

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GIOVANA LOIOLA DE FARIAS JORDÃO

CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE DOCENTES
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA

Goiânia/GO

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GIOVANA LOIOLA DE FARIAS JORDÃO

CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE DOCENTES
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA

Tese de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás).

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Goiânia/GO

2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

J82c Jordão, Giovana Loiola de Farias.
Concepção de autonomia de docentes do curso de graduação
em fisioterapia / Giovana Loiola de Farias Jordão. -- 2024.
157 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora : Prof.ª Dr.ª Raquel Marra da Madeira Freitas.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 140-151.

1. Fisioterapia - Estudo e ensino (Superior). 2. Liberdade
de ensino. 3. Prática de ensino. 4. Professores - Formação.
I. Freitas, Raquel A. Marra da Madeira - (Raquel Aparecida
Marra da Madeira) - 1961-. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU
em Educação - 13/12/2024. III. Título.

CDU: 37.014.553(043)



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

ATA Nº 218/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **13 de dezembro de 2024**, às **14h**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **GIOVANA LOIOLA DE FARIAS JORDÃO**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado **"A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA REVERBERADA ENTRE DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE GOIÂNIA - GO"**. A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás; Prof. Dr. Marcos Jerônimo Dias Júnior / PUC Goiás; Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira / UniMais; Profa. Dra. Thaís Rocha Assis / UFG; Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Patrícia de Sá Barros / UFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela alteração do título do trabalho apresentado, **CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA**. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Tese**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 13 de dezembro de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás; Prof. Dr. Marcos Jerônimo Dias Júnior / PUC Goiás; Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira / UniMais e Profa. Dra. Thaís Rocha Assis / UFG.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Pensando eu que essa seria a parte mais fácil, enganei-me!

Vou começar pela melhor parte que é agradecendo a Deus pelo dom da vida, sem Ele eu não estaria aqui. Mas, também quero agradecê-lo principalmente por acreditar em mim e fazer com que eu acredite e não perca a fé em mim nunca. Obrigada, Deus!

À minha família, obrigada sempre, sem vocês eu perco o chão. À minha mãe Sônia, mulher de fibra e de um coração gigante, meu exemplo de vida, obrigada por sempre lutar por nós, te amo. Ao meu pai Gildo que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma. Além de ter me passado os genes da inteligência. Ao meu irmão Guilherme, somos sempre um por todos e todos por um, e ao meu marido Paulo Netto, que por vezes abdicou seus sonhos para que eu vivesse o sonho do Mestrado e do Doutorado. Aos meus filhos Otávio e Álvaro, passo para vocês esse legado, filhos. Esse conhecimento ninguém tira de vocês. Dediquem-se aos estudos! Somos uma linda família. Quero deixar aqui também o meu agradecimento em especial ao meu tio Antônio Evaldo (pai) que plantou, com sua conduta e dedicação, que o estudo dignifica. Foram inúmeras as vezes que o vi chegando em casa para estudar, após jornadas intensas de trabalho. Conquistou o Mestrado e o Doutorado sendo o único entre 16 filhos. Venceu na vida através dos estudos.

Minha orientadora. Raquel, obrigada por tudo, os ensinamentos, o apoio, por ter me aceitado como orientanda, pela paciência e, acima de tudo pelo olhar humano e acolhedor da dificuldade de uma aluna da Atenção à Saúde para a Educação. Que desafio! Mas também não posso deixar de mencionar a Professora Dr^a. Estelamaris que por vezes instigou o meu pensamento crítico. Me levou a pensar fora do âmbito mercadológico. Me ensinou que professor não tem papel, ele não é ator (kkk). Deus escolhe as pessoas certas para colocar em nosso caminho. Aqui lhes explico a minha eterna gratidão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Interesse pela docência e concepção de autonomia docente expressa pelos entrevistados	106
Quadro 2. Desafios, formação continuada e autonomia docente segundo os entrevistados ...	115
Quadro 3. Referências feitas pelos docentes à gestão	119
Quadro 4. Aspectos positivos da docência que dão satisfação aos docentes	123

RESUMO

JORDÃO, Giovana Loiola de Farias. Concepção de autonomia de docentes do Curso de Graduação em Fisioterapia. Goiânia, 2024. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Esta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás buscou esclarecer a seguinte questão: qual a concepção de autonomia dos docentes do curso de graduação em Fisioterapia? O objetivo geral foi compreender a concepção de autonomia expressa por fisioterapeutas que atuam como docentes no curso de graduação em Fisioterapia. Os objetivos específicos foram (1) contextualizar a atividade do docente no curso de graduação em Fisioterapia; (2) abordar sobre autonomia em Kant, Vygotsky e Paulo Freire; (3) analisar as concepções de autonomia expressas por docentes do curso de graduação em Fisioterapia; (4) discutir sobre a visão dos docentes acerca do alcance de efetiva autonomia em sua prática pedagógica. Além da revisão de literatura e da análise do Projeto Pedagógico do Curso, empregou-se a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com nove fisioterapeutas docentes do curso de graduação em Fisioterapia, que concederam entrevistas conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado. Para a análise do conteúdo das entrevistas foi adotada a técnica de análise de sentidos e significados proposta por Aguiar e Ozella. No processo de categorização emergiram as seguintes categorias: o ingresso na docência; a concepção de autonomia; desafios, formação continuada e autonomia docente; gestão institucional e autonomia; satisfações na docência e a possibilidade da autonomia; autonomia e metodologia de ensino; potencialidades da autonomia docente. A análise permitiu identificar que a concepção predominante de autonomia expressa pelos docentes revela-se influenciada por elementos do contexto histórico contemporâneo, perpassado por influências produtoras de sentido que vão desde sua experiência cotidiana, sua formação científica em Fisioterapia, seu conhecimento e práticas pedagógicas, assim como pela visão que eles possuem da atividade docente dentro das relações institucionais, envolvendo a eles próprios, os alunos, a gestão, as condições de trabalho. A compreensão dos participantes revela-se influenciada por significados e sentidos da concepção neoliberal de sociedade, de educação e de ser humano. Eles compreendem a autonomia como liberdade de escolha individual de metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem. Por outro lado, indicam que não podem alcançar autonomia em face da obrigatoriedade de cumprimento de diretrizes e regras de gestão institucionais. Demonstram ter uma compreensão de autonomia ora limitada, ora equivocada. Em alguns casos, a compreensão de autonomia expressa pelos docentes aproxima-se da concepção de Kant, mas não foram verificadas ideias próximas às concepções de Paulo Freire ou de Vygotsky a respeito da autonomia. A autonomia do docente no curso de Fisioterapia tal como compreendem os participantes da pesquisa não inclui a dimensão contraditória e coletiva do seu processo de construção e desenvolvimento.

Palavras-chave: Autonomia Docente. Docente de Fisioterapia. Práxis Pedagógica. Educação Superior.

ABSTRACT

JORDÃO, Giovana Loiola de Farias. Conception of autonomy of teachers of the Undergraduate Course in Physiotherapy. Goiânia, 2024. 158p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás

This research, linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás, sought to clarify the following question: what is the conception of autonomy of the teachers of the undergraduate course in Physiotherapy? The general objective was to understand the conception of autonomy expressed by physiotherapists who work as teachers in the undergraduate course in Physiotherapy. The specific objectives were (1) to contextualize the activity of the teacher in the undergraduate course in Physiotherapy; (2) to address autonomy in Kant, Vygotsky and Paulo Freire; (3) to analyze the concepts of autonomy expressed by teachers of the undergraduate course in Physiotherapy; (4) to discuss the teachers' views on the achievement of effective autonomy in their pedagogical practice. In addition to the literature review and the analysis of the Pedagogical Project of the Course, field research with a qualitative approach was used, with nine physiotherapists who teach the undergraduate course in Physiotherapy, who gave interviews conducted based on a semi-structured script. The technique of analysis of senses and meanings proposed by Aguiar and Ozella was adopted to analyze the content of the interviews. The following categories emerged in the categorization process: entry into teaching; the concept of autonomy; challenges, continuing education and teacher autonomy; institutional management and autonomy; satisfaction in teaching and the possibility of autonomy; autonomy and teaching methodology; potentialities of teacher autonomy. The analysis allowed us to identify that the predominant conception of autonomy expressed by teachers is influenced by elements of the contemporary historical context, permeated by influences that produce meaning that range from their daily experience, their scientific training in Physiotherapy, their knowledge and pedagogical practices, as well as by the vision they have of teaching activity within institutional relations, involving themselves, the students, management, and working conditions. The participants' understanding is influenced by the meanings and senses of the neoliberal conception of society, education and human beings. They understand autonomy as freedom of individual choice of teaching methodologies and forms of learning assessment. On the other hand, they indicate that they cannot achieve autonomy in the face of the obligation to comply with institutional management guidelines and rules. They demonstrate that they have an understanding of autonomy that is sometimes limited, sometimes mistaken. In some cases, the understanding of autonomy expressed by the teachers is close to Kant's conception, but ideas close to Paulo Freire's or Vygotsky's conceptions regarding autonomy were not verified. The autonomy of the teacher in the Physiotherapy course, as understood by the research participants, does not include the contradictory and collective dimension of its construction and development process.

Keywords: Teaching Autonomy. Physiotherapy Teacher. Pedagogical Praxis. Higher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT, VYGOTSKY, PAULO FREIRE	22
1.1 AUTONOMIA EM KANT	25
1.2 AUTONOMIA EM VYGOTSKY	32
1.3 AUTONOMIA EM PAULO FREIRE	38
CAPÍTULO 2 - A AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE	48
2.1 NA DIALÉTICA MATERIALISTA, O CONCEITO DE AUTONOMIA	48
2.2 AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	55
2.2.1 O conceito de autonomia sob a Lógica Neoliberal.....	59
2.3 AUTONOMIA DO PROFESSOR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL.....	65
2.3.1 Autonomia docente na educação superior privada.....	74
2.3.2 O trabalho do professor na educação superior	80
2.3.3 A Autonomia do professor da educação superior no ensino privado.....	84
2.3.4 O Docente do curso graduação em Fisioterapia: formação e autonomia no ensino privado.....	89
2.3.5 Autonomia do aluno e formação crítica na educação superior.....	93
CAPÍTULO 3 – O CONCEITO DE AUTONOMIA REVERBERADO ENTRE DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA	96
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA	98
3.3 A AUTONOMIA DOCENTE SEGUNDO O QUE EXPRESSARAM OS DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA	102
3.3.1 O ingresso na docência	102
3.3.2 A concepção de autonomia.....	105
3.3.3 Desafios, formação continuada e autonomia docente	114
3.3.4 Gestão institucional e autonomia.....	119
3.3.5 Satisfações na docência e a possibilidade da autonomia.....	122

3.3.6 Autonomia e metodologia de ensino	126
3.3.7 Potencialidades da autonomia docente	130
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES E ANEXO.....	151

INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta tese é a autonomia do professor, enfocando o professor da educação superior, especificamente o do curso de graduação em Fisioterapia de uma instituição privada de Goiânia.

Verifica-se, em relação à educação superior, que é comum a ideia de que é necessário o estudante desenvolver autonomia para aprender, formar-se como sujeito autônomo, e como futuro profissional, ter autonomia de ação etc. Em geral, os projetos pedagógicos dos cursos declaram, de forma explícita ou não, o objetivo de ensinar para que o aluno desenvolva autonomia. Esse discurso pedagógico também é remetido ao professor, do qual se espera que tenha autonomia docente.

Essas ideias são defensáveis, mas é necessário demarcar de que autonomia se trata, uma vez que há diferentes perspectivas a partir das quais se pode compreender o que é autonomia. Por exemplo, há atualmente a compreensão mercadológica orientada pela concepção neoliberal da educação, que define a autonomia do aluno e a do professor. E há as compreensões que se opõem a esta concepção, a partir de posições teóricas do campo educacional que recusam a visão neoliberal. Assim, a questão da autonomia do professor é complexa, desafiadora e demanda a continuidade de estudos a seu respeito.

Cardoso Neto (2008) considera que, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, a autonomia do indivíduo está sendo compreendida de um ponto de vista associado ao econômico e relacionada à sua participação ativa nos mecanismos da economia, da sociedade, da política, da cultura, da história, defendendo-se das crenças, das ideologias, da manipulação e dos populismos. Conforme o autor, ser livre e ter liberdade são atividades em que o indivíduo se autolimita, sabe que pode, mas não deve fazer tudo. É preciso que o indivíduo aprenda a se autolimitar, individual e coletivamente, pois uma sociedade realmente livre e autônoma deve saber que há coisas que não se pode fazer e também há coisas que não se deve nem tentar fazer.

O tema autonomia do professor chamou a atenção da pesquisadora desde a época em que realizou o curso de graduação em Fisioterapia, pois percebia que o discurso presente ao longo do curso sobre a importância da autonomia do estudante e da autonomia do profissional se contradizia com a maioria das práticas pedagógicas no curso. Mais tarde, já na atuação profissional como fisioterapeuta, a transição para a atuação docente no curso de graduação propiciou a percepção de que a autonomia dos professores neste curso é frequentemente

limitada por pressões institucionais e demandas de mercado da saúde, o que levou ao aprofundamento do interesse pela questão.

O ingresso no curso de doutorado em educação representou uma oportunidade de converter aquela percepção em um tema de interesse para estudo e pesquisa. Durante o curso, o estudo da perspectiva histórico-cultural propiciou adquirir uma compreensão de que a autonomia não é uma capacidade humana isolada, mas sim uma capacidade constituída a partir das relações e aquisições de conhecimento pelos indivíduos em contextos históricos e culturais, sendo esse processo influenciado por aspectos sociais, políticos, econômicos, de valores morais, religiosos etc.

Essa compreensão a respeito da autonomia permitiu analisar que na sociedade capitalista contemporânea a autonomia dos professores da educação superior é frequentemente tensionada por questões da organização institucional e por demandas mercadológicas. Esse tensionamento demarca as possibilidades da autonomia dos professores para criar e experimentar pedagogicamente ações e intervenções didáticas. O desafio originado dessa tensão é que o professor, ao mesmo tempo em que deve realizar seu trabalho de modo a contribuir para desenvolver a autonomia dos estudantes, tem limitada a sua própria autonomia para realizar o trabalho e atingir esse fim. É necessário compreender então que, dados os contextos históricos e culturais e institucionais, a autonomia de um professor da educação superior pode ser construída de maneira crítica envolvendo aspectos acadêmicos, pedagógicos, sociais, políticos e culturais.

Ao explorar estudos sobre o tema autonomia do professor, foi possível perceber que em relação ao professor da educação superior a questão não tem merecido a atenção de muitos pesquisadores e, especificamente no âmbito dos cursos de graduação em Fisioterapia, há ainda menos interesse pelo tema.

Uma revisão da literatura científica do tipo narrativa foi realizada a fim de identificar estudos referentes ao curso de graduação em fisioterapia que abordassem sobre autonomia. Zillmer e Díaz-Medina (2018) ressaltam que a revisão narrativa tem por objetivo descrever e discutir de forma ampla um tema determinado, considerando os múltiplos aspectos pelos quais ele é abordado. Portanto, possibilita contextualizar, problematizar perspectivas dentro de um tema.

Ainda não há consenso sobre a estrutura padrão de uma revisão narrativa, mas ela pode consistir em um resumo histórico das tendências identificadas sobre um tema ou apresentado em um quadro conceitual a partir do material encontrado. São empregadas palavras-chave e sua combinação com o número de registros recuperados durante a busca,

repetindo-se o procedimento até atingir um ponto de saturação em relação aos objetivos da busca (Ferrari; Italy, 2015). Assim, procedeu-se com uma busca utilizando as palavras-chave autonomia e fisioterapia, tendo como base de dados o Portal de Periódicos da Capes.

Foram definidos como filtros: acesso aberto, publicações nos últimos 20 anos, ou seja, 2002 a 2022 (ano de realização da busca); idioma português. A busca retornou 42 artigos que abordavam sobre autonomia, mas como foco na aquisição de autonomia física e mobilidade de pacientes tratados com Fisioterapia. Ao mudar a palavra-chave para graduação em fisioterapia e autonomia, usando os mesmos filtros, a busca retornou 30 artigos, sendo a maioria deles sem conteúdo relevante para o que se buscava. Dos 30 artigos, cinco abordaram sobre o ensino utilizando metodologias ativas como meio para promover autonomia do estudante para aprender. Então, empregou-se os termos autonomia, professor, Fisioterapia, e a busca retornou 10 artigos, nenhum abordando de fato sobre a questão da autonomia do professor de Fisioterapia. Mudando-se para as palavras autonomia formação fisioterapeuta, a busca retornou cinco artigos sem relevância para o tema.

Partiu-se, então, para uma busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se as mesmas palavras-chave e intervalo temporal. Só houve o retorno de 1 trabalho com conteúdo relevante ao se utilizar as palavras autonomia formação fisioterapeuta: a tese de Borges Filho, defendida em 2006.

Borges Filho (2006), fundamentando-se em Paulo Freire, teve como objeto de estudo o desenvolvimento da autonomia na formação do fisioterapeuta a partir da educação conscientizadora. O autor desenvolveu um programa de ensino baseado na adaptação do método de Paulo Freire para o ensino a graduandos de fisioterapia a partir dos temas geradores autonomia, formação acadêmica, relação horizontal x vertical, pensamento crítico e transformações, liberdade de expressão. Foram verificadas pelo pesquisador através de conclusões com base na experiência profissional, transformações de atitudes nas ações desenvolvidas pelos graduandos após a aplicação do método. Ao analisar os dados, o autor concluiu que o enfoque da educação conscientizadora permitiu o desenvolvimento de consciência crítica dos graduandos tendo em vista uma prática transformadora.

Não foi encontrado nenhum estudo com foco na autonomia do professor do curso de Fisioterapia. Entretanto, a busca permitiu localizar estudos abordando a autonomia no processo educacional de forma mais ampla, oferecendo análises e reflexões com ênfase no conceito de autonomia a partir da perspectiva do aluno (Debus, 2019; Smolka, 2011; Soejima, 2008) ou da perspectiva do professor (Bernardi, 2021; Martins, 2014; Orestes, 2011). Estes trabalhos são brevemente relatados a seguir por se considerar que levantam questões

relevantes a respeito da autonomia, muito embora não especificamente em relação ao professor do curso de graduação em Fisioterapia.

Bernardi (2021) aborda a autonomia docente considerando o contexto da sociedade capitalista neoliberal, enfatizando como esse conceito é redefinido e limitado pela lógica do mercado que permeia a educação. Segundo Bernardi (2021), a autonomia do professor é frequentemente apresentada como um ideal a ser alcançado, mas na prática ela é restringida por exigências como padronização curricular, avaliações externas e metas de produtividade.

A autora argumenta que no contexto neoliberal a autonomia docente está sendo esvaziada de seu sentido crítico e transformada em um instrumento para atender aos interesses do capital, cujo professor é instado a se adaptar às demandas mercadológicas, com pouca margem para exercer sua liberdade pedagógica. Bernardi (2021) ainda ressalta que a configuração da autonomia tem se tornado uma estratégia a mais de controle e gestão da força de trabalho docente, mascarada pelo discurso de liberdade e flexibilidade, o que, na verdade, acentua a precarização do trabalho do professor.

Martins (2014) ao investigar professores da escola pública, tanto dos anos iniciais quanto do ensino médio, mostra que a autonomia docente tem sido percebida por eles de maneira ambivalente. De um lado, os professores sentem-se pressionados a seguir diretrizes impostas pelo sistema educacional, reduzindo seu espaço de atuação e de criatividade na prática pedagógica. De outro lado, há uma busca constante por afirmar a autonomia dentro das limitações, o que resulta em práticas de resistência silenciosa em que os professores procuram articular as demandas recebidas de forma externa ao seu trabalho com as necessidades de seus alunos dentro do contexto local.

Martins (2014) também mostra que há um impacto resultante da fragmentação das políticas educacionais, que é produzido sobre a percepção dos professores em relação à sua autonomia e que faz surgir um sentimento de insegurança combinado com a falta de apoio institucional, o que compromete a capacidade de exercer uma docência autônoma.

Orestes (2011), por sua vez, realizou uma análise histórica entre os anos de 1978-2002 no Brasil, explorando as dimensões técnica, política e pedagógica acerca do conceito de autonomia. Na dimensão técnica, a autora observa como o discurso da autonomia foi instrumentalizado pelo Estado para justificar a introdução de reformas educacionais que, na prática, ampliaram o controle sobre o trabalho docente ao invés de garantir maior liberdade de ação. Na dimensão política, Orestes (2011) identifica uma tensão entre o desejo dos professores de participarem ativamente nas decisões educacionais e as limitações impostas por estruturas hierárquicas e centralizadoras. Já na dimensão pedagógica, o estudo mostra que

a autonomia docente foi progressivamente condicionada à aderência a padrões e modelos educativos que, embora aparentem representar liberdade pedagógica, estão fortemente alinhados com os interesses de manutenção da lógica capitalista e neoliberal para atender interesses mercadológicos.

A análise desses três estudos mostra como o conceito de autonomia docente é profundamente influenciado pelo contexto histórico e social. Os estudos destacam que, apesar de ser um ideal defendido tanto em discursos pedagógicos quanto em práticas educacionais, a autonomia se apresenta de formas contraditórias, refletindo as tensões entre a busca por liberdade profissional e as imposições externas que limitam essa liberdade.

Em outro artigo, o de Silva (2022), é analisado a autonomia em documentos oficiais da política educacional para a educação básica. A autora realizou uma busca na literatura e encontrou 86 ocorrências que relacionavam o termo autonomia à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse número aumentou para 142 quando a autora ampliou a busca para incluir variações como autônoma, autônomas, autônomo e autônomos. Com a análise dos dados encontrados, Silva (2022) demonstrou haver uma contradição entre a autonomia abordada nos documentos que orientam a educação básica e a autonomia que se concretiza na prática dos docentes, questionando se de fato corresponde à autonomia crítica e reflexiva proposta por teóricos da educação.

Foram localizados também estudos teóricos sobre a concepção de autonomia a partir de determinados teóricos como Nietzsche, Kant, Rousseau e Durkheim (Debus, 2019), (Cardoso Neto, 2008), Paulo Freire (Borges Filho, 2006), a relação entre Paulo Freire e Kant (Bombarda, 2018; Nunes, 2011), as concepções de autonomia em Rousseau, Rogers e Dewey (Mogilka, 1999), a relação entre Paulo Freire, Jean Piaget e Vygotsky no que se refere ao conceito de autonomia (Soejima, 2008).

Esses estudos permitem entender a autonomia do professor como um processo dinâmico e multifacetado, que envolve tanto a capacidade de reflexão crítica quanto a ação em um contexto de tensões e contradições que requer o exercício da liberdade responsável. Na educação superior, esses conceitos são especialmente relevantes porque mostram a necessidade de que o professor não apenas siga diretrizes e cumpra funções, mas também atue como agente de transformação, capaz de criar práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de seus estudantes e com as demandas da realidade social.

Os estudos supracitados contribuem para ampliar a compreensão sobre a questão da autonomia como algo que vai além da simples liberdade de ensino e inclui também questões éticas, sociais e políticas que impactam a prática docente. A análise da questão da autonomia

na educação básica e na educação superior revela um paradoxo: enquanto a autonomia do aluno é enfatizada como um objetivo a ser alcançado, a autonomia do professor, que deveria ser central para orientar práticas pedagógicas críticas e mobilizadoras da aprendizagem dos estudantes, é negligenciada. Isso sugere que, no contexto da educação superior, a possibilidade de autonomia do professor encontra-se em uma tensão entre diretrizes curriculares rígidas, demandas institucionais e pressões mercadológicas. Para os professores do curso de Fisioterapia, essa questão se torna ainda mais relevante, já que sua atuação não envolve apenas a transmissão de conhecimento técnico, mas também a formação integral de profissionais que devem ser capazes de tomar decisões de natureza crítica, ética e política.

Abordar a questão da autonomia requer uma compreensão aprofundada e crítica, uma vez que não se limita a uma única perspectiva. Existem diferenças conceituais do termo provenientes de distintas posições teóricas, filosóficas e políticas, que podem embasar uma compreensão pedagógica de autonomia. Isso leva a considerar que um docente do curso de Fisioterapia precisa, para que sua prática pedagógica seja revestida de autonomia, de ter uma compreensão do que vem a ser autonomia. E, para isso, é necessário fundamentar-se em um conceito de autonomia, possuir uma compreensão teórica e um posicionamento sobre a autonomia do professor.

Mediante estas constatações, e considerando a existência de diversas concepções e posições a respeito de autonomia, a questão explorada nesta pesquisa foi assim formulada: que concepção de autonomia está sendo reverberada entre os docentes do curso de graduação em Fisioterapia? Com essa questão definida, o objetivo geral foi compreender a concepção de autonomia expressa por professores do curso de graduação em Fisioterapia¹. Os objetivos específicos foram:

- Contextualizar a atividade do docente no curso de graduação em Fisioterapia;
- Abordar a autonomia nas concepções teóricas de Kant, Vygotsky, Paulo Freire;
- Analisar as concepções de autonomia expressas por professores do curso de graduação em Fisioterapia;
- Discutir sobre a visão dos professores acerca do alcance de efetiva autonomia em sua prática pedagógica.

A perspectiva epistemológica que sinaliza a produção do conhecimento aqui contida aproxima-se do método dialético conforme a interpretação feita por Vygotsky:

¹ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) sob o protocolo 6.302.731 (Anexo A) e a pesquisa seguiu todas as normas estabelecidas pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe (Vygotsky, 1995, p. 6).

Gadotti (1990) destaca que a palavra dialética indica um processo de diálogo, argumentação, debate, conflito, contradição, refutação, contidos no raciocínio. Conforme este autor, a discussão dialógica e racional, o discurso argumentativo, possuem a finalidade de compreender, demonstrar, argumentar e defender teses, assim como evidenciar os conceitos envolvidos nesse processo. Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. “O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta” (Gadotti, 1990, p.25).

Assim, buscou-se investigar a concepção de autonomia difundida entre os docentes do curso de Fisioterapia com o objetivo não apenas de descrever, mas também de compreender teoricamente essa questão, visando explicar de que forma ela é percebida por esses profissionais e identificar possíveis elementos históricos envolvidos.

“O materialismo histórico-dialético é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (Pires, 1997, p.86). [...] O conceito de práxis de Marx pode ser compreendido [...]” como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, como busca de entendimento mais consistente e consequente da atividade prática” (Idem, p. 86).

Kopnin (1978) destaca que em um estudo norteado pela dialética materialista o processo de pensamento busca revelar o conteúdo real do objeto e não o que ele aparenta ser, sendo o intuito examinar as coisas e processos dentro da grande relação geral que há entre elas, em seu movimento, compreendendo sua mutabilidade.

Kosik (1976) contribui para esclarecer o movimento do conhecimento na perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético ao explicar que

A dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo duas qualidades das práxis humanas. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade

especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 1976, p. 13).

O conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem. Os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo (Kosik, 1995).

No materialismo histórico-dialético, a teoria é considerada uma modalidade singular de conhecimento do objeto, que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, que independem dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador (Paulo Netto, 2011).

Cunha, Sousa e Silva (2014) consideram que uma pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético necessita ser norteada pelos seguintes critérios:

- a) abordar o objeto na sua perspectiva histórica, a partir de suas origens;
- b) buscar na história as origens dos problemas do todo e não de tudo;
- c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados;
- d) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético;
- e) utilizar categorias marxistas para análise-trabalho, alienação, ideologia, contradição, negação, totalidade, universalidade;
- f) articular teoria e prática e dominar a práxis;
- g) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; intervenção (Cunha; Sousa; Silva, 2014, p. 243).

Estes autores enfatizam a importância de um pesquisador alcançar abstrações e conceitos que reconstruam historicamente uma realidade. Esse movimento não apenas clarifica o conhecimento inicial, mas também enriquece o entendimento da realidade por permitir analisá-la em uma totalidade conceitualmente articulada. Esta abordagem sugere uma profundidade analítica que transcende a simples observação, promovendo uma compreensão mais ampla e fundamentada dos fenômenos estudados.

“A escolha da dialética materialista reflete a natureza do objeto, com plenitude, profundidade e universalidade” (Kopnin, 1978, p. 114). Este instrumento de reflexão foi então assumido como uma perspectiva que poderia permitir à pesquisadora que sua compreensão inicial sobre o objeto investigado, autonomia do professor de graduação em Fisioterapia, fosse superada em busca de um entendimento mais aprofundado acerca dos diversos aspectos concretos que envolvem esta autonomia. É o que se buscou realizar nesta pesquisa.

Buscando amparar-se neste método, foram formulados os procedimentos metodológicos para objetivar o estudo proposto. Quanto à sua natureza, o estudo caracteriza-se como qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 67), a finalidade da pesquisa

qualitativa é “gerar teoria, descrição ou compreensão”, buscando-se entender o processo mediante o qual os sujeitos que participam da pesquisa e constroem significados sobre o tema investigado. O papel do investigador é compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam assumi-las e praticá-las. “Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente” (Idem, p. 83).

Conforme Godoy (1995), em uma pesquisa qualitativa a pretensão investigativa não é mensurar ou quantificar. Assim, nesta pesquisa não houve pretensão analítica de mensurar ou quantificar, ou mesmo classificar a autonomia reverberada entre professores do curso de fisioterapia, mas sim apreender o entendimento de autonomia a partir da perspectiva expressa por eles.

Entende-se que o estudo qualitativo com caráter dialético busca considerar tanto o específico como o geral no objeto, a fim de compreendê-lo de maneira objetiva. O pesquisador inicia a análise dos dados já no momento da coleta, interagindo e procurando por processos que acontecem no contexto social em questão, partindo de hipóteses, sempre privilegiando a análise em detrimento da descrição pura dos dados (Charmaz, 2009).

Com essa abordagem, o estudo foi desenvolvido em uma instituição de ensino comunitária, localizada em Goiânia – Goiás. A escolha desta instituição foi motivada por ser a mais antiga instituição de educação superior do estado de Goiás, criada no ano de 1959, e a primeira Universidade da região Centro-Oeste do Brasil. A instituição mantém, há 24 anos, a oferta do curso de graduação em Fisioterapia, sendo este o curso que, no momento da elaboração do projeto desta pesquisa, contava com o maior número de docentes em seu quadro. Assim, considerou-se a pertinência de sua escolha, tanto pela sua história e trajetória de experiência na atuação educacional na educação superior no estado de Goiás, como por sua relevância e expressividade no cenário da educação superior no estado e na região centro-oeste do país.

Além disso, considerou-se sua escolha por apresentar no curso de Fisioterapia o quadro docente quantitativamente maior de professores fisioterapeutas e com pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, quando comparado a outros cursos de graduação em Fisioterapia oferecidos na cidade de Goiânia. Essa característica do quadro docente foi considerada importante por expressar um nível de formação favorável à compreensão e reflexão dos participantes sobre o objeto da pesquisa.

O curso de Fisioterapia da instituição de ensino escolhida tem por objetivo desenvolver um processo pedagógico participativo da comunidade universitária, envolvida

nas contínuas transformações de caráter científico e humano da sociedade, objetivando minimizar os efeitos negativos que possam comprometer a qualidade de vida individual e da população. A proposta curricular privilegia o modelo holístico/sistêmico de saúde, no qual a enfermidade é atribuída a fatores dos mais diversos matizes, sejam eles de ordem psicológica, biológica ou social, sendo necessário o emprego de diferentes formas de tratamento, dentre eles a Fisioterapia, com o objetivo de restabelecer a saúde (PUC Goiás, 2023).

A população para estudo foi composta por professores pertencentes ao corpo docente do curso de Fisioterapia, que era de 63 professores, sendo esses 36 com graduação no curso de Fisioterapia, atuando nos anos de 2023 e 2024. A amostra intencional foi definida por meio da saturação teórica, com inserção dos docentes que se enquadraram nos critérios de inclusão, que foram: pertencer ao quadro docente efetivo do curso de Fisioterapia; estar atuando no curso de Fisioterapia há pelo menos dois anos; não se encontrar em afastamento ou licença por qualquer motivo.

Saturação teórica refere-se ao procedimento de estabelecer ou fechar o tamanho final de uma amostra em um estudo, interrompendo a captação de novos componentes. A avaliação da saturação teórica a partir de uma amostra é feita por um processo contínuo de análise dos dados. Ela começa no início do processo de coleta com as perguntas referentes à entrevista semiestruturada, dirigidas aos entrevistados. Com esse conjunto de dados, pode-se considerar o aprofundamento do conhecimento sobre o tema investigado. Inicialmente, os acréscimos teóricos são evidentes e, posteriormente, deixam de aparecer (Fontanella; Ricas; Turado, 2008).

Na pesquisa qualitativa, a identificação da saturação teórica é determinante para interrupção da coleta de dados e definição do tamanho da amostra. Por isso, é fundamental descrever, de modo transparente, a forma como se define uma amostra, já que este cuidado traz rigor metodológico (Nascimento *et al.*, 2018).

Os critérios de exclusão foram: o professor fazer parte do corpo docente do curso de Fisioterapia, mas não possuir graduação na área; professor que não atua em disciplinas específicas de Fisioterapia; professor em afastamento por licença médica e/ou férias.

Com estes critérios e considerando-se a saturação teórica dos dados, a amostra final da pesquisa foi composta de 09 docentes.

Os docentes foram abordados na própria instituição e esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Aqueles que concordaram com a participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) além de fornecerem os dados socioeconômicos (Apêndice C).

