

PROTAGONISMO DOCENTE: FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IDENTIDADE SOB TENSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Patrícia Rodrigues Rocha¹

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis²

O artigo analisa o protagonismo profissional docente na educação básica, problematizando sua constituição no contexto de políticas educacionais orientadas por racionalidade tecnocrática e mecanismos de *accountability*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir de um estudo de caso realizado em duas escolas públicas. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 21 professoras e análise documental dos projetos político-pedagógicos. Os resultados indicam que a formação docente, quando vivenciada de forma coletiva e situada, contribui para a construção da identidade, da autonomia e do protagonismo profissional. Contudo, tais dimensões são tensionadas por políticas de *accountability*, pela padronização curricular e por modelos formativos prescritivos, que fragilizam a autonomia docente e deslocam a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional para o indivíduo. Conclui-se que a formação docente deve ser compreendida como um continuum reflexivo, ancorado na escola como espaço de produção de conhecimento e sustentado por políticas públicas que articulem formação, valorização e autonomia institucional.

Palavras-chave: Formação docente. Autonomia profissional. Protagonismo profissional docente. Políticas educacionais.

TEACHER PROFESSIONAL AGENCY: EDUCATION, AUTONOMY, AND IDENTITY AMID TENSIONS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: This article analyzes teacher professional agency in basic education, examining its constitution within the context of educational policies shaped by

¹ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO — RJ).

² Professora Doutora titular do PPG em Ensino das Ciências e do PPG em Humanidades, Culturas e Artes. Professora de disciplinas pedagógicas de Cursos de Graduação da Afya Universidade UNIGRANRIO, Presencial e EaD

technocratic rationality and *accountability* mechanisms. This qualitative study is grounded in content analysis (Bardin, 2011) and is based on a case study conducted in two public schools. Data were collected through semi-structured interviews with 21 teachers and analysis of school pedagogical projects. The findings indicate that teacher education, when developed as a collective and context-based process, contributes to the construction of professional identity, autonomy, and agency. However, these dimensions are challenged by accountability policies, curriculum standardization, and prescriptive professional development models, which weaken teacher autonomy and shift responsibility for professional development onto individual teachers. The study concludes that teacher education should be understood as a reflective continuum, rooted in the school as a space for knowledge production and supported by public policies that integrate professional development, recognition, and institutional autonomy.

Keywords: Teacher education. Professional autonomy. Teacher agency. Educational policies.

Introdução

A formação docente constitui um dos eixos centrais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente em contextos marcados por reformas que enfatizam a padronização curricular e a mensuração de resultados. Nesse cenário, observa-se a crescente adoção de modelos formativos orientados por racionalidade técnica, que tendem a reduzir o professor à condição de executor de diretrizes externas.

Em contraposição a essa perspectiva, a formação docente é compreendida como processo contínuo e socialmente situado, constituído ao longo da trajetória profissional e articulado às experiências vividas no cotidiano escolar. Conforme Nóvoa (2009), a profissionalidade docente se constrói na intersecção entre saberes acadêmicos, experiências práticas e processos reflexivos que ocorrem no interior da escola.

Nesse contexto, o protagonismo profissional docente emerge como categoria central para a compreensão da docência enquanto prática social e política. Ser protagonista implica reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de conhecimentos e na tomada de decisões pedagógicas, em diálogo com seus pares e com a comunidade escolar (Freire, 2014).

Entretanto, políticas educacionais orientadas por mecanismos de *accountability* têm produzido tensões importantes nesse processo, ao intensificarem formas de controle sobre o trabalho docente e reduzirem os espaços de autonomia profissional (Freitas,

2018). Essas tensões impactam diretamente a constituição da identidade docente e as possibilidades de exercício do protagonismo no ambiente escolar.

