

**FORMAÇÃO DOCENTE E  
AUTONOMIA  
PROFISSIONAL:  
DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES NA  
CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE**

**TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL AUTONOMY: DIFFICULTIES AND  
POSSIBILITIES IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING  
PROFESSIONALIZATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 07/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/1772857541](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/1772857541)

---

Joelson Lopes da Paixão<sup>1</sup>

Walmir Fernandes Pereira<sup>2</sup>

Mirella Claudino Oliveira Silva<sup>3</sup>

Éder Belém Guedes<sup>4</sup>

Markson Gomes de Lacerda<sup>5</sup>

Helena Campista de Souza<sup>6</sup>

---

## **RESUMO**

A autonomia docente se constitui como elemento central na profissionalização do magistério e na qualidade do trabalho educativo. Este artigo analisa as dificuldades e possibilidades existentes na relação entre formação docente e autonomia profissional, investigando como os processos formativos podem contribuir para ou limitar o desenvolvimento da autonomia dos professores. Por meio de revisão bibliográfica, examina-se o conceito de autonomia docente em suas dimensões pedagógica, intelectual e profissional, identificando-se os principais condicionantes estruturais, institucionais e formativos que interferem em sua construção. Discutem-se as contradições entre discursos que valorizam a autonomia e práticas formativas que promovem a padronização e o controle técnico do trabalho docente. O estudo evidencia que a autonomia profissional não pode ser compreendida como simples ausência de regulação externa, mas como capacidade coletiva de autodeterminação fundamentada em sólida formação teórica, reflexão crítica sobre a prática e condições objetivas de trabalho adequadas. Conclui-se que a efetivação da autonomia docente exige transformações profundas tanto nos modelos de formação inicial e continuada quanto nas estruturas organizacionais e nas políticas educacionais, articulando desenvolvimento profissional, valorização do magistério e democratização das relações de poder nas instituições escolares.

**Palavras-chave:** Autonomia docente. Formação de professores. Profissionalização docente. Trabalho pedagógico. Políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

Teacher autonomy constitutes a central element in the professionalization of teaching and in the quality of educational

work. This article analyzes the difficulties and possibilities existing in the relationship between teacher training and professional autonomy, investigating how formative processes can contribute to or limit the development of teachers' autonomy. Through a bibliographic review, the concept of teacher autonomy is examined in its pedagogical, intellectual and professional dimensions, identifying the main structural, institutional and formative constraints that interfere in its construction. The contradictions between discourses that value autonomy and formative practices that promote standardization and technical control of teaching work are discussed. The study shows that professional autonomy cannot be understood as a simple absence of external regulation, but as a collective capacity for self-determination based on solid theoretical training, critical reflection on practice and adequate objective working conditions. It is concluded that the realization of teacher autonomy requires profound transformations both in initial and continuing training models and in organizational structures and educational policies, articulating professional development, valorization of teaching and democratization of power relations in school institutions.

**Keywords:** Teacher autonomy. Teacher training. Teaching professionalization. Pedagogical work. Educational policies.

## **1. INTRODUÇÃO**

A autonomia docente tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente em contextos marcados por reformas educacionais que, paradoxalmente, ora celebram a importância da autonomia profissional dos professores, ora implementam mecanismos cada vez mais rigorosos de controle, padronização e responsabilização do trabalho docente. Esta

contradição revela-se particularmente problemática quando se considera que a autonomia constitui um dos pilares fundamentais da profissionalização do magistério e da qualidade do trabalho educativo.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel crucial nessa dinâmica contraditória. De um lado, existe a expectativa de que os processos formativos preparem profissionais capazes de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, exercer julgamento crítico sobre sua prática e atuar de forma criativa frente aos desafios complexos e contextualizados da educação. De outro, observa-se a proliferação de modelos formativos que enfatizam a aplicação de metodologias prescritas, a reprodução de práticas padronizadas e o domínio de competências técnicas previamente definidas, restringindo o espaço para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

Compreender as tensões entre formação docente e autonomia profissional torna-se essencial em um momento histórico no qual se intensificam tanto os discursos em defesa da profissionalização do magistério quanto as políticas de regulação e controle do trabalho dos professores. A literatura educacional tem evidenciado que a autonomia docente não pode ser reduzida a uma questão de liberdade individual do professor em sala de aula, mas deve ser compreendida como fenômeno complexo, atravessado por condicionantes estruturais, institucionais, políticos e formativos (CONTRERAS, 2012; ZEICHNER, 2008).

Nesse contexto, torna-se fundamental investigar: Como os processos de formação docente têm contribuído para a construção ou para a

limitação da autonomia profissional dos professores? Quais concepções de autonomia fundamentam os diferentes modelos formativos? Que condições objetivas e subjetivas são necessárias para que a autonomia docente se efetive na prática educativa?