Os docentes que assinaram o TCLE foram convidados a responder os instrumentos de coleta de dados. Primeiramente responderam ao questionário socioeconômico de forma *online*, com tempo de resposta durando em média de 10 minutos. Após a resposta ao questionário, foram agendadas entrevistas semiestruturadas em profundidade (Apêndice B) de acordo com disponibilidade do participante, em horário que melhor atendia suas possibilidades e não interferisse nas rotinas institucionais. As entrevistas aconteceram de forma *online*, com gravação simultânea de áudio e com duração média de 50 minutos. Elas ocorreram em ambiente reservado e somente com a participação do docente e da entrevistadora.

O roteiro foi planejado, porém não fixo, o que tornou o mais natural possível a coleta de dados, favorecendo respostas espontâneas. Durante a realização das entrevistas a pesquisadora esteve atenta à saturação teórica, que foi atingida com nove entrevistas, quando se constatou que os dados coletados e analisados apresentaram relevância, repetição, consistência, densidade e representatividade de elementos que permitiram elaborar as categorias empíricas.

Essas categorias foram consideradas representativas da perspectiva dos participantes, permitindo identificar a reverberação entre eles do conceito de autonomia.

A opção por realizar entrevistas levou em conta o entendimento de Minayo (2009) a respeito deste instrumento de coleta de dados. Em relação à utilização de entrevistas para a coleta de dados em pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 64) compreende:

Tomado no sentido de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A autora destaca também que a entrevista pode fornecer dados e informações que são gerados no diálogo com o participante entrevistado e abordam a reflexão dele próprio sobre a realidade que ele vivência. A autora amplia essa compreensão ao afirmar que esses dados subjetivos só podem ser conquistados com a contribuição do sujeito pesquisado e que são constituídos de “[...] ideias; crenças; maneira de pensar, opiniões, sentimentos, de maneiras de sentir; maneira de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (Minayo, 2009, p. 65). Portanto, considerando o foco na concepção de autonomia expressa pelos participantes da pesquisa, julgou-se ser esse o instrumento mais adequado para a obtenção dos dados.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de sentidos e significados conforme proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2009, 2013), a qual se baseia na perspectiva da psicologia histórico-cultural e busca compreender como os sujeitos constroem sentidos em seus discursos. Diferente da análise de conteúdo tradicional, que enfatiza a quantificação e categorização de temas, a análise de sentidos e significados privilegia a interpretação das subjetividades e das formas como os sujeitos atribuem significados a suas vivências. A análise foi conduzida em cinco etapas interligadas: 1) Pré-análise, com uma leitura fluante dos dados e seleção do material significativo; 2) Codificação das unidades de sentido, identificando trechos de discurso que revelam as principais construções subjetivas dos participantes; 3) Identificação e organização dos temas e subtemas, a partir da reinterpretação das unidades de sentido; 4) Análise aprofundada dos sentidos e significados, construindo categorias interpretativas baseadas nos referenciais teóricos adotados; 5) Sistematização dos achados, com a interpretação dos significados recorrentes e a evidência das contradições e convergências no discurso. Com esse procedimento chegou-se aos seguintes temas: compreensão e interesse pela docência, conceito de autonomia, autonomia na instituição.

A pesquisa em sua totalidade é apresentada neste texto, que se encontra organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1 discorre-se sobre autonomia a partir do estudo bibliográfico sobre o tema. Para este estudo foram levantadas pesquisas a respeito da autonomia do professor na educação superior realizadas na área da educação, consultando-se o catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste buscou-se destacar, especialmente o contexto do curso de graduação em Fisioterapia. A seleção dos trabalhos foi baseada em critérios como relevância temática, atualidade das pesquisas e pertinência ao foco deste estudo.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de autonomia salientando as obras de teóricos clássicos e contemporâneos que discorrem sobre o tema, especificamente Kant, Vygotsky e Paulo Freire. Para isso, foram selecionadas obras originais dos teóricos e estudos de comentadores e pesquisadores que apresentam análises relevantes de cunho crítico a respeito da questão da autonomia na perspectiva educacional. A escolha do material bibliográfico considerou, além da relevância para a compreensão da autonomia docente, a aproximação com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

A combinação destes dois procedimentos (busca de produções acadêmicas em repositórios específicos e pesquisa bibliográfico em obras teóricas e estudos críticos) permitiu construir uma base teórica robusta e contextualizada para a análise dos dados.

No capítulo 2 busca-se refletir sobre as tensões e contradições envolvidas no exercício da autonomia docente, especialmente no contexto da educação superior. A seção aborda sobre a contradição entre a liberdade de ensinar e as restrições institucionais e curriculares. A análise destaca as estratégias utilizadas pelos docentes para promover uma prática pedagógica com autonomia, ao mesmo tempo em que atende às demandas institucionais.

A Seção 3 são apresentados e discutidos os resultados a partir dos dados coletados com os professores que participaram da pesquisa. Explora-se como esses docentes entendem e aplicam o conceito de autonomia em sua prática, considerando as particularidades do ensino de Fisioterapia. Também são discutidas as influências da estrutura curricular e das diretrizes institucionais na autonomia dos professores.

Nas Considerações finais, é oferecida uma síntese dos resultados alcançados, refletindo sobre as implicações desses resultados para se compreender a autonomia do professor que atua no curso de graduação em Fisioterapia tendo em vista a busca de formas para enfrentar os desafios. São discutidos também os limites deste estudo e sugeridas possibilidades para futuras pesquisas que possam aprofundar o entendimento sobre a autonomia docente no contexto da educação superior em Fisioterapia.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT, VYGOTSKY, PAULO FREIRE

O conceito de autonomia, embora não tenha sido central para o pensamento grego antigo, tem suas raízes na etimologia grega, significando "autogoverno" ou "governar-se a si próprio" (*autós*, "por si mesmo", e *nomos*, "lei") (Bombarda, 2018). Na antiguidade, a autonomia estava mais ligada ao papel do homem dentro de um cosmos ordenado ou da cidade, onde o indivíduo seguia normas e valores coletivos. Com o tempo, esse conceito foi passando de uma ideia de pertencimento a um contexto maior, como a cidade ou o cosmos, para uma visão mais individualizada e crítica, ou seja, uma visão a partir do pensamento moderno. É a partir dessa transição histórica que a compreensão contemporânea da autonomia se consolida.

Ele encontra, portanto, a sua identidade como ser humano “conformado” à natureza e às leis da cidade. Sem dúvida foi a introdução do monoteísmo, com o conceito de um Deus soberano, que deu ao homem a sua liberdade mediante uma lei divina. O Deus da Bíblia, criador e providente, convida a criatura feita à sua imagem a ser livre e saber gerenciar um universo ordenado e perfeito. Vê-se isso claramente no primeiro capítulo do Gênesis. O Criador deu ao homem a sua própria liberdade e as palavras sem as quais ele só conheceria o caos e a morte (Valadier, 2013).

A lei é, portanto, ordenada para a liberdade salvando-o de sua perdição. A partir da renascença europeia, a autonomia passou a ser reivindicada. A razão científica e, mais especificamente, no que diz respeito à fé. Além da autonomia do homem em relação a Deus, o que conduziu às várias formas de ateísmo que se desenvolveram a partir do século XVIII. Era uma razão que acreditava que a autonomia do homem estava ameaçada pela lei de Deus e que por isso ela deveria ser emancipada (Valadier, 2013).

Assim, embora o conceito de autonomia, *autós nómos*, governo de si mesmo, para o pensamento político grego exprimisse apenas a independência de uma *pólis* em relação à outra, a partir do conceito de *enkrateía* a autonomia moral se faz no sentido de liberdade interior, domínio de si próprio. É livre e autônomo o homem que não é escravo de seus próprios apetites e busca o melhor para a cidade. Portanto, a autonomia moral consiste em subordinar-se, como membro, à totalidade da *pólis* e de suas leis, bem como questioná-las quando necessário. Sendo assim, uma característica do homem político seria a autonomia. Tornando-o capaz de ser sujeito de sua história, numa autoconstrução do indivíduo

juntamente com o outro, numa “com vivência” ética para a construção de relações sociais que de fato, cultivem a liberdade no ser humano (Bastos, 2012).

Essa apresentação introdutória sobre as origens do conceito de autonomia ao longo da história aponta para sua complexidade, indicando que há uma diversidade de compreensões a seu respeito.

O objetivo desta seção é analisar o conceito de autonomia sob a perspectiva de três autores considerados fundamentais pela expressividade de suas ideias e pela repercussão que elas têm tido historicamente para o campo educacional: Immanuel Kant, Lev Semenovitch Vygotsky², Paulo Reglus Neves Freire³. Na produção intelectual destes pensadores é conferido um papel fundamental à educação na constituição do ser humano e da sociedade.

A escolha de Kant justifica-se pela repercussão de sua filosofia geral, mas, principalmente por sua filosofia pedagógica, com profunda repercussão na educação. Sua defesa do papel da educação no desenvolvimento da razão humana, utilizando categorias como pensar por si mesmo e exercício crítico da razão ainda hoje é valorizada. Para Kant a tarefa mais importante e difícil para o ser humano é justamente a educação (Ramos, 2007).

Vygotsky e Paulo Freire foram escolhidos por se caracterizam como teóricos compromissados com um trabalho intelectual posto a serviço da emancipação social principalmente a partir da libertação dos trabalhadores (proletários). Ambos podem ser vistos como intelectuais proletários.

Ambos deram grande valor à cultura e à práxis (no sentido marxista do termo) para analisar as possibilidades de superação da sociedade opressora e a construção da justiça social como base de um novo ser humano e uma nova sociedade.

Vygotsky foi influenciado por um ideário religioso judeu. Portanto o desenvolvimento de seu pensamento e sua teoria não está apartados de sua formação cultural judaica.

Mas em sua obra o ideário cultural judaico deu lugar à crença na revolução socialista. É conhecido como um intelectual cujo saber foi dedicado a contribuir com a construção da emancipação humana em uma sociedade socialista (Toassa, 2011).

Todavia, ele não se identificava como um marxista judeu e desenvolveu suas reflexões e críticas da sociedade de forma laica. Já Paulo Freire teve forte influência religiosa cristã católica e explicitou de forma marcante a sua identidade de marxista cristão. Ao que parece, ele tinha no cristianismo a fonte de seu ideário socialista (Toassa, 2024).

² A grafia do sobrenome do autor varia ao longo do texto em função das diferentes formas utilizadas nas obras citadas. Para se referir a ele fora de citações, a autora desta tese opta pela grafia Vygotsky.

³ Doravante serão referidos neste texto como Kant, Vygotsky, Paulo Freire.

Conforme descreve Toassa (2024), ambos sofreram discriminações sociais. Vygotsky, embora fosse de família economicamente privilegiada, com acesso a uma cultura erudita e uma educação sofisticada, foi discriminado por ser judeu. Paulo Freire sofreu discriminação por ser de uma camada social pobre e ter uma vida de fome, sacrifícios. Com dificuldades financeiras realizou a educação superior e desenvolveu-se intelectualmente mais próximo à cultura popular e a uma vivência comunitária com caráter de amorosidade.

A história de vida de ambos proveu-lhes experiências e reflexões que os levaram a abraçar o ideal de construção do socialismo e superação das relações de opressão tanto material como subjetiva (Vygotsky na então União Soviética, Paulo Freire na América Latina).

A experiência sociocultural, religiosa e política de Paulo Freire, bem como sua forte militância em movimentos sociais, provavelmente deu origem à sua tendência a valorizar em seu pensamento e sua obra um caráter experiencial que, em muitos casos, parece mais próximo da fenomenologia do que do marxismo, ainda que sempre tenha demarcado sua posição revolucionária e seu compromisso com a emancipação as massas.

Tanto Vygotsky quanto Paulo Freire apresentam uma força intelectual e política que permanece nos dias atuais influenciando o campo da educação, e inspiram a construção de uma sociedade em que a autonomia e a emancipação são categorias fundamentais. Entretanto, no contexto brasileiro, sem dúvida o pensamento de Paulo Freire é mais difundido. No campo da educação, em todos os níveis do sistema de ensino, ideias de Paulo Freire são citadas por professores que ensinam em diversas áreas do conhecimento, mesmo aqueles que talvez nunca tenham lida sequer uma página de sua obra.

Inicia-se o capítulo apresentando o conceito de autonomia a partir de Kant, que o aborda como um princípio moral, em que a liberdade do sujeito está vinculada à capacidade de agir de acordo com a razão e com normas universais. Em seguida, explora-se a visão de Vygotsky, para quem a autonomia se desenvolve por meio da interação social e do aprendizado mediado, destacando o papel das relações socioculturais no processo de formação do sujeito autônomo. Por fim, apresenta-se a perspectiva de Paulo Freire, que entende a autonomia como um processo emancipatório e crítico, onde a educação libertadora possibilita ao sujeito a conscientização e o exercício de sua liberdade de forma ativa e transformadora. Ao reunir essas diferentes abordagens, busca-se trazer uma compreensão ampla sobre a questão da autonomia, evidenciando suas dimensões filosóficas, psicológicas e pedagógicas.

Para Kant, a autonomia é definida como um princípio moral, em que o sujeito age conforme a razão e normas universais, uma noção que resgata a ideia de autogoverno, mas vinculada à liberdade ética e racional. Vygotsky, por sua vez, entende que a autonomia é construída por meio das relações sociais e do aprendizado mediado, destacando a importância do contexto cultural na formação do sujeito autônomo. Paulo Freire considera a autonomia como um processo emancipatório e crítico e o associa à educação libertadora, que permite ao sujeito a conscientização e o exercício ativo de sua liberdade.

Ao conectar esses diferentes pontos de vista – desde a raiz etimológica no pensamento grego, passando pelo princípio moral de Kant, até a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e a abordagem libertadora de Freire – busca-se construir uma compreensão ampla da autonomia, articulando suas dimensões filosófica, psicológica e pedagógica para, então, pensar a autonomia do professor do curso de graduação em Fisioterapia no momento contemporâneo.

Na sequência, serão apresentados os conceitos de autonomia a partir das perspectivas de três autores centrais: Kant, Vygotsky e Paulo Freire. Esses autores, cada um em sua própria tradição teórica, oferecem contribuições essenciais para a compreensão da autonomia, seja como princípio moral, como processo de desenvolvimento psicológico e social, ou como prática emancipatória na educação. A análise dessas abordagens permitirá construir um entendimento mais amplo e articulado da autonomia, especialmente no contexto educacional, proporcionando uma base sólida para a discussão sobre a formação e a prática docente.

1.1 AUTONOMIA EM KANT

Immanuel Kant (1724-1804) é amplamente reconhecido como um dos mais reputados filósofos depois dos filósofos gregos antigos. Nascido na Prússia oriental, na cidade de Königsberg, era de família humilde, filho de artesão. Não se casou ou teve filhos. Também nunca saiu de sua cidade. Estudou na universidade Königsberg e nela se tornou professor catedrático (Silveira, 2002). Kant tornou-se um dos principais pensadores da modernidade, com grande influência na filosofia moral, epistemológica e educacional. Ele concebe a autonomia como a capacidade de agir de acordo com leis morais que o indivíduo estabelece para si próprio através da razão, sem depender de fatores externos. Kant define a autonomia como a essência da moralidade, em que o sujeito, ao agir de acordo com o imperativo categórico, demonstra sua liberdade racional (Barreto, 2009).

A filosofia transcendental de Kant, ou idealismo transcendental, tem seu foco no conhecimento a priori, não empírico, não procedente da experiência. Esse conhecimento apriorístico é o que ele considera corresponder a uma ciência rigorosa que não se ocupa dos objetos, mas da forma de conhecer os objetos. Considera Kant que, apesar de o conhecimento começar na experiência, esta experiência requer um entendimento que procede da razão, a qual se impõe aos objetos, à experiência (Silveira, 2002).

Este filósofo associa a autonomia com a educação. Roth (2012) descreve que a filosofia kantiana vê a educação como uma ponte entre a natureza e a cultura, sendo essencial para o desenvolvimento da liberdade e da racionalidade humanas. Além disso, Sturm (2009) reforça que, para Kant, a formação do caráter é um processo central na educação, pois está diretamente relacionada à capacidade do indivíduo de agir autonomamente. Assim, Kant permanece uma referência essencial nos estudos sobre autonomia no campo educacional, especialmente quando se trata da formação de sujeitos críticos e conscientes (Sturm, 2009).

Kant (2006, p. 100) compreende a educação como para a formação da autonomia. O autor destaca:

a educação é um meio pelo qual se pode desenvolver essa autonomia, preparando o ser humano para viver de acordo com princípios racionais e universais. Sua visão é que a educação deve não apenas instruir, mas também formar cidadãos livres e autônomos, capazes de atuar eticamente em sociedade (Kant, 2006, p. 100).

Na filosofia de Kant, a vontade racional é um traço essencial e é a partir desse traço que ele concebe a autonomia.

Morujão (2001) entende que a reflexão kantiana oscila entre o idealismo absoluto e um realismo que admite coisas em si, ainda que incognoscíveis. O conceito limite para Kant é a intuição intelectual. Para este pensador, intuição intelectual é qualquer coisa concebível, mas não acessível. A experiência sensível é necessária para o conhecimento do real, mas transforma-se em criação do eu, do indivíduo. Portanto, para Kant a primazia é sempre do sujeito e a coisa em si (o objeto de conhecimento) é suprimida. O eu individual é atividade e não uma tábula rasa. Através dessa atividade é que o sentido sobre o objeto real é constituído. Desse modo, para Kant o saber é atributo do pensamento absoluto, ou razão. E essa premissa leva a outra: a de que o mundo, a realidade, é a adequação, ou a “automanifestação do pensamento”.

Conforme descreve Schneewind (2013, p. 15), para Kant a autonomia é um elemento de máxima grandeza do ser racional, constituindo o fundamento da dignidade humana. Para Kant, a verdadeira liberdade não está apenas em fazer escolhas, mas em ser capaz de agir de

acordo com leis que o próprio indivíduo racional estabelece para si, de maneira consciente e ética.

Afirma Kant: “apenas pedimos à razão, imediatamente, a *regra* de conduta” (Kant, 2001, p. 650). Ou seja, a racionalidade fornece a regra mediante a qual o indivíduo age, apresenta determinada conduta frente ao real.

A capacidade de se autolegislar, segundo Kant, é o que confere dignidade ao ser humano, pois possibilita que ele aja guiado pela razão, independente de inclinações externas ou pressões imediatas (Schneewind, 2013, p. 15).

Assumindo uma perspectiva racional, Kant valoriza a moralidade como resultado da autonomia, ou seja, “ser autônomo é ser livre no sentido moralmente relevante, e a liberdade moral se expressa ou se torna evidente na ação autônoma” (Schneewind, 2013). Dessa forma, a autonomia, para Kant, está articulada com a racionalidade e a liberdade, entendida sempre no sentido moral, implicando agir conforme um princípio universalizável e respeitar a própria humanidade e a dos outros como um fim em si mesmo:

Porque a ideia da liberdade faz de mim um membro do mundo inteligível; pelo que se fosse só isto, todas as minhas ações seriam sempre conformes à autonomia da vontade. Ao mesmo tempo me vejo como membro do mundo sensível, essas minhas ações devem ser conformes a essa autonomia” (Kant, 2007, p. 104 apud Schneewind, 2013, p. 15).

Para Kant (2007, p. 105), “a disciplina e coação são apresentadas como fundamento necessário para a liberdade e a moral”. A autonomia, princípio básico do bom uso da razão, depende da saída da menoridade, em que o ser humano não se encontra esclarecido. Esclarecimento significa ser livre, possuir autonomia, ser senhor de si mesmo por um processo de uma melhoria moral e cultural. Esclarecimento é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.

O homem é o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção do outro. “E ter a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (Kant, 1974, p.100).

Conforme descreve Schneewind (2013), Kant ampliou o conceito de autonomia para a esfera pessoal. Se, originalmente, a autonomia se referia aos estados, indicando a capacidade de criar suas próprias leis, Kant aplicou esse conceito ao indivíduo, afirmando que somos autônomos quando seguimos leis que nós mesmos estabelecemos. “A vontade é, de todas as maneiras possíveis, legisladora por si mesma” (Kant, 2013, p. 58). Com esta afirmação o

autor redefine a origem e a natureza dessas leis, vinculando-as à razão. Kant rejeitou tanto a ideia de moralidade como de obediência a leis externas, sejam estas divinas ou impostas por autoridades, quanto à noção de que o indivíduo deve ser guiado por desejos pessoais ou interesses próprios. Para ele, a moralidade deriva da capacidade racional de autolegislar, ou seja, de estabelecer normas universais a partir da razão.

A necessidade de se autolegislar (ou, pode-se dizer, autogovernar) remete a outra ideia importante na concepção kantiana, que é a de livre arbítrio. Por meio do livre arbítrio o pensador demonstra a distinção entre a natureza, não sujeita à racionalidade, e a liberdade racional de ultrapassar os desejos considerando o que é ou não desejável, útil ou nocivo.

E, em primeiro lugar, é de observar que por ora me servirei do conceito de liberdade apenas no sentido prático e deixo aqui de lado, como coisa já tratada acima, o sentido transcendental, que não pode ser pressuposto empiricamente como um princípio de explicação dos fenômenos, mas que é, por si mesmo, um problema para a razão. Efetivamente, um arbítrio é *simplesmente animal* (*arbitrium brutum*) quando só pode ser determinado por impulsos sensíveis, isto é, *patologicamente*. Mas aquele que pode ser determinado independentemente de impulsos sensíveis, portanto por motivos que apenas podem ser representados pela razão, chama-se *livre arbítrio* (*arbitrium liberum*) e tudo o que se encontra em ligação com ele, seja como princípio ou como consequência, é chamado *prático*. A liberdade prática pode ser demonstrada por experiência. Com efeito, não é apenas aquilo que estimula, isto é, que afeta imediatamente os sentidos, que determina a vontade humana; também possuímos um poder de ultrapassar as impressões exercidas sobre a nossa faculdade sensível de desejar, mediante representações do que é, mesmo longinquamente, útil ou nocivo; mas estas reflexões em torno do que é desejável em relação a todo o nosso estado, quer dizer, acerca do que é bom e útil, repousam sobre a razão. Por isso, esta também dá leis, que são imperativos, isto é, *leis* objetivas da *liberdade* e que exprimem *o que deve acontecer*, embora nunca aconteça, e distinguem-se assim das leis naturais, que apenas tratam *do que acontece*; pelo que são também chamadas leis práticas (Kant, 2001, p. 649-650).

Assim, percebe-se a relação entre a ideia de autonomia e a ideia de livre arbítrio. Para Kant, a única coisa que pode influenciar nas determinações do ser livre e racional é o dever. E o dever e a lei moral também devem possuir caráter universal tanto quanto a razão, sendo o dever uma influência que se impõe a todo ser racional e livre, como uma submissão sem coação, como escolha mediante o livre arbítrio (Kant, 1974).

Figueiredo (2013) considera que as ideias de Kant passaram por uma apropriação liberal, identificada como um fundamento racional normativo para a compreensão da ação moral e política. E que esta forma de apropriação das ideias kantianas foi se tornando mais atraente na medida em que, da segunda metade do século XX para cá, vem ocorrendo o recuo das filosofias inspiradas pelo marxismo.

Kant, dentre os filósofos modernos e contemporâneos, foi aquele que elevou a noção de dignidade da pessoa ao seu plano conceitual. Segundo ele, dignidade é o valor absoluto,

inerente à pessoa, esta entendida como o sujeito capaz de determinar-se em seu agir por regras máximas que possam ao mesmo tempo ser admitidas como leis universais. Somente porque os homens são seres racionais que agem em virtude da lei da razão prática é que eles são, ao mesmo tempo, livres e autônomos (Giacchia, 2013).

Mas, nenhum agente racional pode ser ou estar sem autonomia. Se, em vez disso, a autonomia é vista como um ideal e uma conquista, então a opressão racial, sexual, política e econômica, uma educação ruim, o medo da autoridade e alguns tipos de ensino religioso podem, todos eles, tender a impedir que ela seja alcançada. Ser autônomo é ser livre no sentido moralmente relevante, e a liberdade moral se expressa ou se torna evidente na ação autônoma (Schneewind, 2013).

Discute Figueiredo (2013) que, embora Kant tenha abordado a autonomia como categoria situada na história para, além disso, ele nos convida a pensá-la como ideal a ser efetuado pelas gerações épocas, indivíduos. Ser autônomo é tornar a própria época contemporânea a si mesmo e, portanto, a atualização da autonomia depende da relação com as formas de barbárie de ontem, de hoje e de amanhã. A autonomia também se tornou uma ideologia, representada pela autoproclamada exigência de se fornecer um fundamento racional-normativo para a moralidade a todo custo. Entendo a preocupação que anima tais leituras. Porém, que fazê-lo requer responder a problemas que questionam o núcleo deste projeto, hoje que o recurso ao incondicionado da metafísica clássica se tornou problemático (Figueiredo, 2013).

Lessa (1902), ao tecer críticas a Kant, considera que o fato de um indivíduo ser dotado de racionalidade não o leva automaticamente a ordenar-se a não fazer o que não corresponde à moral, o a só fazer o bem, ser autônomo. Lembra o autor que as condições culturais e sociais influenciam na constituição psíquica humana. Por exemplo, o indivíduo que vive em um contexto sociocultural moralmente elevado tenderá a preferir o bem. Mas aquele que não se pode afirmar com certeza que aquele que não tem acesso à cultura elevada tenderá ao dever moral, e ao bem, pois não se pode afirmar que em sua racionalidade há livre arbítrio, imperativo categórico, autonomia.

Das contribuições de Kant, dá-se ênfase para a compreensão de que a dignidade humana é um fator inalienável, pois o ser humano enquanto fim em si mesmo é um aspecto a ser recuperado. Outro ponto importante é a desconfiança que esse filósofo tem da busca desesperada por felicidade, hoje tão em voga, bem como a vinculação necessária entre o ser-autônomo e o ser-ético. Essa desvinculação tem muita responsabilidade sobre o fenômeno do delírio da autonomia (Marques, 2022).

A relação entre autonomia e heteronomia no pensamento de Kant envolve pressupostos teórico-epistemológicos que atravessam contextos filosóficos, psicológicos e educacionais. Kant estabelece a autonomia como o princípio fundante da moralidade, onde o sujeito age de acordo com leis que ele mesmo estabelece pela razão, enquanto a heteronomia representa a submissão a leis externas, gerando um conflito entre a liberdade moral e a dependência de inclinações ou regras impostas por outros. Por outro lado, Piaget vê a autonomia como uma conquista progressiva que se dá após a superação da heteronomia. Para ele, as crianças inicialmente seguem regras de maneira imposta e, com o desenvolvimento cognitivo e social, gradualmente internalizam essas regras, passando a agir de forma autônoma (Silva; Gomes, 2013).

As divergências entre os dois autores se encontram justamente na compreensão do processo de transição entre heteronomia e autonomia. Kant considera a autonomia como um ponto de partida essencial para a moralidade, sendo a heteronomia uma condição de dependência a ser superada por meio da razão. No entanto, há também complementaridades: o pensamento kantiano oferece a base conceitual para Piaget, que amplia e adapta essas ideias ao contexto do desenvolvimento cognitivo e moral, propondo uma nova sustentação para a compreensão da autonomia (Silva; Gomes, 2013).

Por sua vez, Vygotsky e Paulo Freire, apesar de focarem em outros aspectos teóricos, apresentam uma continuidade ao pensarem a autonomia em termos de transformação social e educação crítica, alinhando-se a teorias marxistas que priorizam o desenvolvimento do sujeito em um contexto de coletividade e conscientização (Silva; Gomes, 2013). Dessa forma, a análise da autonomia e heteronomia abrange não só a moralidade e o desenvolvimento individual, mas também as construções sociais e históricas que influenciam esses processos.

Mas, não existe autonomia radicalmente desvinculada da heteronomia, pois as experiências pessoais, tanto individuais quanto coletivas, podem oferecer elementos importantes para a construção da autonomia. Assim também como não existe uma heteronomia radical alienada de toda e qualquer autodeterminação. Nessa perspectiva, a autonomia diz respeito a um processo formativo comprometido com a existência política, a vida pública, com a finalidade de justiça. Concentra-se em um processo em que a alma seja educada a buscar a ideia, a essência, o significado da vida, assim se pressupõe a permanente busca da verdade, a crítica e o rigor no pensar as ideias e práticas cotidianas de injustiça, de desigualdade, de fome, de exploração, de violência, de destruição da natureza, de desrespeito ao outro para possibilitar a criação de novos modos de existência (Bastos, 2012).

Enfim, autonomia pressupõe a confirmação contínua e cotidiana do humano racional que há em cada ser humano, mediante a luta contra os instintos, as paixões, os desejos individuais e egoístas, elevando o olhar para as questões fundamentais da vida em comunidade, transcendendo o campo da opinião, da aparência e da superficialidade desse mercado que vende ilusões, buscando realizar uma convivência fraterna, ética, justa, numa comunidade de amigos, *koinonía philikón*. Autonomia implica em realizar a humanidade em cada um de nós (Bastos, 2012).

Schneewind (2013) descreve que na teoria política, a obra de John Rawls despertou um novo interesse pela consideração da autonomia como essencial para uma sociedade liberal. E as inúmeras publicações sobre a filosofia moral do próprio Kant passaram a incluir estudos extensos a respeito de sua concepção de autonomia. A própria palavra “autonomia” entrou no discurso popular evidenciando a influência silenciosa, porém persistente de uma importante teoria filosófica (Schneewind, 2013).

A contribuição de Kant para a constituição do conceito de autonomia é central no campo da ética e da filosofia moderna, pois ele a define como a capacidade de um sujeito agir de acordo com leis que ele próprio determina através da razão, sem estar subordinado a influências externas ou a inclinações pessoais. Esse conceito de autonomia está intimamente relacionado à ideia de liberdade racional e moralidade, sendo o fundamento de sua ética deontológica, onde o indivíduo deve agir segundo o imperativo categórico – princípios universais estabelecidos pela razão (Kant, 1974a).

Kant permanece uma referência essencial no campo da filosofia moral e educacional devido à sua abordagem única sobre a autonomia. Ele a define como a capacidade do ser humano de estabelecer suas próprias leis através da razão, vinculando-a diretamente à dignidade e à moralidade. Para Kant, a autonomia não é um conceito abstrato, mas um ideal concreto a ser cultivado, especialmente através da educação e do esclarecimento. É por meio da autonomia que o indivíduo alcança a verdadeira liberdade, aquela baseada em princípios universais, estabelecidos de forma consciente e racional, respeitando tanto a própria humanidade quanto a dos outros.

Dessa forma, a contribuição de Kant para a compreensão do conceito de autonomia é fundamental para a compreensão da ética e da moralidade na modernidade. Sua visão estabelece que ser autônomo é agir de acordo com princípios justos e universais, assumindo responsabilidade por suas próprias ações. A autonomia, para Kant, está intrinsecamente ligada à capacidade de construir uma sociedade mais justa, onde os indivíduos são incentivados a pensar criticamente e agir de maneira ética.

A relevância da autonomia kantiana no campo educacional se manifesta na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de contribuir para o bem comum. A educação, nessa perspectiva, não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas um processo emancipatório que prepara indivíduos para viver de acordo com princípios éticos, promovendo a transformação social. Assim, a filosofia kantiana da autonomia continua a inspirar debates sobre a importância da liberdade racional e moral como pilares para a construção de uma sociedade mais digna e igualitária.

Não é incomum encontrar uma compreensão kantiana de autonomia na visão de professores em geral, principalmente entre os que defendem a liberdade e a moral a partir de critérios de racionalidade. A disseminação histórica deste conceito, e sua penetração em diversos âmbitos da sociedade pode levar à sua presença também entre professores, ainda que não tenham clareza de que se trata de uma visão kantiana.

1.2 AUTONOMIA EM VYGOTSKY

Neste tópico apresenta-se a concepção de autonomia presente nas ideias de Vygotsky, que obviamente se diferencia da abordagem kantiana, tanto por serem autores que produziram seu pensamento em tempos históricos muito distintos, quanto pelo fato de que Vygotsky desenvolveu suas ideias no terreno da psicologia e adotou uma base epistemológica materialista dialética, enquanto Kant teorizou no terreno da filosofia, desenvolvendo uma filosofia transcendental. Se para Kant a autonomia é essencialmente um processo racional individual, Vygotsky mostra que a autonomia se constitui nas relações sociais e pela mediação cultural.

A opção por abordar a autonomia a partir de Vygotsky deve-se à sua forte influência no campo da educação escolar, especialmente seu entendimento do caráter histórico do desenvolvimento humano e à aprendizagem mediada pela cultura como elementos fundamentais na constituição da consciência. Vygotsky oferece uma perspectiva única ao considerar a autonomia como um processo construído através da interação social e cultural, diferentemente de abordagens que a tratam como uma característica inata ou puramente individual (Coelho; Pisoni, 2012). Para Vygotsky, a autonomia não é um ponto de partida, mas sim o resultado de um processo dialético no qual o sujeito internaliza as práticas sociais e culturais ao longo de seu desenvolvimento, enfatizando a importância da mediação por outros mais experientes (professores, pais, colegas) no desenvolvimento de capacidades autônomas (Miranda, 2005).

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético cujas ideias revolucionaram o campo da psicologia e da educação, com grande ênfase no papel da cultura e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky é mais conhecido por sua teoria sociocultural, na qual ele argumenta que o desenvolvimento humano é inseparável do contexto social e cultural. Segundo ele, as funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e a autonomia, se desenvolvem inicialmente em um nível social, através das interações com outras pessoas, antes de serem internalizadas pelo indivíduo. Sua obra destaca a importância da linguagem e da mediação simbólica na formação da consciência e da autonomia, oferecendo uma visão que contrapõe abordagens individualistas, ao colocar o coletivo e o social no centro do processo educativo (Neves; Damiani, 2006).