As tensões identificadas dialogam com diretrizes contemporâneas voltadas à padronização curricular. Entre elas, destacam-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a crescente utilização de avaliações externas e de sistemas municipais de monitoramento da aprendizagem como instrumentos de acompanhamento da qualidade educacional. Embora essas políticas tenham contribuído para a definição de referenciais nacionais para a educação, também suscitam debates acerca da padronização curricular, da autonomia docente e dos mecanismos de responsabilização que incidem sobre o trabalho pedagógico.

No campo das políticas educacionais, a *accountability* é compreendida sob diferentes perspectivas. Embora possa estar associada à transparência e à prestação de contas à sociedade, sua incorporação às reformas educacionais contemporâneas frequentemente ocorre por meio de mecanismos de responsabilização baseados em avaliações externas, metas de desempenho e monitoramento dos resultados escolares. Nessa configuração, amplia-se o controle sobre o trabalho docente, produzindo efeitos sobre a autonomia profissional, a organização pedagógica e a identidade dos professores (Afonso, 2009; Freitas, 2018).

Diante disso, o artigo tem como objetivo analisar de que modo os processos de formação docente contribuem para a construção da identidade, da autonomia e do protagonismo profissional no contexto escolar.

Este estudo parte do pressuposto de que a formação docente, quando articulada ao cotidiano escolar, constitui elemento estruturante da identidade, da autonomia e do protagonismo profissional. Entretanto, tais processos são tensionados por políticas educacionais de caráter centralizador, que tendem a deslocar o professor para uma posição executora, produzindo efeitos de fragilização da profissionalidade docente.

1. Metodologia

A pesquisa configura-se como qualitativa, de natureza interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso em duas escolas públicas municipais.

Participaram 21 professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com diferentes tempos de experiência profissional.

As duas escolas participantes da pesquisa pertencem à rede pública municipal e estão localizadas em área urbana da Baixada Fluminense (RJ), atendendo estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com processos pedagógicos orientados pelos Projetos Político-Pedagógicos institucionais. Uma das unidades caracteriza-se como escola de pequeno porte, enquanto a outra atende aproximadamente mil estudantes, configurando-se como instituição de grande porte. Ambas estão inseridas em territórios periféricos, marcados por vulnerabilidades socioeconômicas e por demandas sociais e educacionais ainda não plenamente atendidas pelo poder público. Nesse contexto, as escolas assumem papel que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, constituindo-se também como importantes espaços de convivência, acolhimento, produção cultural e fortalecimento dos vínculos comunitários. Em razão dos princípios éticos da pesquisa, outras informações que identifiquem as instituições foram preservadas.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente, e posteriormente transcritas na íntegra, e por análise documental dos projetos político-pedagógicos (PPP), possibilitando a triangulação das informações.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), envolvendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante do material, seguida da codificação temática. As categorias analíticas — formação docente, identidade profissional, autonomia e protagonismo — foram definidas a partir do referencial teórico e refinadas ao longo do processo analítico.

A investigação respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo o anonimato das participantes.

2. Resultados e discussão

2.1 Formação docente como experiência situada e contraditória

Os dados evidenciam que a formação docente é compreendida como processo contínuo, construído no cotidiano escolar e sustentado pela articulação entre experiência,

estudo e interação entre pares. As professoras destacam que o desenvolvimento profissional ocorre principalmente na prática, deslocando a centralidade de modelos formativos externos e prescritivos.

Essa perspectiva reforça a compreensão da formação como processo reflexivo e situado (Nóvoa, 2009), no qual a escola se constitui como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais. Nesse sentido, a aprendizagem docente emerge menos de formações pontuais e mais da problematização das situações reais de trabalho. Como expressa uma das participantes: “Estamos sempre tentando adaptar as nossas propostas à realidade da comunidade, sem romantizar ou fantasiar, buscando sempre que as propostas se encaixem de maneira efetiva no cotidiano escolar” (Professora 20).

Essa narrativa evidencia a centralidade da experiência como eixo estruturante da formação, indicando que o conhecimento docente se constrói na intersecção entre teoria e prática, com forte ancoragem no contexto escolar.

