

FORMAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA PENSAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**TEACHER EDUCATION AND AUTONOMY: PAULO FREIRE'S
CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Ciências Humanas • 21/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789917539](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789917539)

Margareth Barros Teixeira Parga¹

Cleoneide Freire de Oliveira²

Wivianne Fonseca da Silva Almeida³

RESUMO

A formação docente constitui um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos, envolvendo a construção permanente da identidade profissional, a reflexão sobre a prática e a capacidade de intervir de maneira consciente no contexto educativo. Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire oferece fundamentos para compreender a autonomia docente como uma construção vinculada ao inacabamento humano, ao diálogo, à práxis, à ética e à responsabilidade diante do ato educativo. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento freireano para a compreensão da formação docente e do desenvolvimento profissional, tomando como principais referências as obras *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Cartas à Guiné-Bissau*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise das obras selecionadas. A discussão está organizada em três eixos: formação docente como processo permanente e reconhecimento do inacabamento; autonomia, diálogo e práxis na constituição do educador; e competência profissional, ética, liberdade e compromisso com a transformação da realidade. A análise indica que, em Freire, a autonomia não corresponde à atuação isolada do professor, mas à capacidade de pensar, decidir, dialogar, rever a própria prática e assumir responsabilidade pelo processo educativo. O desenvolvimento profissional, nessa abordagem, constitui-se na relação entre estudo, experiência, reflexão e intervenção.

Palavras-chave: Formação docente; Paulo Freire; Prática educativa.

ABSTRACT

Teacher education constitutes a process that goes beyond the acquisition of technical and methodological knowledge, involving

the ongoing construction of professional identity, reflection on practice, and the ability to intervene consciously in the educational context. In this regard, Paulo Freire's thought provides a theoretical foundation for understanding teacher autonomy as a construction linked to human incompleteness, dialogue, praxis, ethics, and responsibility in relation to the educational act. This article aims to analyze the contributions of Freirean thought to the understanding of teacher education and professional development, drawing primarily on the works *Pedagogy of Autonomy*, *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Hope*, and *Letters to Guinea-Bissau*. This is a qualitative bibliographic study based on the analysis of the selected works. The discussion is organized around three axes: teacher education as a continuous process and the recognition of human incompleteness; autonomy, dialogue, and praxis in the constitution of the educator; and professional competence, ethics, freedom, and commitment to the transformation of reality. The analysis indicates that, for Freire, autonomy does not correspond to the isolated performance of the teacher, but rather to the capacity to think, make decisions, engage in dialogue, reconsider one's own practice, and assume responsibility for the educational process. Professional development, from this perspective, is constituted through the relationship between study, experience, reflection, and intervention.

Keywords: Teacher education; Paulo Freire; Educational practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente ocupa lugar central nas discussões sobre a qualidade da educação, especialmente quando se compreende o professor como sujeito que participa da construção dos processos educativos e não apenas como executor de procedimentos

previamente definidos. A docência envolve conhecimentos específicos, experiências acumuladas, relações humanas, decisões pedagógicas, valores e posicionamentos diante da realidade. Desse modo, pensar o desenvolvimento profissional docente exige considerar as condições pelas quais o professor constrói sua maneira de ensinar, interpreta as situações vivenciadas e reelabora seus conhecimentos ao longo da carreira.

O pensamento de Paulo Freire oferece uma contribuição particular para essa discussão. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor estabelece uma relação direta entre formação docente e reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia. O próprio início da obra apresenta a formação docente e a reflexão sobre a prática como núcleo de suas preocupações. A obra está organizada em torno de saberes que Freire considera necessários à prática educativa, incluindo pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, reflexão sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia, competência profissional, liberdade, autoridade, escuta e diálogo.

A autonomia, nesse pensamento, não deve ser confundida com independência absoluta ou com uma atuação individualizada do professor. Ela se constitui nas relações estabelecidas com os outros e com o mundo. O estudo de Maia Filho, Chaves e Seixas (2018) também chama atenção para essa dimensão ao compreender a autonomia como capacidade de autogoverno e ao relacioná-la às determinações sociais, históricas e ontológicas que constituem os sujeitos. Os autores defendem uma compreensão do sujeito autônomo situado no mundo, indicando que a formação de professores precisa ser relacionada à formação para a autonomia.