A teoria de Vygotsky é especialmente relevante para pensar a autonomia no contexto educacional, pois ela sublinha que a independência do aluno é construída progressivamente, através de um processo de internalização das práticas e valores compartilhados no ambiente social. Dessa forma, o papel do professor é fundamental, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador que facilita o desenvolvimento de uma autonomia crítica e consciente nos alunos (Van Der Veer; Valsiner, 1996).

No sentido descrito por Vigotski (1991), a autonomia do sujeito está intimamente relacionada à sua autoria e responsabilidade nas ações realizadas, considerando-se o contexto histórico-social, sendo que o sujeito assume responsabilidades com o grupo e a sociedade a que pertence. Na concepção vygotskyana, é a partir do que o sujeito internaliza por meio de suas práticas de linguagem que se desenvolve sua capacidade de autorregulação, o que contribui para a formação de sua autonomia (Soejima, 2008).

Os processos psíquicos são processos de domínio das próprias reações do indivíduo por ele mesmo com influência de vários mediadores. Vygotsky compreende que por ser capaz de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar é que os seres humanos também possuem capacidade de regular suas ações e controlar seus instintos. Na concepção de Vygotsky os processos psíquicos são processos que permitem ao indivíduo o domínio de suas próprias reações, utilizando para isso o auxílio de diversos meios e instrumentos, sejam eles semióticos ou práticos. O domínio do próprio comportamento consiste em fazer escolhas. A diferença entre a escolha estabelecida e a livre escolha é que no primeiro caso o sujeito realiza a instrução e no outro cria a instrução. Em termos psicológicos, em um caso atua o mecanismo executivo estabelecido de fora, e no outro se trata de criar o próprio mecanismo (Vygotsky, 2000).

O método de estudar o livre arbítrio quando o sujeito se propõe a escolher e realizar uma de duas ações tem sido estabelecido há muito tempo na psicologia experimental. O livre arbítrio consiste na tomada de consciência da situação, da necessidade de escolher, que o motivo lhe impõe e que sua liberdade no caso de ser dada, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnoseológica, ou seja, a capacidade de tomar decisões informadas. Vygotski recorre a Spinoza, que afirma que a vontade depende de motivos externos, mas quando estes são equivalentes, a escolha torna-se impossível e paralisa o indivíduo (Vygotski, 2000).

Talvez a contribuição mais relevante que um psicólogo possa trazer sobre a vontade seja afirmar que ela se desenvolve como um produto do desenvolvimento cultural da criança. O autocontrole e os princípios e formas desse controle não diferem fundamentalmente do controle sobre a natureza circundante. O ser humano é parte da natureza, seu comportamento é um processo natural, e o domínio do homem sobre si mesmo é estruturado de forma semelhante ao domínio que ele exerce sobre a natureza (Vygotski, 2000).

Os primeiros homens que emergiram do mundo animal não tinham essencialmente uma liberdade diferente da dos próprios animais, mas cada passo dado no caminho da cultura era um passo para a liberdade. Por ter essa compreensão, o autor considerou que a importantíssima tarefa da psicologia deveria ser encontrar, no desenvolvimento da criança, os caminhos do amadurecimento de seu livre-arbítrio, explicar o aumento progressivo dessa liberdade, revelar seu mecanismo e torná-la conhecida como produto do desenvolvimento (Vygotski, 2000).

Soejima (2008) ressalta que, na concepção de Vygotsky, a participação em um grupo social é essencial para a constituição da autonomia e da liberdade do indivíduo. Para Vygotsky, a liberdade não é algo que se exerce isoladamente, mas sim em um contexto social, onde os sujeitos encontram possibilidades de expressão da vontade pessoal dentro das relações coletivas. Nesse sentido, a liberdade individual está intrinsecamente ligada à vida em sociedade, pois o sujeito só se torna verdadeiramente autônomo quando participa ativamente do coletivo, desenvolvendo sua consciência e capacidade crítica através das interações sociais.

Essa perspectiva implica que a autonomia não é um ponto de partida, mas sim um objetivo a ser alcançado, sendo construída por meio das experiências compartilhadas e mediadas socialmente. A educação, nesse contexto, torna-se um fator determinante no desenvolvimento da autonomia, pois é através dela que o sujeito adquire as ferramentas cognitivas e culturais necessárias para se tornar um agente autônomo. Dessa forma, a autonomia emerge como um dos objetivos centrais do processo educacional, integrando liberdade e responsabilidade social. Ao promover práticas pedagógicas que enfatizam a

colaboração e o diálogo, a educação contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e consciente na sociedade, fortalecendo a noção de liberdade coletiva como condição para o desenvolvimento da verdadeira autonomia (Soejima, 2008).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a autonomia é compreendida como uma atividade autorreguladora do indivíduo, mas de forma deliberada e voluntária. A autonomia é entendida como uma construção relacionada à capacidade humana de realizar ações partindo da consciência voluntária, ou seja, ao se estabelecer uma ação a ser realizada, se estabelece uma intencionalidade do indivíduo para essa ação (Soejima, 2008).

Na perspectiva histórico-cultural, a autonomia do indivíduo está profundamente vinculada à sua capacidade de definir metas pessoais, as quais são socialmente influenciadas, ou seja, resultam da internalização de valores, expectativas e objetivos compartilhados no contexto social. Dessa forma, a definição dessas metas não é inteiramente individual e sim elaborada nas interações sociais e pelo ambiente cultural em que o sujeito está inserido. Além disso, a autonomia envolve o controle deliberado e voluntário sobre as próprias ações nas interações com outros indivíduos e com o mundo ao seu redor (Soejima, 2008).

Esse controle voluntário é construído a partir da mediação dos conhecimentos e saberes que o sujeito vai adquirindo nas experiências sociais compartilhadas. A educação, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os alunos são introduzidos às normas e regras do grupo social, desenvolvendo a capacidade de respeitá-las e, quando necessário, questioná-las e modificá-las. A linguagem, como ferramenta mediadora, permite ao educando estruturar suas ideias e comunicar-se de maneira mais efetiva, facilitando a interação social e a construção da autonomia. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, ao promover a interação e o diálogo, contribui para que o indivíduo desenvolva sua autonomia de forma crítica e consciente, sempre em relação com o coletivo (Soejima, 2008).

Essa abordagem deixa claro que a autonomia, na perspectiva histórico-cultural, não é um atributo isolado do indivíduo, mas sim uma conquista coletiva, desenvolvida através das interações e influências sociais.

A autonomia diz respeito à capacidade do sujeito de dar ordens ou regras para si mesmo, e embora haja um desenvolvimento individual, ele está vinculado à esfera social, já que o desenvolvimento individual é constituído mediante o contexto histórico e social em que o sujeito está envolvido (Soejima, 2008).

A autonomia do sujeito está intimamente relacionada à autoria e responsabilidade do sujeito em suas ações realizadas considerando seu contexto histórico-social. O sujeito assume

responsabilidades com o grupo e a sociedade pertencente. Na definição vygotskyana, a partir do que o sujeito internaliza em suas práticas de linguagem é que se desenvolve sua capacidade de autorregulação, a qual contribui para a formação de sua autonomia (Soejima, 2008). A complexa relação entre linguagem e autopercepção, condição da autonomia, concentra-se na análise da associação genética entre a linguagem e desenvolvimento da atividade voluntária assinalada por Vygotsky (Hernandes, 2002).

O sujeito, então, demonstra autonomia quando consegue responsabilizar-se e ter controle deliberado e voluntário sobre o que é instintivo em si, assim como sobre as ordens e normas que organizam seu grupo cultural. Contudo esse controle voluntário é aprendido e organizado na relação com os outros. O controle voluntário é mediado pelos conhecimentos e saberes de que o sujeito vai se apropriando na experiência social compartilhada (Hernandes, 2002).

Para Vygotsky, a autonomia é produzida em condições objetivas e construídas ao longo de nossa trajetória pessoal. Passamos por diversas instituições, como família, comunidade, sociedade e escola, e nelas nos apropriamos dos modos de ser, das palavras, dos conhecimentos, das regras e normas do nosso grupo social, seja para adotá-los, seja para transformá-los. Em nossas relações mediadas e reguladas pelas práticas, significados e valores sociais, aprendemos não apenas a regular nossos atos, mas também a "refratar" — ou reinterpretar criticamente — os conceitos que adquirimos, transformando-os em "contra palavras" e modos de ação que são regulados por nós mesmos. Esse processo ocorre por meio de uma necessidade social, dos sentidos e valores que vão se formando como parte de nossa singularidade (Hernandes, 2002).

A apreensão do significado social de todas as práticas em que um indivíduo participa passa por um processo de atribuição de sentido pessoal. Ao interpretar as ideias de Vygotsky, Hernandez (2002), destaca que o indivíduo internaliza as atividades mediadas, as atividades interpessoais, e ao internalizá-las as reconstrói no plano interno, produzindo-se como singularidade Vygotsky. Assim, a singularidade dos usos de nós por nós mesmos, expressão de nossa autonomia, mesmo sob condições rigorosas de controle, cria-se nas relações sociais. Nos processos de elaboração do trabalho, várias vezes o trabalhador vai reproduzindo ao seu fazer nuances que incrementam os sentidos de esse fazer na configuração singular, histórica e socialmente produzida, independentemente de estar conscientizado disso (Hernandes, 2002).

Se na infância a família, a vizinhança, a escola são instituições fundamentais ao desenvolvimento moral e da autonomia, entendida esta como atividade deliberada autorregulada, na fase adulta passa a ser fundamental o trabalho. No contexto de trabalho a

elaboração da “autonomia” ocorre na medida em que acontecem as ritualizações do fazer, dos saberes e conceitos relativos a esse fazer, dos lugares sociais em que o sujeito é situado por esse fazer. Nas relações de trabalho aprende-se com os outros a regular o próprio comportamento, sejam eles hierarquicamente superiores, iguais ou inferiores a nós. Vamos simultaneamente nos autorregulando no trabalho, definindo “usos de nós por nós mesmos” (Hernandes, 2002).

Petroni e Souza (2010), que também discutem sobre a autonomia na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreendem que ela diz respeito à capacidade da pessoa para tomada de decisões, de responsabilização por seus atos, de consciência de si no mundo, de forma crítica e digna. Essa compreensão sobre autonomia está articulada ao conceito de autorregulação, explicado por Vygotsky como a capacidade da pessoa para dominar sua própria conduta. É a autorregulação que possibilita ao sujeito agir de forma emancipada e autônoma na realidade, por meio de ações conscientemente planejadas e de forma não dependente de regulação externa. Todavia, a autonomia implica na consideração, pelo sujeito, das condições materiais históricas em que se dá a tomada de decisão e a ação do sujeito.

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais. O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (Petroni; Souza, 2010, p. 358).

Além disso, como destacam Freitas, Libâneo e Silva (2018), Vygotsky considera como fundamental o papel do outro (individual/social) na constituição da consciência do sujeito, o que leva à compreensão de que a autonomia não depende apenas do próprio sujeito, mas, também, das relações com os outros, das condições materiais de existência, dos tipos de relações sociais no contexto concreto em que realiza sua atividade. A possibilidade que o sujeito tem de autorregular-se ou de ser regulado externamente decorre dessas condições e relações sociais concretas. Essa contradição é que permite, segundo os autores, compreender as possibilidades/impossibilidades de autonomia por parte de um professor nas práticas pedagógicas, na atividade de ensino em dado contexto e relações sociais que constituem seu

trabalho na escola. Os autores ressaltam a necessidade de se compreender que no capitalismo a alienação marca o processo de trabalho em geral e, particularmente, o trabalho do professor.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido [...]. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (Marx, 1989, p. 162 apud Freitas, Libâneo; Silva, 2018, p. 41).

A citação acima resalta a alienação no trabalho conforme descrita por Marx, evidenciando como, no contexto capitalista, o trabalhador se sente desconectado de sua própria atividade. Quando Marx afirma que o trabalho é "externo ao trabalhador", ele indica que o indivíduo não se identifica com o que faz, tratando sua atividade não como uma expressão de sua essência ou potencial criativo, mas como uma obrigação imposta de fora. Esse trabalho alienado resulta em sofrimento e exaustão, pois o trabalhador não realiza suas energias mentais e físicas livremente; pelo contrário, ele experimenta frustração e desgaste. A alienação também se manifesta no fato de que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a "outra pessoa", revelando a perda de controle sobre o que produz.

No caso do professor, essa alienação é intensificada pela mercantilização da educação, em que o docente, ao seguir rígidos padrões e diretrizes externas, muitas vezes se vê impedido de exercer sua criatividade e autonomia, transformando seu trabalho em um processo burocrático e mecânico, que atende mais aos interesses do mercado do que aos da formação crítica dos estudantes (Freitas; Libâneo; Silva, 2018). Essa análise reforça a necessidade de refletir sobre as condições de trabalho dos professores no capitalismo, onde a alienação se manifesta tanto na prática pedagógica quanto na perda de sentido e realização no trabalho docente.

No contexto do desenvolvimento da autonomia, a alienação se manifesta quando o indivíduo é privado da capacidade de autorregulação e de construção crítica do próprio conhecimento. Diferentemente de uma discussão geral sobre alienação no capitalismo, é importante destacar como, dentro do ambiente educacional, práticas pedagógicas autoritárias, estruturas institucionais rígidas e a ausência de estímulo à reflexão crítica alienam o sujeito das oportunidades de se tornar autônomo. Essa alienação ocorre quando os indivíduos são levados a apenas reproduzir normas e expectativas, sem que haja um espaço para questionar, reinterpretar ou transformar essas regras. Em vez de desenvolver uma autonomia genuína, que envolve a capacidade de pensar e agir de maneira independente, a alienação faz com que o

indivíduo se torne um agente passivo, sem participação ativa no próprio desenvolvimento. Assim, o processo educativo pode se tornar uma ferramenta de controle, ao invés de promover a emancipação, limitando a formação de sujeitos verdadeiramente autônomos e críticos.

1.3 AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire é conhecido no Brasil e internacionalmente apenas como Paulo Freire. Nascido em Recife, PE, em 19 de setembro de 1921, faleceu em São Paulo em 2 de maio de 1997. Sua obra tem expressividade mundial e penetração nas diversas áreas de conhecimento, especialmente na área de educação, cujo pensamento é incorporado em estudos e práticas desde a educação infantil até o nível da pós-graduação.

Taddei e Santos (2018) consideram que a obra de Paulo Freire fundamenta-se em uma base filosófica multifacetada e diversa, sendo que não há uma vertente teórica que se sobrepõe às demais. Na análise destes autores, a obra de Paulo Freire é marcada pela concepção teológica cristã (teologia libertadora), além de três matrizes filosóficas: o movimento personalista de Mounier (existencialismo), a fenomenologia e o marxismo. A influência de Marx evidencia-se no conceito freireano de ação consciente, que transita para o conceito de consciência de classe, sob influência de pensadores como Goldman, Lukács, Hobsbawn, Gramsci. Embora presente a influência marxista, também há a influência hegeliana, principalmente no livro *Pedagogia do oprimido*. Destas influências decorre seu humanismo idealista misturado ao pensamento marxista. A estas influências teóricas Paulo Freire agrega sua experiência social e política e sua leitura de mundo.

Neste tópico dedicado a apresentar a autonomia na perspectiva de Paulo Freire, são abordados conceitos centrais para a compreensão do que é autonomia na perspectiva deste pensador, como a “educação libertadora”, o “diálogo” e a “conscientização”, que são fundamentais para compreender a autonomia sob a perspectiva freireana. Freire entende a autonomia não apenas como um objetivo da educação, mas como um processo contínuo, construído na prática educativa por meio de relações dialógicas e participativas. A ideia de autonomia, em Freire, está ligada à capacidade do sujeito de tomar consciência crítica de sua realidade, assumindo o papel de agente transformador dessa realidade (Didier, 2020).

A autonomia, em Freire, é um elemento essencial da prática pedagógica, promovendo a emancipação tanto do aluno quanto do professor por meio de uma prática crítica e reflexiva (Freire, 2014). Enquanto Kant foca na autonomia como um aspecto moral e individual (Silva; Kayser, 2015), Freire expande o conceito para além do pedagógico, situando-o nas relações

sociopolíticas. Ele vê a autonomia como um processo de libertação que envolve conscientização e transformação coletiva das condições de opressão (Debus, 2018). Assim, a autonomia freireana não é apenas educacional, mas também uma prática política voltada à justiça social.

Freire propõe uma pedagogia voltada para os pobres e oprimidos, partindo do entendimento de que o mundo, para ser transformado, precisa ser reconstruído por meio da ação consciente dos seres humanos. Nesse contexto, o papel da educação e das relações pedagógicas não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas de estar em sintonia com as realidades concretas dos educandos, permitindo que eles se percebam como sujeitos históricos capazes de transformar seu contexto. A passagem da heteronomia para a autonomia, portanto, não é automática ou garantida pela simples recepção de uma educação determinada, mas é um processo gradual e consciente de conscientização, em que o educando, através do diálogo e da prática reflexiva, vai se apropriando de sua capacidade de agir de forma autônoma (Debus, 2018).

Debus (2018) destaca que tanto Kant quanto Freire veem a educação como instrumento de emancipação. Para Kant, a autonomia é alcançada pelo uso da razão para superar a heteronomia e seguir princípios morais universais, enquanto para Freire, ela é conquistada por meio de uma educação libertadora que desafia a opressão e promove a conscientização crítica. Ambos acreditam que a passagem da heteronomia para a autonomia requer uma educação que desenvolva liberdade e responsabilidade (Debus, 2018). Para Freire, a autonomia está ligada à reflexão crítica e à práxis – a integração entre teoria e prática – que permite ao sujeito transformar sua realidade conscientemente (Freire, 2014).

Dessa forma, a construção de um processo autônomo pelo aluno não se consolida apenas pelas ações, mas pela reflexão crítica que acompanha essas ações, levando à responsabilidade e à autoria. A participação no grupo social, neste contexto, é um meio pelo qual o sujeito aprende a tomar decisões e agir de maneira autônoma, mas sempre a partir de uma intencionalidade que envolve a consciência crítica e o diálogo, elementos centrais na pedagogia freireana. Assim, a autonomia, em Freire, não é uma questão meramente técnica ou operacional, mas uma construção ética e política que envolve a reflexão constante sobre o ser humano, sua realidade e suas possibilidades de transformação (Soejima, 2008).

Para Paulo Freire (1987; 1996), a educação deve ser um processo conscientizador, capaz de promover uma leitura crítica da realidade e de inserir o sujeito em um processo contínuo de transformação social. Ele defende que o mundo deve ser entendido como uma realidade objetiva, mas que não se impõe de forma estática; ao contrário, o ser humano

precisa discutir, indagar e investigar constantemente sua problemática e sua inserção nesse contexto. Freire valoriza a reflexão crítica como condição para a autonomia, pois é a partir dessa postura investigativa e questionadora que o sujeito se liberta das amarras impostas pela educação tradicional, que ele denomina "educação bancária".

Na visão freireana, a educação bancária apenas deposita conhecimentos nos alunos, reproduzindo uma lógica de opressão e passividade. Em contraste, a educação libertadora propõe uma relação direta entre o aprendiz e sua realidade, na qual o conhecimento é construído de maneira ativa e contextualizada, promovendo a autonomia do sujeito. Essa autonomia se dá na medida em que o educando, ao se perceber parte do mundo e sujeito de sua história, assume a responsabilidade pela transformação de sua realidade. Portanto, a educação proposta por Freire é dialógica, voltada para a problematização e a recriação do mundo, rompendo com a visão estática e conformista presente na educação tradicional (Freire, 2014).

Paulo Freire utiliza o termo "educação bancária" para descrever um modelo educacional tradicional e autoritário, no qual o professor deposita conteúdos nos alunos, que são tratados como recipientes passivos. Nesse modelo, o conhecimento é visto como algo a ser transferido do professor para o aluno, sem qualquer estímulo ao pensamento crítico, à reflexão ou à participação ativa do estudante. Essa abordagem desvaloriza a autonomia do aluno, pois o priva da capacidade de questionar, refletir e se posicionar em relação à realidade. Para Freire, essa educação é opressora, uma vez que reforça a passividade e a conformidade, impedindo que os sujeitos se tornem críticos e autônomos (Brighente; Mesquita, 2016).

Em oposição a esse modelo, Freire propõe uma educação problematizadora, em que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a autonomia é fundamental, pois o estudante é incentivado a refletir criticamente sobre sua realidade, a questionar o mundo ao seu redor e a agir de maneira consciente para transformá-lo. Assim, a educação deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos e se torna um espaço de diálogo e construção conjunta do conhecimento.

A compreensão de Freire em relação à autonomia discente está diretamente ligada à ideia de que existir é um ato político e ético, que envolve responsabilidade, escolha e ação. Segundo Freire, a autonomia não é apenas a capacidade de fazer escolhas, mas também a responsabilidade pelas consequências dessas escolhas, implicando um compromisso ético e político. Desse modo, a autonomia, no pensamento freireano, está associada à liberdade de decidir, mas também ao dever de agir com consciência crítica, assumindo as implicações de

cada escolha e lutando por mudanças que promovam a justiça social. Assim, a verdadeira autonomia só se realiza quando os indivíduos se libertam das amarras da educação bancária e se tornam agentes de sua própria história (Soejima, 2008).

A ideia expressada por Soejima (2008) sobre a concepção de Paulo Freire, que afirma o homem como um ser autônomo, está relacionada à visão de que a autonomia é uma marca da vocação humana para o "ser mais", ou seja, a busca contínua pela superação de limites e pela transformação da realidade. Essa autonomia, para Freire, está diretamente ligada à capacidade do indivíduo de transformar o mundo por meio de sua ação intencional e crítica, mediada por uma história e por uma sociedade específicas. Freire vê o ser humano como capaz de criar e recriar o ambiente ao seu redor, orientado por uma visão de mundo que rejeita posturas fatalistas e deterministas.

A intencionalidade é central na educação problematizadora freireana porque permite ao educando admirar o mundo, questioná-lo e criticar as estruturas opressoras, construindo assim uma visão crítica e ativa. Para Freire, essa capacidade de problematizar e transformar é o que caracteriza a verdadeira autonomia. Ao promover a conscientização, o educando desenvolve uma postura de resistência e luta contra qualquer forma de opressão, afirmando sua liberdade e responsabilidade como agente histórico. No texto de Soejima (2008), essas ideias aparecem ao discutir como a autonomia, para Freire, não é apenas um atributo individual, mas uma prática coletiva que se realiza no processo de luta e transformação social. A educação, nesse sentido, é vista como um ato político, comprometido com a criação de um ambiente no qual os sujeitos possam desenvolver plenamente sua autonomia e capacidade crítica.

O conceito de autonomia em Paulo Freire está carregado de um caráter político, humano e educativo, sendo indissociável da prática e da luta por transformação social. Para o autor (1996, p. 120) a autonomia é uma construção histórica, pois ela "...vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas".

A autonomia na perspectiva freireana não é algo dado ou adquirido de maneira abstrata, mas sim construída ao longo do processo educativo, na prática concreta e crítica dos sujeitos. Ele afirma que "a autonomia é o ponto de partida, o caminho e o ponto de chegada da educação libertadora" (Gadotti, 1996). Isso significa que o sujeito só se torna verdadeiramente autônomo se, durante sua formação, ele for instigado a refletir criticamente sobre sua realidade, a tomar decisões e a agir de forma consciente e responsável.

Freire destaca que "ninguém é autônomo por si mesmo" e que a autonomia só se realiza na convivência dialógica e na ação coletiva. Segundo ele, a formação de sujeitos

autônomos e críticos exige que a educação esteja comprometida com a transformação da realidade social, respeitando a história, a cultura e as condições concretas dos educandos. Ele argumenta que "ninguém se forma autônomo, crítico e politicamente ativo em uma escola que apenas transmite conhecimentos, sem considerar o contexto social em que o sujeito está inserido" (Gadotti, 1996). Para Freire, a autonomia não se limita a uma liberdade individual abstrata, mas está sempre vinculada à responsabilidade social e ao compromisso com a transformação das condições de opressão.

Essa visão evidencia que a construção da autonomia é um processo dialético, onde a educação tem o papel de promover a conscientização e de capacitar os sujeitos para atuarem politicamente na sociedade. A formação crítica, na perspectiva freireana, é uma prática de liberdade que só se realiza plenamente quando o sujeito, ao longo de sua formação, participa ativamente na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade. Como ele afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987), ressaltando que a autonomia é sempre uma construção coletiva e dialógica.

Paulo Freire (1996, p. 67) demarca o seguinte entendimento:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Porque o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Ao discutir a autonomia do estudante, Paulo Freire (1996, p. 25) ressalta que “o respeito a essa autonomia deve ser acompanhado de virtudes e qualidades essenciais para que o processo educativo seja autêntico e transformador”. Entre essas virtudes, Freire destaca a coerência, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e a humildade como fundamentais para que a autonomia seja construída de maneira crítica e ética. Sem essas qualidades, a prática educativa pode se tornar "inautêntica, palavreado vazio e inoperante", falhando em promover a real transformação dos sujeitos e da sociedade. Freire afirma que a coerência entre discurso e prática é fundamental, pois os educadores devem vivenciar o que ensinam, demonstrando na prática o que defendem teoricamente. A responsabilidade, por sua vez, é indispensável para

que tanto educadores quanto educandos assumam o compromisso com o processo de aprendizado e transformação. Além disso, o respeito à autonomia do outro é a base para a construção de um ambiente de aprendizagem dialógico, onde as diferentes vozes e experiências são valorizadas (Gadotti, 1996).

O diálogo é outro aspecto central para Freire, que considera a educação como um ato de comunicação em que todos os envolvidos aprendem e ensinam mutuamente. A humildade também se torna uma virtude indispensável, permitindo que o educador reconheça que não é o único detentor do saber e que o conhecimento se constrói coletivamente. Ao incluir essas virtudes no processo educativo, a autonomia do estudante não se restringe a uma liberdade individual desvinculada de responsabilidades, mas se desenvolve como parte de um compromisso ético e coletivo com a transformação social e a recriação do mundo. Dessa forma, o respeito à autonomia não é apenas uma questão de liberdade, mas de compromisso com um projeto de educação libertadora que visa formar sujeitos críticos e engajados (Gadotti, 1996).

As experiências e práticas autônomas, de fato, não devem se restringir apenas ao espaço escolar, mas se expandir para todos os contextos nos quais o sujeito está inserido. No entanto, Freire (1996) argumenta que a escola é um dos espaços centrais para o exercício da emancipação individual e coletiva, pois ali os sujeitos têm a oportunidade de desenvolver a criticidade e a capacidade de tomar decisões com responsabilidade. Nesse sentido, a autonomia não é apenas um atributo individual, mas um processo coletivo, construído por meio do diálogo, da colaboração e da conscientização.

O exercício da autonomia, porém, enfrenta desafios em culturas patrimonialistas, nas quais a figura do superior hierárquico concentra poder e responsabilidade. O patrimonialismo, presente em muitas sociedades, é uma cultura em que o poder é visto como propriedade pessoal, em que as decisões e o controle estão centralizados nas mãos de poucos. Nesse contexto, descentralizar e permitir que subordinados exerçam autonomia é arriscado, pois implica a possibilidade de ser responsabilizado por ações fora do controle direto do superior. Em uma cultura patrimonialista, o controle rígido se opõe ao desenvolvimento de uma autonomia genuína, uma vez que a autonomia exige confiança e o compartilhamento de responsabilidades (Freire, 1996).

A aparente contradição entre ser subordinado e ser autônomo pode ser esclarecida ao considerar-se que a autonomia no trabalho e na vida não significa a ausência de hierarquia, mas a capacidade de tomar decisões e agir de forma responsável dentro dos limites de suas atribuições. Em um ambiente que valoriza a autonomia, mesmo subordinados hierárquicos

têm espaço para a iniciativa, desde que essa autonomia esteja alinhada aos objetivos e valores da organização ou grupo (Cardoso Neto, 2008).

Quando essa compreensão é negada ou não desenvolvida, o sujeito se torna passivo, facilmente manipulável, e incapaz de exercer seu papel como agente transformador. Ele se reduz a um "mero ocupante de espaços físicos", sem participação ativa na construção da realidade que o cerca (Cardoso Neto, 2008). Isso reforça a importância de uma educação que vá além do controle e da reprodução de normas, promovendo a autonomia como prática social e política, essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Paulo Freire, numa perspectiva progressista, compreende que o professor deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando, e para isso o bom senso do docente:

Quando entro em uma sala de aula, devo me apresentar como um ser aberto às indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos, acolhendo tanto suas inibições quanto seus questionamentos. É necessário ser um educador crítico e investigativo, alguém que se inquieta com a tarefa de ensinar, compreendendo que o ensino não deve se resumir à transferência de conhecimento, mas sim à construção conjunta do saber (Freire, 1996, p. 21).

A partir dessa afirmação de Freire, é possível discutir a autonomia do professor em termos de sua postura crítica, investigativa e reflexiva dentro do espaço educativo. Quando Freire afirma que o professor deve ser “um ser aberto às indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos” (1996, p. 21), ele está defendendo a ideia de que o docente deve atuar como um mediador do conhecimento, em vez de se limitar à função tradicional de transmissor de conteúdo. Essa visão exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de questionar e ser questionado, promovendo um ambiente de aprendizagem dialógica.

A autonomia do professor, nesse sentido, vai além da liberdade de ensinar da forma que lhe convier. Ela se concretiza na responsabilidade de criar condições para que o aprendizado seja significativo e crítico. Isso implica ter a liberdade para escolher metodologias, adaptar conteúdos à realidade dos alunos e, principalmente, incentivar a participação ativa e reflexiva dos estudantes. Para que o professor exerça essa autonomia de forma plena, é necessário que ele tenha espaço para desenvolver práticas pedagógicas que não estejam restritas por currículos rígidos ou por imposições externas, como políticas educacionais excessivamente prescritivas (Freire, 1996).

Quando o professor desestimula a curiosidade do educando ridiculariza suas perguntas ou ironiza sua linguagem e inquietações, ele está, na verdade, impondo limites à liberdade e à

autonomia do aluno. Ao agir dessa forma, o educador contradiz a própria ideia de educação libertadora, uma vez que, em vez de incentivar o desenvolvimento crítico e autônomo, ele estabelece barreiras ao pensamento livre. Para Freire (1996), não basta falar em democracia e liberdade se, na prática, o professor impõe a sua própria vontade de maneira autoritária e arrogante. Esse comportamento autoritário silencia o educando e perpetua uma educação bancária, em que o saber é transmitido de forma vertical, sem espaço para a construção dialógica e coletiva do conhecimento.

A verdadeira prática pedagógica libertadora, segundo Freire (1996), é aquela que respeita o educando em sua totalidade, valorizando sua curiosidade e suas inquietações como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Quando o educador, ao invés de acolher as perguntas e o pensamento crítico do aluno, o reprime, ele está negando a autonomia e impedindo o desenvolvimento de uma consciência crítica. Em vez disso, Freire defende uma educação baseada no diálogo, no respeito mútuo e na construção conjunta do saber, onde o professor se coloca como um facilitador e não como um controlador do conhecimento. Dessa forma, a autonomia do aluno só pode ser cultivada em um ambiente em que ele é livre para se expressar e participar ativamente do seu processo de aprendizagem, sem o medo de ser reprimido ou subjugado pela autoridade do mestre.

Freire discute autonomia evidenciando sua preocupação com a função essencial da instituição educacional para a formação crítica, participativa e humanizada do indivíduo. Propõe uma educação que construa sujeitos críticos, participativos e livres da condição de oprimidos e opressores, Paulo Freire traz uma possível origem para a relação dessa ideia com a construção de autonomia do aluno (Soejima, 2008).

Com base no que foi exposto sobre o conceito de autonomia em Paulo Freire, verifica-se que, para esse teórico, a autonomia é um processo contínuo e dialético, construído nas interações interpessoais e nos contextos sociais em que o sujeito está inserido. Não se trata de um estado fixo ou de algo que se conquista de uma vez por todas, mas de um movimento constante de amadurecimento e autoconstrução, que ocorre ao longo da vida. A autonomia, para Freire, requer uma prática educativa que promova o diálogo, o respeito, a responsabilidade e a reflexão crítica. Ela se constitui por meio do desenvolvimento da consciência crítica, em que o sujeito passa a compreender a si mesmo e a realidade de maneira ativa, participando da transformação social e assumindo a responsabilidade pelas suas escolhas e ações.

Nesse sentido, a autonomia não é um produto imediato ou um ponto de chegada definido, mas sim um vir-a-ser constituído continuamente a partir da interação entre o sujeito

e seu contexto histórico e cultural. Essa construção envolve tanto a formação de uma identidade crítica quanto a capacidade de agir com liberdade e responsabilidade em um contexto de relações dialógicas. Ao reconhecer que a autonomia não se desenvolve de forma isolada, mas dentro de um processo coletivo e histórico, Freire destaca a importância do ambiente educativo como espaço privilegiado para a emancipação e o exercício da liberdade crítica.

Os conceitos de autonomia em Kant, Vygotsky, Marx e Paulo Freire apresentam tanto aproximações quanto divergências significativas, cada uma abordando a relação entre o indivíduo, a liberdade e a capacidade de agir de maneira única. Kant entende a autonomia como a capacidade do indivíduo de estabelecer suas próprias leis por meio da razão, sendo um processo essencialmente racional e individual, em que a educação promove o esclarecimento e a superação da heteronomia. Vygotsky, em contrapartida, concebe a autonomia como um resultado das interações sociais e da aprendizagem mediada, destacando que a liberdade individual é resultado das interações do sujeito em contextos sociais e culturais. Marx vê a autonomia como um processo que depende da superação da alienação e da transformação das condições materiais e sociais que alienam o sujeito, especialmente no contexto das relações de produção capitalistas.