Em convergência, outra professora destaca a dimensão coletiva desse processo: “Qualquer boa formação, ou mesmo bons encontros, ativam a memória, conhecimentos guardados e contribuem com o exemplo de novas experiências” (Professora 10).

A narrativa reforça a importância da colaboração entre pares como dispositivo formativo, evidenciando que a profissionalidade docente se constrói em redes de interação e não apenas em percursos individuais.

Entretanto, a análise dos projetos político-pedagógicos evidencia que as políticas de formação ainda assumem caráter predominantemente prescritivo, alinhado a referenciais nacionais que buscam orientar os processos formativos, mas que nem sempre dialogam com as especificidades dos contextos escolares, com baixa articulação às demandas reais do trabalho docente. Essa tensão é percebida pelas professoras, que apontam o distanciamento entre o que é proposto institucionalmente e o que se vive na escola. Como observa uma participante: “Os professores têm pouca participação na elaboração das políticas de formação continuada e quase nenhum espaço para discuti-las na escola. Assim, a formação torna-se deficitária, excludente e distante da realidade escolar” (Professora 6).

As evidências produzidas na pesquisa permitem compreender que tais processos também dialogam com referenciais nacionais para a formação docente, especialmente aqueles decorrentes da implementação da BNC-Formação Continuada. Embora esses

documentos proponham orientações para o desenvolvimento profissional dos professores, sua materialização no cotidiano escolar tende a ocorrer por meio de processos formativos mais homogêneos, nem sempre articulados às demandas concretas da prática pedagógica. Essa percepção aproxima-se das narrativas das professoras, que apontam para o distanciamento entre as formações ofertadas e as necessidades efetivamente vivenciadas na escola.

Os dados indicam que, embora a formação docente seja vivida como processo situado e coletivo no cotidiano escolar, ela ainda é atravessada por racionalidades formativas externas que tendem a homogeneizar práticas e desconsiderar contextos específicos.

2.2 A escola como espaço de produção da profissionalidade docente

As narrativas indicam que a escola constitui o principal espaço de aprendizagem profissional, especialmente por meio da colaboração entre pares e da reflexão coletiva sobre a prática. Esse movimento evidencia que a profissionalidade docente se constrói de maneira relacional e situada (Tardif, 2002), sendo atravessada pelas interações cotidianas, pelas trocas pedagógicas e pelos desafios concretos do trabalho na escola.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2009), para quem a formação docente se constrói no interior da profissão, em processos coletivos de reflexão e partilha de experiências, tendo a escola como espaço privilegiado de produção do desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, aprender a ensinar implica produzir conhecimentos a partir da prática, em diálogo permanente com outros docentes e com os desafios concretos do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação não se limita aos momentos formais, estendendo-se ao cotidiano institucional, especialmente nos espaços de planejamento coletivo, reuniões pedagógicas e discussões informais entre docentes. Como destaca uma professora: “A escola promove projetos pedagógicos para atender demandas específicas de alunos e assegura a escuta ativa de professoras e professores quanto às suas observações” (Professora 7).

Essa narrativa evidencia que o conhecimento profissional é produzido na prática compartilhada, a partir da análise das experiências vividas na escola, reforçando a dimensão coletiva da aprendizagem docente.

Essa perspectiva dialoga com Tardif (2002), ao compreender que os saberes docentes são plurais e constituídos ao longo da experiência profissional, sendo continuamente reconstruídos nas relações estabelecidas com os estudantes, os colegas e a instituição escolar.

Em consonância, a Professora 7 ressalta a importância da troca entre pares: “A formação em serviço e a troca de experiências com colegas ampliam minha visão e promovem reflexões sobre as próprias ações de ensino”.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a escola é um espaço de produção de saberes docentes, no qual a experiência cotidiana se converte em fonte de reflexão e desenvolvimento profissional.