Em *Pedagogia do oprimido*, essa concepção aparece associada à superação da relação vertical entre educador e educando. Freire questiona a educação bancária, na qual o conhecimento é tratado como algo a ser depositado nos estudantes, e propõe uma relação na qual educador e educando participam de um processo de conhecimento mediado pelo mundo. O sumário da obra já evidencia essa organização conceitual ao apresentar a educação problematizadora, a dialogicidade e a relação entre educador e educando como categorias centrais.

Pedagogia da esperança permite acompanhar outro movimento importante para a formação profissional: o reconhecimento de que o pensamento e a prática se constituem historicamente. Freire revisita sua trajetória, suas experiências e as relações que contribuíram para a elaboração de seu pensamento pedagógico. A obra apresenta a própria experiência como matéria de reflexão, mostrando que novos saberes são produzidos no contato com situações, sujeitos e acontecimentos.

Cartas à Guiné-Bissau, por sua vez, apresenta uma experiência na qual Freire explicita a importância do trabalho realizado com educadores e educandos, e não simplesmente sobre ou para eles. A experiência permite compreender a formação como processo coletivo, relacionado às condições concretas em que os sujeitos atuam.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de Paulo Freire para pensar a relação entre formação docente, autonomia e desenvolvimento profissional. A questão que orienta a discussão é: como os conceitos freireanos de autonomia,

inacabamento, diálogo, reflexão sobre a prática e práxis contribuem para compreender o desenvolvimento profissional docente?

Para responder a essa questão, o texto está organizado em três eixos. O primeiro aborda a formação docente como processo permanente, tomando como referência a noção freireana de inacabamento. O segundo discute autonomia, diálogo e práxis como elementos constitutivos da formação do educador. O terceiro analisa a relação entre competência profissional, ética, liberdade, autoridade e compromisso com a realidade educativa.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de obras de Paulo Freire selecionadas por sua relação direta com a formação docente e a autonomia. Foram tomadas como fontes principais *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Pedagogia do oprimido* (1987), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978).

A seleção das obras ocorreu a partir de categorias relacionadas ao objeto da investigação: formação docente, autonomia, inacabamento, reflexão sobre a prática, diálogo, saberes da experiência, competência profissional, ética, liberdade, autoridade e transformação da realidade.

Em *Pedagogia da autonomia*, a formação docente aparece explicitamente vinculada à reflexão sobre a prática e à necessidade de produção de conhecimentos no próprio processo formativo. Freire estabelece uma relação entre formação, experiência e

transformação, recusando uma concepção na qual o professor em formação ocupa apenas a posição de receptor de conteúdo.

A análise das obras considerou as relações conceituais estabelecidas pelo próprio autor, buscando compreender como diferentes categorias se articulam. Não se pretendeu apresentar uma leitura isolada de cada conceito, mas perceber como autonomia, formação, diálogo, conhecimento e prática constituem uma unidade no pensamento freireano.

3. FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO PERMANENTE: INACABAMENTO, REFLEXÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente, no pensamento de Paulo Freire, não se encerra com a conclusão da formação inicial ou com a obtenção de uma certificação profissional. Trata-se de um processo permanente, vinculado à própria condição humana de inacabamento e à necessidade de continuar aprendendo diante das experiências produzidas na prática educativa. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire coloca a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo progressiva em favor da autonomia como temática central, articulando diferentes saberes necessários ao exercício da docência.

A noção de inacabamento ocupa lugar central nessa compreensão. O professor não é concebido como alguém que alcança um domínio definitivo da profissão, pois o trabalho educativo envolve sujeitos diversos, situações em transformação e conhecimentos que precisam ser constantemente reelaborados. A consciência de que o ser humano está em permanente constituição cria condições para

entender a formação como movimento contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional não se limita à participação em cursos ou à aquisição de novas técnicas, mas envolve a disposição para rever conhecimentos, analisar experiências e reconstruir formas de atuação.

Essa concepção aparece na própria estrutura de *Pedagogia da autonomia*. Freire organiza a obra em torno de saberes relacionados à prática docente, como rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, identidade cultural, reflexão sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia, humildade e esperança. A organização demonstra que a formação profissional não pode ser separada das dimensões ética, epistemológica e humana da docência. O professor não se forma apenas para saber ensinar determinado conteúdo, mas para compreender o próprio sentido de sua atuação.