Já Paulo Freire, embora expresse elementos adota uma abordagem próxima da perspectiva marxista ao entender a autonomia como um processo de libertação e transformação social, desenvolvido por meio da prática educativa libertadora, do diálogo e da conscientização crítica. Apesar das diferenças, todos esses autores convergem na ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia: Kant e Freire veem a educação como um meio de promover a emancipação, embora Kant destaque a razão individual e Freire valorize a prática dialógica e crítica; Vygotsky e Freire compartilham a ideia de que a autonomia é construída socialmente; enquanto Marx e Freire concordam que ela está relacionada à superação das condições de opressão. Essa análise permite compreender melhor as diferentes formas pelas quais a autonomia pode ser desenvolvida, fornecendo uma base sólida para analisar os conceitos de autonomia emitidos pelos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo aborda o conceito de autonomia na prática docente sob uma perspectiva dialética, buscando discutir como a autonomia do professor é construída e exercida no dia a dia educacional. O objetivo é refletir sobre as tensões, desafios e possibilidades que emergem na prática pedagógica ao se considerar a autonomia não apenas como um ideal, mas como um processo contínuo de ação e reflexão. Inicialmente, serão exploradas as condições que favorecem ou limitam a autonomia do professor no contexto educacional contemporâneo. Em seguida, será analisada como a prática docente pode se constituir em um espaço de emancipação e de construção coletiva de autonomia, tanto para o educador quanto para o educando. Por fim, o capítulo discute a relação entre a autonomia e a responsabilidade ética do professor, considerando o impacto dessas questões na formação crítica dos estudantes e na transformação social.

2.1 NA DIALÉTICA MATERIALISTA, O CONCEITO DE AUTONOMIA

Dada a opção por uma aproximação à concepção de conhecimento a partir do materialismo histórico dialético, considerou-se relevante abordar brevemente o que se entende por autonomia nesta perspectiva.

A análise dialética da autonomia na prática docente exige uma compreensão crítica dos movimentos contraditórios e das possibilidades de construção e de transformação no cotidiano educacional. Ao longo da história, o pensamento dialético tem sido um caminho para explorar e entender as contradições da realidade, como destacado por Lenin (2011), que afirma que esse tipo de pensamento investiga o desconhecido, localiza desafios e traça novos caminhos para avançar.

Esse processo dialético remete à necessidade de se compreender que a autonomia docente não se limita a uma ideia estática ou definitiva, mas é algo constantemente negociado e reconstruído. Autonomia, na perspectiva dialética, envolve uma ação reflexiva que desafia as imposições externas e busca a emancipação tanto do educador quanto do educando. Como Freire (1996) explicita, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas transformar o ato de ensinar em um processo coletivo de busca e recriação do saber. Nesse sentido, a autonomia docente implica assumir a responsabilidade por esse processo criativo e desafiador.

[...] O pensamento dialético, porém, permite-nos conceber uma totalidade aberta - e esta é uma das suas novidades essenciais. Um ser vivo é uma totalidade movente. Ele é infinito e finito. Ele traz em si suas relações, seus conflitos, suas funções. O pensamento, tomado em seu conjunto e em seu movimento, é um outro exemplo de totalidade aberta. Para a dialética materialista, a totalidade social deve ser a organização da vida humana e dos seus meios, racionalmente ordenados a serviço do Homem (Lenin, 2011, p. 24).

Lenin (2011) concebe a dialética materialista como sendo essencialmente teoria das condições de formação da consciência, mas partindo do entendimento de que o ser precede a consciência, e as condições materiais é que condicionam a formação da consciência.

Segundo a dialética materialista, a consciência é determinada, mas determinada enquanto tal: aparece em sua especificidade, em seu lugar, em seu nível no conjunto das relações. A ciência das formações históricas chegará - tal como a fisiologia, mas com sua especificidade - a descobrir as condições, a forma, o conteúdo, a eficiência dos atos de consciência (ideologias e representações coletivas) (Lenin, 2011, p.55).

A dialética materialista é investigativa por essência e exige do pesquisador uma análise crítica dos processos e objetos em estudo, considerando suas relações, transformações e dinâmicas internas. Kopnin (1978) destaca que o grande desafio na investigação científica é justamente revelar o conteúdo real do objeto, o que só pode ser alcançado ao examinar esses fenômenos em sua totalidade, levando em conta suas interações e movimento constante. O ponto central aqui é compreender que nenhum objeto ou processo deve ser analisado de forma isolada; é necessário considerá-los dentro da teia de relações em que estão inseridos, reconhecendo que a realidade está em contínua mutação. Portanto, a dialética materialista nos obriga a ir além das aparências e buscar a essência das coisas, entendendo-as em seu desenvolvimento e transformação ao longo do tempo.

“A escolha da dialética materialista reflete a natureza do objeto, com plenitude, profundidade e universalidade” (Kopnin, 1978, p.114). Este instrumento de reflexão da práxis é colocado para que a realidade do sistema educacional aparente seja, pelos professores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Segundo Kosik (1976, p.13, grifo do autor):

A dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens,

tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

A realidade só pode ser apreendida a partir de si e, portanto, o ponto de partida deve coincidir com o resultado, pois a consciência sobre a realidade concreta forma uma unidade indissociável de objetividade e subjetividade, que é simultaneamente reflexão e projeção. O conhecimento representa uma das formas de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada forma de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo (Kosik, 1995).

O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva); consciência social (são as ideias, políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas); assim como a psicologia social das classes; meios de produção: tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias-primas); forças produtivas: são os meios de produção e sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho (Trivinões, 1987).

Sanchez Gamboa (1987, p.7) faz referências sobre a dialética materialista que “é possível como epistemologia ou teoria crítica do conhecimento na medida em que dá subsídios para análise da produção científica”. Para Sampaio (1998, p. 49): “A dialética é um método de produção de conhecimento, abstrato-dedutivo, capaz de realizar aproximações sucessivas do mais abstrato ao mais concreto e retornar criticamente”.

Os principais conceitos filosóficos da concepção materialista da história de Marx são:

a) a negação da autonomia e, portanto, do primado das ideias na vida social; b) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata; c) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social, em consequência disso; d) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana; 5) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx (particularmente os manuscritos econômicos e filosóficos)-onde esposa um naturalismo entendido como um humanismo da espécie e concebe o homem como essencialmente unido à natureza para uma concepção de homem essencialmente oposto à natureza, para uma concepção tecnológico-prometeica presente nas obras dos períodos médio e final de sua produção intelectual, nas quais concebe o homem como essencialmente oposto à natureza, e dominando-a; f) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o realismo científico, através do qual Marx vê a relação homem-natureza como uma relação internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem (Bottomoré, 1988, p.404).

Na perspectiva da dialética materialista, o conceito de autonomia introduz a noção de liberdade, convertendo-a em condição da práxis sócio histórica, com intuito à emancipação humana. Portanto, considerando-se as mudanças na maneira que o processo de trabalho

docente hoje em dia, questiona-se sobre as condições e possibilidades da autonomia como práxis sócio histórica na perspectiva da emancipação social (Freire, 2018).

O conceito moderno de autonomia como liberdade fundamenta-se na visão do ser humano como um ser racional, em que a base central é a ideia de liberdade individual. Nessa perspectiva, a autonomia é compreendida como a liberdade de consciência, crença e realização pessoal, características do sujeito moderno. No entanto, ao reduzir o ser humano a uma função ou procedimento meramente instrumental da razão, a racionalidade científica acaba por desvalorizar outras dimensões da existência humana, como a liberdade e a dignidade (Freire, 2018). Essa redução contribui para a formação do modelo liberal de sociedade, em que a liberdade é entendida de forma individualista e descontextualizada.

Essa compreensão racionalista e individualista da autonomia é criticada justamente por ignorar aspectos essenciais da existência humana, como a coletividade, o respeito às diferenças e a valorização do ser humano em sua totalidade. É a partir dessa crítica que se pode refletir sobre o impacto dessa concepção de autonomia na sociedade atual, que muitas vezes prioriza a lógica da competição e do interesse próprio em detrimento de uma visão mais ampla e solidária da liberdade humana (Freire, 2018).

Nesta interpretação, o homem, como ser racional, que detém a faculdade de autodeterminação subjetiva passa a formar-se a referência de seu próprio agir, como sujeito autônomo. Dessa noção de sujeito epistêmico realiza o sujeito moral. Rousseau e Kant, de lugares epistêmicos distintos, concebem a ideia de sujeito e autonomia moral, numa perspectiva subjetiva. Hegel busca o afastamento de ambos na formulação de um Sujeito e Autonomia como Intersubjetividade (Freire, 2018).

O autor recorre a Marx para mostrar que ele aponta os limites da edificação do sujeito autônomo numa sociedade na qual o sujeito converte-se em objeto e esse em sujeito. Para Marx a defesa da autonomia do sujeito não se fará na esfera da individualidade, já que a construção do sujeito moral, autorreferenciado, é uma ilusão da realidade. Marx crítica o conceito idealista de subjetividade, elaborado por Hegel, por entender que esse representa a síntese das idealizações do conceito de Homem da Modernidade (Freire, 2018).

Acompanhando o raciocínio de Marx, o homem em Hegel é um ser moral, isto é, um sujeito racional que se autodetermina em instituições sociopolíticas que lhe conferem uma identidade de caráter universal. Portanto, o sujeito não é o indivíduo, e sim o espírito que nele se demonstra na mediação das instituições sociais e políticas da qual participa, na forma de cultura, ao ponderar os diferentes graus que este atinge na consciência até seu reconhecimento como Espírito Absoluto (Freire, 2018).

Esse é o fundamento da concepção de sujeito e autonomia em Marx. Segundo ele, o homem é um ser concreto, efetivo, objetivo. O homem é um ser objetivo significa reconhecer que “sua existência é construída fora de si, como os demais seres vivos, por isto, ele é imediatamente ser natural” (Marx, 2004, p. 127).

Fora dessa relação homem-natureza, não se pode falar de o homem como ser real, concreto, pois “um ser não-objetivo é um não-ser (...) um ser não efetivo, não sensível, apenas pensado, isto é, apenas imaginado, um ser da abstração” (p. 128). Marx destaca o caráter objetivo de o homem como ser natural:

Enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais (Marx, 2004, p. 127).

Ser objetivo é o início da determinação do homem como ser vivente e concreto. A objetivação é a conjuntura fundamental de sua essência e efetividade como ser natural. Refere-se à relação ativa e consciente que indica consigo mesmo mediatizado pela relação de domínio da natureza (Freire, 2018).

O conceito ontológico de autonomia destaca que o ser humano é capaz de se produzir a si mesmo por meio de um processo contínuo de diferenciação e propósito em sua atividade vital produtiva. Essa ideia central, baseada em Marx (2004), enfatiza que o homem não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano que, ao desenvolver sua atividade produtiva, constrói sua consciência social e se afirmar como um ser para si. Nesse processo, o ser humano confirma sua existência não apenas pelo que faz, mas também pelo conhecimento que adquire e pelo sentido que atribui à sua prática.

Para aplicar essa compreensão no contexto dos professores do curso de Fisioterapia, é necessário considerá-los como sujeitos ativos que produzem e reproduzem sua própria identidade profissional e consciência social a partir das práticas pedagógicas e das interações com seus alunos. Esses educadores não são meros transmissores de conhecimento técnico; ao contrário, eles participam ativamente da construção de saberes que têm propósito e relevância social. Ao compreender o professor sob essa ótica marxista, reconhecemos sua autonomia não apenas como liberdade individual, mas como o resultado de um processo de produção de conhecimento e de consciência coletiva, sempre inserido em um contexto social e histórico (Trapp, 2017).

Essa perspectiva permite uma análise mais profunda dos desafios e potencialidades na formação e atuação dos professores de Fisioterapia, compreendendo-os como sujeitos que, em

sua prática docente, não só ensinam, mas também se transformam e contribuem para a transformação da realidade educacional e social em que estão inseridos. Essa abordagem dialética é essencial para entender a autonomia do professor como um processo dinâmico, em que o "ser para si" se manifesta na prática e na busca contínua por uma educação crítica e emancipadora (Trapp, 2017).

Desse conceito de homem em Marx, como ser auto produtivo pelo trabalho, deduz-se o conceito de autonomia como práxis sócio histórica, que busca a emancipação humana. Autonomia é, pois, condição de possibilidade de o homem ser livre e consciente em, e por meio de sua atividade vital. O trabalho enquanto objeto de consciência e vontade do homem compõe-se de essência e efetividade humanas. Ser autônomo é produzir a existência humana de forma livre e consciente como ser social. A essência e efetividade humanas constroem-se nas práxis produtivas dos homens, e não numas práxis científicas ou morais desligadas das determinações sócio-históricas que concebem a humanidade do homem (Freire, 2018).

Todavia, a autonomia, no enfoque do capitalismo, encontra-se oclusa pela forma como o trabalho é realizado. Nessa relação social, em que o homem se submete aos produtos de sua própria atividade, seu trabalho aparece-lhe como uma força estranha. Essa é a forma mais palpável de identificar o processo de estranhamento do homem em relação à produção de sua existência (Freire, 2018).

Ressaltar que o trabalho não concerne ao ser do trabalhador é retirar-lhe a condição de objetivar-se como ser humano em sua atividade vital, negando sua essência humana de ser livre e consciente nos atos de sua produção e, afinal, defendendo a “perda de si mesmo”, “o estranhamento de si”, o “auto estranhamento” da/na atividade produtiva que lhe constitui como ser objetivo no mundo natural e social. Nessa perspectiva, o trabalhador se objetiva, mas de forma estranhada, e não está mais na posse de si, levando à perda da sua autonomia (Freire, 2018).

O trabalhador, que não se reconhece nos produtos de seu trabalho e não tem domínio sobre sua atividade, mantém uma relação de exterioridade com o seu trabalho, ou seja, de estranhamento, uma vez que ela não é uma atividade livre, mas apenas meio de sobrevivência. Ao perder o controle sobre o produto e a própria atividade em que se objetiva, perde a consciência de si, a capacidade de se reconhecer como ser humano, como indivíduo pertencente a um mesmo gênero humano. Decorrente da perda de si mesmo como membro da espécie humana, ele também passa a estranhar os outros homens (Freire, 2018).

A despeito de que o capital converta o trabalho numa práxis heterônoma e de estranhamento, a autonomia se mostra como condição de possibilidade devido à contradição

existente na forma social do trabalho sob o capitalismo, que mesmo se objetivando não permite seu reconhecimento como ser social. O trabalho é objetivação humana, atividade vital que faz dele um ser genérico, ou seja, um ser existente para si mesmo (Freire, 2018).

Para que a autonomia se efetive como práxis social, é necessário que a ação do homem seja livre e consciente, o que implica envolver-se na luta coletiva pela transformação das relações sociais e de produção capitalista, devolvendo ao trabalhador seu direito e sua capacidade de produzir e se apropriar de sua riqueza social. Desta forma, reconhecer-se nos objetos que constituem sua essência humana (Freire, 2018).

Ao compreender a autonomia como produção individual e social, é preciso refletir sobre um processo pedagógico de natureza dialógica, baseado no respeito mútuo, na cooperação e no desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre indagações éticas envolvidas no mundo sócio-moral. Isso contribuirá para o desenvolvimento de sujeitos mais justos, capazes de desenvolverem com criticidade, em uma sociedade, mediante avaliação e reavaliação das condutas humanas (Soejima, 2008).

Do ponto de vista da práxis educativa e do trabalho docente, essa possibilidade existe; o trabalho de formação como resistência ao estranhamento e às condições de exploração e dominação pode se realizar mediante uma ação crítica do professor como intelectual orgânico. A autonomia como condição e possibilidade do exercício da crítica e da ação do sujeito se coloca põe-se no enfretamento dos condicionamentos materiais e ideológicos da sociabilidade capitalista (Freire, 2018).

Marx demonstrou os limites e as possibilidades da autonomia sob o capitalismo. Os limites se apresentam no modo como o trabalho se organiza, negando a subjetividade do trabalhador ao transformá-lo em simples objeto, em mercadoria, que parece ter vida própria e se sobrepor aos indivíduos. Contudo, Marx também aponta para as possibilidades de autonomia que residem na consciência de classe e na capacidade dos trabalhadores de se organizarem para superar as condições alienantes, permitindo a construção de uma sociedade emancipada. Segundo Freire (2018), esse é o ponto em que o limite da autonomia do homem pode ser superado por meio da educação crítica e da organização coletiva, possibilitando a transformação social.

No entanto, na perspectiva de negação e superação das formas de dominação social, a autonomia emerge nas relações sociais como condição e força dinamizadora, capaz de motivar os indivíduos e as instituições em prol da emancipação humana. Sua possibilidade reside nas práxis sócio histórica, que pesquisam a apropriação do trabalho pelo trabalhador, mediante a instituição de novas formas de produção e de relações sociais. Isso não necessita

apenas da vontade moral ou subjetiva dos indivíduos, mas articula-se às condições objetivas a serem elaboradas no processo histórico, a fim de que se instituem novas relações sociais e de produção (Freire, 2018).

A concepção de homem como ser social e de autonomia como práxis de negação e superação das condições de dominação e exploração da ordem capitalista tem sido objeto de sistematização e orientação política para a construção de uma proposta educativa de cunho revolucionário que aspire à emancipação humana. Pensar e objetivar a educação como práxis, baseando-se no pensamento revolucionário, tem se tornado objeto de preocupação e empenho de vários intelectuais, ativistas e trabalhadores que defendem em suas vidas a concepção materialista e histórica de mundo (Freire, 2018).

2.2 AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Braga (2000), as raízes históricas do conceito de autonomia, tão mencionadas na educação, surgem a partir da história da educação. O conceito de autonomia inicia-se na antiguidade clássica, em sociedades que visavam à construção de uma nova civilização e o desenvolvimento de um novo homem. “Esse projeto visava à “construção” do Homem em todas as suas dimensões. A partir desse Homem, seria possível lançar as bases de uma nova civilização” (Braga, 2000, p. 40).

Buscando uma nova configuração social em torno da polis, a nova proposta de formação educacional (*Paideia*) tornou-se, até os dias de hoje, fonte de inspiração àqueles que discutem temas relacionados à educação, especialmente nos contextos da história do pensamento educacional e da filosofia da educação. A *Paideia* trata da criação de um novo ideal de formação integral do ser humano, caracterizando-se por buscar o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, morais e físicas do indivíduo, promovendo o equilíbrio entre corpo, mente e espírito (Bombarda, 2018).

Dentro desse contexto, e coincidindo com a visão platônica na qual Sócrates está inserido, este compreendia que o objetivo principal da educação grega era a formação política do homem, a construção do futuro governante. “A premissa fundamental da qual Sócrates parte [...] é a de que toda educação deve ser política. Tem necessariamente de educar o Homem para: governar ou ser governado” (Jaeger, 1994, p. 546). Sócrates, a partir de suas concepções defende uma educação que esteja baseada em uma formação política, que prepara o cidadão para ser governante da sua cidade, da sua casa, da sua própria vida, em outros

termos, ele propõe que os cidadãos, as pessoas necessitam governar-se a si mesmas, isto é, exercer a autonomia dentro desse contexto que nos remete (Bombarda, 2018).

Assim, trazendo essa compreensão para pensar a autonomia docente, Bernardi (2021) entende que esta pode ser compreendida como possibilidade de o professorado organizar e desenvolver seu trabalho sem intervenções externas; pode-se falar da autonomia como constructo, como um objetivo a ser alcançado pelos estudantes ao longo do seu processo formativo; pode-se falar da autonomia da escola do ponto de vista administrativo e pedagógico, para organizar um projeto político pedagógico, além, claro, do caráter ideológico que o conceito traz inerentemente consigo.

É comum no campo da educação e nos discursos produzidos nas escolas, que as palavras “liberdade” e “autonomia” sejam tomadas como sinônimos. Esta coincidência conceitual acaba por produzir dificuldades no tratamento das questões sobre práticas democráticas, pois estas palavras não significam a mesma coisa, pelo menos não integralmente. O termo liberdade significa o estado no qual o sujeito encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer. O termo autonomia significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular. Logo, na palavra autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do sujeito, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social (Mogilka, 1999).

Mesmo diante da atual conjuntura política, autonomia é, sobretudo, um elemento indispensável para a o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições educacionais. Essa autonomia, ainda que possa ser compreendida como algo estritamente individual, cada indivíduo compreende aquilo que é autonomia para si, a partir da sua experiência, a autonomia do trabalho pedagógico é uma qualidade intrinsecamente coletiva.

A Constituição de 1988 assegurara o princípio da gestão democrática para os sistemas públicos de ensino. A LDBEN 9.394/96 determinou, sobre a participação, a gestão democrática e a autonomia básico estatal:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

As políticas elaboradas tendo em vista o cumprimento de tal legislação seriam questionadas a respeito das suas reais intenções e repercussões. As propostas de descentralização e autonomia, por parte governamental e acadêmica que os subsidiava quanto a críticas a tais propostas, formam o tema dos mecanismos institucionais de participação. A crítica da autonomia como retórica de governo a serviço de finalidades não declaradas é ressaltada pelos estudos críticos do neoliberalismo por meio do tema do trabalho docente (Orestes, 2011).

A autonomia na percepção da pedagogia refere-se à ideia de autogoverno, não em um sentido de independência ou individualismo, mas no sentido de uma interdependência, sendo inconcebível imaginar uma situação na qual se pudesse agir de forma totalmente autônoma, uma vez que tal processo considera as influências externas e os movimentos de inter-relação com os indivíduos. Portanto, autonomia não é algo adquirido, mas sim o fruto de uma construção dialógica e baseada nas relações entre as pessoas, já que, quanto mais são as trocas que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia (Smolka, 2011).

Sendo assim, no processo formativo do estudante, a autonomia acontece quando a gestão das interações que tecem a existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos, já que o ser humano não é isolado, e sim um ser de relação. Portanto, novos processos pedagógicos enfatizando a autonomia do educando, o ambiente motivador e as relações interpessoais com colegas, com o curso e com os docentes são fundamentais para o efetivo desenvolvimento, no estudante, da capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de ouvir e de assumir uma posição ativa e responsável pelo próprio aprendizado, configurando então, em recurso bastante apropriado para os estudantes da saúde, no desenvolvimento de graus crescentes de autonomia ao longo de sua vida acadêmica (Smolka, 2011).

Para construir uma reflexão em torno da autonomia, é considerável o destaque dado aos parâmetros curriculares nacionais (PCN) orientam-nos sobre esse conceito: “a autonomia é tomada ao mesmo tempo como a capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (Brasil, p. 61).

Para Bombarda (2018, p. 115) as práticas educacionais devem:

possibilitar mecanismos que tragam à reflexão e conseqüentemente à aquisição da autonomia. A busca pela liberdade humana a qual está presa, atada à consciência da classe dominante. Cabe então, ao trabalhador, ao oprimido, lutar pela sua libertação e, em conseqüência a do patrão, a do opressor (Bombarda, 2018, p. 115).

A estruturação da autonomia passa por uma etapa na qual é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do outro e com os limites que estas necessidades motivam. A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia. Este é um dos maiores problemas da relação autoritária: ela não fornece ao sujeito esta experiência instável e delicada em que ela se relaciona com um poder que lhe é externo, mas que não oprime sua própria força, e lhe permite balizar o seu próprio exercício de liberdade e de limitação. Democracia, em um sentido radical do termo, não significa o não-exercício da autoridade, mas uma forma específica de exercê-la (Mogilka, 2000).

Vigotski (1991; 2000) refere que a aquisição de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem requer a autonomia. Para chegar à compreensão do conceito de autonomia, é necessário antes perpassar por outras ideias no arcabouço conceitual formulado por esse autor.

Para ele, no processo do desenvolvimento humano é por meio das condições sociais concretas que o aluno pode ser livre e construir sua consciência e personalidade, formando, de maneira interdependente, a capacidade social de viver em comum com os demais. Essa relação desenvolve o senso de comunidade entre os indivíduos e a sua organização impacta tanto a cooperação quanto a criação do aspecto social. O espírito de iniciativa e de independência induz o aluno à autonomia e ao autogoverno, que são qualidades de uma sociedade democrática oposta à tradicional que prioriza a obediência (Soejima, 2008).

As instituições escolares se apresentam, nesse contexto de compreensão, unidades que devem favorecer a apropriação de conhecimentos de libertação. Segundo Paulo Freire, a formação do aluno torna-se essencial pela conscientização de sua condição social e de sua realidade, corroborando para que descubra a necessidade de transformação, atuando como construtor e renovando o conhecimento e promovendo seu desenvolvimento. A concepção de Educação de qualidade, no sentido de formar o aluno na íntegra, desenvolvendo seu olhar crítico e consciente, além da construção de um melhor convívio entre os pares (Soejima, 2008).

Mas, as escolas e a sociedade ainda vislumbram um sentido de autonomia, que se dimensiona em proporções fragmentadas, menores e insuficientes. De outra forma, em nome

de uma revolução dos meios tecnológicos, projetam o conceito de autonomia na perspectiva do futuro, tornando-o um lugar comum nos discursos das novas tecnologias (Debus, 2018).

O próprio ato de ensinar é característico do ser humano e, sendo assim, político. Pensando na formação crítica do aluno e a sociedade democrática, o ato de ensinar necessita se nortear-se pelo poder como fortalecimento da construção da liberdade, pois exige a interação, a vontade do aluno. A educação se constitui na comunhão entre os indivíduos. Com isso, o professor tem o papel de compreender que juntamente com o aluno, a aula precisa ser dialogada e alicerçada tanto na voz ativa do educador quanto do educando (Soejima, 2008).

Sabendo, ainda, que a esfera educacional é constante e amplamente discutida e objeto de considerações das mais diversas, tanto do ponto de vista teórico, quanto das articulações práticas que mantém com a vida social, e que as instituições de ensino são espaços legítimos da sociedade para se realizar a educação, deve-se trabalhar no sentido de que sejam efetivamente não apenas o lugar de fazer educação, mas, sobretudo da formação humana – no melhor sentido grego do termo *paideia* – e da constituição do sujeito ético, domínio essencial para a atividade do profissional da saúde, sujeito que deve ser autônomo e independente, amparar o outro que sofre, ou seja, desenvolver a plena práxis de saber cuidar (Smolka, 2011).

A docência requer conhecimentos distintos e articulados de modo a possibilitar ao professor o desempenho da mediação dos processos de ensino-aprendizagem concordante com as necessidades contemporâneas. Os docentes que atuam na educação superior têm total influência sobre a formação profissional, já que são pessoas que atuam no ensino e são responsáveis por esse processo. Então, cabe a eles refletirem sobre sua formação pedagógica para atuarem, de forma competente e coerente, nesse nível de ensino (Morais, 2008).

2.2.1 O Conceito de autonomia sob a lógica neoliberal

De acordo com Orso (2021), o conceito de autonomia sob a lógica neoliberal deve ser entendido no contexto das políticas contemporâneas que reconfiguram as relações sociais e educacionais. Primeiro, é necessário definir o liberalismo, que é uma doutrina política e econômica centrada na liberdade individual, na autonomia do mercado e na limitação do papel do Estado, defendendo os direitos do indivíduo e a livre iniciativa. Já o neoliberalismo, conforme descrito por Fleck (2022), é uma renovação dessa lógica, surgida no final do século XX, que propõe a desregulamentação dos mercados, a privatização dos serviços públicos e a redução drástica da intervenção estatal.

Para Fleck (2022), sob essa lógica neoliberal, a autonomia é reinterpretada de forma limitada, vinculada ao princípio da responsabilidade individual e à adaptação às necessidades do mercado. Esse enfoque desloca a responsabilidade para o indivíduo, ignorando as condições sociais e estruturais que restringem a real capacidade de ação autônoma. Assim, o neoliberalismo promove uma visão de autonomia que enfatiza o individualismo e o mérito pessoal, o que, segundo Fleck, obscurece as desigualdades estruturais e as limitações impostas pelas condições econômicas e sociais. Portanto, é fundamental discutir como o neoliberalismo, na visão de Fleck, reformula o conceito de autonomia, promovendo uma perspectiva que enfraquece a dimensão coletiva e crítica da ação dos sujeitos.

Na perspectiva atual, a autonomia está relacionada à participação ativa do sujeito e envolve e os mecanismos da economia, da sociedade, da política, da cultura, da história, defendendo-se das crenças, das ideologias, da manipulação e dos populismos. Contudo, é preciso aprender a se autolimitar, individual e coletivamente, pois uma sociedade realmente livre e autônoma deve saber se autolimitar, saber que há coisas que não se pode fazer que não se devesse nem tentar fazer. Ser livre e ter liberdade são atividades que se autolimitam, sabe que pode, mas não deve fazer tudo (Cardoso Neto, 2008).

As novas formas de organização da produção desvendam o trabalho como uma atividade mais complexa, uma vez que demandam maior investimento psíquico e cognitivo do trabalhador, o trabalho sob o capitalismo segue uma forma social secundária à valorização do capital. Na realidade, está-se ante a uma estratégia de acumulação do capital, que busca, na recomposição do processo de trabalho, assegurar sua hegemonia, liberando parcialmente o controle do trabalho pela outorga da autonomia, cumprindo a alienação do produto e do reconhecimento do homem como espécie (Freire, 2018).

A demanda por autonomia nos processos de trabalho pode anunciar, à primeira vista, uma desalienação destes, porém isto não leva a superação do capital como sistema de dominação e expropriação da força humana, cujo pressuposto é a produção da mais valia na forma de propriedade privada. A exigência de maior participação e envolvimento no processo de trabalho não implica autorreconhecimento, já que o trabalho é uma atividade que se constitui como totalidade social que estabelece o homem como ser social (Freire, 2018).

Além do que, a presença do Estado Neoliberal e da Economia de Mercado, como forças estruturantes da subjetividade, nas quais a autonomia individual se concretiza como prática moral de autossatisfação e indiferença confirma a concepção liberal do homem na sociedade capitalista. Nessa conjunção sociocultural, o apelo ao consumo ilimitado de bens e serviços e a estetização da vida apresentam-se, por um lado, como mecanismos de

liberalização do sujeito das injunções normativas e sociais, e, por outro, como obstáculo à efetivação da autonomia, que tem como panorama a emancipação humana (Freire, 2018).

Atualmente o conceito de autonomia desperta no imaginário social e político como “autossuficiência”, “cuidado de si”, “eu empreendedor”, “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória”. Tais formas de enxergar a autonomia hoje reverberam na busca de individualização do homem na sociedade (Freire, 2018).

A autonomia é buscada no plano individual, porquanto o indivíduo é irredutível ao social; no plano coletivo, o social é irredutível aos indivíduos e à intersubjetividade, embora seja também isto e se realize por meio daqueles, e nesses dois planos precisa ser realizada pelo homem (Cardoso Neto, 2008).

Essa mudança no conceito de autonomia refere-se à forma como a autonomia passou a ser entendida e aplicada no contexto das transformações socioeconômicas e políticas impulsionadas pela globalização e pela reestruturação produtiva. Anteriormente, predominava uma visão de autonomia mais ligada à capacidade individual de tomar decisões de forma racional e livre, baseada em princípios éticos e morais, como proposto na tradição iluminista e liberal. Essa concepção enfatizava a liberdade do sujeito em relação às normas e valores externos, com foco no desenvolvimento pessoal e na autodeterminação.

No entanto, com o avanço da globalização e das novas tecnologias da informação e comunicação, o conceito de autonomia foi ressignificado, adaptando-se às exigências do capitalismo contemporâneo. A autonomia, agora, é frequentemente associada à flexibilidade, à capacidade de adaptação rápida e ao gerenciamento de si mesmo em um ambiente de trabalho cada vez mais competitivo e instável. Nesse contexto, como apontado por Lojkin (1995), as mudanças nos hábitos e costumes, impulsionadas pela tecnologia, criam um novo cenário socioeconômico que reconfigura o modo como a autonomia é vivida e compreendida. Para alguns analistas, essas transformações representam uma nova revolução no capitalismo, em que a autonomia deixa de ser um valor em si e passa a ser instrumentalizada em prol da produtividade e da eficiência.

Dessa forma, o conceito de autonomia, que antes estava relacionado à liberdade e à realização pessoal, transforma-se em um mecanismo funcional para o sistema econômico, no qual a autonomia é exigida do trabalhador como parte de uma lógica de mercado que privilegia a autogestão, a competitividade e a maximização de resultados. Nesse cenário, a autonomia se torna uma exigência imposta pela lógica de mercado, em que o trabalhador precisa ser flexível, polivalente e capaz de gerenciar sua própria força de trabalho. A educação, nesse contexto, passa a ser reconfigurada para atender a essa demanda,

promovendo a formação de sujeitos que possuam qualidades como autogestão, iniciativa, flexibilidade e busca contínua por aprimoramento (Machado, 2009).

Quando Machado (1998) descreve essas mudanças, ele não necessariamente as está defendendo, mas sim apontando uma realidade já consolidada sob o viés neoliberal, no qual a autonomia do trabalhador é vista como um recurso a ser explorado pelo mercado. A crítica implícita está no fato de que essa concepção de autonomia, ao contrário de emancipar o sujeito, o submete às exigências de um sistema que prioriza eficiência e produtividade sobre a realização humana e a dignidade. Assim, o conceito de autonomia é apropriado e instrumentalizado para servir aos interesses do capital, deixando de lado suas dimensões éticas e humanas.