O presente artigo propõe-se a examinar criticamente essas questões, analisando as relações entre formação docente e autonomia profissional a partir de múltiplas dimensões: teórica, política, institucional e pedagógica. O objetivo central consiste em identificar as principais tensões e possibilidades presentes nessa relação, contribuindo para o debate sobre os caminhos possíveis para a construção de processos formativos que efetivamente fortaleçam a autonomia profissional dos docentes.

Para tanto, o artigo estrutura-se em seções que discutem: (1) os fundamentos conceituais da autonomia docente e suas diferentes dimensões; (2) os modelos de formação de professores e suas implicações para a autonomia profissional; (3) os condicionantes estruturais e institucionais da autonomia docente; (4) as possibilidades de construção de autonomia através de práticas formativas emancipatórias. Por meio de revisão bibliográfica fundamentada em autores reconhecidos no campo da formação de professores e da profissionalização docente, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre os desafios da formação para a autonomia profissional.

A relevância desta discussão justifica-se pela necessidade de superar tanto perspectivas ingênuas que romantizam a autonomia docente quanto visões tecnicistas que a reduzem a mero desempenho de competências pré-determinadas. Conforme argumenta Contreras (2012), a autonomia profissional dos professores não é um atributo

individual nem uma concessão administrativa, mas uma construção coletiva que depende de formação sólida, condições adequadas de trabalho e estruturas institucionais democráticas.

## **2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA AUTONOMIA DOCENTE**

### **2.1. Autonomia Como Dimensão Central da Profissionalização**

A discussão sobre autonomia docente insere-se no debate mais amplo acerca da profissionalização do magistério. Segundo Tardif (2014), uma das características distintivas das profissões é justamente a capacidade de seus membros exercerem julgamento autônomo fundamentado em conhecimento especializado e em princípios éticos compartilhados. No caso dos professores, a autonomia profissional manifesta-se na capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, adaptar currículos e metodologias aos contextos específicos de ensino e exercer avaliação crítica sobre a própria prática.

Contudo, como alerta Contreras (2012), é necessário distinguir diferentes concepções de autonomia que fundamentam perspectivas divergentes sobre o trabalho docente. O autor identifica três modelos principais: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Cada um desses modelos associa-se a compreensões distintas de autonomia, conhecimento profissional e compromisso social da educação.

No modelo do especialista técnico, a autonomia é entendida como capacidade de aplicar eficientemente conhecimentos e técnicas produzidos externamente à prática docente. Essa concepção reduz a autonomia profissional à liberdade de escolher entre metodologias previamente validadas, sem questionar os fins educativos ou os

pressupostos teóricos subjacentes às propostas pedagógicas. Trata-se de uma autonomia ilusória, uma vez que o professor permanece dependente de especialistas externos que definem tanto os objetivos educacionais quanto os meios mais adequados para alcançá-los.

O modelo do profissional reflexivo, inspirado nos trabalhos de Donald Schön, propõe concepção mais ampla de autonomia, enfatizando a capacidade do professor de refletir sobre sua prática, tomar decisões em situações de incerteza e construir conhecimento a partir da experiência. Zeichner (2008) reconhece os avanços dessa perspectiva em relação ao tecnicismo, mas adverte que o foco excessivo na reflexão individual pode negligenciar as dimensões políticas e sociais da prática educativa.

A perspectiva do professor como intelectual crítico, desenvolvida por autores como Henry Giroux e Peter McLaren, amplia o conceito de autonomia para incluir a dimensão política da prática pedagógica. Nessa visão, a autonomia docente não se resume à capacidade de tomar decisões técnicas ou de refletir sobre a própria prática, mas implica compreensão crítica das relações de poder que atravessam a educação e compromisso com a transformação social. O professor autônomo, nessa concepção, é aquele que reconhece a natureza política do trabalho educativo e assume responsabilidade pela democratização do conhecimento e pela luta contra as desigualdades.

## **2.2. Dimensões da Autonomia Docente**

A autonomia docente não pode ser compreendida como atributo unidimensional. Contreras (2012) propõe análise que identifica

diferentes dimensões complementares da autonomia profissional: autonomia como capacidade moral, autonomia como realização profissional e autonomia como condição de trabalho.

A autonomia como capacidade moral refere-se à possibilidade de o professor exercer julgamento ético sobre sua prática, questionando os fins da educação e as implicações de suas escolhas pedagógicas. Implica reconhecer que o ensino não é atividade neutra, mas prática valorativa que envolve decisões sobre que conhecimentos são legitimados, que sujeitos são formados e que sociedade se pretende construir.

A autonomia como realização profissional diz respeito à oportunidade de desenvolver conhecimento especializado, de exercer criatividade pedagógica e de experimentar satisfação no trabalho. Essa dimensão encontra-se frequentemente ameaçada em contextos de intensificação do trabalho docente, nos quais os professores dispõem de cada vez menos tempo para planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas inovadoras.

A autonomia como condição de trabalho refere-se aos aspectos materiais e organizacionais que possibilitam ou impedem o exercício da autonomia profissional. Inclui aspectos como carga horária, tamanho de turmas, disponibilidade de recursos didáticos, participação em decisões institucionais e estruturas de gestão democrática. Como observa Oliveira (2004), a precarização das condições de trabalho docente impõe limites objetivos à autonomia profissional, independentemente do nível de formação ou do compromisso dos professores.

