente; pode, também, adquirir sentido de transmissão vertical de algo já concluído. O termo, isoladamente, não autoriza concluir qual dessas modalidades efetivamente prevaleceu. Ele revela, porém, uma bifurcação decisiva: a formação para o currículo pode ser espaço de apropriação crítica ou procedimento destinado a ensinar o professor a executar uma arquitetura previamente determinada.

Nóvoa (2017) situa a formação em direção oposta a esse segundo movimento. Para o autor, formar professores é formar para uma profissão e consolidar a posição de cada sujeito como profissional, trazendo a

própria profissão para o interior dos processos formativos. Isso significa que o professor experiente não chega à formação continuada vazio, aguardando que especialistas lhe entreguem as respostas adequadas. Ele carrega saberes produzidos na experiência, conflitos vividos na escola, conhecimentos sobre seus estudantes e modos de agir que também constituem matéria da formação.

Pimenta (1999) oferece fundamento semelhante ao tratar dos saberes da experiência. Antes mesmo da formação inicial, os sujeitos já constroem representações do que é ser professor; ao ingressarem na profissão, essas experiências são ressignificadas no contato com a prática, com os conhecimentos pedagógicos e com outros profissionais. A identidade profissional se fortalece quando o professor consegue passar da posição de objeto da formação para sujeito de sua própria elaboração profissional.

É precisamente aí que a categoria autonomia ganha materialidade. Valério (2017), na leitura de Contreras, destaca três dimensões relacionadas à profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. O professor autônomo não é aquele que age sem limites, mas aquele capaz de produzir juízos profissionais levando em conta saberes, valores, circunstâncias e compromisso social. Uma política formativa reduzida à instrução

sobre procedimentos curriculares pode aumentar a uniformidade da execução, mas corre o risco de enfraquecer justamente a capacidade de julgamento que caracteriza a profissionalidade.

Nesse aspecto, encontra-se uma das contradições mais fecundas do DCRFor. Ao mesmo tempo em que estabelece uma estrutura curricular comum, o documento afirma que a escola deve responder às necessidades educacionais e sociais e considera o conhecimento uma construção historicamente produzida e socialmente partilhada. Também sustenta uma concepção de professor pesquisador e reconhece a necessidade de adequação aos contextos. Há, portanto, elementos internos capazes de sustentar uma apropriação menos executiva do próprio referencial.

A questão passa a ser a forma pela qual esses elementos se hierarquizam na materialização da política. Se a formação privilegia competências operacionais, descritores, metas e procedimentos de avaliação, o professor pode ser progressivamente reconhecido ou reconhecer-se pelo resultado que entrega. Se, em sentido diverso, o currículo é estudado como construção histórica e passível de mediação profissional, sua implementação pode fortalecer a autoria, a reflexão coletiva e o domínio dos conhecimentos necessários à docência. Em ambos os casos o documento é

o mesmo; o que se altera é a relação profissional estabelecida com ele.

Essa distinção ajuda também a compreender por que identidade e autonomia não devem ser tratadas separadamente. Silva, Soares e Valle (2021) demonstram que saberes e reconhecimento se articulam na constituição do sentir-se professor. Se o docente é reiteradamente situado no lugar daquele que recebe materiais, aplica orientações e responde por indicadores definidos externamente, cria-se uma determinada experiência de profissão. Quando participa da análise, elaboração, decisão e avaliação de seu trabalho, constitui-se outra. A identidade profissional não decorre automaticamente de nenhum desses processos, mas é atravessada por eles.

3.4 Que professor o DCRFor projeta?

A pergunta pode agora ser retomada em termos mais concretos. O DCRFor não projeta uma única figura docente sem contradições. Em algumas passagens, emerge o professor pesquisador, mediador, contextualizador e participante, chamado a dialogar com os estudantes e a compreender as transformações sociais. Em outras, aparece o profissional inserido em uma estrutura fortemente organizada por competências, habilidades, avaliações, indicadores e metas comuns. Não se trata de escolher arbitrariamente qual desses professores seria o

“verdadeiro”. Ambos pertencem à materialidade discursiva da política.

Essa coexistência talvez seja o resultado mais importante desta análise. Seria pouco rigoroso afirmar que o DCRFor simplesmente retira a autonomia do professor, pois o documento a pressupõe em diferentes momentos e resulta de um processo que contou com participação de profissionais da Rede. A Prefeitura registra que sua elaboração envolveu profissionais da educação, especialistas e comunidade escolar, tendo ocorrido inclusive consulta pública. Da mesma forma, seria insuficiente tomar a ocorrência das palavras participação, pesquisa ou autonomia como prova de que o currículo garante, por si, uma docência autônoma.