A educação, segundo a perspectiva crítica, permite que o indivíduo desenvolva a capacidade de autogerir seu próprio processo formativo, emancipando-se das limitações impostas pela natureza e pela sociedade. Educar, nesse sentido, não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas a transformação do sujeito, permitindo-lhe ultrapassar o que o restringe, dando-lhe uma nova constituição, possível dentro da vida social. Esse processo educativo se revela como um espaço não só de aprendizagem, mas também de participação ativa e de reivindicação das necessidades sociais, políticas e culturais insatisfeitas. A ação política, assim, é intrínseca ao processo de formação humana.

Sob essa ótica, a educação é vista como um ato de liberdade, uma recusa à heteronomia, e por isso, promotora de autonomia. No entanto, em uma análise dialética ou sob a perspectiva de Vygotsky, é importante reconhecer as contradições presentes nos processos de escolarização. Embora a educação tenha o potencial de emancipar e promover a autonomia, os processos de escolarização muitas vezes funcionam de maneira oposta, perpetuando estruturas de dominação e restringindo a verdadeira emancipação (Cardoso Neto, 2008). A educação que deveria libertar, muitas vezes se torna um mecanismo de controle, ajustando o indivíduo às normas estabelecidas em vez de incentivá-lo a questionar e transformar essas mesmas normas.

Do ponto de vista vygotskiano, o desenvolvimento da autonomia ocorre através da mediação social e das interações com outros indivíduos. A educação, então, deve ser um processo dialético de construção coletiva, onde o sujeito é transformado pela sociedade, mas também a transforma através de sua ação crítica e consciente. Nessa perspectiva, a verdadeira autonomia só se desenvolve em um contexto de diálogo, reflexão e participação ativa, onde o conhecimento é construído coletivamente e a emancipação se torna uma realidade vivida e não apenas um ideal distante (Berni, 2006).

Para se entender a relação entre autonomia e democracia, é essencial considerar que ambos os conceitos estão interligados a processos de participação e transformação social. A autonomia individual e coletiva se torna um pilar fundamental para a construção de uma sociedade democrática, em que a educação, a sociedade e a escola são continuamente reinventadas e submetidas a uma crítica constante ao modelo em que se vive. Nesse contexto, a criação de uma sociedade autônoma pressupõe novas formas de participação e relações de poder, que envolvem uma ação crítica e engajada (Berni, 2006).

Uma democracia genuína não se limita à escolha formal de representantes, mas envolve a participação ativa dos cidadãos em todas as esferas da vida social, política e econômica. Para que essa participação seja significativa, é necessário que os indivíduos desenvolvam autonomia, compreendida aqui como a capacidade de refletir criticamente, tomar decisões e agir de forma consciente e responsável. Assim, a luta pela autonomia é indissociável da luta pela democracia, pois é por meio da autonomia que os sujeitos se tornam capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Cardoso Neto, 2008).

A escola é compreendida não apenas como uma instituição que transmite conhecimento, mas como um espaço cultural e educativo que defende a autonomia do sujeito. Nesse sentido, a democracia é vista como um processo em constante reinvenção, onde o instituído (as normas e estruturas existentes) e o instituinte (as forças criadoras que desafiam e transformam essas estruturas) estão em tensão permanente. Como destaca Cardoso Neto (2008), o instituído participa do instituinte até que este o substitua, criando uma nova forma que, por sua vez, será novamente questionada por novas demandas e forças transformadoras.

Essa dinâmica entre o que é criado e o que está sendo constantemente recriado é central para a compreensão tanto da autonomia quanto da democracia. A sociedade que emerge dessa luta por autonomia e participação será tão distinta da atual que pode parecer uma "sociedade impensada", uma realidade nova que se constrói na dialética entre o instituído e o instituinte. Portanto, a autonomia não apenas sustenta a democracia, mas também a projeta para um futuro em constante transformação, onde os sujeitos são protagonistas na criação de novas formas de viver e organizar a sociedade.

Por isso, é fundamental rejeitar as práticas educativas que perpetuam estereótipos e formam cidadãos condicionados a se conformarem com um sistema que reforça a repetição, a estagnação e a ausência de esperança. Educar é formar, e a verdadeira formação de seres autônomos, no sentido pleno do termo, envolve ensinar a amar o conhecimento e, conseqüentemente, aprender de maneira crítica. A educação deve, portanto, ser uma prática

crítica voltada para a conquista da autonomia, compreendida como uma ação que é ao mesmo tempo um direito e uma expressão de um caráter crítico e transformador (Cardoso Neto, 2008).

Como ação política, a educação aciona os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como homem (Cardoso Neto, 2008).

Apreender a essência da educação e da escola é refletir, interrogar e compreender as dimensões da cultura na realidade educacional, da relação com o outro que é, necessariamente, conflituosa, mas autônoma e, por isso, capaz de definir as próprias normas (Cardoso Neto, 2008).

Para Barbosa (2015, p. 25), “autonomia, sem recursos pessoais e proteções sociais, é utópica”. Ninguém se torna autônomo nem caminha para elevados padrões de autonomia sem ajudas sociais, nomeadamente em termos de direitos que permitam certa independência na vida cotidiana, e sem um conjunto de recursos ou poderes pessoais que possibilitem a tomada de decisões, o autocontrole, a autodireção, a automotivação e a automobilização para a ação (Barbosa, 2015).

A autonomia na educação precisa ser entendida a partir do contexto da sociedade capitalista, uma vez que alguns conceitos importantes originários das teorias críticas da educação são apropriados pela lógica mercantilista, a fim de criar um ambiente ideológico favorável à concretização de medidas cada vez mais voltadas para a ótica neoliberal. Barbosa (2015) afirma que a sociedade atual vive um período em que a educação se encontra em “núpcias com a normatividade da autonomização”, pois o que vigora é a centralidade do indivíduo no processo educativo, norteadada pela ideologia da privatização, segundo a qual “é pura perda de tempo se preocupar com a sociedade, com o bem comum, pois essa preocupação é irrelevante para a felicidade individual e para o êxito na vida”. Essa autonomia,

[...] tem vindo a incitar a uma vida intelectual própria, a uma vida com critério independente, segura de si e capaz de governar a si mesma, de dar a lei a si mesma e de afirmar-se, com originalidade, no universo incerto e mutável das conjunturas fluídas da atualidade. Sendo certo que podemos ouvir essa interessante voz e nela rever todo um passado de lutas sociais pela dignificação do ser humano, também poderemos ouvir, provavelmente sem surpresas e estremecimentos, a cantilena neoliberal e neoconservadora do “sê autônomo” e “sê independente”, e, portanto, de todo um discurso que se quer apoderar da linguagem ou do vocabulário da autonomia para não só arregimentar os indivíduos à lógica da exclusiva responsabilidade pessoal por tudo o que lhes acontece na vida, como também para melhor os adaptar, segundo uma nova ortopedia pedagógica chamada

“autonomização”, às exigências e às contingências da novíssima economia [...] (Barbosa, 2015, p. 997).

A autonomização que hoje é imposta, ou que ganha mais notoriedade, configura-se como um processo simultaneamente individualista, utilitarista e funcionalista. Individualista, porque o empoderamento procurado concentra-se em formas de individualismo competitivo e autocentrado em ordem à prossecução de objetivos e interesses meramente privados. Utilitarista, pois o horizonte da autonomização é a vantagem competitiva que ajuda a subir na vida e nos rankings do poder e do dinheiro. Funcionalista, por fim, porque se coloca ao serviço do melhoramento das cotas de adaptação ao sistema capitalista emergente, chamado nova economia (Barbosa, 2015).

Entretanto, a autonomização precisa pautar-se por um outro tipo de *empowerment*. Um *empowerment* emancipatório e transformador, não apenas do sujeito-educando ao longo da vida, mas, eventualmente, e também, dos contextos que comprometem o desabrochamento e a efetividade das capacidades de autogoverno dos indivíduos. Ou seja, um *empowerment* que conjugue o reforço de poderes individuais com o engajamento na mudança de estruturas sociais que subvertem esses poderes (Barbosa, 2015).

O objetivo da educação neoliberal se modifica de modo a transformar os indivíduos em consumidores compulsivos ou, a transformá-los em máquinas de conhecimento, sem postura crítica e ética mediante a sociedade e o mundo. A autonomia dos sujeitos, nessa perspectiva, é limitante e limitada, pois é entrelaçada ao individualismo e a competitividade (Soejima, 2008).

2.3 AUTONOMIA DO PROFESSOR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreender a autonomia do professor sob o enfoque histórico-cultural, é importante introduzir brevemente a teoria histórico-cultural, desenvolvida principalmente por Lev Vygotsky. Essa teoria destaca que o desenvolvimento humano é um processo mediado cultural e socialmente, no qual as interações entre os indivíduos e seu contexto desempenham um papel central na formação das capacidades cognitivas e da consciência. Vygotsky argumenta que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais, sendo internalizadas pelos indivíduos ao longo do tempo.

A teoria histórico-cultural defende que a aprendizagem é essencialmente um fenômeno social e que a cultura, a linguagem e as ferramentas mediadoras influenciam a maneira como as pessoas pensam e agem, como constituem seu conhecimento e sua consciência. Assim, a

formação da autonomia não é um processo isolado, mas se dá através da interação do indivíduo com o meio e com os outros. Aplicada ao contexto da autonomia do professor, essa teoria sugere que a capacidade do docente de ser autônomo está profundamente ligada às condições históricas, sociais e culturais nas quais ele está inserido, bem como às interações que estabelece com alunos, colegas e instituições.

Com essa perspectiva, a autonomia do professor é entendida não apenas como a liberdade de tomar decisões de maneira isolada, mas como um processo contínuo e coletivo de construção, mediado pelas práticas culturais e pelas relações sociais do contexto educativo. Dessa forma, discutir a autonomia do professor sob a ótica histórico-cultural significa reconhecer que essa autonomia se desenvolve na relação dialógica e na prática cotidiana, em que o professor atua como um agente transformador, em constante interação com a comunidade escolar e com o contexto sociocultural mais amplo.

A teoria histórico-cultural é a designação dada à corrente psicológica que explana o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético. (Libâneo; Freitas, 2019). No contexto da então recém-criada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Lev Vygotsky (1896-1934) iniciou suas pesquisas na década de 1920, contando depois com a colaboração de psicólogos e pedagogos, entre os quais destacam-se como de importância fundamental os psicólogos A. N. Leontiev e A. R. Lúria, podendo ser considerados como um grupo de pesquisadores.

As pesquisas desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, chegando a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural sobre a qual criou-se a formulação explicativa sobre a origem do psiquismo humano e formação da consciência, mostrando as relações entre atividade humana, aprendizagem, linguagem, processos intelectuais, emoções. Posteriormente, graças aos estudos de Leontiev, foram realizados estudos sobre um dos mais relevantes conceitos dessa corrente teórica, a atividade humana, culminando na elaboração da teoria da atividade, ampliada depois por teóricos como Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução), Levina (Psicologia da Educação). Num terceiro momento sucedeu a expansão da teoria histórico-cultural para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina. Nos Estados Unidos ressaltam-se diversos especialistas em Vygotsky: M. Cole James V. Werstsch, Vera John-Steiner, Ellen Souberman,

Louis Moll, Sylvia Scribner (que juntamente com M. Cole organizou o livro *Formação Social da Mente*, depois traduzido e publicado no Brasil) (Libâneo; Freitas, 2019)⁴.

Conforme descrevem Libâneo e Freitas (2019), no Brasil a teoria de Vygotsky passou a ser conhecida na segunda metade da década de 1970 e a partir da segunda metade dos anos 1980, foram intensificados os estudos e pesquisas nessa orientação teórica, favorecidos pelo contexto de redemocratização política do país. Os autores também expõem que Vygotsky tinha como propósito constituir uma psicologia fundamentada na tradição filosófica materialista dialética que contribuísse para explicar a natureza histórica e social do desenvolvimento psicológico humano.

Para isso, foi necessário a Vygotsky considerar a aprendizagem humana como processo de apropriação da cultura que ocorre nas relações sociais mediadas pela comunicação, a linguagem e a própria cultura. Como descreve este autor (Vigotski, 1991), esses processos estão na base da formação das funções psíquicas superiores (que são de origem social e não apenas biológica), e se realizam a partir da atividade humana do sujeito, iniciando-se na forma externa e interpessoal, que em seguida é internalizada de forma mediada para tornar-se uma atividade interna individual, guiada pela consciência. Nesse processo, denominado de internalização, é fundamental a mediação dos signos, com a apropriação dos significados sociais e a atribuição de sentidos pessoais, o que representa influência social e histórica na constituição da consciência humana. A formação e desenvolvimento da consciência, portanto, é um processo influenciado pela atividade social e histórica.

Ao destacar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção distingue o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sociocultural. Os conhecimentos de todo tipo se constituem nas relações intersubjetivas, sendo necessário um processo de apropriação destes conhecimentos pela interação com outros sujeitos que já os detêm. Dessa maneira, a educação e o ensino passam a ser compreendidos como aspectos universais e necessários do desenvolvimento psíquico e subjetivo do ser humano, mas de forma dependente da influência de fatores socioculturais e das condições internas dos indivíduos

⁴ Na América do Sul, conforme revela estudo realizado por Elhammoumi (2001) a recepção de Vygotsky constituiu um terreno fértil para uma psicologia materialista. Para esse autor, um dos fundamentos que justifica a preeminência de Vygotsky no campo da psicologia e da educação na América do Sul é a ampla compreensão da teoria histórico-cultural como psicologia de embasamento marxista. Na Argentina a tradução do livro *Pensamento e Linguagem* foi realizada em Buenos Aires, em 1964 (no Brasil, foram traduzidos *Formação social da mente* em 1984, e *Pensamento e Linguagem* em 1987) (Libâneo; Freitas, 2019).

(Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015). Essa premissa encontra-se implicada profundamente com o conceito de atividade humana.

Na concepção histórico-cultural, a atividade humana é um conceito-chave porque explica a mediação que acontece na relação entre o homem e a realidade objetiva. Esse conceito permite compreender que o ser humano não recebe mecanicamente a estímulos externos vindos do meio, mas, ao contrário, pela sua atividade põe-se em conexão com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atuando sobre eles e transformando-os, o que resulta na transformação também de si (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Dessa forma, Vigotski (1991) demonstra em sua teoria que nos seres humanos a constituição psicológica e a formação da consciência ocorrem a partir das relações sociais e de forma interdependente a elas. Nestas relações interdependentes, os processos formativos são constituídos coletivamente pela interação com os outros e culturalmente mediados pelos conhecimentos de todo tipo. Isso significa que a constituição da consciência dos indivíduos é um processo que ocorre marcado pelos contextos históricos marcados por determinadas relações sociais e pela cultura neles produzida, acumulada e transmitida de umas a outras gerações.

É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos de arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 1991 p. 315).

Sem detalhar alentos educativos formais, ainda mais interessados em explicar os processos de desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (1993, 2001a) apresentou em suas produções um olhar permanente para os processos formativos dos sujeitos. Tendo realizado vasta investigação a respeito da formação dos processos psicológicos superiores, Vygotsky traz contribuições significativas que permitem compreender a preparação de professores de

modo mais integrador. Abrange amplas possibilidades de relação entre as experiências vividas e os saberes que os docentes elaboram.

Tomando as palavras de Libâneo e Freitas (2019), tal abordagem viabiliza “compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito”, pois a humanidade constitui-se a partir das relações que ajustamos com o ambiente que nos envolve e uns com os outros, sendo necessário compreender os sujeitos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço. Vigotsky (1991) indica, em seus estudos, que as relações que estabelecem com os contextos vividos não correspondem a uma prevista relação do tipo organismo – meio, pois são entendidas a partir da interação estabelecida e do convívio com os outros. Assim, o ambiente, fragmento de espaço e tempo no qual as relações decorrem, não pode ser tomado meramente como o que está imediatamente ao nosso redor, de modo direto e concreto. Constitui-se da atividade mediada, das práticas culturalmente produzidas.

A cultura ocupa posição determinante da teoria Histórico-Cultural. Vygotsky (1995) nos apresenta tal compreensão definindo-a como o produto do trabalho humano. A constituição da cultura se dá no ato intencional de transformação da natureza e de produção de sistemas simbólicos, num movimento histórico de formação. São as marcas da humanidade, impressas nos objetos produzidos, nos signos criados, no modo de entender e de se relacionar que caracterizam a cultura. Indo muito além das práticas locais, dos hábitos regionais ou dos saberes específicos, o pesquisador propõe que compreendamos a cultura como práticas sociais articuladas aos traços de toda a produção da humanidade (Martins; Rabatini, 2010).

Pelos elementos culturais, apropriados por nós, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos, mobilizando não só nos aspectos cognitivos, mas também atizam o desenvolvimento sensível. A própria capacidade de afetar-se diante do outro e do ambiente é construída e reelaborada culturalmente. De acordo com Vigotsky (2001b), a cultura é constitutiva dos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois aprendemos a conhecer o mundo e a relacionarmo-nos nele/com ele a partir dos saberes já elaborados pela humanidade.

Não partimos do total estranhamento, nem poderíamos nos despir de todos os sentidos já atribuídos à realidade. Nossos sentimentos em relação aos acontecimentos vividos não existem de forma direta, pois são mediados pelo repertório cultural que nos constitui. É preciso ressaltar, entretanto, que ao mesmo tempo em que estamos imersos num ambiente cultural e dele nos apropriamos, não apenas nos enriquecemos com o que nele está dado, pois a própria cultura é reelaborada pela nossa atuação, sendo que nossa interação produz novas orientações a todo o curso do desenvolvimento cultural. Cria-se modos de simbolizar,

inventamos outros instrumentos e relacionamo-nos de formas distintas (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015). Pode-se, assim, buscar um jeito diferente de perceber as coisas e as pessoas, questionar nossa própria sensibilidade e tentar, intencionalmente, nos despir das concepções prévias ao tomar o ambiente com estranhamento, no intuito de produzir novos sentidos para o vivido (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Na perspectiva Histórico-Cultural, é a cultura que permite estabelecer relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por viver junto, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Na formação de professores podemos perceber que é por meio da cultura que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecem, bem como os contratos sociais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor, ao adentrar sua sala de aula, está munido por diversas representações de escola, aluno e da docência que o colocam em posição histórica e socialmente construída. Ele não está só. Carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações. Reconhecer este contexto culturalmente diverso é compreender a singularidade de formar-se (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Da relação com a cultura extraímos também o modo como cada professor idealiza suas aulas e apropria-se daquilo que vive na escola. O uso da literatura e dos registros como formas apreendidas de organização e reflexão do trabalho docente, por exemplo, remete a um modo de olhar para a aula que busca o pensamento simbólico e as relações menos óbvias, estimulando a criação e a discussão, assim como fazemos com o poema aqui apresentado, no qual o menino se encanta pelas palavras e começa a fazer uso para expressar o que vive e pensa (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Vygotsky explica o desenvolvimento como processo de apropriação de elementos da cultura humana, mediante a interação com o ambiente e com os outros. Nesta perspectiva, todas as experiências significativas vividas contribuem para os avanços psicológicos através das conexões que estabelecem entre si. Diferente de uma linha reta e crescente, imaginamos o

desenvolvimento como o alargamento de uma estrutura circular, que pode ampliar-se em diferentes proporções e direções ao mesmo tempo. Do mesmo modo, a teoria Histórico-Cultural compreende que não são investidas focais ou específicas que geram, em todos os sujeitos, o mesmo desenvolvimento (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Retoma-se o modo como percebemos tais concepções ao olhar para o profissional em constante desenvolvimento: ao apropriar-se de teorias e práticas educacionais, o professor as relaciona com suas experiências vividas e se mune de tais saberes diante das situações que vivencia, organizando uma forma pessoal de ser e estar professor. Quando se relaciona reflexivamente com seu conhecimento, lança-se para novas e incertas áreas de atuação e busca outras respostas que sustentem uma atuação cada vez mais ajustada à sua realidade. Neste contexto, novamente faz-se presente o uso do registro, que vai se entrelaçando às práticas docentes e propiciando que as relações sejam estabelecidas e provoquem o desenvolvimento do professor e dos que estão ao seu redor (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Vale dizer, ainda, que não são apenas as conquistas ou a evolução (Vigotsky, 1993 p.97) que geram possibilidades de desenvolvimento, mas também as discontinuidades e disputas nos levam a vivenciar verdadeiras “revoluções” pessoais, onde saltos importantes podem acontecer. Deste modo, Vigotsky (2001a) ressalta que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Neste momento a mediação, o ambiente e as experiências culturais se mostram potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento.

Vygotsky afirma, ainda, a existência do nível de desenvolvimento iminente, reconhecido por aquilo que só somos capazes de realizar com a ajuda do outro, nível no qual nossas habilidades ainda estão sendo formadas ou instituídas. São elaborações que já fazem parte dos saberes reconhecidos como necessários à ação no mundo, entretanto ainda não internalizados. Consideramos como desenvolvimento iminente todas as habilidades e conhecimentos das quais o indivíduo se aproxima culturalmente e nas relações sociais. O reconhecimento de duas zonas de desenvolvimento – real e iminente – contempla a certeza de que o ser humano está em constante ampliação de seu conhecimento e que não há limites para os saberes construídos pela humanidade (Vigotsky, 2001a).

Não há estágios prévios ou elementos básicos a serem desenvolvidos, nem delineado sequência linear e orgânica, pois desenvolvimento real e próximo dependem necessariamente das relações sociais e dos contextos nos quais estamos inseridos, sendo impossível

preestabelecer os caminhos que cada um percorrerá para propulsionar sua zona de conhecimento (Vigotsky, 2001a).

O que corre entre estas duas margens apresentam-se como o lugar de possibilidades para o aprendizado. Assim, a zona existente entre o que já foi internalizado e o conhecimento potencial configura-se como área fértil das relações humanas, uma vez que a atuação e mediação poderão levar à apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo. Esta concepção representa uma “sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica e, mais especificamente, do papel do professor” (Meira; Facci, 2007, p.52), pois abarca a possibilidade de ampliação dos saberes e de desenvolvimento a partir da relação com o outro.

Quando os professores passam a fazer uso das palavras, vão se apropriando da linguagem e estabelecendo relações dialógicas com os saberes que lhe são postos. Assim, expandem a maneira como percebem o mundo e sua própria atuação (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é linear nem estanque. Está transposto pelo movimento de cada um de nós em simbolizar, sentir e ressignificar o vivido. Também não ocorre de modo uniforme. As transformações possuem ritmos e proporções distintas uma vez que as atividades que realizamos mobilizam nosso conjunto de funções de modos diferentes. Isto significa dizer que nossas ações não exigem em todo momento os domínios de forma homogênea. Assim, “é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor do desenvolvimento das funções psíquicas, dado reiterativo do papel da atividade em sua formação” (Martins; Rabatini, 2010, p.344).

As funções psicológicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos e, para Vygotsky (1993), o individual não deixa de ser o social, internalizado.

As funções psicológicas superiores apresentam como característica, em relação a funções elementares, a necessidade de mediação. Nas ações coletivas, relacionamo-nos e colocamo-nos em diversas situações de aprendizado, nas quais a mediação do outro contribui para que contemplemos aspectos que, sozinhos, não conseguiríamos atingir. Em pesquisa recente acerca do papel da mediação na formação docente, Araújo (2009) enfatiza que:

O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade. (...). Desse modo, pode-se entender que a mediação se dá no campo da significação e compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na / pela atividade prática. (...) O fato de a significação guardar em si a experiência social da humanidade a conforma, em

termos de produção histórica da consciência, como campo de possibilidade no qual a experiência social da humanidade se torna a experiência de um sujeito (Araújo, 2009, p.147).

Vale ressaltar, ainda, que a teoria histórico-cultural concebe a mediação que se dá por meio do outro. Como aponta Silva *et al.* (2011, p. 222), “é na relação com o outro que se constitui o plano interpsicológico do desenvolvimento cultural do indivíduo. Neste sentido, o outro é signo mediador de condutas, gestos, sentimentos e pensamentos”. Assim, podemos compreender que a formação de conceitos passa inicialmente pela esfera social: é preciso ouvir, ver, sentir e conhecer pelo outro, numa relação mediada, para assim apropriar-se e ser capaz de utilizar os conceitos internalizados para orientar suas ações e seu próprio pensamento. Facci (2004) indica que, para Vygotsky, os processos psicológicos superiores estão sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana e, portanto, modificam em função das transformações sociais e históricas.

Na perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky, um fator importante para a formação a partir do ponto de vista da educação, é a valorização da atuação de outros sujeitos do grupo social, considerando a mediação entre a cultura e os indivíduos, dentro do processo de desenvolvimento. Isso possibilita que o aluno não seja somente o sujeito da aprendizagem, mas um sujeito que aprende – valores, princípios, ética, linguagem, conhecimentos – juntamente com a presença de outros (Soejima, 2008).

É importante ressaltar que, mesmo que o autor enfatize o papel da intervenção docente no desenvolvimento do educando, seu objetivo é trabalhar com a importância do contexto cultural e das relações entre os sujeitos no percurso de desenvolvimento da pessoa humana, não propondo, desta maneira, uma pedagogia autoritária. Ao mesmo tempo, não se trata de compreender o educando como um agente receptor ou passivo (Soejima, 2008).

Para a perspectiva histórico-cultural, então, o processo de desenvolvimento do ato voluntário transita do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são produtos da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. O ato voluntário está indicado pelo outro, origina da regulação cultural do comportamento do indivíduo através do outro e da palavra. A constituição da autonomia no indivíduo é, conseqüentemente, um processo que se dá desde os primórdios da apropriação da linguagem e se prolonga por toda sua existência. Apóia-se na história, e na cultura, funda-se nas relações sociais (Hernandes, 2002).

A perspectiva histórico-cultural oferece uma possível análise a partir do domínio como uma atividade deliberada auto-reguladora. Pode-se compreender a autonomia como uma

construção relacionada à capacidade humana de realizar ações a partir de sua consciência voluntária, ou seja, ao se estabelecer uma ação a ser realizada, estabelece-se também uma intencionalidade do ser humano para essa ação (Soejima, 2008). Ou seja, nas análises histórico-culturais, a autonomia é compreendida como a capacidade facultativa que o homem possui de aceitar as regras exteriores a ele, constituindo assim sua consciência moral (Hernandes, 2002).

A consciência moral, seria então como um juiz interno, apresenta a situação, consulta as normas estabelecidas, interioriza-as como suas ou não, decide e julga seus próprios atos (Aranha; Martins, 1986 p. 307). Nessa perspectiva, a autonomia se traduz dialeticamente. Se o sujeito aceita passivamente as regras, ele cai na heteronomia, pois não é a sua consciência que vai governar seus atos, e sim os fatores, as regras exteriores a ele. Se ao invés disso o indivíduo põe em dúvida a regra, tende-se o risco de destruir a moral ou de cair num individualismo tão grande que tornaria impossível sua vida em sociedade.

Uma e outra constituem-se e contrapõem-se na unidade. Nem submissão e passividade totais, nem oposição total às regras (Hernandes, 2002).

2.3.1 Autonomia docente na educação superior privada

A autonomia na docência na educação superior deve ser analisada levando em consideração o contexto em que ocorre, que pode ser público ou privado. Neste tópico, será abordada especificamente a autonomia dos docentes no contexto da educação superior privado. A autonomia na educação superior privado envolve diferentes desafios e limitações, que frequentemente estão ligados às demandas e expectativas das instituições particulares, que geralmente visam a maximização de resultados financeiros e a adaptação às exigências do mercado educacional.

O conceito de autonomia, nesse contexto, provém de uma visão de independência docente, mas que é muitas vezes limitada pelas condições impostas pelas instituições privadas, tais como padrões curriculares rígidos, controle gerencial e metas de desempenho. Assim, a autonomia do professor é influenciada por uma lógica de mercado que prioriza a produtividade, a flexibilidade e a capacidade de adaptação, o que frequentemente se sobrepõe à liberdade acadêmica plena e ao desenvolvimento crítico do ensino.

Nesse cenário, a autonomia docente se transforma em um equilíbrio complexo entre a liberdade para decidir sobre práticas pedagógicas e as imposições institucionais voltadas para resultados. Isso limita a capacidade do professor de experimentar métodos de ensino que

priorizem a formação crítica dos alunos, impondo restrições relacionadas ao cumprimento de diretrizes institucionais, avaliações padronizadas e exigências administrativas.

Para abordar sobre a autonomia na docência na educação superior necessário se faz primeiro considerar, mesmo de forma breve, alguns elementos que ajudam a caracterizar o professor da educação superior. Entre diversos elementos, considerou-se para o objeto desta pesquisa a importância de abordar sobre a formação e o conhecimento deste professor e as relações de trabalho.

No que se refere à formação e ao conhecimento, Franco (2016) destaca que a qualificação do professor da educação superior vai além da expertise em sua área específica de atuação. Ela deve incluir uma formação pedagógica que o capacite a lidar com as demandas didáticas, metodológicas e tecnológicas do ensino contemporâneo. O domínio técnico-científico é essencial, mas não suficiente; é necessário também que o professor seja capaz de articular esse conhecimento com práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento crítico dos alunos.

A formação docente, no contexto da educação superior, precisa integrar saberes teóricos, práticos e éticos, permitindo que o professor exerça sua autonomia de maneira consciente e responsável. Franco (2016) aponta que a formação contínua é um aspecto crucial, pois permite ao docente atualizar-se e refletir sobre suas práticas, contribuindo para uma atuação mais autônoma e inovadora. Nesse sentido, o conhecimento docente não é estático, mas se constitui em um processo dinâmico e permanente de aprendizagem às novas realidades educacionais.

Além disso, as relações de trabalho também influenciam diretamente a autonomia docente. A pressão por produtividade acadêmica, as condições institucionais e a necessidade de se adaptar às novas demandas tecnológicas são fatores que podem limitar ou potencializar a autonomia do professor. O equilíbrio entre essas pressões externas e a liberdade de ação docente é um desafio constante, que requer uma formação sólida e uma postura crítica para enfrentar as imposições do mercado e das políticas educacionais (Franco, 2016), assim, a compreensão da autonomia na docência na educação superior deve considerar o papel central da formação e do conhecimento do professor, que são as bases para uma prática pedagógica efetiva e transformadora, capaz de conciliar as exigências do contexto acadêmico com a promoção de um ensino crítico e autônomo.

A formação do professor da educação superior há muito tem sido objeto de críticas, uma vez que permanece sendo valorizada apenas uma de suas dimensões: a dimensão epistemológica da área específica de conhecimento. A dimensão pedagógica permanece como

uma face oculta, ou ocultada, na formação deste professor. Na realidade do contexto brasileiro, profissionais com título de graduação obtido em diversas áreas do conhecimento ingressam na docência na educação superior sem receber antes formação pedagógica para essa atuação.

Entretanto, como analisam Soares e Cunha (2010), nas sociedades ocidentais a tradição é de não existir formação inicial do professor da educação superior, mas, por outro lado, a partir da década de 1980, o título de doutor vem sendo exigido para ingresso na educação superior.

Dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos da educação superior para responder as exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com o conhecimento pedagógico (Cunha, 2003, p. 48).

Pimenta e Anastasiou (2005) endereçam críticas às políticas educacionais brasileiras que estabelecem sobre a formação inicial e continuada do professor para a educação básica, mas quando se trata do professor da educação superior as políticas educacionais têm se omitido historicamente. Assim, para atuar como professor na educação superior é suficiente, frequentemente, a comprovação de titulação e conhecimento especializado na área em que atua e a experiência na prática na profissão que exerce.

No Brasil, a história da formação para a docência na educação superior pode ser considerada recente uma vez que passou a ser uma preocupação por parte das agências formadoras e, também, dos próprios professores por volta da década de 1980, como fruto da autocrítica desenvolvida pelos próprios envolvidos neste âmbito de ensino Masetto (2003).

Decorrente dessa situação, permanece uma fragilidade, em termos pedagógicos, que reverbera incontestavelmente na formação discente, já que a maior parte dos profissionais que optam pela área da docência não teve o ensejo de instruir-se à função do ser professor, dominam apenas conteúdo específicos da sua formação profissional (Morais, 2008).

Como discutem Giusti e Aguiar (2004, p. 1), a seguir:

[...] uma das críticas mais comuns aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, a falta dela. Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer instituição de educação superior.

Embora decorridos vinte anos, a situação supracitada, continua pertinente porque pouco ou nada houve de avanço quanto à necessidade de o professor da educação superior receber uma formação pedagógica inicial como parte dos requisitos para ingresso na docência nesse nível de ensino. Tal situação favorece a permanência do quadro descrito pelos autores. Porém, continua predominando uma prática social em que o requisito para ingresso na docência na educação superior não confere à formação pedagógica o mesmo peso atribuído à formação epistemológico na área específica do conhecimento relacionado ao curso que o professor atuará.

Assim, em termos pedagógicos é requerido o mínimo de um professor que ingressa na educação superior (Giusti e Aguiar, 2004). Assim, os professores deste nível de ensino vão adquirindo conhecimentos conforme a necessidade de utilização deles, as experiências em sua prática docente.

No entanto, os saberes necessários que orientam e norteiam a base da atuação docente no ensino não se limitam a conteúdos particulares que dependeriam de um conhecimento especializado. Ao contrário, eles englobam uma diversidade de objetos, questões e problemas pertinentes ao trabalho docente, vindos de fontes variadas (Morais, 2008).