Essas diferentes dimensões evidenciam que a autonomia docente não pode ser reduzida a questão individual de competência ou disposição pessoal, mas constitui fenômeno complexo que depende de múltiplos fatores inter-relacionados.

### **2.3. Autonomia Individual e Coletiva**

Outra distinção fundamental para a compreensão da autonomia docente refere-se à relação entre autonomia individual e autonomia coletiva. A tradição liberal tende a enfatizar a autonomia individual, entendida como liberdade de cada professor definir suas práticas pedagógicas sem interferências externas. Contudo, essa concepção individualista apresenta limitações importantes.

Primeiramente, como argumenta Fullan (2009), a autonomia individual descolada de propósitos coletivos pode resultar em isolamento profissional, dificultando a construção de culturas colaborativas e a socialização de práticas bem-sucedidas. Em segundo lugar, a ênfase exclusiva na autonomia individual pode obscurecer as responsabilidades coletivas da escola e dos sistemas educacionais, transferindo para professores individuais a responsabilidade por problemas estruturais.

A autonomia coletiva, por sua vez, refere-se à capacidade de grupos de professores, de escolas ou de redes educacionais definirem coletivamente seus projetos pedagógicos, suas prioridades curriculares e suas formas de organização do trabalho. Essa dimensão coletiva da autonomia ganha especial relevância em contextos de gestão democrática, nos quais a participação efetiva dos docentes nas decisões institucionais constitui condição para a

construção de projetos educativos consistentes e contextualmente relevantes.

A autonomia profissional plena requer articulação entre dimensões individual e coletiva, permitindo que cada professor exerça julgamento pedagógico fundamentado em suas turmas específicas, ao mesmo tempo em que participa da construção coletiva de projetos educativos mais amplos. Essa articulação torna-se particularmente desafiadora em sistemas educacionais centralizados, nos quais as decisões curriculares, metodológicas e avaliativas são frequentemente tomadas em instâncias distantes da realidade escolar.

### **3. FORMAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA PROFISSIONAL: TENSÕES E CONTRADIÇÕES**

#### **3.1. Modelos Formativos e Concepções de Autonomia**

Os diferentes modelos de formação de professores fundamentam-se, implícita ou explicitamente, em concepções distintas de autonomia profissional. A análise desses modelos revela tensões importantes entre discursos que valorizam a autonomia e práticas formativas que, na realidade, limitam seu desenvolvimento.

O modelo da racionalidade técnica, hegemônico em grande parte do século XX, concebia a formação docente como processo de transmissão de conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas que os futuros professores deveriam posteriormente aplicar em suas práticas. Como demonstra Schön (2000), esse modelo pressupõe separação radical entre teoria e prática, entre produção e aplicação de conhecimento, entre pesquisadores universitários e professores da educação básica. Nessa perspectiva, a autonomia docente

restringe-se à liberdade de escolher, entre repertório limitado de técnicas previamente validadas, aquelas que pareçam mais adequadas a cada situação.

A crítica ao modelo técnico levou ao desenvolvimento de propostas formativas centradas na reflexão sobre a prática. Inspiradas nos trabalhos de Donald Schön sobre o profissional reflexivo, essas propostas enfatizam a importância de formar professores capazes de refletir criticamente sobre suas experiências, de construir conhecimento a partir da prática e de tomar decisões fundamentadas em contextos complexos e incertos. Zeichner (2008) reconhece os avanços dessa perspectiva, mas alerta para o risco de que o conceito de reflexão seja esvaziado quando utilizado de forma acrítica, sem considerar as dimensões políticas e sociais do trabalho educativo.

Nóvoa (2009) propõe que a formação de professores deve ir além tanto do tecnicismo quanto de perspectivas excessivamente individualizadas de reflexão, articulando conhecimento teórico sólido, análise crítica da prática e construção de identidade profissional fundamentada em valores éticos e compromisso social. Essa perspectiva reconhece que a autonomia profissional não pode ser construída apenas através de processos reflexivos individuais, mas requer formação que desenvolva consciência das dimensões políticas da educação e capacidade de atuar coletivamente pela transformação das práticas educativas e das estruturas escolares.

### **3.2. Formação Inicial: Entre Teoria e Prática**

Um dos principais desafios da formação inicial de professores refere-se à relação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. A

tradicional dicotomia entre teoria e prática manifesta-se em currículos que separam rigidamente as disciplinas de fundamentação teórica e os estágios supervisionados, dificultando a construção de autonomia profissional que requer justamente a capacidade de articular conhecimentos de diferentes naturezas na análise e na resolução de problemas educativos complexos.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, originando-se de fontes diversas: formação inicial, experiência profissional, conhecimento disciplinar, cultura pessoal. A autonomia profissional depende da capacidade de mobilizar e articular esses diferentes saberes em situações concretas de ensino. Contudo, modelos formativos que privilegiam exclusivamente conhecimentos teóricos descontextualizados ou, inversamente, que enfatizam apenas dimensões práticas sem fundamentação teórica adequada, dificultam o desenvolvimento dessa competência integradora.