Nesse movimento, a reflexão sobre a prática assume uma função formadora. Freire estabelece uma relação direta entre o fazer docente e o pensar sobre aquilo que se faz, compreendendo a prática reflexiva como elemento necessário à formação permanente. Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” (FREIRE, 1996, p. 24). A afirmação permite compreender que a experiência profissional, embora produza conhecimentos, precisa ser submetida à análise para que o professor possa perceber seus fundamentos, seus resultados e suas possibilidades de transformação.

O conhecimento profissional se constitui quando o professor consegue estabelecer uma relação entre aquilo que realiza e os saberes que permitem interpretar sua prática. A experiência

cotidiana oferece situações concretas para a aprendizagem, mas sua dimensão formadora se amplia quando o professor consegue interrogá-la, identificar seus fundamentos e perceber o que precisa ser modificado. O desenvolvimento profissional, nessa direção, está ligado à capacidade de transformar a experiência em objeto de conhecimento.

A curiosidade possui papel decisivo nesse processo. Freire compreende que tanto o saber de experiência feito quanto o conhecimento elaborado têm sua origem na curiosidade, mas a formação precisa favorecer sua transformação em uma curiosidade epistemológica. Para o professor, isso significa desenvolver uma postura investigativa diante do cotidiano escolar. Perguntar por que determinada estratégia não produziu o resultado esperado, por que alguns estudantes apresentam dificuldades ou como certa relação pedagógica interfere na aprendizagem são movimentos que transformam a prática em objeto de reflexão.

A formação permanente também exige reconhecer o professor como sujeito de sua própria constituição profissional. Em Freire, a formação não pode ser concebida como processo no qual alguém simplesmente recebe conhecimentos produzidos por outros. O sujeito em formação participa da construção de seu saber e estabelece relações com outros sujeitos que também contribuem para esse processo. O autor sustenta que o pensar rigoroso precisa ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador, recusando uma formação baseada na simples transmissão de respostas prontas.

Essa compreensão desloca a formação continuada de uma lógica centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma

concepção que considera os conhecimentos construídos pelos próprios professores. A experiência docente passa a ser reconhecida como elemento que pode alimentar processos formativos, desde que seja analisada e relacionada a conhecimentos sistematizados. Não se trata de opor experiência e teoria, mas de estabelecer entre elas uma relação permanente. A prática oferece questões à teoria, enquanto a teoria fornece instrumentos para compreender e reelaborar a prática.

A formação docente também está relacionada à identidade do professor. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire discute a necessidade de reconhecer e assumir a identidade cultural, relacionando esse movimento à constituição do sujeito como ser social e histórico. O autor compreende a assunção de si como processo que não significa excluir os outros, pois a constituição do sujeito ocorre também na relação com aquilo que Freire denomina “outredade” (FREIRE, 1996). Dessa forma, desenvolver-se profissionalmente também significa compreender a história, os valores e as experiências que participam da constituição do professor. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições para desenvolver a ideia de assumir-se como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador e criador, chegando à relação entre a assunção de si e a “outredade” do não eu ou do tu (FREIRE, 1996, p. 18).

A identidade profissional, nessa abordagem, não é algo pronto que o professor recebe ao concluir sua formação inicial. Ela vai sendo construída ao longo das experiências vivenciadas na escola, nas relações com os estudantes, no contato com outros profissionais e nas diferentes situações que compõem a carreira. Por essa razão, pensar o desenvolvimento profissional exige considerar também os

processos pelos quais o professor interpreta sua trajetória e atribui significado às experiências que atravessa. A formação permanente permite que essas experiências sejam retomadas e ressignificadas.

Essa ideia encontra correspondência em *Pedagogia da esperança*, quando Freire revisita sua própria trajetória e procura compreender como seu pensamento pedagógico foi se constituindo ao longo de sua vida. O autor relaciona suas experiências, encontros e acontecimentos à elaboração de suas concepções pedagógicas, destacando que esse processo não ocorre de forma linear ou acabada. A experiência de Freire oferece, nesse sentido, uma referência para compreender a formação como trajetória na qual ação, reflexão e reconstrução do pensamento permanecem articuladas.

Daí tentar encontrar em velhas tramas, fatos, feitos da infância, da mocidade, da maturidade, na não experiência com outros, dentro dos acontecimentos, instantes do processo geral, dinâmico, não apenas a Pedagogia do oprimido gestando-se, mas minha vida mesma. Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido, E a Pedagogia do oprimido é um momento importante de minha vida de que ela, Pedagogia, expressa um certo instante, exigindo, ao mesmo tempo, de mim, a coerência necessária com o nela dito. Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. (Freire, 1992, p. 34).