Autonomia não é uma declaração documental. É uma relação construída nas condições concretas do trabalho. A crítica apresentada por Valério (2017) a partir de Contreras é particularmente pertinente: condições que aparentam ampliar a decisão profissional podem coexistir com formas mais brandas de controle se os professores não participam criticamente das finalidades que orientam sua ação. O ponto, portanto, não está em perguntar se o DCRFor “permite” autonomia, como se esta fosse concessão administrativa, mas em investigar quais condições formativas e institucionais possibilitam aos docentes exercer julgamento profissional diante dele.

Sob a perspectiva de Saviani, essa autonomia também não pode significar recusa do conhecimento sistematizado ou das finalidades próprias da escola. O professor necessita dominar aquilo que ensina e as formas pelas quais esse conhecimento pode ser apropriado. A formação não se completa sem preparação pedagógico-didática deliberada e sistemática. A crítica à prescrição, portanto, não deve conduzir ao esvaziamento do currículo, mas à defesa de que a seleção e a organização dos conhecimentos sejam compreendidas e mediadas por profissionais intelectualmente preparados para fazê-lo.

Nesse ínterim instala-se a identidade profissional que o DCRFor pode contribuir para produzir. De um lado, encontra-se o professor capaz de assumir posição, conforme Nóvoa (2017), reconhecendo-se como parte de uma profissão portadora de conhecimentos, responsabilidade pública e poder de decisão. De outro, permanece o risco de uma identidade progressivamente associada à capacidade de operacionalizar prescrições e responder satisfatoriamente aos dispositivos de acompanhamento. Entre um polo e outro não há fronteira imóvel. Há disputa. E talvez seja justamente nesse terreno que o currículo revele sua face mais profundamente formativa: ao organizar aquilo que a escola ensina, ele também participa da organização das possibilidades pelas quais o

professor aprende a reconhecer o sentido de seu próprio trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as tensões entre autonomia e prescrição curricular no DCRFor e suas implicações para a constituição da identidade profissional docente. A análise permite afirmar que o documento não comporta uma leitura unívoca. Sua estrutura reúne, simultaneamente, formulações que valorizam pesquisa, participação, contextualização e formação contínua e mecanismos de regulação assentados em competências, aprendizagens comuns, avaliações e indicadores. A contradição não está fora do documento. Habita-o.

Essa constatação impede duas conclusões fáceis. A primeira seria atribuir a qualquer definição curricular o caráter de ataque à autonomia. A escola pública necessita assegurar conhecimentos comuns e o direito à aprendizagem, e a autonomia profissional não equivale à soberania individual do professor sobre o currículo. A segunda seria presumir que mencionar flexibilidade, participação e pesquisa basta para garantir autonomia. Entre o texto e a prática encontra-se a materialidade das formações, das condições de trabalho, das avaliações, da gestão escolar e das relações construídas entre os profissionais.

A identidade docente, por seu caráter histórico, relacional e mutável, encontra-se igualmente no interior dessa tensão. O professor não é mero produto do documento, mas também não permanece intacto diante das formas institucionais que organizam sua profissão. Quando reconhecido como alguém que interpreta, problematiza e produz saberes sobre a própria prática, pode fortalecer sua posição profissional. Quando reduzido à aplicação de conteúdos, estratégias ou resultados elaborados fora de sua capacidade de deliberação, aproxima-se da figura do executor técnico criticada pela literatura analisada.

Desse modo, a questão decisiva para a implementação do DCRFor talvez não seja escolher entre currículo ou autonomia, mas compreender que relação com o currículo forma professores capazes de exercer autonomia profissional. Se o documento pretende incluir, educar e transformar, sua apropriação pelos docentes não pode limitar-se a fazê-los conhecer aquilo que está prescrito. Precisa oferecer condições para que compreendam seus fundamentos, debatam suas escolhas, confrontem-no com a realidade das escolas e, sobretudo, produzam mediações pedagógicas conscientes. Um currículo capaz de formar estudantes criticamente dificilmente poderá prescindir de professores igualmente autorizados, intelectual e profissionalmente, a pensar.

Por isso, os resultados aqui apresentados também abrem um limite e uma continuidade. A análise documental permite identificar a concepção de professor presente no texto, mas não determina como os profissionais efetivamente a recebem. Estudos posteriores, especialmente com professores, formadores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Fortaleza, poderão revelar o ponto em que o currículo escrito encontra o currículo vivido. É nesse encontro, marcado por adesões, resistências, adaptações e reinvenções, que a tensão entre prescrição e autonomia deixa o papel e passa, enfim, a constituir a experiência concreta de ser professor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. Currículo, território em disputa, de Miguel Gonzáles Arroyo. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 166-168, 2012. DOI: 10.5585/Dialogia.n15.3949.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200003.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2024. ISBN 978-65-83039-27-9. Disponível em: versão digital oficial do DCRFor. Acesso em: 2 set. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marcos Vinicius Marques da; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e26209, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826209.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.52325.