A questão torna-se ainda mais complexa quando se considera que a inserção profissional dos iniciantes frequentemente ocorre em contextos nos quais a autonomia docente encontra-se fortemente limitada por prescrições curriculares rígidas, materiais didáticos padronizados e sistemas de avaliação externa. Como observa Vaillant (2009), existe frequentemente contradição entre o que se ensina nos cursos de formação inicial sobre a importância da autonomia profissional e as condições reais de trabalho que os professores iniciantes encontram nas escolas.

Paixão (2025a), ao discutir os desafios da formação docente contemporânea, evidencia que a preparação adequada de professores requer não apenas o domínio de conhecimentos

teóricos e metodológicos, mas também o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas que permitam aos docentes exercerem autonomia frente aos desafios complexos da prática educativa. O autor enfatiza que modelos formativos excessivamente prescritivos limitam essa autonomia ao reduzirem o professor a mero executor de propostas elaboradas externamente.

### **3.3. Formação Continuada: Desenvolvimento Profissional Ou Controle Técnico?**

A formação continuada tem sido crescentemente reconhecida como dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente. Contudo, os modelos de formação continuada variam significativamente quanto às suas concepções de autonomia e às suas estratégias formativas.

Gatti, Barreto e André (2011) identificam diferentes modalidades de formação continuada: cursos de curta duração oferecidos por instituições externas, programas de formação em serviço organizados pelas próprias redes de ensino, grupos de estudo e pesquisa coordenados por universidades, comunidades de prática constituídas pelos próprios professores. Cada uma dessas modalidades implica diferentes graus de autonomia dos participantes na definição de temas, metodologias e objetivos formativos.

Modelos de formação continuada que adotam formato de transmissão de conhecimentos ou de treinamento em metodologias específicas tendem a reproduzir a lógica da racionalidade técnica, tratando os professores como receptores passivos de saberes produzidos externamente. Mesmo quando se

afirma retoricamente a importância da autonomia docente, esses modelos pressupõem que os formadores (especialistas universitários, técnicos de secretarias de educação, consultores de empresas educacionais) detêm conhecimentos superiores que devem ser transferidos aos professores da educação básica.

Por outro lado, propostas de formação continuada fundamentadas em perspectivas colaborativas, como as comunidades de prática investigadas por Wenger (1998) ou os grupos colaborativos de pesquisa-ação analisados por Zeichner (2008), apresentam potencial maior para o desenvolvimento da autonomia profissional. Nesses contextos, os professores assumem papel ativo na identificação de problemas, na investigação sistemática de suas práticas e na construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Paixão (2026a), ao analisar a formação continuada docente, identifica uma dicotomia preocupante entre certificações formais e transformação efetiva da prática pedagógica. O autor argumenta que muitas iniciativas de formação continuada privilegiam a emissão de certificados e o cumprimento de cargas horárias em detrimento de processos formativos que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos professores.

### **3.4. Políticas Educacionais e Controle do Trabalho Docente**

As últimas décadas testemunharam intensificação de políticas educacionais que, paradoxalmente, celebram a importância da autonomia dos professores enquanto implementam mecanismos cada vez mais sofisticados de controle e padronização do trabalho docente. Esse fenômeno, identificado por Ball (2005) como cultura

da performatividade, manifesta-se em diferentes dispositivos: currículos nacionais detalhados, sistemas de avaliação externa em larga escala, programas de bonificação atrelados a resultados, materiais didáticos estruturados, formações continuadas obrigatórias centradas em metodologias específicas.

Essas políticas fundamentam-se frequentemente em desconfiança em relação à capacidade dos professores de tomarem decisões pedagógicas adequadas, pressupondo que resultados educacionais satisfatórios dependem de maior controle externo sobre o trabalho docente. Como argumenta Ravitch (2011), essa lógica de *accountability* reduz a educação a desempenho em testes padronizados e transforma professores em executores de prescrições curriculares e metodológicas definidas centralmente.

A tensão entre discursos de autonomia e práticas de controle revela contradição estrutural das políticas educacionais contemporâneas: espera-se que os professores sejam profissionais autônomos, capazes de responder criativamente aos desafios complexos da educação no século XXI, mas, simultaneamente, submetem-se suas práticas a regulação crescente através de mecanismos que limitam drasticamente os espaços de decisão pedagógica.

Paixão (2026b), ao discutir a docência contemporânea sob pressão institucional, analisa criticamente as relações entre exigências organizacionais, intensificação do trabalho e desgaste profissional. O autor evidencia que as pressões por resultados mensuráveis e o excesso de demandas burocráticas limitam o tempo disponível para planejamento, reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, comprometendo a autonomia profissional dos docentes.