De acordo com Tardif (2012, p. 217-218), os saberes do professor dependem:

Intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, a sua organização, a sua diferenciação, a sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. ela também está ligada a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Teles (2015) refere que para a atuação docente na educação superior não basta ser graduado e exercer determinada profissão porque é necessário também estar pedagogicamente preparado e possuir bases teóricas fundantes da atividade de ensino. A autora considera que essa seja, talvez, uma das razões pelas quais o professor da educação superior “[...] de modo geral, o professor permanece atuando predominantemente como transmissor de conteúdo. E essa prática pedagógica pouco contribui para o desenvolvimento de profissionais como sujeitos sociais em sua profissão” (Teles, 2015, p. 13).

Mas, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37) apontaram que os professores da educação superior, embora sejam possuidores de experiências significativas e apresentem uma trajetória de estudos em sua área específica de conhecimento, comumente apresentam também “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de

aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis, a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Therrien, Dias e Leitinho (2016) ressaltam que a formação pedagógica para a docência na educação superior permite ao professor ultrapassar os limites da formação em uma área profissional e o pragmatismo que em geral são decorrentes do desconhecimento sobre a necessária formação pedagógica, imposto pela ausência de política pública para a formação do docente da educação superior e pela falta de política institucional consistente e permanente nas IES. Além disso defendem que a docência na educação superior em nosso país, e em cada IES, precisa deixar de ser tratada de forma amadora e passar a ser tratada de forma profissional (Dias, 2012 *apud* Therrien; Dias; Leitinho, 2016, p. 24). Entretanto, parece permanecer inalterado esse problema:

Na educação superior, a ausência da formação inicial, o descompasso com a formação continuada – uma vez que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente –, e a intensificação do trabalho docente culminam por reduzir a docência na educação superior a uma semiprofissão, ou, quando muito, a uma profissão desprofissionalizada. Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje (Therrien; Dias; Leitinho, 2016, p. 24).

Assim, nota-se que a trajetória da profissão docente se dirigiu pela ideia equivocada de que saber fazer é saber ensinar. Esse engano fundamentou o recrutamento dos docentes em tempos anteriores em que a universidade se converteu tributariamente do poder que sobrevinha das macroestruturas sociais, contidas pelas corporações. Desse modo, o conteúdo específico de determinada atividade tornou-se consideravelmente maior do que o conhecimento pedagógico (Cunha, 2003). Nestas condições, o que ocorre é o conhecimento profissional do professor adquire centralidade, ficando em segundo plano os conhecimentos necessários à atividade docente.

Essa situação foi verificada por Castanho (2002) em cursos de graduação da área da saúde. A autora pesquisou professores da área e constatou: a maior parte deles tornar-se professor não foi uma opção inicial; vários iniciaram a docência por estarem naquele com necessidade financeira; foi frequente o relato de ter se tornado professor de uma hora para outra, ou seja, sem preparação para essa atividade. Esses resultados levam a crer que situação similar deve ocorrer em relação à docência no curso de Fisioterapia.

A respeito do conhecimento do professor da educação superior, Ariza e Toscano (2001) identificam dois componentes do conhecimento do professor da educação superior, os quais possuem características epistemológicas distintas: o conhecimento profissional com caráter acadêmico e o conhecimento tácito.

O conhecimento acadêmico é consciente, abstrato, racional, baseado na lógica da disciplina ou área de conhecimento, nas teorias e concepções teóricas. Mas, é comum que esse conhecimento seja colocado em prática de forma pouco relacionada com os contextos históricos, sociológicos e metodológicos da produção científica. Por outro lado, o conhecimento tácito é composto do saber fazer, tem maior caráter prático, concreto, mas é irreflexivo porque sua base é a lógica do pensamento cotidiano, e sua constituição se dá por processos intuitivos, decorrentes de ensaio e erro durante o trabalho docente nos cenários de ensino e aprendizagem (Ariza; Toscano, 2001). Os autores reconhecem a importância dos conhecimentos do professor da educação superior que são construídos na prática mas consideram que eles precisam adquirir validade acadêmica.

Outro teórico que desenvolveu importante análise sobre o conhecimento do professor é Shulman (2005). Ele compreende ser necessário ao professor o conhecimento do conteúdo científico da disciplina, mas todo o conhecimento do professor não se resume a apenas este. Outros conhecimentos são necessários tais como: didática geral, didática do conteúdo, currículo, dos contextos educativos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos, conhecimento dos alunos e suas características.

Para Shulman (2005), a relação entre conhecimento científico da matéria ensinada e conhecimento pedagógico do professor é fundamental para que este compreenda as formas de organização dos temas e conteúdos e a sua articulação com os interesses e capacidades dos alunos. Porém, o autor considera indispensável o que ele denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, porque é ele que permite identificar e distinguir o conhecimento do conteúdo que um especialista em uma área do conhecimento possui e o conhecimento que um professor dessa mesma área possui. Ou seja, além de possuir sólido conhecimento da matéria um professor precisa também desenvolver o conhecimento pedagógico desta matéria, o que requer dele a interseção entre a dimensão epistemológica e dimensão pedagógica do conhecimento.

Para exercer sua atividade profissional, um professor mobiliza uma pluralidade de saberes: os saberes da formação profissional, relacionados às ciências da educação e das ideias pedagógicas; os saberes disciplinares, procedente das disciplinas específicas; os saberes curriculares, pertinente ao trato com o projeto escolar; e os saberes experimentais, originários

da experiência profissional individual e da socialização no trabalho. Porém os saberes dos professores não são apenas plurais, também são temporais, sendo constituídos através da aprendizagem e da socialização que os docentes vivenciam ao longo de sua vida pessoal e profissional. Sendo formado pela sedimentação dos outros saberes, os saberes da experiência são a essência do saber docente. Dessa maneira, a relação dos docentes com os saberes, não se limita a transmissão de conhecimentos e sim indaga relacioná-los para decifrar situações inesperadas e distintas que poderão surgir no cotidiano da sala de aula (Tardif; Lessard; Lahye, 1991).

Porém, quando se trata do professor da educação superior, este constrói saberes inicialmente como aluno e, após isso, como profissional. Esses saberes precisam ser considerados e valorizados na formação continuada, de modo que novos saberes se agreguem aos anteriores em um movimento consciente e de reconstituição contínua de sua atividade.

Sobre esse movimento, Freire (1996, p. 50) afirma:

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como atividade inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado (Freire, 1996, p. 50).

Diante do exposto, existe a demanda da consciência, por parte dos professores da educação superior, de que são seres inacabados e devem sempre estar abertos a novas informações, novos conhecimentos. Por isso, ele necessita estar consciente da significância da formação continuada para a aquisição dos saberes inerentes ao exercício da profissão docente (Morais, 2008). Daí que deve ser constante preocupação com a formação continuada desses docentes. Franco (2001, p. 7-8) compreende da seguinte forma a formação continuada do professor:

A formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, a capacitação do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. O conteúdo a serem desenvolvidos através da educação continua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, a formação continuada com foco em conhecimentos e práticas pedagógicas e didáticas torna-se a principal formação docente do professor da educação superior.

As considerações acima apresentadas sobre a formação do professor da educação superior permitem o entendimento de que para se considerar a autonomia do professor

enquanto uma possibilidade é preciso compreender também qual é sua formação e seu conhecimento. Esses componentes, formação e conhecimento, ainda que não sejam definidores da possibilidade de autonomia do professor, inegavelmente são elementos que contribuem para que ela seja um processo permanente de construção.

2.3.2 O trabalho do professor na educação superior

De acordo com Orso (2021), os professores da educação superior privado lidam com uma série de pressões que os levam a adaptar suas práticas pedagógicas a uma lógica de mercado, que muitas vezes valoriza a eficiência e a padronização em detrimento da reflexão crítica e da inovação educativa. Assim, o trabalho docente é constantemente tensionado pelas expectativas de produtividade e pelos mecanismos de controle gerencial, que podem comprometer a liberdade acadêmica e a autonomia do professor.

Elizabeth Macedo (2019) também destaca que o professor na educação superior privado é frequentemente desafiado a cumprir exigências administrativas e pedagógicas que estão alinhadas com os interesses do mercado, como metas de desempenho e satisfação dos alunos. Isso resulta em uma carga de trabalho que não se limita às atividades de ensino, mas inclui a participação em reuniões, preenchimento de relatórios e adequação a padrões institucionais que muitas vezes buscam maximizar a competitividade da instituição.

Na educação superior privado, além de planejar e conduzir aulas, desenvolver material didático e realizar avaliações, os professores precisam publicar artigos e participar de eventos acadêmicos, visando atender a critérios de avaliação de qualidade definidos pela instituição. Segundo Orso (2021), essa lógica mercadológica frequentemente transforma o trabalho docente em uma atividade voltada para o atendimento de metas quantitativas, o que pode reduzir as possibilidades de práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento crítico dos alunos.

Ao lado da formação e do conhecimento do professor, as relações, as condições de trabalho também são componentes de grande relevância para a compreensão de sua autonomia.

Para o objeto desta tese, importa considerar o trabalho do professor no atual contexto histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, compreendendo que o neoliberalismo é uma estratégia pela qual o capitalismo se opera contemporaneamente, impactando as condições de trabalho do professor. A concepção de educação e de trabalho docente dentro dessa perspectiva neoliberal implica em um processo que afeta todos os trabalhadores,

incluindo os professores. Esse processo se insere na reestruturação produtiva capitalista e se manifesta por meio da proletarização, da precarização das condições de trabalho, da intensificação das atividades e do aprofundamento da alienação (Antunes; Alves, 2004; Antunes, 2022).

Bosi (2007) identifica o movimento de mercantilização da educação superior como fator que se encontra na origem do processo de precarização da docência e discute que há uma percepção generalizada de professores universitários sobre o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho.

Pereira (1998) já apontava que no contexto brasileiro as causas da mercantilização da educação superior estão associadas à reforma do Estado iniciada nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, redefinindo a educação como área que não é de atuação exclusiva do Estado, caracterizando-se como atividade mercadológica competitiva.

As atividades de educação, saúde, assistência social, arte, cultura, comunicação educativa e cultural, pesquisa científica etc. devem ser financiadas diretamente pelo Estado, mas sua execução pode ficar a cargo do mercado, visto serem atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados (Pereira, 1998, p. 66).

Essa forma de Estado, chamada de Estado neoliberal, alterou a natureza das políticas públicas e a relação entre público e privado, além de trazer profundas implicações para a universidade e seus profissionais. A educação deixou de ser um direito do cidadão e se transformou em um bem ou serviço (Freire, 2013). Essa concepção produziu mudanças profundas na estrutura e na rotina do trabalho docente realizado nas universidades, nas formas institucionais de gestão e de contratação de professores (Bosi, 2007).

Seguindo a política educacional instituída nos governos militares, os governos neoliberais de Collor e FHC produziram um incremento de matrículas pela via da criação de vagas na educação superior privado. Este quadro fortaleceu os dados de 2004 quando se atingiu uma proporção superior de 80% em cada setor da educação superior para 20% em favor das IES privadas (Bosi, 2007).

O aumento das matrículas na educação superior acarretou um crescimento extraordinário na força de trabalho docente. Claramente, foi o setor privado que mais empregou, chegando ao percentual de 270% entre os anos de 1980 e 2004, enquanto que o setor público alcançou apenas 53% nesse mesmo período. A predominância da força de trabalho no ensino privado a partir dos anos de 1990 tem justificava na política e na legislação

educacional adotada nos governos neoliberais de Color e FHC, que motivou o crescimento das matrículas nas instituições privadas, vindo a estancá-las nas IES públicas (Bosi, 2007).

Segundo os resultados do último Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, referentes ao ano de 2021, Goiás possui 116 IES, ou seja, detêm 40,70% das instituições localizadas na região Centro-Oeste e 4,50% das instituições brasileiras. Em sua maioria, as IES goianas (91,40%) são instituições privadas com ou sem fins, organizadas em quatro categorias acadêmicas – faculdades, centros universitários, universidades e institutos federais (BRASIL, 2021).

Quando se considera o número de docentes nas IES públicas e privadas, por regime de trabalho, verifica-se que em 2021, na rede pública de ensino do país, a ampla maioria dos docentes (86,1%) trabalhava em regime de Tempo Integral, percentual que se reduz para 27,2% nas IES privadas, estas, cujos percentuais de docentes em tempo parcial (42,8%) e horistas (30,1%) são significativamente maiores, comparativamente à rede pública, com 10,8% e 3,8%, respectivamente (Brasil, 2021).

Essa política de mercantilização da educação superior foi amparada pela flexibilização da contratação e dos regimes de trabalho, produzindo uma desregulamentação do trabalho docente.

Especificamente nas universidades públicas federais, a cultura do produtivismo acadêmico tem sido apontada como um fator que conduz a precarização e a aproximação da docência ao trabalho proletário. A pressão institucional para maximizar o tempo de trabalho acadêmico tem sido exercida para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, que obtenham como resultado efetivo uma quantidade satisfatória de “produtos” recomendados pelas agências de fomento e o mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, consultorias), como condição para que os docentes sejam reconhecidos e, assim, gozem do status de professor “produtivo” (Freire, 2013). Essa análise do autor pode ser ampliada para as instituições particulares de educação superior, notadamente as universidades, onde também se faz presente o produtivismo acadêmico.

A precarização e intensificação das condições de trabalho do professor tornam-se mais acentuadas em instituições privadas com fins lucrativos. Locatelli (2017, p. 84) refere entre esses problemas “[...] a ação de parte dessas instituições que procuram superlotar salas de aula, reduzir a carga horária presencial e optar por professores menos experientes ou com formação mais baixa como forma de reduzir custos e aumentar os lucros dos investidores”.

Bernardi e Molina Neto (2016) também apontam a crescente burocratização da escola e o aprofundamento da alienação do trabalho do professor, pelo fato de que o docente tem se tornado cada vez mais alijado a possibilidade de concepção do trabalho pedagógico. Essa condição frequentemente leva os professores a um isolamento profissional e dificulta a sua organização coletiva para a busca de formas de resistência e superação destas condições. Esta é uma situação também verificada no trabalho do docente da educação superior.

Bernardi (2021) compreende que as contradições decorrentes de uma maior imposição de políticas neoliberais nos últimos anos estão inseridas no bojo das transformações do mundo do trabalho sob a ótica da agenda neoliberal e a precarização das relações de trabalho dos professores. Nesse sentido, as transformações do mercado de trabalho a partir do processo cada vez maior de aproximação do trabalho à lógica toyotista não eliminaram as contradições alienantes do trabalho da era fordista-taylorista e expandiram o processo de precarização e terceirização, reduzindo o acesso de uma parcela significativa da população a direitos trabalhistas historicamente conquistados.

Nestas condições a precarização e o produtivismo, como componente das condições de trabalho do professor, passam a afetar também suas condições de saúde. Por exemplo, em pesquisa realizada no contexto de uma universidade pública federal sobre as condições e jornada de trabalho, formas de organização e de realização da atividade docente, Borsoi (2012) identificou que a maioria dos professores considerou seu trabalho como precário e submetido a forte exigência de metas de produtividade, principalmente a publicação, além do fato inevitável de ampliar a jornada de trabalho para o âmbito da vida doméstica. Além disso, foi significativa a parcela de participantes da pesquisa que referiu problemas de sua saúde, predominante de ordem psicoemocional e/ou psicossomática, sendo este adoecimento, em grande parte, desconhecido pela administração da instituição universitária.

2.3.3 A Autonomia do professor da educação superior no ensino privado

Concordando com o entendimento de Petroni e Souza (2009), de que a autonomia do professor é indispensável para o desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas, e que o professor deve ter autonomia enquanto liberdade de ação, neste tópico busca-se abordar-se sobre a autonomia do professor, tendo em vista decorrer esta abordagem ao professor da educação superior.

Conforme mostra Bernardi (2021), no caso específico da educação pública, os impactos das políticas públicas neoliberais estão impondo uma visão gerencialista da

educação assentada na lógica empresarial de gestão e eficiência. Consequentemente a construção de um trabalho pedagógico conciliável com os preceitos da educação pública, afeta a autonomia docente. Entretanto, pode-se compreender que a visão gerencialista hoje não se restringe à educação pública, atingindo também instituições escolares de outra natureza.

Nessa conjectura, a possibilidade da autonomia docente depende da elaboração crítica do trabalho realizado na universidade e, ao mesmo tempo, das práxis sociopolíticas de transformação das relações sociais e de produção capitalistas que se efetivam na rotina do trabalho docente. A libertação pessoal e profissional de toda autoridade e exploração social por meio do trabalho representa uma utopia que direciona a busca por autonomia docente, tendo como horizonte a perspectiva da emancipação humana. Dessa forma, a autonomia é retratada como um processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais que geram as distorções ideológicas (Freire, 2013).

Para Freire (1996), tendo em vista a educação que se contrapõe à reprodução das relações sociais dominantes, o professor deve estar consciente do contexto em que seu aluno está inserido e adotar uma prática pedagógica autônoma. Mas isso requer dele uma profissionalidade.

Essa profissionalidade docente é compreendida como “[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (Nóvoa, 1992, p. 23).

No entendimento de Nóvoa (1992), para que o professor exerça pensamento autônomo é necessário investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Para o autor, o desenvolvimento de uma cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Contreras (2002) identifica a autonomia do docente como responsabilidade moral individual, e considera que os problemas que enfrenta em sua prática não podem ser resolvidos mediante a aplicação de conhecimentos produzidos fora desse contexto. A implicação dos professores com sua prática exige uma ação deliberativa ou reflexiva, bem como a definição de valores educativos reconhecidos pessoalmente frente ao direito de aprender dos seus alunos.

No contexto social capitalista e no modelo econômico neoliberal, e todas as implicações e influências sobre a educação e a atividade docente, que se tornam submetidas

ao modelo empresarial, a atividade do professor passa a ser dirigida externamente, a partir de decisões tomadas fora do seu contexto de atividade docente, como bem aponta Contreras.

Ao analisar a concepção⁵ do professor como profissional especialista, Contreras (2002) identifica que essa perspectiva profissional produz uma autonomia ilusória. Ao encarar o desenvolvimento profissional docente como uma questão de status ou atributo adquirido, essa concepção transforma a prática educativa numa ação vazia de sentido, mera aplicação do conhecimento científico. Nesta perspectiva, a prática docente se apresenta em relação à obrigação moral e,

[...] há uma rejeição de problemas normativos, pois os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos. No que se refere ao compromisso com a comunidade, percebe-se uma despolíticação da prática e uma preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito, e em relação à competência profissional, enfatiza-se o domínio técnico dos métodos para atingir os resultados previstos (Contreras, 2002, p. 192).

Assim, enquanto categoria profissional o professor não possui autonomia. Entretanto, como adverte Martins (2014), também não se pode cair em uma visão determinista e a-histórica, que não reconhece a ação do sujeito e sua influência na mudança de valores e de práticas na relação com outros sujeitos.

Considerada no contexto do cotidiano escolar, a autonomia vai além da capacidade de individual do professor, de agir por si, e requer a interlocução, cooperação e solidariedade, com a perspectiva de liberdade e democracia. Nesse processo, é preciso que os professores atuem como mediadores do ensino-aprendizagem, para dar forma estética e ética ao ato de ensinar. Essa autonomia está associada à ideia de responsabilidade social, remetendo-se ao compromisso que deveria guiar os participantes do processo decisório, indo além de interesses próprios (Gonçalves, 2019).

No cotidiano escolar a autonomia docente não é tarefa fácil, já que a tessitura cotidiana das práticas curriculares não se desenrola de forma contínua pela mera aplicação de regras e normas. Pelo contrário, esses processos se estruturam de maneira conflituosa e contraditória, envolvendo interpretações e juízos de valor dos diversos professores e dos sujeitos que compõem o espaço/tempo escolar, além da interferência do contexto social no qual a escola está inserida. Trata-se de um processo que garante, gradativamente, a ascensão, pelo professor, a suas responsabilidades sociais, pela tessitura de práticas e currículos em

⁵ A concepção do professor como profissional especialista, segundo Contreras (2002), entende o docente como um técnico que aplica, de forma instrumental, conhecimentos e técnicas previamente estabelecidos, sem a necessidade de uma reflexão crítica sobre sua prática e sobre o contexto social em que atua.

situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente compromissadas (Gonçalves, 2019).

Apesar de muitos autores fazerem a ressalva de que a sala de aula ainda existe, de certa forma, como fortificação em relação ao cerceamento da autonomia. A atual conjuntura nos faz ter a clareza da necessidade e da atualidade do tema da autonomia no âmbito da escola, principalmente porque a literatura já tem demonstrado o avanço de políticas que vêm sistematicamente retirando a autonomia dos professores no contexto mais amplo da educação, pela implementação de políticas educacionais (Bernardi, 2021).

Mediante a reestruturação do trabalho docente na educação superior, reestruturação essa inerente à forma de organização do capital na contemporaneidade, a autonomia do professor é reduzida a uma lógica de “responsabilidade individual”, em que seu trabalho se concretiza como prática individual, norteadas pela lógica da competitividade e produtividade instituída pelas políticas educacionais (Freire, 2013).

Nas instituições de ensino, estas políticas são traduzidas em diretrizes, normas, projetos de gestão, regras, orientações, planos, protocolos etc., a que os professores devem se adaptar. Assim, não é incomum que em instituições que assumem caráter mercadológico haja, em relação ao professor da educação superior, expectativas semelhantes ao que se espera de um trabalhador que atua em empresas de produtos e serviços mercadológicos. Em condições de trabalho que vão se tornando desfavoráveis ao processo pedagógico e à docência, espera-se desse professor uma produtividade elevada e imediata, a geração de resultados que se caracterizar como “produtos” que possam capitalizar visibilidade e competitividade para a instituição. O tipo de autonomia que se espera do professor corresponde à capacidade de adaptar-se a estas condições, de incorporar rapidamente diretrizes e decisões externas a fim de corresponder a avaliações e padrões definidos.

Enguita (1991) já expressava a compreensão de que os docentes fazem parte de um aglomerado de “semiprofissionais”, ou seja, trabalhadores assalariados, com formação equivalente a profissionais liberais, porém subordinados a seus empregadores. Sempre tentando lutar, almejando sua autonomia. O autor advertiu:

[...] o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. Não só assim, através dos exames públicos [...]. Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. [...] a desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelização do conhecimento e das funções da escola (Enguita, p. 48, 1991).

O professor da educação superior, para bem compreender sua atividade, precisa também compreender os interesses diversos e contraditórios que a envolvem, a partir das relações sociais e o modo como elas afetam seu trabalho.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 27) defende que,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas.

Contreras (2002) refere que a prática educativa do professor precisa transpor criticamente a ideologia, e ele deve tomando consciência da realidade concreta na medida em chega à desocultação do que é apresentado como a verdade dos fatos da vida e da sociedade.

Desse modo, “[...] a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (Contreras, 2002, p. 185).

Além disso, a educação que objetiva o lucro não abre espaço para vivenciar a humanidade da pessoa, seja o estudante ou seja o professor, e sendo assim também não abre espaço para a autonomia. Consequentemente, essa educação se caracteriza por valorizar na pessoa as dimensões do ter e do fazer, a obediência, a servilidade, o cumprimento de metas. E o professor que não cumpre as metas é considerado como inadequado, sendo desqualificado no processo de formação profissional (Roschild, 2012).

Aquele, entretanto, que é adequado produz, e produzindo qualifica-se sempre mais, obtendo ganhos que se traduzem em ter algo, através do consumo, e não em pensar sobre algo, através da reflexão e desenvolvimento educativo. Sendo assim, a educação é vista como um produto a ser adquirido, sendo irrefletida e desconectada da realidade, mas baseada na ideia de que para ascender socialmente, logo, não pertencer à maioria excluída, é necessário pertencê-la a fim de ser o melhor, ainda que o mérito permaneça no domínio de um ofício, em saber fazer algo, em produzir melhor (Roschild, 2012).

Novamente, não há interesse por parte das classes dominantes de que o professor se desperte, tenha consciência e tente alterar a forma como desempenha sua função. Assim, o professor permanece em um universo de concessão, sem exercer a possibilidade de escolha e sem o direito de propor, em menor ou maior grau. Desta maneira, os professores não se percebem como sujeitos agindo no mundo e, logo, não se enxergam como autônomos (Roschild, 2012).

Inserido nessas relações, ainda que tenha poder e autoridade na sala de aula, o professor está sujeito às regras e determinações da instituição escolar, e, portanto, do sistema que o conduz a não assumir responsabilidade diante de suas ações (Roschild, 2012).

A educação progressista defende que “o ato educativo é um ato político, é um ato social, portanto, ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo” (Gadotti, 2001, p. 34). Mas não estaciona nas relações e interesses externos à educação. Ainda é preciso admitir que “o ato educativo guarda algo original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia” (Gadotti, 2001, p. 34). Isto quer dizer que há uma oposição e negação da restrição da prática educativa à dominação pela ideologia. Portanto, nesta nova acepção de educação, o ato educativo é práxis, ou seja, é abastecido de reflexão e prática (Gadotti, 2001).

Desta forma, é admissível entender que na educação há espaços livres para lidar e cultivar uma prática em oposição à reprodução da ideologia. Assim sendo, se exige do professor uma posição política livre, independente e contrária aos interesses da classe dominante, ou seja, inicialmente é preciso o professor se reconhecer como um agente social que multiplica a ideologia para então estabelecer-se em oposição (Roschild, 2012).

Em outras palavras, enquanto práxis, o caráter político da educação exige do professor um posicionamento autônomo diante de sua prática educativa, não somente em sala de aula ou na escola, mas em toda sua extensão enquanto integrante da sociedade. Por isso, o compromisso moral e ético com a mudança, e não apenas a adesão a um novo modelo de educação (Roschild, 2012).

Nessa perspectiva, o educador com consciência e conhecimento para fazer a educação autônoma apreende a si mesmo e aos integrantes do trabalho escolar como sujeitos de direitos e de deveres, e compreende a escola como espaço de exercício permanente e coletivo da cidadania (Cardoso Neto, 2008).

2.3.4 O Docente do curso graduação em Fisioterapia: formação e autonomia no ensino privado

O fisioterapeuta é um profissional de nível superior, pleno, autônomo, que pode agir individualmente ou em equipe nos níveis de assistência à saúde, incluindo a prevenção, promoção, desenvolvimento, tratamento e recuperação desse estado de equilíbrio do organismo em indivíduos, grupos de pessoas ou comunidades. É um profissional que cuida da saúde da população em especial no que se refere ao movimento e a função corporal,

prevenindo, tratando e recuperando disfunções e doenças. Contudo, seu fundamental objeto de trabalho é a saúde funcional (Morais, 2008).

O curso de Fisioterapia foi instituído no Brasil como nível superior pelo Decreto Lei nº 938/69 no dia 13 de outubro de 1969. No artigo 5º deste decreto, inciso II, descreve o marco legal que oportuniza o Fisioterapeuta exercer o magistério em instituições de ensino do nível médio ou superior (Brasil, 1969). A partir disso, tem se discutido aspectos relacionados à formação desse profissional para a prática docente, como adequação dos currículos, carga horária do curso, diretiva da formação e perfil do egresso, profissional, que foram reforçados com a criação das Diretrizes Curriculares (DCN's) do Curso de Fisioterapia em 2002 (Brasil, 2002).

Com o desenvolvimento e promoção do curso, o Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução nº 4/83 de 28 de fevereiro de 1983, estabeleceu o conteúdo mínimo e a duração mínima dos cursos de Fisioterapia no Brasil. Foi fixado o currículo mínimo para o curso de graduação em Fisioterapia abrangendo quatro ciclos: 1) Ciclo I: Matérias biológicas; 2) Ciclo II: Matérias de formação geral; 3) Ciclo III: Matérias pré-profissionalizantes; 4) Ciclo IV: Matérias profissionalizantes.

O ciclo I incluía a Biologia, as Ciências morfológicas (anatomia e histologia); as Ciências fisiológicas (bioquímica, fisiologia e biofísica) e a Patologia (geral e de órgãos e sistemas).

O ciclo II se referia pelas matérias de formação geral que compreendiam as Ciências do comportamento (sociologia, antropologia, psicologia, ética e deontologia); a Introdução à saúde humana (saúde pública); a Metodologia da pesquisa científica, incluindo Estatística.

O ciclo III estava composto pelas matérias pré-profissionalizantes, que abrangiam os Fundamentos da Fisioterapia (história da Fisioterapia e a administração em Fisioterapia); a Avaliação funcional (cinesiologia, as bases, métodos e Técnicas de avaliação em Fisioterapia); a Fisioterapia geral (eletroterapia, termoterapia, fototerapia, hidroterapia e mecanoterapia); a Cinesioterapia (exercícios terapêuticos e reeducação funcional); e os Recursos terapêuticos manuais (massoterapia e manipulação).

Teixeira (2006) detalha o currículo mínimo para a formação em Fisioterapia, destacando que o Ciclo IV era composto por matérias profissionalizantes, com ênfase na Fisioterapia aplicada a diversas condições, como as neuro-músculo-esqueléticas (ortopedia, traumatologia, neurologia e reumatologia), condições cardiopulmonares (cardiologia e pneumologia), gineco-obstétricas e pediátricas, além de áreas preventivas (saúde pública e

sanitária). Também incluía o estágio supervisionado, essencial para a prática fisioterapêutica (Teixeira, 2006, p. 34).

Esse currículo mínimo de 1983 permaneceu vigente até 1997, quando foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas após a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A reformulação contou com a contribuição de uma Comissão de Especialidades de Ensino em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que elaborou propostas preliminares entre 1997 e 1998, posteriormente aprovadas em 2001 (Villa, 2006, p. 47).

A adequação do planejamento curricular, que resultou nas novas diretrizes curriculares para os cursos de Fisioterapia, teve como objetivo substituir os currículos mínimos anteriormente vigentes. Essas diretrizes não vieram apenas para atualizar conteúdo ou metodologias, mas também para intervir nos diferentes modelos de formação profissional que, ao longo da história, foram influenciados por determinadas ideologias e visões sobre o papel do fisioterapeuta. Como apontado por Villa (2006), a formação do fisioterapeuta foi historicamente construída com base em pressupostos que nem sempre atenderam às demandas reais do campo ou às necessidades sociais. As novas diretrizes, então, procuraram responder a essas questões, promovendo uma formação mais abrangente e crítica, que considera o contexto social, cultural e político em que o profissional está inserido.

Portanto, a intervenção mencionada refere-se à tentativa das diretrizes de enfrentar e reorientar as diversas abordagens ideológicas que influenciaram a formação dos fisioterapeutas, buscando um alinhamento mais consistente com as exigências contemporâneas da prática profissional e da sociedade. Dessa forma, o propósito das diretrizes não é apenas técnico, mas também crítico, ao considerar o espaço ideológico que permeia a formação e atuação do fisioterapeuta:

As diretrizes curriculares para a educação superior são um conjunto de definições os quais legam os princípios, fundamentos e procedimentos referentes à formação de profissionais da educação superior, que asseguram às instituições ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como dos estudos a serem ministrados (Villa, 2006, p. 48).

Essas diretrizes curriculares para o curso de graduação em Fisioterapia são essenciais para entender como se dá o processo em que é embasada a formação acadêmica do fisioterapeuta. Ainda mais, para viabilizar a análise do perfil desse profissional, no anunciado documento, a partir da análise textual do mesmo, permitindo desvendar e descrever o conteúdo latente, e subsequente, o perfil latente do fisioterapeuta (Morais, 2008).

Estas diretrizes definem para o curso de Fisioterapia uma sólida formação básica a fim de que o estudante adquira condições que lhe permitirão exercer a profissão de forma

compromissada e competente, e que, quando egresso, contribua para enfrentar os problemas e desafios postos ao campo da saúde e à Fisioterapia a partir do contexto social.

As diretrizes curriculares para os cursos de Fisioterapia afirmam a precisão de formação de um profissional generalista, capacitado a atuar em diversas áreas consideradas apropriadas para sua atuação. Esses fatores contribuem a construção de currículos de graduação em Fisioterapia, estabelecendo diferentes abordagens na área de humanas e biológicas que contribuirão para a ação e reflexão da prática profissional (Morais, 2008).

O curso de graduação em Fisioterapia tem como perfil do formando egresso/profissional o fisioterapeuta com formação generalista, humanista, crítica, reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Detém visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade. Capaz de ter como objeto de estudo o movimento humano em todas as formas de expressão e potencialidades, quer nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional à eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação (Brasil, 2002, p. 2).

Desde sua criação em 1969, a quantidade de cursos de graduação em Fisioterapia oferecidos em instituições públicas e privadas tem crescido substancialmente em atendimento à demanda pela atuação do fisioterapeuta em diversos níveis dos sistemas de saúde. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com 1.289 cursos de Fisioterapia autorizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No Brasil, o curso de graduação em Fisioterapia ocupa o oitavo lugar no ranking dos dez maiores cursos de graduação na modalidade presencial, em número de matrículas. Esses cursos estão distribuídos em 481 instituições de educação superior, localizadas em 26 estados e no Distrito Federal (MEC, 2022). O crescimento da quantidade de cursos de graduação em Fisioterapia ascendeu à demanda por Fisioterapeutas não só para atuarem nos sistemas de saúde como também na docência na educação superior e na pesquisa.

Utilizando o conceito de profissionalidade docente expresso por Nóvoa (1992), pode-se compreender que a profissionalidade do docente fisioterapeuta docente na educação superior desenvolve-se por meio de saberes e competências na área de Fisioterapia e na área pedagógica e didática, além da pesquisa, para que melhore seu estatuto e rendimentos, assim como eleve-se o seu poder de autonomia.