A consciência do inacabamento também impede que o professor compreenda sua formação como domínio definitivo do conhecimento. Reconhecer-se inacabado significa admitir que ainda existem perguntas a serem feitas, conhecimentos a serem construídos e práticas a serem revistas. Essa atitude não diminui a autoridade profissional do professor. Ao contrário, permite que sua autoridade esteja associada ao compromisso com o estudo, à capacidade de argumentar e à disposição para aprender. A formação permanente se estabelece, desse modo, como uma dimensão constitutiva da própria profissão.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um movimento permanente entre experiência, estudo, reflexão e reconstrução da prática. O professor desenvolve-se quando analisa aquilo que faz, quando reconhece os conhecimentos produzidos em sua experiência, quando confronta esses conhecimentos com outros referenciais e quando retorna à prática com novas compreensões. Essa dinâmica também exige abertura para o diálogo e para a aprendizagem com outros sujeitos, uma vez que a formação não acontece de maneira isolada.

A contribuição de Freire para essa discussão está justamente na compreensão de que formar professores não significa apenas prepará-los para executar procedimentos pedagógicos. A formação envolve a constituição de sujeitos capazes de pensar sobre sua prática, reconhecer sua condição histórica, compreender os condicionamentos presentes em sua atuação e participar conscientemente das decisões relacionadas ao trabalho educativo. O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, não corresponde à adaptação passiva às exigências da profissão, mas à construção permanente de conhecimentos e de modos de atuação.

Assim, a formação docente como processo permanente encontra na categoria do inacabamento uma de suas bases. A reflexão sobre a prática transforma a experiência em objeto de conhecimento; a curiosidade impulsiona a investigação; a identidade cultural permite reconhecer a dimensão histórica do sujeito; e a formação permanente mantém aberto o processo de aprendizagem. Em Freire, o professor não termina de formar-se, porque ensinar pressupõe continuar aprendendo, refletindo e reconstruindo a própria prática. É nessa relação entre inacabamento, experiência,

reflexão e formação que o desenvolvimento profissional adquire sentido e se articula à construção da autonomia docente.

4. AUTONOMIA, DIÁLOGO E PRÁXIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR

A autonomia docente, no pensamento de Paulo Freire, está relacionada à capacidade de o professor compreender-se como sujeito de sua própria prática e assumir responsabilidade pelas escolhas realizadas no processo educativo. Essa autonomia não significa independência absoluta, tampouco atuação isolada, pois se constitui nas relações estabelecidas com os estudantes, com os demais profissionais, com o conhecimento e com a realidade social. Em *Pedagogia da autonomia*, a formação docente aparece diretamente relacionada à construção da autonomia dos sujeitos, articulando saberes pedagógicos, dimensão ética, reflexão e responsabilidade. O próprio autor apresenta a formação docente e a reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia como eixo central da obra (FREIRE, 1996).

A autonomia, nessa concepção, não pode ser reduzida à liberdade individual do professor para escolher métodos, conteúdos ou estratégias sem considerar as condições concretas da educação. A ação docente ocorre em determinado contexto histórico e institucional e envolve sujeitos que possuem diferentes experiências, conhecimentos e formas de compreender o mundo. Ser autônomo significa, nesse sentido, desenvolver condições para tomar decisões conscientes, compreender suas implicações e assumir responsabilidade diante delas. A autonomia profissional está relacionada à capacidade de pensar a prática e não simplesmente reproduzir procedimentos previamente estabelecidos.

Essa compreensão está associada à crítica freireana à educação bancária. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire questiona uma relação pedagógica na qual o professor aparece como aquele que possui o conhecimento e o estudante como sujeito que apenas recebe aquilo que lhe é transmitido. Para o autor, essa organização estabelece uma relação vertical que reduz as possibilidades de participação dos educandos e limita a construção compartilhada do conhecimento. Em oposição a essa lógica, a educação problematizadora estabelece o diálogo como condição da relação pedagógica.