## **4. CONDICIONANTES ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS DA AUTONOMIA DOCENTE**

### **4.1. Condições de Trabalho e Autonomia Profissional**

A autonomia docente não pode ser compreendida independentemente das condições materiais e organizacionais em que se realiza o trabalho educativo. Como demonstra Oliveira (2004), a precarização das condições de trabalho dos professores brasileiros, caracterizada por salários insuficientes, jornadas extensas, infraestrutura inadequada e número excessivo de estudantes por turma, impõe limites objetivos ao exercício da autonomia profissional.

A intensificação do trabalho docente, fenômeno identificado por Hargreaves (1998), manifesta-se na multiplicação de tarefas e responsabilidades atribuídas aos professores sem correspondente ampliação do tempo disponível ou dos recursos necessários. Essa sobrecarga resulta em redução do tempo dedicado ao planejamento, à reflexão sobre a prática, ao estudo individual e coletivo, à experimentação pedagógica – atividades essenciais para o desenvolvimento da autonomia profissional.

A organização do trabalho escolar também influencia significativamente as possibilidades de exercício da autonomia. Escolas estruturadas em modelos hierárquicos rígidos, nos quais as decisões pedagógicas são tomadas exclusivamente por dirigentes sem participação efetiva dos professores, dificultam a construção de autonomia coletiva. Por outro lado, estruturas de gestão democrática, que garantem espaços institucionalizados de participação docente nas decisões sobre currículo, metodologias,

avaliação e organização escolar, criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento da autonomia profissional.

A questão da carreira docente também se relaciona com a autonomia profissional. Sistemas que reconhecem e valorizam a experiência acumulada, que oferecem oportunidades de progressão baseadas em desenvolvimento profissional efetivo e que garantem estabilidade no emprego tendem a favorecer maior autonomia. Inversamente, contextos de precarização do vínculo empregatício, de ameaças constantes de demissão ou de sistemas de bonificação que premiam conformidade a prescrições externas tendem a inibir o exercício de autonomia crítica.

#### **4.2. Cultura Profissional e Identidade Docente**

A autonomia profissional relaciona-se intimamente com a construção de identidade docente e com as culturas profissionais que se desenvolvem nas escolas e nas redes de ensino. Tardif e Lessard (2014) argumentam que o trabalho docente é fundamentalmente relacional e interativo, realizando-se em contextos institucionais específicos que influenciam profundamente as formas como os professores compreendem seu trabalho e exercem sua profissionalidade.

Hargreaves (1998) identifica diferentes culturas profissionais docentes: individualismo, colegialidade artificial, balcanização e colaboração. Cada uma dessas culturas apresenta implicações distintas para a autonomia profissional. O individualismo, caracterizado pelo isolamento dos professores em suas salas de aula, pode ser interpretado tanto como expressão de autonomia individual quanto como mecanismo de defesa frente a contextos

ameaçadores. Contudo, tende a limitar o desenvolvimento de autonomia coletiva e a troca de experiências entre pares.

A colegialidade artificial refere-se a estruturas de colaboração impostas administrativamente, que simulam trabalho coletivo mas não resultam em efetiva construção de autonomia coletiva, uma vez que os espaços, os tempos e as pautas são definidos externamente aos grupos de professores. A balcanização caracteriza-se pela formação de subgrupos isolados dentro da escola, frequentemente organizados por disciplinas ou segmentos, dificultando a construção de projetos pedagógicos institucionais coerentes.

A colaboração genuína, por sua vez, caracteriza-se por trabalho coletivo voluntário, espontâneo, orientado para o desenvolvimento profissional mútuo e para a melhoria das práticas educativas. Essa cultura colaborativa apresenta maior potencial para o fortalecimento da autonomia profissional, tanto individual quanto coletiva, ao criar espaços de reflexão compartilhada, de apoio mútuo e de construção coletiva de alternativas pedagógicas.

A construção de identidade profissional docente também influencia as possibilidades de autonomia. Professores que se percebem como intelectuais críticos, como pesquisadores de suas práticas ou como agentes de transformação social tendem a reivindicar maior autonomia profissional do que aqueles que se veem como simples executores de prescrições curriculares ou como técnicos aplicadores de metodologias.

### **4.3. Relações de Poder e Participação Institucional**

A autonomia docente insere-se em campo de relações de poder que atravessam as instituições educacionais. Foucault (1987) demonstra

que o poder não é apenas repressivo, mas produtivo, constituindo sujeitos através de múltiplos mecanismos de disciplinamento e normalização. No contexto educacional, esses mecanismos manifestam-se em dispositivos diversos: organogramas hierárquicos, sistemas de supervisão, mecanismos de avaliação, regulamentos internos, rituais institucionais.

A democratização das relações de poder nas escolas constitui condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia profissional docente. Paro (2001) argumenta que a gestão democrática da escola não se resume à eleição de diretores, mas implica transformação das estruturas de poder que permita participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões institucionais. Para os professores, isso significa garantia de espaços e tempos institucionalizados para discussão coletiva sobre os rumos pedagógicos da escola, sobre os critérios de avaliação, sobre a organização curricular e sobre as prioridades educativas.