No que se refere à formação e conhecimento do docente do curso de Fisioterapia, Carneiro (2003) constatou em seu estudo que a maioria dos docentes detém de significativo

conhecimento técnico-científico, porém quase nenhum conhecimento didático-pedagógico. Os docentes são fisioterapeutas especialistas alçados à docência sem formação pedagógica, e ministram suas aulas com base no modelo daqueles que, também sem formação pedagógica, foram seus professores. Para o autor, as Instituições de Educação superior (IES) deveriam estar atentas para tal situação, haja vista a repercussão negativa que isso pode gerar na formação do futuro fisioterapeuta. O autor ainda aponta que o fisioterapeuta que opta por ingressar na docência entende esse caminho profissional como uma forma de incremento para sua renda. Nesse sentido, o meio acadêmico torna-se mais uma opção de trabalho, não sendo considerado como fonte de realização pessoal e/ou vocacional.

Do docente do curso de Fisioterapia que atua em uma IES universitária é esperado, como professor da educação superior, o que aponta Souza (2019), ou seja, para além de ministrar aulas e ter um bom conhecimento da disciplina, saber como ensiná-la, também atuar no âmbito da pesquisa e da extensão. São eles: o saber das disciplinas, o saber curricular e o saber da experiência (Souza, 2019).

Durante o processo de formação do fisioterapeuta, por se tratar de um curso de bacharelado, não está prevista a formação pedagógica, assim como conhecimentos essenciais ao exercício da docência. Por esse e por outros motivos, o profissional, provavelmente, exercerá à docência, mas com identidade profissional de fisioterapeuta-pesquisador e não de professor de Fisioterapia. Essa condição reforça a ideia presente no imaginário social de “quem sabe, sabe ensinar”. Entretanto, quem sabe precisa aprender, permanentemente, a ensinar, já que a docência é uma profissão complexa, que demanda a sistematização de saberes de diversas fontes, para que o professor cumpra sua função de ensinar (Souza, 2019).

No que tange à formação profissional no ensino médio, as políticas de formação de professores têm o intuito de complementar à formação inicial dos professores não licenciados. Ainda que reconheçam a importância da preparação pedagógica para o exercício da docência, tais políticas não contribuem para “superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional” (Machado, 2008, p. 15).

Pode-se considerar que, na ausência de uma política de formação do docente da educação superior, o mesmo se verifica na realidade do professor neste nível de ensino. A insuficiente (ou nenhuma) formação pedagógica leva, entre outros problemas, à fragmentação e improvisado, o que também ocorre no curso de Fisioterapia.

2.3.5 Autonomia do aluno e formação crítica na educação superior

Segundo Behrens (2003), o professor deve contribuir para que o aluno, além de se tornar um profissional competente, torne-se um cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade. Em busca dessa transformação, o aluno deve ser sujeito histórico do seu próprio ambiente, procurando desenvolver a consciência crítica que leve a percorrer caminhos para a construção de um mundo melhor.

Essa finalidade formativa leva à necessidade de se considerar que a autonomia do professor não pode estar desvinculada de uma perspectiva de autonomia do estudante e, no caso do curso de Fisioterapia, esse estudante é um futuro fisioterapeuta que também precisa ter como horizonte a sua autonomia.

Mitre *et al.* (2008) ressalta a imprescindibilidade da relação dialética do par docente-discente, na qual um não existe sem o outro, decorre de que ambos se explicam e se complementam, não sendo um apenas “objeto” do outro. E Smolka (2011) considera que o respeito à autonomia do discente é condição essencial para uma educação em que o discente é um ser que constrói sua própria história, lidando com seus limites e os limites do outro, enfrentando-os e superando-os, promovendo uma transformação da educação e de si mesmo.

Entretanto, na sociedade moderna os diversos condicionantes delineiam a educação escolar como meio de ascensão social que não tem como foco a autonomia. Assim, na escola o aluno estuda para as provas e obedece às autoridades; e na sociedade se sujeita às regras e estruturas sociais, cumpre obrigações, pois foi programado na escola para agir assim independentemente de sua vontade, já que, “tem um medo tremendo de assumir o risco e a responsabilidade de fixar para si suas próprias metas” (Fromm, 1977, p. 201). Por conseguinte, não modifica sua realidade, mas conforma-se com ela. Em vez de conquistar autonomia torna-se um autômato que vive na ilusão de que é um indivíduo dotado de vontade própria (Fromm, 1977).

Os cursos de graduação não se encontram isentos desta afetação. Eles vêm incorporando concepções e metodologias de ensino que concebem o aluno como sujeito ativo, notadamente a aprendizagem baseada em problemas (PBL - *problem-based learning*) e a metodologia da problematização (MP). Tais abordagens se distinguem dos métodos tradicionais de ensino e tem como principal traço a ênfase na aprendizagem ativa do aluno por meio da solução de problemas (Freitas, 2012).

Em cursos de graduação na área da saúde, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem têm sido adotadas por serem consideradas como promotoras do desenvolvimento do aluno como sujeito ativo e por impulsionarem a capacidade de aprender por meios próprios, ou seja, de uma maneira entendida como autônoma. Elas também valorizam a interação e colaboração sendo que, do ponto de vista teórico, a maioria destas metodologias desenvolve-se a partir de pressupostos do pragmatismo e do construtivismo. Essas metodologias ativas de ensino-aprendizagem fortaleceram as discussões sobre a autonomia do aluno.

Os pressupostos do construtivismo e do pragmatismo associados a John Dewey conferem centralidade à autonomia do aluno e capacidade de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação (Medeiros *et al.*, 2010; Mitre *et al.*, 2008).

A despeito das contribuições que tal enfoque em metodologias ativas pode ter, vale lembrar o que assinala Silva (2018, p. 443):

A forma econômica que erige a condição concreta em que a educação escolar se insere não é apenas coadjuvante, deriva ou está em segundo plano, e sim o contrário: ela determina a função social da escola, indo além dela e determinando também o relacionamento dos seres humanos entre si e com aquela instituição educacional.

Essa reflexão implica em considerar que, mais do que o foco em metodologias de ensino-aprendizagem, é preciso compreender como as concepções teóricas tem sido reorientada no modelo educacional neoliberal. Ser ativo, interativo, protagonista, ter capacidade de ir em busca do conhecimento de maneira independente, construir o próprio caminho, resolver problemas de maneira própria etc., são características valorizadas no aluno pelo modelo neoliberal, por serem requeridas ao futuro trabalhador. Frequentemente essas características são associadas com a autonomia do indivíduo, talento, capacidade de competir e de se destacar.

Na concepção neoliberal de educação escolar, atualmente hegemônica no país, observa-se que a ascensão social passa a ser sustentada pela competição e pela meritocracia, transpostas das relações de mercado para o contexto educacional. Como refere Sandel (2020), o apelo da fé meritocrática baseia-se na ideia de que o sucesso é fruto das próprias ações do indivíduo sob certas condições, do exercício de seu talento e do esforço necessário, de modo que a pessoa atinge o sucesso ou fracassa de acordo com seu merecimento. “A ênfase da meritocracia em esforço e trabalho árduo busca defender a ideia de que, sob condições certas, somos responsáveis por nosso sucesso e, portanto, capazes de alcançar liberdade” (Sandel, 2020, p. 184-185). No entanto, o autor aponta que a meritocracia é falha por desconsiderar as

arbitrariedades morais e exagerar a importância do esforço individual, negligenciando as desigualdades e circunstâncias externas que influenciam o resultado.

Deste ponto de vista, na meritocracia tanto o professor quanto os estudantes estão condicionados e cativos de um sistema autoritário, embora não se percebam assim. Isso ocorre porque, no processo educativo, aos poucos é inculcada nos estudantes a ideia do mérito e a ideologia capitalista de que, para "vencer", é necessário competir e merecer. Os estudantes são levados a acreditar que fazem escolhas próprias e definem seu próprio caminho, mas, na realidade, apenas participam de um jogo competitivo, instituído com a aparência de opções de escolha e de um caminho para o sucesso na vida, por meio de esforço e merecimento, adequando-se a regras e critérios estabelecidos.

De distintas formas, estudantes e professores encontram-se submetidos à mesma estratégia meritocrática, frequentemente operada por meio das avaliações internas e externas. O que requer uma compreensão mais aprofundada do problema da autonomia do professor, principalmente como ele a compreende. É o que se buscou nessa pesquisa, tendo como foco o professor de graduação em Fisioterapia.

CAPÍTULO 3 – O CONCEITO DE AUTONOMIA REVERBERADO ENTRE DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA

Retoma-se aqui a questão central que norteou a realização da presente pesquisa: considerando-se que há diferentes concepções e posições acerca do que seja autonomia, qual a concepção de autonomia dos docentes do curso de graduação em Fisioterapia?

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados obtidos na pesquisa e a consequente análise qualitativa dos mesmos. Adotou-se como perspectiva de análise aquela descrita por Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa em educação. Para estes autores, a finalidade da pesquisa qualitativa é compreender o processo mediante o qual os sujeitos que participam de uma pesquisa e constroem significados sobre o que está sendo investigado. O investigador, por sua vez, busca apreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a estes pontos de vista. Também foi considerada a perspectiva de Godoy (1995), de que a pretensão analítica da pesquisa qualitativa é o entendimento do objeto pesquisado a partir do que expressa o participante.

Nessa perspectiva foi que se buscou atingir o objetivo geral de entender a concepção de autonomia expressa por professores do curso de graduação em Fisioterapia. O alcance desse objetivo geral tornou necessário também considerar outros aspectos expressos na forma de objetivos específicos: contextualizar a atividade do docente no curso de graduação em Fisioterapia; abordar sobre a autonomia nas concepções teóricas de Kant, Vygotsky e Paulo Freire; analisar as concepções de autonomia expressas por professores do curso de graduação em Fisioterapia; discutir sobre a visão dos professores acerca do alcance da efetiva autonomia em sua prática pedagógica.

Tendo a perspectiva qualitativa de análise, buscou-se empregar a metodologia de análise descrita por Aguiar e Ozella (2006, 2009, 2013), que se concentra nos sentidos e significados. Essa escolha deveu-se ao fato de essa metodologia ser baseada na teoria histórico-cultural e buscar assimilar como os sujeitos constroem sentidos em seus discursos. Com essa fundamentação, a análise foi conduzida em cinco etapas interligadas: 1) Pré-análise a partir da leitura flutuante dos dados e seleção do material significativo; 2) Codificação das unidades de sentido, identificando trechos de discurso que revelam as principais construções subjetivas dos participantes; 3) Identificação e organização dos temas e subtemas, a partir da reinterpretção das unidades de sentido; 4) Análise aprofundada dos sentidos e significados, construindo categorias interpretativas baseadas nos referenciais teóricos adotados; 5)

Sistematização dos achados, com a interpretação dos significados recorrentes e com a evidência das contradições e convergências no discurso.

No decorrer deste capítulo busca-se apresentar esse movimento da análise iniciando-se pela caracterização geral dos participantes emanada dos dados obtidos através do questionário (apêndice C). Em seguida são apresentadas considerações acerca do Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia em que os docentes participantes atuavam.

Posteriormente passa-se a apresentar as categorias expressivas dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes à autonomia bem como as demais categorias interpretativas que emergiram a partir dos conteúdos que os participantes emitiram e que para eles fazia sentido em relação à autonomia do professor que atua no curso de Fisioterapia:

- A autonomia docente segundo o que expressaram os docentes de graduação em Fisioterapia

- O ingresso na docência
- A concepção de autonomia
- Desafios, formação continuada e autonomia docente
- Gestão institucional e autonomia
- Satisfações na docência e a possibilidade da autonomia
- Autonomia e metodologia de ensino
- Potencialidades da autonomia docente

Para a apresentação e análise dos dados, os participantes são identificados com codinomes numéricos que vão do número 1 ao número 9.

3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram nove professores, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino com a faixa de idade predominante de 49 anos. Sobre a renda familiar, dois participantes responderam que a representa metade da participação financeira familiar; três participantes responderam que complementam ao que é necessário; quatro participantes afirmaram que representam a fonte de renda principal da família. Sobre terem outros vínculos empregatícios além da instituição privada, quatro participantes afirmaram não ter outro vínculo. Dos cinco participantes com outros vínculos, três são fisioterapeutas autônomos e dois participantes são docentes em outras instituições.

A maioria dos participantes, cinco deles, apresenta o doutorado como nível máximo de escolaridade. Três participantes possuem mestrado e somente um participante tem o pós-doutorado.

Sobre as instituições de formação, seis participantes formaram-se em instituições públicas, sendo cinco participantes formados na Universidade Estadual de Goiás, e um na Universidade Estadual Paulista. Três participantes formaram-se em instituições particulares. Dois participantes na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e um participante na PUC Campinas.

Dos participantes somente dois concluíram a graduação em Fisioterapia há menos de vinte anos atrás. Um participante há oito anos e outro participante há 17 anos. E atuam na docência há 10 anos ou mais, sete participantes. Das disciplinas ministradas, as citadas foram: Orientação de TCC, Cinesiologia 1 e 2, Mecanoterapia, Fisioterapia na saúde da criança e adolescente, Fundamentos e ética em Fisioterapia, Desenvolvimento neuropsicomotor, Projeto de pesquisa, Imaginologia, Estágio de Fisioterapia na Comunidade e Estágio Supervisionado Hospitalar, Estágio de Internato em Neurologia, Estágio de Fisioterapia em Saúde da Criança e do Adolescente, Fisioterapia Aquática, Clínica 1, Recursos terapêuticos manuais, Saúde do Idoso, Prótese e Órtese e Estágio Ambulatorial, Fisioterapia na Saúde do Adulto, Saúde, meio ambiente e sociedade, administração de serviços de saúde.

3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA

Para se entender as diretrizes que orientam a formação dos futuros fisioterapeutas no curso em questão e, portanto, a atividade docente e o contexto de desenvolvimento de sua autonomia, é fundamental analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Antes disso, é necessário apresentar uma compreensão de projeto pedagógico a partir da qual se pode considerar o Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia. Veiga (2004) compreende que o projeto pedagógico aponta a direção e o sentido explícito para um compromisso pedagógico estabelecido coletivamente. A autora analisa que, na educação superior, o projeto pedagógico de um curso representa opções e intencionalidades formativas e decisões sobre o currículo, tendo como fim determinada formação profissional e constituição do perfil do profissional. Em função destas opções, intencionalidades e decisões, são definidos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliações.

Mas, o que dá clareza ao projeto pedagógico é sua intencionalidade, a qual decorre da reflexão e tomada de posição sobre a sociedade, o ser humano, a educação. Um aspecto central dos projetos pedagógicos dos cursos é que a partir da sua construção e desenvolvimento “que o projeto institucional aprimora suas intencionalidades” (Veiga, 2004, p. 42).

A autora chama a atenção para o fato de que o planejamento do projeto pedagógico do curso pode inclinar-se para a tendência empresarial ou na tendência emancipatória (Veiga, 2003), é um instrumento que traduz a identidade da instituição escolar.

Santiago (2001) destaca que em um projeto pedagógico curricular as dimensões política e pedagógica são indissociáveis, sendo que a dimensão política é consubstanciada pela dimensão pedagógica em função das finalidades e metas definidas.

Mediante esta interdependência e indissociabilidade das dimensões política e pedagógica, pode-se compreender que uma instituição de educação superior que se centra na tendência emancipatória a meta é a vida social democrática, sendo esse um requisito e condição para o desenvolvimento humano por meio da educação e formação do profissional promovida pelo curso de graduação. E essa se torna a razão de ser do curso e da atividade dos docentes.

Partindo desse entendimento de projeto pedagógico, buscou-se tecer algumas considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da instituição a que estavam vinculados os docentes participantes da pesquisa. Esse procedimento iniciou-se pela leitura reflexiva do documento e, posteriormente, pela identificação dos seus pontos relevantes, sendo eles, na perspectiva dessa pesquisadora, os núcleos explicitados. Núcleos esses: Fundamentos Teóricos e filosóficos do currículo; Matriz curricular; Inter-relação com a pesquisa; Inter-relação com a extensão; Forma de acesso ao curso; Identificação atual do Curso de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição; Sistema de avaliação ensino-aprendizagem; Processo de nivelamento; Acompanhamento de egressos; Avaliação externa; Instalações e laboratórios; Implantação da proposta curricular. Em seguida, buscou-se cotejar com as entrevistas concedidas pelos docentes.

O documento do PPC do curso de Fisioterapia analisado foi o de 2009. Esse documento define como seu objetivo principal: formar fisioterapeutas capazes de atuarem de maneira crítica, ética e tecnicamente competente no cuidado à saúde, promovendo a prevenção, reabilitação e melhoria da qualidade de vida dos pacientes.

Em relação ao modelo de saúde, assume o modelo holístico/sistêmico de saúde, que compreende a enfermidade humana como originada a partir de diversos fatores, tanto de

ordem psicológica como biológica e social, o que requer, para sua solução e restabelecimento da saúde, diferentes formas de tratamento, dentre eles a Fisioterapia.

Define também como objetivo preparar profissionais qualificados para o exercício da Fisioterapia em diversos níveis de atenção à saúde, com habilidades para atuar de forma integrada e multiprofissional, respondendo às demandas sociais e do mercado de trabalho. Além disso, explicita que a formação voltada para o desenvolvimento de práticas baseadas em evidências científicas e para a atuação em diferentes contextos, desde clínicas e hospitais até iniciativas de saúde coletiva e comunitária.

Essas competências específicas visam garantir que os fisioterapeutas formados pelo curso estejam aptos a avaliar, planejar e implementar intervenções com elevada qualidade profissional, sempre com um olhar atento às necessidades e ao contexto dos pacientes, contribuindo para a promoção da saúde integral.

O fisioterapeuta, na condição de profissional cidadão, deve ser um sujeito ativo, integrado e participante na comunidade científica, bem como na realidade social atual e nas suas transformações. Para isso, será proporcionado ao profissional formado pela PUC - Goiás conhecer as questões ambientais, sociais, culturais e políticas referentes à sua área de atuação, do seu universo regional e global. Terá, portanto, ao concluir o curso, reunido informações necessárias para: desenvolver o senso crítico, investigador e conquistar a autonomia para empreender contínua formação na sua práxis profissional (PUC Goiás, 2009).

Um dos núcleos centrais identificados no PPC em relação aos professores é a ênfase na formação e titulação do professor, bem como na sua formação continuada e na valorização da pesquisa. De acordo com o documento, a formação continuada dos professores é essencial para garantir que eles estejam constantemente atualizados e capazes de integrar novas abordagens pedagógicas e científicas à prática educativa. É explicitada a importância de promover programas de formação continuada, com ênfase em metodologias de ensino, inovação pedagógica e áreas específicas da Fisioterapia.

Nesse sentido, o PPC menciona explicitamente a titulação dos professores que compõem o quadro docente, destacando o alto nível de qualificação, com a maioria possuindo títulos de mestre e doutor.

Uma das preocupações da PUC - Goiás é a capacitação e qualificação de seus professores, garantindo a presença de um maior número de mestre e doutores, desta forma pode-se observar na lista do quadro docente o maior número principalmente de mestres no curso de Fisioterapia da PUC - Goiás (PUC Goiás, 2009).

Outro núcleo do PPC está relacionado à autonomia do professor. O documento ressalta que a autonomia do professor é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e inovadora e encoraja os professores a terem liberdade para escolher

metodologias e adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do diálogo permanente entre docentes e discentes. A relação professor-aluno, segundo o PPC, deve ser construída a partir de uma prática pedagógica dialogada e colaborativa, centralizada nas metodologias ativas. Esse enfoque tem como objetivo engajar os alunos em um aprendizado mais significativo e voltado para a prática profissional.

Outro aspecto relevante abordado no PPC é a organização das disciplinas e a metodologia de ensino. O documento destaca o uso das metodologias ativas como um elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos. Essa organização das disciplinas busca integrar teoria e prática de maneira coerente, favorecendo a formação de fisioterapeutas críticos e reflexivos.

Em termos de infraestrutura e recursos, o PPC apresenta uma descrição geral das condições disponíveis para o curso. Ele menciona a existência de salas de professores equipadas com computadores e acesso à internet, além de outros recursos essenciais para a prática docente, como laboratórios específicos para a Fisioterapia e bibliotecas com acervo atualizado. A disponibilização desses recursos é apontada como uma condição necessária para a concretização das diretrizes pedagógicas propostas no curso.

No que se refere à carga horária e ao tipo de vínculo dos professores, o PPC indica que o quadro docente é composto majoritariamente por profissionais com dedicação exclusiva ou em regime parcial, permitindo que os professores tenham maior disponibilidade para se dedicar tanto ao ensino quanto à pesquisa e à extensão. Esse perfil de contratação é apontado no documento como uma estratégia para garantir a continuidade do projeto pedagógico e a estabilidade do corpo docente.

Assim, ao analisar-se o PPC, foi possível perceber que ele aborda de forma abrangente os aspectos essenciais para a formação de fisioterapeutas, desde a valorização da pesquisa e da formação continuada até a estruturação de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a inovação na docência. Todos esses elementos demonstram o compromisso do curso com a qualidade na formação dos futuros profissionais e com a construção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e dos docentes.

Em relação ao que consta no PPC, foi possível identificar nas entrevistas com os participantes algumas menções a aspectos contemplados neste documento.

Em relação ao núcleo de organização das disciplinas e metodologias de ensino, cinco professores destacaram a importância de práticas pedagógicas que favorecem o envolvimento ativo dos alunos. Entre estes, destaca-se o participante 1, por exemplo, que enfatizou a

necessidade de que os alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas avaliações, indicando uma tentativa de promover uma educação mais participativa e colaborativa “Acho que a partir do momento que a gente quer trabalhar uma parte ativa, que aquele aluno torne-se ativo do processo, acho que ele tem que ser ativo nas ações do planejamento, mas também nesse processo avaliativo. É onde no primeiro momento é a maior preocupação dele. Então devagar a gente tem que ir mostrando que não é a avaliação, a avaliação é um reflexo daquilo que ele produziu. Se ele produz bem ao longo de todo o processo, com certeza a avaliação dele vai ter uma resposta positiva, que ele é avaliado diariamente em cada ação e em cada atitude. Isso a gente tem que ficar claro ali, porque ele também se torna autônomo e ele sabe o que ele produziu ou não”.

Já a participante 3 e o professor participante 5 expressaram preocupações relacionadas à formação dos professores em metodologias ativas e destacaram a necessidade de cursos práticos que permitam melhor preparação para realizá-las. Esta professora acredita, em relação à metodologia ativa de ensino, que "a relação professor-aluno deve ser o mais dialogada possível", reforçando a importância de um ensino mais interativo e dinâmico.

O participante 4, por sua vez, destacou que muitos docentes na área de Fisioterapia não possuem formação específica em docência, ou seja, há falta da educação continuada direcionada à docência, o que afeta a qualidade das práticas pedagógicas. Ele também apontou a falta de experiência clínica entre os docentes como uma lacuna significativa que impacta negativamente a formação dos alunos. Isso revela uma preocupação com a qualidade da formação, indicando que a experiência clínica é essencial para a qualidade da formação dos futuros fisioterapeutas.

No que diz respeito à estrutura do curso, o participante 5 destacou a necessidade de melhorias na infraestrutura, mencionando a importância de laboratórios maiores e em melhores condições, além de equipamentos adequados, como aparelhos de ar-condicionado, para proporcionar um ambiente de ensino mais confortável e propício ao aprendizado.

3.3 A AUTONOMIA DOCENTE SEGUNDO O QUE EXPRESSARAM OS DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA

3.3.1 O ingresso na docência

Neste tópico busca-se apresentar o que os participantes da pesquisa compreendem como autonomia. Para isso, serão trazidas as ideias que expressaram em entrevista a esse

respeito. Inicialmente considerou-se necessário apresentar as informações acerca da inserção dos entrevistados na atividade docente.

Essa consideração levou em conta que, do ponto de vista da concepção histórico-cultural, conforme mostram Freitas, Libâneo e Silva (2018), os elementos do contexto sociocultural, desde o início da atividade docente, influenciam na compreensão que vai sendo formada a respeito da autonomia, com a mediação das relações sociais em contextos concretos de atividade humana.

O participante 1 iniciou sua trajetória docente ainda no ensino médio, ajudando colegas em matemática, física e química. Na graduação, ele continuou ensinando essas disciplinas no ensino fundamental e médio, além de pré-vestibulares. Após concluir a graduação, especializou-se em docência da educação superior e Fisioterapia, começando a lecionar na educação superior, onde já atua há 20 anos.

A participante 2 graduou-se em Fisioterapia em 1997 e fez seu mestrado em Barcelona entre 1999 e 2003. Após retornar ao Brasil, iniciou sua carreira docente na instituição de ensino escolhida para esse estudo em 2003 como professora convidada e, no final de 2004, passou em um concurso. Ela foi influenciada por oportunidades de trabalho e possivelmente por sua família, que tem vários membros na docência.

A participante 3 iniciou sua carreira docente por acaso, ao aceitar um convite para ser professora convidada na instituição de ensino escolhida para esse estudo após dois anos de atendimento clínico em Fisioterapia. Ela descobriu sua paixão pela docência durante essa experiência temporária de seis meses, o que a levou a investir na carreira acadêmica, realizando mestrado e doutorado.

O interesse do professor participante 4 pela docência surgiu devido à influência de sua mãe, que também é docente. Durante sua graduação em Fisioterapia, ele se envolveu em monitorias, onde descobriu que gostava de ensinar e que aprendia mais ao ensinar aos outros. Após se formar, decidiu ganhar experiência profissional antes de ingressar no mestrado. Em 2014, surgiu uma oportunidade para atuar na docência em uma instituição de ensino superior pública estadual, onde começou a ensinar enquanto concluía o mestrado.

O participante 5 sempre teve um forte interesse pela escola e pela educação desde a infância. Durante sua graduação em Fisioterapia, demonstrou grande compromisso com seus estudos e começou a se interessar pela docência ao se envolver em monitorias e palestras comunitárias. Ele começou a ensinar na PUC Goiás após ser convidado por um professor que estava com câncer, o que o motivou a se matricular em uma pós-graduação em docência.

Desde a graduação, a participante 6 já tinha o desejo de se tornar docente. Ela começou a ganhar experiência na docência através de monitorias e projetos de pesquisa e extensão. Além disso, seu envolvimento com a evangelização de crianças e jovens reforçou seu interesse em ensinar. Inspirada por seus professores e motivada pelo desejo de contribuir para a formação de novos alunos, ela direcionou sua carreira para a docência. Durante a graduação, participou de uma liga de Hipertensão, que a ajudou a se preparar para o mestrado, ao qual ingressou logo após se formar em 2015.

A participante 7 desenvolveu seu interesse pela docência desde cedo, influenciada por seus pais, que eram professores do ensino fundamental. Sempre esteve imersa no ambiente escolar e, após se formar em Fisioterapia, recebeu um convite para lecionar em uma universidade em São Paulo, apenas dois anos após iniciar sua carreira. Essa oportunidade consolidou sua vocação para a docência, levando-a a conciliar a prática clínica com o ensino ao longo de sua carreira.

O interesse da participante 8 pela docência surgiu acidentalmente durante a faculdade de Fisioterapia. Ela começou a dar aulas de Química em um Colégio estadual militarizado de Goiânia como substituta de uma colega e descobriu que gostava de ensinar. Essa experiência a motivou a seguir a carreira docente, eventualmente lecionando em instituições de educação superior e se especializando com um mestrado e doutorado.

Por fim, a professora participante 9 demonstrou interesse pela docência logo após sua formação. Durante seus primeiros 10 anos de carreira, dedicou-se à parte assistencial, mas sempre esteve envolvida em treinamentos e educação continuada na Santa Casa. Esse envolvimento inicial despertou seu interesse em ensinar, levando-a a buscar mais qualificação na área, incluindo um mestrado e um doutorado. Ela sempre teve uma inclinação natural para a docência, considerando-a uma extensão de sua prática profissional.

Esses achados indicam que a escolha pela docência na educação superior é complexa e multideterminada, resultado de trajetórias individuais que combinam influências pessoais e experiências profissionais diversas, como explicam Pimenta e Anastasiou, (2010). Segundo as autoras, a entrada nessa carreira é frequentemente mediada por fatores como herança cultural, valores familiares, experiências profissionais anteriores e a identificação com a prática educativa.

As motivações expressas pelos participantes são reveladoras daquilo que explica Hernandez (2002): na infância são a família, a vizinhança, a escola as instituições fundamentais ao desenvolvimento moral e da autonomia, mas na fase adulta o trabalho é que passa ser fundamental nesse desenvolvimento.

Essas motivações também revelam que a docência é menos uma escolha consciente e planejada e mais um processo gradual de envolvimento e descoberta, cujo compromisso com o ensino se desenvolve ao longo do tempo (Tardif, 2012). Isso pode ser verificado nos motivos indicados pelos participantes para ingresso na docência no curso de graduação em Fisioterapia.

Porém, como afirma Nóvoa (2007), embora a escolha inicial pela docência possa ser influenciada por fatores contingenciais, como oportunidades de emprego, é o processo de socialização profissional que tende a reforçar a responsabilidade com a educação e o desenvolvimento de uma identidade docente. Nesse sentido, as experiências temporárias e o envolvimento em atividades educacionais e comunitárias contribuem para a construção de um sentido de missão e pertencimento à profissão docente, elementos cruciais para a consolidação da carreira docente.

Entretanto, é com a efetivação e consolidação da atividade docente dentro de certa carreira docente é que a compreensão sobre sua autonomia vai assumir contornos dentro do contexto das práticas profissionais e relações institucionais.

3.3.2 A concepção de autonomia

Os relatos dos professores sobre a autonomia docente revelam diferentes níveis de entendimento desse conceito, demonstrando a complexidade dessa temática e a relação entre autonomia e contexto sociocultural e institucional. A autonomia docente foi interpretada pelos entrevistados de maneiras diversas e eles consideraram que é influenciada tanto pela experiência profissional quanto pelas condições institucionais.

A partir das entrevistas realizadas foi elaborado um quadro sintético (Quadro 1) com o objetivo de fornecer uma visão geral a respeito do que se identificou no conteúdo das falas em relação à autonomia. Além da identificação do docente, nesse quadro são apresentados três aspectos: interesse pela docência, conceito de autonomia, autonomia na instituição.

Quadro 1 – Interesse pela docência e concepção de autonomia docente expressa pelos entrevistados

CONDINOME	SEXO	INTERESSE PELA DOCÊNCIA	CONCEITO DE AUTONOMIA DOCENTE	AUTONOMIA NA INSTITUIÇÃO
Participante 1	M	Desde o ensino médio, ensinando matemática e física.	Liberdade para definir condutas e critérios de avaliação.	Total liberdade para desenvolver planos de ensino e avaliação.
Participante 2	F	Despertado por oportunidades de trabalho e influência familiar.	Liberdade perante exigências institucionais.	Liberdade na organização de conteúdo, mas seguindo a ementa.
Participante 3	F	Despertado por uma oportunidade de exercer a docência de forma temporária.	Liberdade responsável dentro das normas institucionais.	Liberdade para escolher métodos de ensino e formas de avaliação.
Participante 4	M	Influenciado pela mãe e descoberto através de monitorias.	Liberdade para controlar a atividade de ensino dentro das diretrizes curriculares.	Liberdade parcial, com algumas barreiras institucionais.
Participante 5	M	Desde a infância, influenciado pelo ambiente escolar e professores.	Liberdade para decidir como ensinar e avaliar dentro das diretrizes.	Liberdade e estímulo a práticas inovadoras.
Participante 6	F	Desde a graduação, reforçado por atividades extracurriculares e práticas de evangelização.	Possibilidade de participação no currículo e valorização do professor.	Ambiente autônomo e incentivo para metodologias ativas.
Participante 7	F	Influenciado pelo fato de os pais serem professores e consolidado por convite para lecionar.	Liberdade na condução das aulas, mas limitada pelo cumprimento das diretrizes.	Liberdade na condução das aulas dentro dos parâmetros estabelecidos.
Participante 8	F	Interesse acidental durante a faculdade, substituindo colega em um colégio.	Liberdade plena dentro da sala de aula.	Autonomia em sala de aula, mas sem efetivar a progressão na carreira docente.
Participante 9	F	Despertado durante a prática assistencial em um Hospital escola.	Capacidade de tomar decisões fundamentadas em evidências científicas.	Autonomia na programação das aulas, mas limitada pela falta de recursos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se no Quadro 1 que os professores indicaram motivações diversas que impeliram seu interesse inicial pela docência.

Em primeiro lugar, é interessante observar que a maioria dos participantes descobriu o interesse pela docência durante o curso de graduação. Esse achado sugere que, no contexto institucional da educação superior, conhecimentos e experiências acadêmicas em que participaram os então estudantes de graduação em Fisioterapia chamaram à atenção dos mesmos despertando o interesse pela possibilidade de virem a se tornar docentes. A participação em monitoria, atividades de preparação de estudantes, aceite de convites para substituir professores em determinadas situações pontuais permitiram contato com a atividade docente, o que os levou a desenvolver afinidade com esta atividade.

Também aparecem como motivadoras algumas práticas socioculturais vivenciadas no contexto cotidiano de vida, tais como a interação com algum membro da família que era docente e até mesmo a experiência sociocultural de atuar em atividade institucional religiosa através da educação não formal de cunho religioso, como é o caso da evangelização de crianças e jovens.

Hedegaard e Chaiklin (2005), autores situados na concepção da teoria histórico-cultural de Vygotsky, explicam que a participação em contextos de práticas institucionais e a realização de práticas nesses contextos, como na família, na igreja, na comunidade, na escola, propiciam a apropriação pessoal de condutas que contribuem para mudanças nos sujeitos, fazendo com que desenvolvam motivos para as práticas de vida. Isso explica o fato de que os participantes desta pesquisa indicam suas experiências em práticas socioculturais institucionalizadas como motivadoras de seu interesse e ingresso na docência.