Freire (1987) expressa essa ruptura ao apresentar a relação entre educador e educando como um processo no qual ambos participam da construção do conhecimento. O autor sintetiza essa compreensão ao afirmar que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (FREIRE, 1987, p. 39). Essa formulação não elimina a responsabilidade específica do professor, mas questiona uma concepção na qual ensinar significa ocupar exclusivamente o lugar daquele que sabe. O professor continua responsável pela organização do ensino, mas sua atuação passa a ocorrer em uma relação na qual também aprende com os sujeitos e com as situações produzidas no processo educativo.

A dialogicidade, dessa maneira, não representa apenas uma forma de comunicação entre professor e estudante. Ela constitui uma dimensão epistemológica da prática educativa. O diálogo pressupõe sujeitos capazes de falar, escutar, questionar e produzir interpretações sobre a realidade. Quando o professor reconhece o estudante como sujeito do conhecimento, amplia as condições para que a aprendizagem deixe de ser uma simples recepção de informações. A formação docente também passa a exigir do

professor a capacidade de escutar, problematizar e reconstruir suas próprias compreensões diante das experiências vivenciadas.

5. AUTONOMIA, DIÁLOGO E PRÁXIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR

Na obra de Paulo Freire, a autonomia docente não se reduz à transmissão de conteúdos, pois o ato educativo envolve sujeitos que pensam, interpretam, questionam e co-constroem o saber. Essa capacidade implica assumir escolhas, compreender as condições da prática e reconhecer que a atuação profissional se tece nas interações com estudantes, pares e realidade social. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor articula essa ideia aos saberes indispensáveis à docência, abrangendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Tal autonomia, contudo, não equivale a independência absoluta. O professor atua em instituições, integra coletivos, relaciona-se com famílias e sofre influências históricas e sociais. Ainda assim, há margem para reflexão, decisão e posicionamento – justamente aí reside a autonomia: reconhecer tais condicionantes e, dentro delas, construir respostas pedagógicas coerentes. A formação deve, portanto, habilitar o docente a enxergar seu ofício como prática que exige saber, responsabilidade e juízo crítico.

Essa visão se opõe à educação bancária, denunciada em *Pedagogia do oprimido*, modelo no qual o conhecimento é algo que o professor possui e deposita nos alunos, instaurando uma hierarquia rígida. Freire critica a fixação dos sujeitos em polos imutáveis. Em contrapartida, a educação problematizadora admite que educador e educando participam conjuntamente da produção do saber. O autor

indica que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim, o professor detém conhecimentos e encargos específicos, como planejamento, organização e direção do ensino. O que Freire rejeita é a conversão dessa assimetria em superioridade absoluta. Ensinar e aprender tornam-se movimentos recíprocos: o mestre ensina e aprende; o aluno aprende e contribui para o conhecimento. A autonomia floresce quando o docente exerce sua autoridade sem a transformar em imposição.

O diálogo é a base dessa dinâmica. Em Freire, ele não se resume a conversas ou à mera escuta de opiniões uma vez que possui caráter epistemológico, pois o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos. Na perspectiva problematizadora, o mundo é algo a ser conhecido, interpretado e modificado. A formação docente deve incorporar essa dimensão, já que o professor também aprende ao ouvir as experiências dos alunos e ao converter situações cotidianas em objetos de investigação.

A dialogicidade afeta, ainda, a compreensão da autoridade docente. Uma prática dialógica não suprime a responsabilidade do professor pela condução do processo, apenas exige que autoridade e liberdade sejam articuladas. A autoridade descamba para autoritarismo quando perde sua função educativa; a liberdade esvazia-se se entendida como ausência de dever. O exercício autônomo pede exatamente a associação entre liberdade e responsabilidade.

Freire aborda essa questão ao tratar do respeito à autonomia dos educandos. O professor deve reconhecer que os alunos trazem

consigo vivências, saberes e modos singulares de interpretar o mundo, e ignorá-los seria reduzi-los à passividade. Porém, respeitar essa autonomia não significa renunciar ao ensino. A prática pedagógica deve criar oportunidades para que o estudante participe, indague e desenvolva o pensamento, mantendo o docente como responsável pelo conhecimento organizado e pela orientação didática.

A identidade profissional também entra em jogo. Freire defende que assumir se como sujeito é parte da prática educativa, pois o ser humano é histórico, social e capaz de transformar a realidade. O professor não ingressa na carreira como uma tábula rasa: sua trajetória, valores, conhecimentos e vínculos compõem sua identidade. A formação, assim, envolve o reconhecimento crítico dessa história. Nas palavras do autor (FREIRE, 1996, p. 18), trata-se do “assumir se como ser social e histórico”.