Contudo, como adverte Barroso (2001), é necessário distinguir entre autonomia decretada e autonomia construída. Dispositivos legais que declaram a autonomia das escolas não garantem, por si sós, sua efetivação, uma vez que esta depende de processos complexos de negociação, de construção de capacidades institucionais e de transformação de culturas organizacionais. A autonomia real das escolas e dos professores constrói-se cotidianamente através de práticas que desafiem lógicas centralizadoras e que criem espaços efetivos de autodeterminação coletiva.

## **5. POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA ATRAVÉS DE PRÁTICAS FORMATIVAS EMANCIPATÓRIAS**

## **5.1. Formação Baseada na Reflexão Crítica**

A construção de autonomia profissional requer processos formativos que vão além da transmissão de conhecimentos técnicos ou do desenvolvimento de competências instrumentais, promovendo reflexão crítica sobre os fundamentos da prática educativa e sobre as dimensões políticas e sociais do trabalho docente.

Zeichner (2008) propõe conceito de reflexão crítica que transcende perspectivas individualizadas e apolíticas de reflexão sobre a prática. A reflexão crítica implica: (1) análise das implicações éticas e políticas das decisões pedagógicas; (2) consideração do contexto institucional e social em que se realiza o trabalho educativo; (3) atenção às questões de equidade e justiça social; (4) disposição para questionar pressupostos naturalizados sobre ensino, aprendizagem e escolarização; (5) abertura para aprender com colegas e com diferentes perspectivas teóricas.

Processos formativos orientados pela reflexão crítica criam oportunidades para que os professores examinem criticamente suas próprias práticas, identifiquem contradições entre suas intenções educativas e suas ações concretas, analisem como fatores estruturais condicionam seu trabalho e desenvolvam estratégias coletivas de transformação das práticas educativas. Esses processos contribuem para o desenvolvimento de autonomia porque fortalecem a capacidade dos professores de compreenderem os determinantes de suas práticas e de atuarem conscientemente na direção de finalidades educativas criticamente definidas.

Paixão (2026c) destaca o papel central do professor como mediador do conhecimento, enfatizando que essa mediação não pode ser

reduzida à simples transmissão de informações, mas requer capacidade de problematização, contextualização e reconstrução crítica dos conteúdos. O desenvolvimento dessa capacidade mediadora constitui dimensão fundamental da autonomia docente e exige processos formativos que promovam reflexão aprofundada sobre os conhecimentos a serem ensinados e sobre os processos de aprendizagem.

## **5.2. Pesquisa Como Componente da Formação Docente**

A incorporação da pesquisa como componente central da formação docente representa estratégia importante para o desenvolvimento da autonomia profissional. Quando os professores são formados também como pesquisadores de suas práticas, desenvolvem capacidades essenciais para o exercício de autonomia: formulação de questões, coleta e análise de dados, interpretação fundamentada de evidências, construção de conhecimento a partir da experiência.

Stenhouse (1975) propôs modelo de professor-pesquisador que influenciou significativamente o campo da formação docente. Para o autor, o desenvolvimento curricular não pode ser separado do desenvolvimento profissional dos professores, e ambos dependem da investigação sistemática da prática educativa. Professores que pesquisam suas práticas desenvolvem relação mais reflexiva e crítica com seu trabalho, questionando soluções rotineiras e buscando alternativas fundamentadas teoricamente e validadas empiricamente.

Contudo, como alerta Zeichner (2008), é importante evitar visão romântica ou ingênua da pesquisa docente. Nem toda investigação conduzida por professores resulta automaticamente em

desenvolvimento de autonomia profissional. É necessário considerar: que questões são investigadas (questões técnicas estreitas ou problemas educativos mais amplos?), que referenciais teóricos orientam a pesquisa (perspectivas críticas ou reprodutivas?), que relações de poder atravessam os processos de pesquisa (pesquisa colaborativa ou pesquisa sobre os professores?), que usos são feitos dos resultados (transformação das práticas ou legitimação de interesses externos?).

A formação de professores pesquisadores requer que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada criem oportunidades efetivas para que os docentes desenvolvam projetos de investigação sobre suas práticas, em diálogo com conhecimentos teóricos e com pares que compartilhem interesses similares. Implica também valorizar os conhecimentos produzidos pelos professores, reconhecendo sua legitimidade e sua contribuição para a compreensão dos processos educativos.

Paixão (2026d) analisa a pesquisa científica no ensino superior como elemento fundamental na formação docente, argumentando que a integração entre ensino e pesquisa constitui princípio essencial para o desenvolvimento de professores capazes de exercer autonomia intelectual e profissional. O autor evidencia que a familiaridade com processos investigativos permite aos docentes assumirem postura mais crítica e fundamentada frente aos desafios da prática educativa.