Ao favorecer processos de reflexão coletiva sobre a prática, a formação continuada fortalece a construção da autonomia, da identidade e do protagonismo profissional. Como argumenta Nóvoa (2009), é no interior da profissão, por meio do trabalho colaborativo e da reflexão sobre a experiência, que os professores produzem conhecimentos e consolidam sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o protagonismo docente não decorre apenas de iniciativas individuais, mas da existência de condições institucionais que promovam o diálogo, a participação nas decisões pedagógicas, a colaboração e a produção compartilhada de saberes. Assim, a formação continuada configura-se como elemento constitutivo da profissionalidade docente, ao criar condições para os professores assumirem papel ativo na análise, na resignificação e na transformação de suas práticas.

Entretanto, essa dimensão coletiva não se encontra plenamente incorporada às políticas institucionais analisadas, uma vez que as formações são organizadas conforme diretrizes municipais e políticas públicas educacionais. Esse arranjo tende a resultar em processos formativos mais fragmentados e verticalizados, reforçando um distanciamento entre o discurso da formação colaborativa e as práticas efetivamente implementadas.

Uma professora sintetiza essa tensão ao afirmar: “As formações continuadas são importantes, mas difíceis de realizar, pois não ocorrem no horário de trabalho. Além disso, alguns projetos propostos pela SME ou instituição nem sempre dialogam com minha prática docente” (Professora 10).

Esse conjunto de evidências reforça que, embora a escola seja reconhecida como espaço central de aprendizagem profissional, ainda há um descompasso entre essa realidade e as políticas educacionais que orientam a formação dos profissionais.

A partir da compreensão da escola como espaço formativo, torna-se necessário analisar como se constituem identidade e autonomia docente nesse contexto.

2.3 Identidade e autonomia sob tensões das políticas educacionais

A identidade docente é compreendida como construção dinâmica e relacional, atravessada por trajetórias pessoais, experiências formativas e condições institucionais de trabalho. Trata-se de um processo dinâmico, marcado por permanentes negociações entre o ser profissional e as exigências externas da política educacional.

Tal compreensão também encontra respaldo em Nóvoa (2009), ao afirmar que a identidade profissional não é uma condição dada, mas um processo permanente de construção, marcado pelas experiências formativas, pelas relações estabelecidas no exercício da profissão e pelas condições institucionais onde o trabalho docente se desenvolve.

Nesse contexto, políticas orientadas por *accountability* têm intensificado mecanismos de controle sobre o trabalho docente, limitando a autonomia e impondo padrões de desempenho. A análise dos PPP reforça essa tensão ao evidenciar a coexistência entre discursos de autonomia e práticas de regulação do trabalho pedagógico.

Essa dinâmica aproxima-se do que discutem Afonso (2009) e Ball (2005), ao evidenciarem que as políticas contemporâneas de responsabilização e performatividade ampliam os mecanismos de regulação sobre o trabalho docente. Embora frequentemente apresentadas como estratégias de melhoria da qualidade da educação, tais políticas tendem a intensificar o monitoramento dos resultados, induzir processos de padronização das práticas pedagógicas e reduzir os espaços de decisão profissional, produzindo impactos sobre a autonomia e a identidade docente.

Nesse contexto, as professoras também associam a ampliação das prescrições pedagógicas às políticas de padronização curricular implementadas nas últimas décadas. Embora a BNCC tenha representado importante esforço de definição de direitos de aprendizagem, sua implementação, articulada a sistemas de avaliação e monitoramento,

pode reduzir as margens de autonomia docente quando privilegia o cumprimento de referenciais curriculares em detrimento das especificidades dos contextos escolares.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e dos sistemas de avaliação externa passa a integrar o cotidiano escolar por meio dos planejamentos pedagógicos, dos processos formativos e das estratégias de monitoramento da aprendizagem. Embora essas políticas tenham contribuído para a definição de referenciais nacionais para a educação e para a formação docente, sua materialização no contexto investigado é percebida pelas professoras como um conjunto de orientações que, em determinados momentos, amplia a padronização das práticas e restringe as possibilidades de decisão pedagógica. Essa relação torna-se evidente nas narrativas que descrevem a necessidade de conciliar roteiros institucionais, metas e avaliações com as demandas concretas dos estudantes e da comunidade escolar.