Essa identidade, porém, não se forja isoladamente. O reconhecimento de si está ligado ao reconhecimento do outro, sejam colegas, alunos, instituições ou comunidades. Tal percepção é vital para a formação continuada, pois os professores não chegam aos cursos como recipientes vazios; carregam experiências que podem ser debatidas, problematizadas e confrontadas com a produção acadêmica.

Daí aproxima-se a noção de práxis. Em Freire, reflexão e ação devem caminhar juntas. A prática sem reflexão vira repetição; a reflexão sem retorno à realidade torna-se estéril. O desenvolvimento profissional ocorre quando o docente observa seu trabalho, levanta questões, busca aportes teóricos e volta à sala de aula com novas

possibilidades. A formação, portanto, acontece também no próprio exercício.

A trajetória intelectual de Freire ilustra essa relação. Em *Pedagogia da esperança*, ao revisitar sua experiência e a gênese de *Pedagogia do oprimido*, ele mostra como pensamento e vida se entrelaçam: sua obra não é fruto de elucubração isolada, mas de vivências e das perguntas que delas emergiram. Ao reavaliar esse percurso, Freire salienta a necessidade de coerência entre escrita, ação e contínua atuação.

Experiência e reflexão permitem encarar o desenvolvimento profissional como um caminho aberto. O professor não está condenado às primeiras concepções da formação inicial; rever posições faz parte da aprendizagem. A coerência, em Freire, não é imobilidade, mas fidelidade a princípios aliada à abertura para mudanças. Para o docente, transformar práticas, revisar metodologias ou reavaliar compreensões não significa incoerência, mas pode ser justamente o motor de seu amadurecimento.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, essa perspectiva se materializa no trabalho com educadores e educandos guineenses: Freire destaca a opção de atuar “com” eles, e não “sobre” ou “para” eles (FREIRE, 1978). Essa escolha revela uma formação construída em parceria, sem modelos prontos, mas a partir do conhecimento da realidade, de suas questões e de respostas geradas no próprio processo educativo.

Essa experiência ilumina a formação permanente como algo enraizado no cotidiano profissional. O professor aprende enquanto atua, desde que saiba transformar situações vivenciadas,

dificuldades, reações dos alunos, estratégias frustradas ou exitosas em objetos de reflexão. O desenvolvimento não se restringe a momentos formalizados; nasce também da capacidade de interpretar a prática.

A pesquisa desempenha, nesse fluxo, um papel formativo. Freire vincula ensinar e pesquisar ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32). Investigação não significa apenas produção acadêmica formal: está na atitude de quem pergunta, observa, compara, busca explicações e recusa respostas prontas para os desafios do dia a dia. Nesse sentido, a pesquisa potencializa a autonomia do professor.

Por fim, a autonomia docente, quando conectada ao diálogo, à práxis e à investigação, extrapola a mera escolha de métodos. O professor autônomo é aquele capaz de compreender sua realidade profissional, articular teoria e prática, dialogar com distintos atores e assumir a responsabilidade por suas decisões. Tal autonomia não brota do isolamento, mas de processos formativos que ampliam sua percepção e sua capacidade de agir. Essa visão aproxima a autonomia da própria constituição da profissionalidade docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a formação docente, no pensamento de Paulo Freire, constitui um processo permanente de construção do sujeito profissional. A docência não se encerra na formação inicial nem pode ser reduzida ao domínio definitivo de conhecimentos e procedimentos. O professor segue se formando ao longo de sua trajetória, por meio das experiências vividas, das relações com

estudantes e colegas e da reflexão sobre as situações cotidianas. A noção de inacabamento oferece, assim, a base para entender a formação como um movimento contínuo de aprendizagem e reconstrução.

A autonomia docente aparece articulada a esse processo. Ser autônomo, em Freire, não significa agir de forma isolada ou desconsiderar conhecimentos, orientações institucionais e vínculos coletivos. Trata-se da capacidade de pensar, decidir e assumir responsabilidade pelas escolhas feitas no exercício profissional. Para isso, o professor precisa desenvolver conhecimentos que lhe permitam interpretar sua realidade de trabalho, analisar suas práticas e tomar decisões fundamentadas. A autonomia se constitui, portanto, por meio da formação e da experiência, e não como uma característica adquirida de uma só vez.