### **5.3. Comunidades Profissionais de Aprendizagem**

O conceito de comunidades profissionais de aprendizagem tem sido crescentemente valorizado como estratégia para o desenvolvimento

profissional docente e para o fortalecimento da autonomia coletiva. Essas comunidades caracterizam-se por grupos de professores que trabalham colaborativamente, de forma sistemática e contínua, na investigação de suas práticas, no estudo de questões pedagógicas, na experimentação de alternativas metodológicas e na reflexão sobre os resultados de suas ações.

DuFour e Eaker (1998) identificam características centrais das comunidades profissionais de aprendizagem: foco compartilhado na aprendizagem dos estudantes, cultura colaborativa, investigação coletiva das práticas, orientação para a ação e experimentação, compromisso com a melhoria contínua, orientação por resultados. Quando essas características estão presentes, as comunidades profissionais criam contextos favoráveis ao desenvolvimento tanto da autonomia individual quanto da autonomia coletiva dos professores.

Diferentemente de modelos de formação continuada baseados em cursos externos ou em treinamentos pontuais, as comunidades profissionais de aprendizagem situam-se no próprio contexto de trabalho dos professores e desenvolvem-se de forma contínua, articulando reflexão teórica e experimentação prática. Essa integração entre desenvolvimento profissional e prática cotidiana tende a resultar em aprendizagens mais significativas e duradouras.

Para que as comunidades profissionais efetivamente contribuam para a autonomia docente, é fundamental que sejam construídas a partir dos interesses e das necessidades dos próprios professores, e não impostas administrativamente. A colegialidade artificial (HARGREAVES, 1998), na qual espaços e pautas de discussão são

definidos externamente, pode simular trabalho colaborativo sem, contudo, resultar em efetivo desenvolvimento de autonomia.

#### **5.4. Articulação Entre Formação Inicial e Continuada**

A construção da autonomia profissional não pode ser compreendida como resultado exclusivo da formação inicial, nem como responsabilidade apenas da formação continuada, mas como processo que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional e que requer articulação entre diferentes momentos e modalidades formativas.

Marcelo (2009) propõe conceito de desenvolvimento profissional docente que supera dicotomia entre formação inicial e continuada, enfatizando a continuidade da aprendizagem profissional desde a formação inicial até o final da carreira. Nessa perspectiva, a formação inicial deveria estabelecer fundamentos sólidos (conhecimentos teóricos, capacidades reflexivas, comprometimento ético) que permitirão aos professores continuarem aprendendo ao longo de suas trajetórias profissionais.

A articulação entre formação inicial e continuada apresenta desafios importantes. Frequentemente, os conhecimentos construídos nos cursos de licenciatura são desvalorizados ou descartados quando os professores iniciantes ingressam nas escolas, que operam segundo lógicas e práticas divergentes daquelas enfatizadas na formação inicial. Por outro lado, muitas propostas de formação continuada ignoram os conhecimentos prévios dos professores e tratam-nos como receptores passivos de novos conhecimentos ou metodologias.

Uma articulação efetiva requereria: (1) que a formação inicial prepare professores para continuarem aprendendo ao longo de suas carreiras, desenvolvendo disposições investigativas e capacidades de reflexão crítica; (2) que os processos de inserção profissional ofereçam suporte adequado aos professores iniciantes, criando pontes entre a formação inicial e as práticas escolares; (3) que a formação continuada reconheça e valorize os conhecimentos construídos pelos professores em suas trajetórias profissionais; (4) que universidades e escolas desenvolvam parcerias efetivas, superando hierarquias entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das relações entre formação docente e autonomia profissional evidencia complexidade de tensões e possibilidades que atravessam os processos de profissionalização do magistério. As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem identificar algumas conclusões fundamentais.

Primeiramente, a autonomia docente não pode ser compreendida como atributo individual nem como concessão administrativa, mas como construção coletiva que depende de múltiplos fatores: formação teórica sólida, desenvolvimento de capacidades reflexivas críticas, condições adequadas de trabalho, estruturas institucionais democráticas e culturas profissionais colaborativas. A efetivação da autonomia profissional requer transformações simultâneas em diferentes dimensões da realidade educacional.

Em segundo lugar, existe contradição profunda entre discursos que celebram a autonomia docente e políticas educacionais que

implementam mecanismos crescentes de controle, padronização e responsabilização do trabalho dos professores. Essa contradição manifesta-se em currículos nacionais detalhados, sistemas de avaliação externa em larga escala, materiais didáticos estruturados e formações continuadas centradas em metodologias prescritas. A superação dessa contradição exige não apenas mudanças nos discursos, mas transformações estruturais nas políticas educacionais e nas formas de regulação do trabalho docente.

Em terceiro lugar, os processos de formação de professores – tanto inicial quanto continuada – desempenham papel crucial, mas não exclusivo, na construção da autonomia profissional. Modelos formativos baseados na racionalidade técnica, que tratam os professores como executores de conhecimentos produzidos externamente, tendem a limitar o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, propostas formativas fundamentadas em reflexão crítica, pesquisa sobre a prática e construção colaborativa de conhecimento apresentam maior potencial para fortalecer a autonomia profissional docente.