As professoras relatam sentir uma crescente padronização das práticas, que interfere diretamente em suas decisões pedagógicas. Como afirma uma participante: “Às vezes cumpro com o ‘roteiro’ vindo da secretaria de educação. Em outras vezes, aplico projetos que fazem parte da realidade dos meus alunos” (Professora 9).

Essa narrativa evidencia a redução dos espaços de decisão docente, indicando uma tensão entre a autonomia declarada nos documentos institucionais e a autonomia efetivamente exercida no cotidiano escolar.

Outra professora reforça essa percepção ao destacar o impacto das avaliações externas e dos sistemas de monitoramento: “Essas avaliações externas buscam contribuir para a melhoria da educação, mas acabam priorizando resultados e metas, gerando pressão e deixando em segundo plano o processo de ensino-aprendizagem e a contribuição dos profissionais envolvidos” (Professora 20).

Essa narrativa aponta para a centralidade dos mecanismos de *accountability* na redefinição do trabalho docente, deslocando o foco do processo pedagógico para os resultados mensuráveis.

Nesse cenário, a identidade profissional é constantemente tensionada, sendo construída entre a valorização do saber docente e a pressão pelo cumprimento de metas externas. Essa ambivalência é sintetizada nas falas de duas professoras. A professora 7 afirma: “Numa série de limitações, me considero uma professora protagonista, pois

permaneço em busca das condições para uma ação pedagógica crítica e participativa [...]”. Já a Professora 10 relata: “Já fui protagonista [...] Mas hoje, com o descaso da educação, só consigo fazer o básico”.

Essa contradição evidencia que a identidade docente não é estável, mas construída em meio a disputas entre autonomia profissional e controle institucional. Tais achados corroboram as análises de Afonso (2009) e Ball (2005), ao evidenciarem que, em contextos de crescente regulação das políticas educacionais, a autonomia e a identidade profissional são continuamente negociadas no cotidiano do trabalho docente.

2.4 Protagonismo docente como prática relacional e contingente

O protagonismo docente é compreendido como uma construção relacional, situada e contingente, que se produz nas interações cotidianas, nas condições institucionais de trabalho e nas políticas educacionais vigentes. Não se trata de atributo individual, mas de uma prática social condicionada por estruturas organizacionais e possibilidades de ação pedagógica.

No contexto da pandemia e do período pós-pandêmico, esse protagonismo foi intensificado pelas demandas de reorganização do ensino, evidenciando simultaneamente capacidade de adaptação docente e fragilidades estruturais dos sistemas educacionais. Uma professora destaca: “O período da pandemia e o contexto da pós-pandemia agravaram as dificuldades já existentes na educação” (Professora 21).

Essa narrativa evidencia que o protagonismo emerge muitas vezes como resposta a condições adversas, revelando seu caráter contingente. Em situações regulares, ele se articula às dinâmicas colaborativas da escola, mas também é atravessado por intensificação do trabalho. Isso aparece quando uma professora relata sobrecarga decorrente da tentativa de articular múltiplas demandas curriculares e pedagógicas.

Por outro lado, os dados também indicam que o protagonismo pode ser favorecido por margens institucionais de autonomia, como no caso de unidades que reconhecem e confiam no trabalho docente, permitindo maior liberdade de atuação pedagógica.

Mesmo assim, o protagonismo não se estabelece de maneira estável. Ele oscila entre momentos de maior autonomia e contextos de forte prescrição institucional, revelando sua natureza dinâmica e dependente das condições concretas de trabalho.