A reflexão sobre a prática também se mostra constitutiva do desenvolvimento profissional. O professor aprende quando transforma o que vivencia em objeto de análise e quando estabelece relações entre sua experiência e os saberes que fundamentam a educação. Essa dinâmica aproxima teoria e prática e permite que o trabalho docente seja continuamente reelaborado. A experiência profissional, embora formativa, não deve ser encarada como conhecimento acabado; pode ser revisitada, questionada e reconstruída à medida que o professor amplia seus referenciais e desenvolve novas formas de compreender as situações educativas.

O diálogo constitui outra dimensão necessária à formação e à autonomia. A concepção freireana rompe com uma visão vertical do ensino, na qual o professor aparece como único detentor do saber. Isso não elimina sua responsabilidade pedagógica, mas implica

reconhecer que ensinar também envolve escutar, aprender e considerar os estudantes como sujeitos. O diálogo favorece relações educativas nas quais diferentes conhecimentos e experiências podem se encontrar. Para a formação profissional, essa compreensão reforça a necessidade de espaços coletivos de estudo, discussão e troca entre professores.

A práxis completa essa articulação ao unir reflexão e ação. O professor se desenvolve profissionalmente quando consegue interpretar sua prática, identificar questões, buscar conhecimentos e retornar ao trabalho com novas compreensões. A formação permanente, nessa direção, não precisa se restringir a cursos e atividades formalizadas; ela também se desenvolve no próprio exercício da profissão, desde que existam condições para refletir, compartilhar e discutir experiências. A pesquisa, o diálogo e a reflexão podem transformar o cotidiano profissional em espaço de aprendizagem.

As contribuições de Paulo Freire permitem ainda compreender que a autonomia docente possui uma dimensão ética. Ensinar envolve escolhas que afetam a formação dos estudantes, exigindo responsabilidade, respeito e compromisso com a dignidade dos sujeitos. A formação profissional precisa contemplar essa dimensão, evitando reduzir a docência ao domínio técnico ou à execução de procedimentos padronizados. Formar professores significa também favorecer a constituição de sujeitos capazes de compreender sua responsabilidade diante do conhecimento, dos alunos e da realidade social em que atuam.

Diante do que foi discutido, compreende-se que formação docente e autonomia são processos estreitamente relacionados. Quanto mais

o professor encontra condições para estudar, refletir, dialogar, pesquisar e reconstruir seus saberes, maiores são suas condições de assumir a atuação profissional de maneira consciente. A autonomia não representa um resultado definitivo, mas um processo que se constrói e se reconstrói ao longo da carreira.

A contribuição freireana permanece especialmente fecunda para pensar o desenvolvimento profissional porque coloca o professor como sujeito de sua formação. Essa compreensão desloca a atenção de modelos centrados exclusivamente na transmissão de técnicas e favorece uma formação baseada na reflexão, na experiência, no diálogo, na responsabilidade e na capacidade de transformação. A docência passa a ser vista como uma atividade que exige permanente disposição para aprender e para rever o que já foi aprendido.

Nesse sentido, pensar a formação docente a partir de Paulo Freire significa reconhecer que ensinar e aprender fazem parte de um mesmo movimento. O professor ensina a partir dos conhecimentos que possui, mas também aprende com sua prática, com os estudantes, com seus pares e com as situações concretas que vivencia. O reconhecimento do inacabamento não representa fragilidade profissional, mas condição para permanecer aprendendo. A autonomia, por sua vez, encontra sustentação justamente nessa disposição para conhecer, refletir e assumir responsabilidade pelas próprias decisões.

A formação permanente pode, assim, constituir um caminho para fortalecer o desenvolvimento profissional e favorecer uma docência baseada na autonomia. Para isso, os espaços formativos precisam reconhecer os professores como sujeitos que possuem experiências

e conhecimentos, criando condições para que esses saberes sejam discutidos em diálogo com os conhecimentos pedagógicos e científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹ Professora Intérprete de Libras na rede estadual do Maranhão. Atua como intérprete de libras na UFMA. Especialistas em Libras/Português e em Gestão integradora. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Pedagoga. Licenciada em Educação especial. Pós graduada em Educação infantil e alfabetização. Professora do ensino fundamental. Vera Cruz/RN. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Possui doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, UFRPE. Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)