É fundamental reconhecer que a autonomia docente não se resume à liberdade individual de cada professor definir suas práticas pedagógicas, mas constitui fenômeno complexo que articula dimensões individual e coletiva, técnica e política, pedagógica e social. O professor autônomo não é aquele que trabalha isoladamente segundo suas preferências pessoais, mas o profissional capaz de exercer julgamento crítico fundamentado em conhecimento sólido, de participar da construção coletiva de projetos educativos e de comprometer-se com finalidades educacionais socialmente relevantes.

As possibilidades de construção de autonomia através de práticas formativas emancipatórias incluem: processos de reflexão crítica que transcendam perspectivas individualizadas e técnicas, incorporação da pesquisa como componente central da formação docente, construção de comunidades profissionais de aprendizagem e articulação efetiva entre formação inicial e continuada. Contudo, essas possibilidades somente se efetivam quando acompanhadas de transformações nas condições materiais e organizacionais do trabalho docente, nas estruturas de gestão das instituições educacionais e nas políticas de valorização profissional.

Por fim, cabe enfatizar que a luta pela autonomia profissional dos professores não pode ser dissociada de lutas mais amplas pela democratização da educação e da sociedade. A autonomia docente não constitui privilégio corporativo, mas condição necessária para que a educação cumpra funções socialmente relevantes: formar cidadãos críticos e participativos, democratizar o acesso ao conhecimento, promover equidade e justiça social, contribuir para a construção de sociedade mais justa e democrática.

Os desafios são imensos, mas as possibilidades permanecem abertas. A construção da autonomia profissional docente requer ação articulada em múltiplas frentes: transformação dos modelos de formação inicial e continuada, melhoria das condições de trabalho, democratização da gestão escolar, fortalecimento de culturas colaborativas, desenvolvimento de políticas de valorização profissional e construção de movimentos coletivos que afirmem a dignidade e a importância do trabalho educativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARROSO, João. **O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito**. In: AMBRÓSIO, Teresa et al. (Orgs.). O século da escola: entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA, 2001. p. 63-94.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUFOUR, Richard; EAKER, Robert. **Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement**. Bloomington: Solution Tree, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Formação continuada docente: análise crítica da dicotomia entre certificações formais e transformação efetiva da prática pedagógica. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-23, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Docência contemporânea sob pressão institucional: análise crítica das relações entre exigências organizacionais, intensificação do trabalho e desgaste profissional. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026b.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. O professor como mediador do conhecimento: desafios da prática contemporânea. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026c.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Pesquisa científica no ensino superior: análise crítica dos fundamentos, funções e desafios formativos. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-30, 2026d.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-26, 2025a.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Formação docente crítica como pilar do compromisso social da educação: uma análise teórico-normativa. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-20, 2025b.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. **Formação de professores na América Latina**: reinventando o modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: [joelson.paixao@hotmail.com](mailto:joelson.paixao@hotmail.com) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>

<sup>2</sup> Possui pós-doutorado em Teologia, com foco na Teologia Latino-Americana e na Pedagogia do Cuidado de Leonardo Boff pela Faculdade Instituto Rio de Janeiro, FIURJ. É doutor em Psicologia da Saúde (2025) e doutor em Ciências da Educação (2024) pela Faculté Libre des Sciences de l'Homme et de l'Environnement de Paris. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

<sup>3</sup> Possui Licenciatura em Ciências Biológicas – UFRPE. Especialização em análises clínicas – FAFIRE. Mestranda em Saúde translacional – UFPE. E-mail: [mirella.claudino@ufpe.br](mailto:mirella.claudino@ufpe.br) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0137199548530506>

<sup>4</sup> Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP), especialista em Ensino de Ciências (UTFPR) e em Gestão Ambiental. Licenciado em Química, com atribuições em Química Tecnológica, e em Pedagogia. É um dos autores dos livros didáticos Movimento do Aprender de Química para o Ensino Médio e de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental, produzidos para a Rede SESI-SP, além dos livros de Orientações Didáticas do Movimento do Aprender, voltados aos professores. Também é autor do Tópico Avançado Análises Investigativas Químicas, parte de um

dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio da mesma rede. Atua como professor da Educação Básica, com ampla experiência no ensino de Química, Física, Robótica e na abordagem pedagógica STEAM, além de desenvolver pesquisas na área de formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2578-7175> | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2929501554719795>

<sup>5</sup> Tem formação em letras, com Habilitação em língua inglesa/vernácula, Especialização em Língua estrangeiras Modernas IFPB Campus Cabedelo 2021. Especialização em Metodologia de ensino de língua inglesa e portuguesa Facuminas – 2023, Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva IFRR 2025. Atua como professor contratado da secretaria de educação do estado da paraíba desde 2019 nas disciplinas de língua inglesa e portuguesa.

<sup>6</sup> Doutoranda em Educação – Universidade Estácio de Sá (UNESA). Pedagoga na Prefeitura Municipal de Conceição de Macabu, RJ (SEMED-PMCM).