As narrativas revelam, entretanto, que as professoras não ocupam posição exclusivamente passiva diante dessas políticas. Mesmo em contextos marcados pela intensificação do trabalho, pelas limitações institucionais e pelos processos de padronização das práticas pedagógicas, desenvolvem estratégias de negociação, adaptação e ressignificação das orientações oficiais. Ao relatarem que, em determinados momentos, seguem as orientações institucionais e, em outros, adaptam-nas à realidade dos estudantes, evidenciam formas de mediação entre as prescrições curriculares e formativas e as necessidades efetivamente vivenciadas na escola. Tais adaptações demonstram que essas prescrições não são simplesmente reproduzidas, mas reinterpretadas à luz das necessidades dos estudantes e das condições locais de ensino. Nessas condições, o protagonismo docente manifesta-se por meio de práticas cotidianas de resistência profissional, nas quais as professoras buscam preservar a intencionalidade pedagógica, responder às necessidades concretas dos estudantes e produzir margens de autonomia, mesmo diante dos processos de desvalorização profissional e das restrições impostas pelo contexto educacional.

Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas pelas professoras revelam que os efeitos das políticas de performatividade não produzem respostas homogêneas. Conforme Ball (2005), tais políticas são apropriadas e reinterpretadas pelos sujeitos no contexto da prática, produzindo diferentes formas de negociação, adaptação e resistência no cotidiano escolar.

Essas estratégias evidenciam que os saberes experienciais descritos por Tardif (2002) também se expressam como recursos de mediação entre as prescrições institucionais e as necessidades concretas da prática pedagógica, permitindo que as professoras produzam formas situadas de autonomia e protagonismo.

A partir da síntese apresentada, é possível compreender que a profissionalidade docente não se reduz a atributos individuais ou competências técnicas isoladas, mas se configura como um processo em permanente construção, mediado por contextos institucionais, políticas públicas e relações coletivas no interior da escola.

As tensões identificadas indicam que, embora as professoras desenvolvam estratégias de adaptação e resistência no cotidiano, sua atuação encontra-se condicionada por dispositivos de controle que limitam a autonomia e reconfiguram o sentido do trabalho docente. Nesse contexto, a identidade e o protagonismo docente são

continuamente (re)elaborados, evidenciando um movimento marcado simultaneamente por restrições e possibilidades de ação crítica.

Dessa forma, os achados reforçam a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a centralidade da experiência docente, valorizem a formação situada e ampliem as condições concretas para o exercício da autonomia e do protagonismo profissional.

Com base nas análises realizadas, evidencia-se a necessidade de explicitar, de forma sistematizada, as relações entre as dimensões constitutivas da profissionalidade docente e as tensões que as atravessam. Nesse sentido, o Quadro 1 sintetiza os principais achados da pesquisa, articulando as categorias analíticas — formação, autonomia, identidade e protagonismo — às evidências empíricas e às interpretações produzidas à luz do referencial teórico adotado.

Quadro 1 – Dimensões da profissionalidade docente no contexto das políticas educacionais contemporâneas

Dimensão	Caracterização no estudo	Evidências empíricas (síntese das falas)	Tensões identificadas	Interpretação analítica
Formação docente	Processo contínuo, situado, construído no cotidiano escolar e articulado à prática e à interação entre pares	“Adaptar as nossas propostas à realidade da comunidade...” (Prof. 20); “Bons encontros ativam a memória...” (Prof. 10)	Políticas formativas prescritivas e desconectadas da realidade escolar	A formação configura-se como experiência situada, tensionada por modelos externos baseados na racionalidade técnica e na padronização
Autonomia profissional	Capacidade de decisão pedagógica construída na prática, condicionada por diretrizes institucionais externas	“Cumpro com o roteiro da secretaria...” (Prof. 9)	Controle institucional, avaliações externas e mecanismos de <i>accountability</i>	A autonomia docente é exercida de maneira relacional e negociada, sendo limitada por dispositivos de regulação e monitoramento
Identidade docente	Construção dinâmica e relacional, atravessada por trajetórias formativas e condições institucionais de trabalho	“Já fui protagonista... hoje só consigo fazer o básico” (Prof. 10)	Desvalorização profissional e intensificação do trabalho	A identidade docente mostra-se instável, sendo continuamente (re)construída frente às exigências educacionais e às condições de trabalho

Protagonismo docente	Prática relacional, coletiva e contingente, dependente das condições institucionais e políticas	“Permaneço em busca de condições para uma ação crítica...” (Prof. 7)	Intensificação do trabalho, redução das margens de autonomia e mecanismos de responsabilização	O protagonismo não é atributo individual, mas produção social situada, condicionada pelas possibilidades concretas de participação
----------------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2025).

3. Síntese analítica

Os achados evidenciam que os processos de formação docente contribuem para a construção da identidade, da autonomia e do protagonismo profissional quando vivenciados de forma coletiva, reflexiva e situada na escola. Contudo, tais processos são tensionados por políticas de *accountability*, pela padronização curricular e por modelos formativos prescritivos, que fragilizam a autonomia docente e deslocam a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional para o indivíduo.

Adicionalmente, o estudo evidencia que o protagonismo docente depende de condições institucionais e políticas que sustentem práticas colaborativas e reconheçam o professor como sujeito ativo na produção de saberes.

4. Considerações finais

A análise evidencia que a docência contemporânea é atravessada por racionalidades político-educacionais que combinam discursos de valorização da autonomia com práticas de regulação e padronização do trabalho pedagógico. Esse movimento produz efeitos diretos sobre a profissionalidade docente, ao reconfigurar os sentidos de identidade e ao instaurar formas de autonomia continuamente negociadas no cotidiano escolar.

Os resultados permitem compreender que a formação docente, quando articulada ao contexto da escola e vivenciada de maneira coletiva, constitui elemento estruturante da produção de saberes profissionais. No entanto, sua efetivação é tensionada por políticas formativas prescritivas e por dispositivos de *accountability*, que tendem a deslocar o desenvolvimento profissional para uma dimensão individualizada e desvinculada das realidades efetivas do exercício profissional.

Nesse cenário, a escola se afirma como espaço privilegiado de produção da profissionalidade docente, especialmente quando há margens institucionais de colaboração, reflexão coletiva e reconhecimento do saber docente. Entretanto, tais condições não se apresentam de forma homogênea, sendo atravessadas por desigualdades e por processos de intensificação do trabalho que limitam a consolidação de práticas formativas mais autônomas.

O protagonismo docente, por sua vez, não se configura como atributo individual, mas como prática relacional e contingente, produzida na interseção entre autonomia pedagógica, exigências institucionais e condições objetivas de trabalho. Sua materialização depende, portanto, menos de iniciativas individuais e mais da existência de condições estruturais e políticas que sustentem a participação docente nos processos decisórios da escola.

Conclui-se que o fortalecimento da profissão docente requer o deslocamento de políticas centradas em desempenho e responsabilização individual para abordagens que articulem formação, trabalho e reconhecimento profissional. Isso implica compreender a docência como prática social e política, cuja qualidade está diretamente vinculada à ampliação de espaços democráticos na escola e ao reconhecimento do professor como sujeito epistêmico na produção do conhecimento educacional.

Este estudo contribui para o campo da formação docente ao evidenciar que o protagonismo profissional não se constitui como atributo individual, mas como construção coletiva, situada e dependente de condições institucionais e políticas que favoreçam a autonomia e a participação docente.

Nesse sentido, políticas de formação continuada que reconheçam os contextos escolares, valorizem os saberes da experiência e ampliem os espaços de participação docente mostram-se fundamentais para o fortalecimento da profissionalidade e do protagonismo dos professores.

5. Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

ROCHA, Patrícia Rodrigues. *O processo da formação docente: reflexões sobre autonomia, protagonismo e construção da identidade profissional*. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio/UNIGRANRIO, Duque de Caxias/RJ, 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* *O trabalho docente em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-20, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.