Quanto ao conceito de autonomia, observa-se o predomínio de uma associação entre autonomia e liberdade de ação docente sendo esse um ponto-chave que emerge nas ideias expressas pelos participantes. Eles referem que a autonomia está intrinsecamente ligada à capacidade de planejar e conduzir aulas de acordo com suas próprias concepções pedagógicas, o que inclui a liberdade para escolher as metodologias de ensino mais adequadas aos objetivos de aprendizagem, bem como definir os critérios de avaliação mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a maioria referiu explicitamente que as regras institucionais, o currículo, as diretrizes curriculares, representam um limitador da autonomia do docente.

Os participantes compreendem que se a instituição promove a autonomia do docente isso ocorre dentro dos limites e necessidades de cumprimento de diretrizes estabelecidas. Isso sugere que, se a compreensão dos docentes é de que autonomia está associada à liberdade de

ação docente, esta não se realiza plenamente devido às normas e políticas institucionais a serem seguidas.

O professor participante 1, por exemplo, referiu que desenvolve seus planos de ensino e critérios de avaliação sem interferências, destacando a liberdade para desenhar estágios e definir perfis de atendimento a serem realizados pelos alunos. Ele descreve a gestão da PUC Goiás como colaborativa e não interferente o que facilita seu trabalho docente. De maneira similar, a professora participante 3 sente que a PUC Goiás permite que ela escolha métodos de ensino e formas de avaliação, embora ela acredite que poderia haver mais estímulo e facilitação para o desenvolvimento docente.

Por outro lado, o participante 4 menciona que, apesar de certa liberdade para escolher métodos de ensino, a PUC Goiás é conservadora e poderia ser mais aberta a novas tecnologias e métodos de ensino. Ele sugere que a gestão poderia ser mais participativa e menos verticalizada. Já o participante 5 aprecia a flexibilidade para planejar e conduzir suas aulas de forma criativa e inovadora, destacando que esta liberdade é um dos motivos pelos quais prefere permanecer na instituição.

A participante 6 percebe que a PUC Goiás oferece um ambiente que facilita a autonomia docente, permitindo-lhe incorporar metodologias ativas sem interferência, e promovendo encontros e formações continuadas que incentivam a inovação. Por outro lado, a professora de Ortopedia se sente relativamente autônoma, mas ressalta que existe um controle sobre a produção e o cumprimento das normas institucionais, embora sem interferir diretamente na prática diária.

A participante 8 reconhece a boa autonomia oferecida pela PUC Goiás dentro da sala de aula, permitindo a implementação de diferentes metodologias e atividades. No entanto, ela critica a falta de oportunidades para crescimento e progressão na carreira, mencionando que a gestão é vista como estática e com poucas mudanças baseadas em indicações pessoais. Finalmente, a participante 9 menciona que a PUC Goiás proporciona autonomia na programação das aulas, permitindo a escolha de conteúdos e métodos de ensino, mas a falta de recursos é um desafio significativo que poderia ser mitigado pela instituição.

A análise de Azanha (1993) sobre a autonomia docente e a formação dos estudantes traz à tona questões fundamentais sobre a liberdade do professor para adaptar suas práticas pedagógicas. Para que o docente possa assumir a responsabilidade ética de ser um guia no processo de formação dos alunos, conduzindo-os à autonomia e emancipação, é imprescindível que ele disponha de condições institucionais que favoreçam essa autonomia. Azanha (1993) argumenta que a valorização de um currículo aberto, a flexibilidade nas

práticas pedagógicas e o suporte institucional são fatores essenciais para criar um ambiente educativo mais dinâmico e inclusivo, onde a participação ativa e o respeito ao conhecimento de todos os envolvidos sejam garantidos.

É importante ressaltar que a liberdade do professor para inovar e adaptar suas práticas não deve ser vista apenas como um atributo individual, mas como parte de um processo coletivo e dialógico. Segundo Gonzaga e Bittencourt (2020), a autonomia do professor depende da construção de um ambiente em que ele possa exercer sua capacidade crítica e reflexiva, sem estar limitado por currículos rígidos ou imposições externas. Além disso, a autonomia é fortalecida quando há recursos adequados e uma cultura institucional que promove a participação e a inovação pedagógica.

Azanha (1993) também enfatiza que, para que a autonomia seja efetiva, ela precisa ser acompanhada de um compromisso ético com a formação dos estudantes. Isso significa que o professor deve estar engajado em um processo de formação continuada e ter liberdade para ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, sempre com destaque na construção de uma educação transformadora. Portanto, a valorização de um currículo aberto e a promoção de condições favoráveis para a autonomia docente, como apontado por Azanha (1993), são fundamentais para que o professor possa atuar de maneira crítica e consciente, facilitando a emancipação dos estudantes e contribuindo para uma educação que seja, ao mesmo tempo, libertadora e transformadora, no sentido freireano da concepção de autonomia.

Para alguns professores, como os participantes 1 e 5, a autonomia é compreendida como "a liberdade para decidir como ensinar e avaliar os alunos, dentro das diretrizes institucionais". Esses docentes valorizam a possibilidade de inovar nas suas práticas, sentindo que têm liberdade para definir critérios de ensino e avaliação, sem interferências externas significativas. O professor participante 1, com 25 anos de experiência, destacou que nunca sofreu interferências externas, o que o leva a se considerar 100% autônomo. A participante 6 também reforçou a percepção de liberdade, afirmando que teve espaço para desenvolver metodologias ativas e integrar os interesses dos alunos ao conteúdo das aulas. Ela se sente respaldada pela instituição para adaptar o ensino às especificidades dos estudantes, o que favorece uma prática flexível e dialógica.

Por outro lado, alguns professores reconheceram limitações em sua autonomia devido às exigências e diretrizes estabelecidas pelas instituições de ensino. A participante 2 associou o conceito de autonomia à ideia de independência, mas percebe que essa liberdade é parcialmente restringida pelas regras impostas pela escola ou universidade. De forma

semelhante, a professora participante 7 mencionou que, embora tenha liberdade para conduzir as aulas e escolher metodologias, sua autonomia é limitada pelo cumprimento dos conteúdos mínimos exigidos pelo Ministério da Educação, o que reduz suas possibilidades de flexibilizar o currículo e implementar práticas pedagógicas que respondam de forma mais direta às necessidades dos alunos.

O participante 4 ressaltou que a formação para a docência foi um ponto fraco em sua trajetória. Segundo ele, o mestrado o preparou mais para ser um pesquisador do que um professor. Ele acredita que disciplinas voltadas para a formação pedagógica poderiam ter contribuído para o desenvolvimento de uma maior autonomia docente, oferecendo a possibilidade de controlar melhor o conteúdo ensinado e decidir como abordar determinados temas de forma mais eficaz. Já a participante 3 enfatizou a importância da formação continuada e do ambiente acadêmico para a construção de uma postura autônoma. Ela mencionou que a autonomia, para ela, é a "liberdade responsável para tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem", destacando que se sente autônoma dentro das diretrizes da instituição.

Os dados das entrevistas evidenciam que, apesar de a autonomia ser valorizada por todos os professores entrevistados, a compreensão que apresentam sobre autonomia varia. Alguns professores se consideram totalmente livres para inovar, enquanto outros percebem que a autonomia é restringida por certas diretrizes e exigências institucionais.

Segundo Roschild (2012), a autonomia, tanto do professor quanto do aluno, é fundamental para a construção de uma aula participativa e criativa, e os relatos indicam que essa autonomia nem sempre é plenamente exercida pois há limitações impostas pelo contexto institucional

As variações nas percepções de autonomia apontam para uma "autonomia situada", como descrita por Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010), em que o professor é agente de suas práticas, mas também condicionado por fatores externos, como políticas institucionais e curriculares. Professores como a participante 6, que valorizam o currículo aberto e o apoio institucional à flexibilidade docente, indicam que a instituição se aproxima de uma perspectiva que promove a autonomia de maneira crítica e consciente.

Assim, a respeito da autonomia na instituição predominaram nas respostas dos participantes expressões indicativas de que a IES promove liberdade ao docente no que se refere às práticas pedagógicas (planos de ensino, organização do conteúdo, avaliação escolha de métodos e formas de avaliação, programação de aulas etc.), dentro de definições do projeto pedagógicos e de parâmetros estabelecidos.

Alguns associaram liberdade e autonomia com inovação das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, o estímulo e incentivo a esta inovação. Um docente indicou que a liberdade do docente é parcial porque há barreiras institucionais e outro referiu que a autonomia docente em sala de aula não se faz acompanhar da devida progressão na carreira docente. Também apenas um docente fez referência às condições materiais necessárias para o docente atuar com autonomia, indicando que ela se torna limitada pela falta de recursos materiais.

Nota-se no conteúdo das respostas dos participantes a tendência a uma compreensão que se assemelha ao entendimento kantiano de autonomia como um processo racional, individual e de definição das próprias leis pelo indivíduo. Neste sentido, os participantes ressaltam de forma significativa a liberdade e capacidade de agir como elemento associado à autonomia. As referências a elementos institucionais que restringem ou limitam a ação pedagógica ou didática do docente podem ser interpretadas como uma compreensão do limite da autonomia pelas regras e decisões institucionais.

Verifica-se aí uma proximidade com a ideia kantiana de autonomia como liberdade racional e moral, em que o sujeito age de acordo com leis que ele mesmo estabelece racionalmente, mas sua ação encontra-se em um conflito com a submissão a leis externas.

O conceito de autonomia docente é uma construção multifacetada, sendo influenciado pela vivência profissional dos professores, pelas restrições institucionais e curriculares, e pela disponibilidade de suporte formativo. Porém, há que se ressaltar que a autonomia não se resume à liberdade de escolha de métodos e conteúdos, como aparece na compreensão dos entrevistados. A autonomia, para além de liberdade de escolha, envolve a capacidade de reflexão crítica e tomada de decisões pedagógicas tendo em vista as finalidades e objetivos da educação em que promovam uma educação significativa e transformadora.

Como explica Hernandes (2002), no contexto de trabalho a elaboração da “autonomia” ocorre na medida em que acontecem as ritualizações do fazer, dos saberes e conceitos relativos a esse fazer, dos lugares sociais em que o sujeito é situado por esse fazer. Mas, nas relações de trabalho aprende-se com os outros a regular o próprio comportamento, sejam eles hierarquicamente superiores, iguais ou inferiores a nós. Vamos simultaneamente nos autorregulando no trabalho, definindo “usos de nós por nós mesmos”.

Também se verificou que a concepção de autonomia expressa pelos participantes não abarca a compreensão clara de que, conforme explica Bastos (2012), não existe autonomia radicalmente desvinculada da heteronomia. As experiências pessoais sejam individuais ou coletivas, influenciam no desenvolvimento da autonomia, sendo que também não existe uma heteronomia radical alienada de toda e qualquer autodeterminação. A autonomia diz respeito a

um processo formativo comprometido com a existência política, a vida pública, a crítica e o rigor no pensar e nas práticas cotidianas de injustiça, de desigualdade, de fome, de exploração, de violência, de destruição da natureza, de desrespeito ao outro para possibilitar a criação de novos modos de existência (Bastos, 2012). Os entrevistados não demonstraram ter uma compreensão de que a autonomia não é um processo restrito ao contexto de sua atividade docente e sim marcado e demarcado pelas relações sociais como um todo, inclusive da atividade profissional do fisioterapeuta no contexto social mais amplo e em particular do campo da saúde.

Paulo Freire (1987; 1996) entende a autonomia como processo emancipatório e crítico, em que a conscientização encontra-se articulada com a liberdade exercida de forma ativa e transformadora, tendo a educação como um processo conscientizador, capaz de promover uma leitura crítica da realidade e de inserir o sujeito em um processo contínuo de transformação social. A reflexão crítica é condição para a autonomia, pois é a partir da atitude investigativa e questionadora que o ser humano precisa discutir, indagar e investigar constantemente sua problemática e sua inserção no contexto social, tendo em vista a liberdade. Para o autor (1996, p. 120), a autonomia é uma construção histórica, pois ela “...vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Freire (1996), destaca que “ninguém é autônomo por si mesmo” e que a autonomia só se realiza na convivência dialógica e na ação coletiva. Este conceito é carregado de um caráter político, humano e educativo, que não dissocia a autonomia e a liberdade da prática e da luta por transformação social.

Para Freire, a autonomia não se limita à liberdade individual abstrata, estando sempre vinculada à responsabilidade social e ao compromisso com a transformação das condições de opressão. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. 67).

As ideias expressas pelos participantes da pesquisa apresentam uma associação entre autonomia e liberdade. Mas esta associação está longe de uma perspectiva freireana, pois contém uma compreensão da autonomia como atributo individual e como liberdade enquanto algo concedido pela instituição ao docente. Também está presente o entendimento da autonomia como algo que ocorre no âmbito da prática individual do professor, e não como processo interdependente das ações coletivas, incluindo-se no coletivo os professores e demais sujeitos do processo educativo, a própria IES e seus processos institucionais, a sociedade como um todo.

Para Freire (1996), ainda que a instituição escolar seja um dos espaços centrais para o exercício da autonomia, pois ali os sujeitos têm a oportunidade de desenvolver a criticidade e a capacidade de tomar decisões com responsabilidade, as experiências e práticas autônomas não devem se restringir apenas ao espaço escolar e sim atingirem todos os contextos nos quais o sujeito está inserido.

Portanto, nota-se que os docentes que participaram da pesquisa revelam que estão permanecendo com uma compreensão de autonomia que carece de reflexão crítica e de uma perspectiva coletiva.

Considerando-se a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, não se verificou, em nenhum depoimento essa perspectiva crítica em relação à autonomia ou especificamente à autonomia docente. Assim como também não se verificou a presença de uma concepção de autonomia compreendida nas relações sociais e condições materiais em que os professores realizam seu trabalho docente em relações sociais de alienação. Vygotsky considera como fundamental o papel do outro (individual / social) na constituição da consciência do sujeito e nessa premissa a autonomia não depende apenas do próprio sujeito, mas das relações sociais e das condições materiais de existência no contexto concreto de sua atividade (Vigotski, 1991, 2000).

Assim, reconhece-se que nas ideias expressas pelos participantes da pesquisa está presente uma compreensão de autonomia de caráter kantiano, porém é necessária uma compreensão mais aprofundada de outros elementos que podem estar sustentando a concepção de autonomia reverberada pelos professores do curso de Fisioterapia, considerando-se o contexto social capitalista contemporâneo e neoliberal.

Conforme mostra Fleck (2022), na lógica neoliberal a autonomia é reinterpretada de forma vinculada ao princípio da responsabilidade individual e adaptação a necessidades do mercado. Ao deslocar a responsabilidade para o indivíduo são ignoradas as condições sociais e estruturais que restringem a real capacidade de ação autônoma. O neoliberalismo promove uma visão de autonomia que enfatiza o individualismo e o mérito pessoal, obscurecendo as desigualdades estruturais e as limitações impostas pelas condições econômicas e sociais.

A possibilidade que o sujeito tem de autorregular-se ou de ser regulado externamente decorre dessas condições, o que evidencia a contradição essencial geradora das possibilidades/impossibilidades de autonomia por parte de um professor no trabalho docente no curso de Fisioterapia.

No capitalismo, a alienação marca o processo de trabalho em geral e, particularmente, o trabalho do professor, mas esse elemento não aparece na compreensão expressa pelos

docentes sobre autonomia. Eles não chegam a considerar que, para além das relações institucionais na IES, sua atividade docente se realiza na sociedade capitalista e nela as relações de trabalho são relações de alienação do trabalhador.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido [...]. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (Marx, 1989, p. 162 *apud* Freitas, Libâneo; Silva, 2018, p. 41).

A alienação no trabalho põe o trabalhador desconectado e sem o domínio das condições em que se realiza sua própria atividade e os produtos dela. Quando Marx afirma que o trabalho é "externo ao trabalhador", ele indica que o indivíduo não se identifica com o que faz, tratando sua atividade não como uma expressão de sua essência ou potencial criativo, mas como uma obrigação imposta de fora. Esse trabalho alienado resulta em sofrimento e exaustão, pois o trabalhador não realiza suas energias mentais e físicas livremente; pelo contrário, ele experimenta frustração e desgaste. A alienação também se manifesta no fato de que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a "outra pessoa", revelando a perda de controle sobre o que produz.

Os participantes da pesquisa chegam a referir elementos que restringem suas possibilidades de autonomia, tais como regras, diretrizes, limitações de recursos, atividades burocráticas, trabalho intensificado, gestão centralizada e não participativa, fatores ligados à subjetividade dos alunos etc. Porém, suas falas não evidenciam uma consciência a respeito do fato de que estes elementos têm como origem o processo de alienação constitutivo das relações na sociedade capitalista e influenciados pelo neoliberalismo no contexto contemporâneo.

No contexto do desenvolvimento da autonomia, a alienação ocorre quando os indivíduos são levados a apenas reproduzir normas e expectativas, sem que haja um espaço para questionar, reinterpretar ou transformar essas regras. Embora os professores considerem que têm liberdade em sua atividade docente, ao mesmo tempo demonstram uma visão de liberdade restrita à tomada de decisão individual sobre seu fazer docente ligado a procedimentos de ensino e utilização de recursos.

3.3.3 Desafios, formação Continuada e Autonomia Docente

Considerando-se que a autonomia, conforme Kant (1974b) diz respeito à capacidade de um sujeito agir de acordo com leis que ele próprio determina racionalmente, sem subordinação a influências externas ou a inclinações pessoais, já na perspectiva vygotskyana a autonomia diz respeito à autorregulação do indivíduo, desenvolvendo-se a partir de mediações culturais nas interações e relação sociais (Vigotski, 1991, 2000), e para Freire (1987, 1996) a autonomia é a prática libertadora e transformadora construída por meio do diálogo e da conscientização crítica, buscou-se estabelecer relações entre os diversos aspectos contextuais da ação docente referidos pelos participantes, tendo em vista analisar o que eles destacaram em relação a esses aspectos.

No Quadro 2 apresenta-se uma síntese dos desafios apontados pelos participantes e o papel da formação continuada no desenvolvimento da autonomia docente.

Quadro 2 – Desafios, formação continuada e autonomia docente segundo os entrevistados

CONDINOME	DESAFIOS E LIMITAÇÕES	FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA
Participante 1	Falta de preparo e de vontade de alguns alunos.	Cursos e especializações aumentam a segurança e liberdade.
Participante 2	Carga horária grande e exaustiva; falta de interesse dos alunos.	Importância de formação continuada em Fisioterapia e em docência.
Participante 3	Falta de recursos; falta de apoio para eventos. Trabalho extra e desvalorização financeira.	Formação continuada favorece a postura autônoma.
Participante 4	Demandas burocráticas; reuniões exaustivas.	Necessidade de formação específica para docência.
Participante 5	Questões salariais; falta de reconhecimento do trabalho do professor.	Capacitação contínua é essencial.
Participante 6	Falta de envolvimento dos alunos; resistência à inovação por parte do professor	Valor da formação continuada em metodologias ativas.
Participante 7	Difícil captar a atenção dos alunos; resistência a metodologias ativas.	Formação continuada complementa a prática do professor
Participante 8	Desvalorização financeira do professor; falta de progressão na carreira.	Formação continuada é limitada pela carga horária elevada de trabalho do professor.
Participante 9	Falta de dedicação dos alunos; recursos insuficientes para o trabalho do professor.	Atuação prática e capacitação acadêmica facilitam a docência.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os desafios apontados abrangem três aspectos: questões institucionais, questões ligadas aos alunos, questões ligadas ao próprio professor. São citadas entre as questões institucionais a falta ou insuficiências de recursos para o trabalho do professor e para realizar ou participar em eventos científicos, a carga horária de trabalho grande e exaustiva do professor, a gestão (demandas burocráticas e reuniões exaustivas), a carreira docente, essa última associada com a não valorização financeira do professor.

Os professores, como outros profissionais, necessitam realizar suas práticas em conformidade com as condições institucionais. Quando estas condições são inadequadas ou insuficientes, combinadas com a utilização do tempo do professor para realizar tarefas burocráticas e administrativas, reduz-se a possibilidade não só da ação docente autônoma, como de o professor assegurar que o processo de ensino-aprendizagem contribua para a autonomia dos alunos. Essas condições, acrescidas de elementos burocráticos e de gestão que desfavorecem a autonomia, além da ausência de progressão na carreira e do sentimento de desvalorização profissional e financeira, certamente passam a ser componentes importantes dentro da tensão dialética e conflituosa entre autonomia e heteronomia do docente no curso de Fisioterapia.

A desvalorização financeira dos professores refletida em questões salariais e a desvalorização do seu trabalho e da importância e responsabilidade do trabalho docente, refletida na não progressão na carreira são fatores desmotivadores. Esses fatores desestimulam o investimento pessoal e profissional do docente em seu desenvolvimento contínuo, mesmo que ele reconheça a importância desse desenvolvimento. Sabe-se que muitos professores precisam buscar outros empregos para complementar renda, o que reduz o tempo disponível para a preparação de aulas e estudo e realização de atividades de formação continuada. A falta de incentivo e suporte financeiro para formação continuada impede que os professores se mantenham atualizados, ampliem e aprofundem seu conhecimento e suas capacidades para ensinar e pesquisar.

De acordo com Marques (2022), a formação continuada é vista como fundamental para o desenvolvimento da autonomia docente, proporcionando segurança e flexibilidade. No entanto, para que a formação continuada seja efetiva é necessário investimento adequado em recursos e valorização financeira.

Em relação aos alunos, ao citarem a falta de preparo, de vontade, de envolvimento, de atenção, de dedicação, os docentes estão revelando um elemento importante que impõe limite à sua ação e, conseqüentemente, à sua autonomia.

De fato, como discute Paulo Freire (2014), como não há docente sem discente (docência sem discência), se o aluno não é ativo e participante no processo de ensino-aprendizagem, não pode o professor concretizar de forma plena sua ação. Por sua vez, na concepção vygotskyana a autonomia se constitui nas interações sociais e aprendizagem culturalmente mediadas, cuja origem está nas relações sociais, em contextos de vida dos sujeitos (Vygotski, 1993, 2000; Vigotski, 2001a). Portanto, as questões apontadas pelos docentes em relação aos alunos e entendidas como “falta” são de natureza complexa, pois

envolvem seus contextos de vida e relações sociais, os quais favorecem ou prejudicam suas possibilidades de serem ativos e participantes no processo ensino-aprendizagem.

A referência ao próprio professor diz respeito, por exemplo, à sua resistência à inovação. Esta referência, embora única, é relevante porque pode ser considerada um indício de que a participante 6 compreende essa resistência como elemento importante na interação e relações de ensino com os alunos, podendo influenciar no modo como eles participam de sua aprendizagem.

A participante 6 acredita que "há uma lacuna na formação dos docentes." Ela defende que disciplinas obrigatórias voltadas para a docência deveriam fazer parte dos programas de mestrado e doutorado.

Ao citarem de modo preponderante a necessidade e importância da formação continuada, tanto pedagógica como na área específica da disciplina do curso de Fisioterapia, os docentes parecem ter clareza de que necessitam de melhor formação para lidar com esses e outros desafios que representam obstáculos à sua autonomia. Este é um aspecto que merece investimento em formação continuada e uma oportunidade de integrar ambas as dimensões do conhecimento do docente, a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica.

A formação continuada é frequentemente apresentada como uma via essencial para o desenvolvimento da autonomia docente, e Stano (2015) ressalta que cursos, especializações e atualizações constantes capacitam os professores a compreenderem melhor suas práticas pedagógicas e a atuarem com maior segurança e liberdade. Contudo, ao considerar as relações capitalistas que estão na base da organização da sociedade contemporânea e repercutem na educação, é importante questionar se a formação por si só realmente permite aos docentes agir com liberdade.

Em um cenário marcado pela lógica neoliberal, onde a formação continuada é muitas vezes instrumentalizada para aumentar a produtividade e a eficiência, o empoderamento dos professores pode se tornar limitado. Freire (1996) já apontava que, em condições de opressão, a autonomia e o empoderamento dependem de uma educação crítica, que vá além da simples qualificação técnica e promova a consciência crítica dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada só poderá realmente empoderar os docentes se for acompanhada de uma reflexão crítica sobre o sistema em que estão inseridos e se for voltada para a construção de práticas pedagógicas que questionem e transformem a realidade educacional, ao invés de apenas reproduzi-la.

Gauthier (1998) argumenta que o conhecimento docente, desenvolvido ao longo da trajetória profissional, é composto por três pilares. O primeiro é o pilar científico,

disciplinar/curricular, que corresponde à formação profissional, relacionado ao domínio do conteúdo ou área específica que será transformada em matéria de ensino para a prática docente. No entanto, este pilar, por si só, não assegura a qualidade necessária ao ensino. Um segundo pilar, psicopedagógico, refere-se aos conhecimentos específicos da área e aos estudos sobre educação, que conferem particularidade à ação docente (Tardif, 2012). O terceiro pilar, o conhecimento empírico, consiste nos modos de atuação docente derivados das experiências como aluno e como professor, independente de estudos sistemáticos, pois provém da prática que valida esses conhecimentos. Esses saberes são, em certa medida, compartilhados pelo grupo de professores, formando um conjunto de conhecimentos de senso comum entre os docentes.

Assim, "o conhecimento não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos" (Tardif, 2012, p. 3). Existem saberes mobilizados pelos professores em suas práticas que asseguram uma gramática específica, a qual pode se constituir em novos e variados modos de exercer a docência no contexto universitário.

O participante 1 enfatiza essa importância ao afirmar: "Cursos e especializações aumentam a segurança e liberdade para atuar de forma autônoma." Ele acredita que uma especialização em docência deveria ser um requisito para docentes, ajudando-os a entender e desenvolver melhor suas práticas pedagógicas. Para ele, essa formação é essencial para garantir que os professores estejam bem-preparados para enfrentar os desafios da sala de aula de maneira autônoma e eficaz.

A participante 2 também ressalta a importância da formação continuada tanto na Fisioterapia quanto na docência. Ela busca se atualizar constantemente em sua área profissional e em metodologias de ensino. No entanto, ela observa que a autonomia docente é limitada pelo cumprimento da ementa, o que ela considera positivo para manter o controle e a qualidade do ensino. "A atualização constante é crucial, mas a limitação da autonomia pelo cumprimento da ementa ajuda a manter a qualidade do ensino," comenta ela, reconhecendo o equilíbrio necessário entre autonomia e diretrizes curriculares.

A participante 7 acredita que sua formação continuada, incluindo uma especialização em Docência da educação superior e um mestrado em Educação, foi fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia como docente. "Essas formações me proporcionaram um embasamento teórico que complementou minha prática, permitindo-me sentir mais segura e preparada para exercer a docência de maneira autônoma," destaca ela. Esse embasamento

teórico, aliado à prática, é essencial para que os professores possam inovar e adaptar suas metodologias de ensino de forma autônoma, garantindo um ensino de qualidade e relevante.

A formação continuada, segundo Ferreira (2012), é um pilar essencial para a autonomia docente, pois oferece aos professores ferramentas necessárias às mudanças e exigências do ambiente educacional, além de fortalecer sua capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e independentes. Os relatos dos professores entrevistados demonstram a presença deste entendimento sobre a relação entre formação continuada e autonomia docente.

3.3.4 Gestão institucional e autonomia

A relação entre professores e gestão institucional é um fator que influencia a autonomia docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Os relatos dos professores destacam diferentes experiências e percepções sobre como a gestão afeta suas práticas pedagógicas, evidenciando a complexidade dessas relações institucionais.

Observa-se certa dispersão das referências feitas à gestão levando a três tipos de entendimento: positivo (quatro referências) positivo com críticas (três referências) negativo (duas referências).

Quadro 3 – Referências feitas pelos docentes à gestão

CODINOME	RELAÇÃO COM A GESTÃO
Participante 1	Gestão colaborativa
Participante 2	Gestão acessível, mas com pouca participação ativa do professor.
Participante 3	Relação boa, mas a gestão poderia ser mais facilitadora.
Participante 4	Relação distante e verticalizada.
Participante 5	Relação boa e participativa
Participante 6	Gestão acessível e incentivadora.
Participante 7	Coordenação acessível e apoiadora.
Participante 8	Coordenação facilita, mas não há progressão na carreira.
Participante 9	Relação distante com a gestão.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nota-se que predominam nas respostas referências positivas à gestão, revelando que os entrevistados a consideram colaborativa, participativa, com boa relação, acessível, incentivadora, apoiadora.

No entanto, houve docentes que, embora tenham uma visão positiva da gestão, expressaram a necessidade de rever elementos como pouca participação ativa dos professores na gestão e a questão relacionada com a carreira, de não progressão do docente, como demonstra o participante 4: “Então, nosso relacionamento é basicamente só com a coordenação. E aí com direção, pró-reitor, reitor, esse tipo de coisa, não tem muito relacionamento. Então tem essa verticalização que acaba dificultando um pouco esse acesso. Eu acho que trazer um pouco mais de liberdade para a gente conseguir colocar coisas de fora, dentro das disciplinas, ser um pouco menos engessado em relação a isso. Então se a gente quer usar uma tecnologia nova para mostrar para os alunos, se a gente quer... fazer algo de campo com eles, assim, tem algumas barreiras aí. Eu acho que isso poderia melhorar”.

Estes docentes apontaram necessidade de maior proximidade por parte da gestão. Eles acreditam que a presença mais frequente da gestão nas atividades diárias e nas salas de aula poderia fortalecer ainda mais a relação e proporcionar um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados. Consideram necessário maior apoio em termos de recursos didáticos e tecnológicos, pois a falta destes de forma adequada frequentemente dificulta realizar um ensino com melhor qualidade didática.

Nas duas referências negativas foi mencionado que, apesar de dar certa liberdade ao professor para escolher métodos de ensino, a IES é conservadora em relação aos métodos, necessita mais abertura a novos métodos de ensino. Também foi mencionado que a gestão é verticalizada e distante dos professores, e poderia ser mais participativa e menos verticalizada.

Aprofundando mais a compreensão dos docentes, nota-se na fala da participante 2, que se expressou nesse caso como coordenadora do curso de graduação, o relato de que procura promover a maior autonomia possível aos professores, respeitando a ementa, mas permitindo liberdade didática e no desenvolvimento dos conteúdos. Ela reconhece que "alguns professores podem não gostar das comparações feitas pelos alunos entre diferentes abordagens de ensino," mas acredita que a diversidade de métodos enriquece o aprendizado. Sua abordagem busca equilibrar a autonomia docente com a necessidade de manter um currículo coeso e consistente, permitindo que os professores explorem diferentes métodos pedagógicos enquanto cumprem os objetivos do curso.

A participante 3 relata um bom relacionamento com a gestão da PUC Goiás e não sente que sua autonomia é afetada. No entanto, ela acredita que "a gestão poderia ser mais facilitadora no desenvolvimento da autonomia docente," sugerindo que um apoio mais ativo e direcionado poderia aprimorar ainda mais a prática educativa. Ela vê potencial para a gestão

criar mais oportunidades de desenvolvimento profissional e fomentar um ambiente de colaboração entre os professores.

O participante 4 destaca que sua principal interação com a gestão é através da coordenação do curso. Ele observa que "há uma verticalização na gestão que dificulta o acesso e a participação dos docentes nas decisões institucionais." Apesar dessa estrutura hierárquica, ele sente que a coordenação do curso ajuda no desenvolvimento de sua autonomia docente, oferecendo suporte e orientação quando necessário. Ele sugere que uma gestão mais descentralizada e participativa poderia melhorar o envolvimento dos professores e promover uma maior inovação pedagógica.

O professor participante 5 relata uma boa relação com a gestão da PUC, que o apoia na implementação de suas ideias e práticas pedagógicas. Ele participa ativamente de discussões sobre mudanças na grade curricular e se sente "ouvido e respeitado pela coordenação e direção." Essa colaboração estreita com a gestão facilita a adaptação do currículo às necessidades dos alunos e à evolução da área de estudo, promovendo um ambiente de ensino dinâmico e responsivo.

A professora participante 7 menciona que a gestão da PUC não influencia negativamente sua autonomia. Ela descreve a coordenadora como "acessível e apoiadora," enquanto a figura do diretor é mais distante, o que não impacta diretamente sua prática docente. Ela nota que a recente reestruturação, com a criação de escolas e a extinção dos departamentos distanciou um pouco os professores da gestão, mas não prejudicou significativamente a autonomia docente. Ela valoriza a capacidade de adaptar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades de seus alunos, sem interferências desnecessárias.

A participante 9 descreve seu relacionamento com a gestão como distante, com pouco contato além das semanas de planejamento. Ela observa que "essa distância pode dificultar a solução de problemas e a implementação de melhorias." No entanto, ela espera que sua recente participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) ajude a minimizar essas lacunas, proporcionando um canal mais direto para discutir e resolver questões pedagógicas e administrativas.

Esses relatos mostram que para os entrevistados, embora a autonomia docente seja geralmente valorizada e incentivada, a interação entre professores e gestão varia amplamente, influenciando-a.

Os entrevistados demonstram interesse e boa vontade diante das necessidades e exigências institucionais, a necessidade de solução de problemas com os quais se deparam em sua atividade docente, a possibilidade de mais diálogo e colaboração com a gestão.

Para a Imbernón (2024), a formação docente continuada e aquisição de novos conhecimentos permite que se comece a questionar aspectos que, por muito tempo, permaneceram inalterados ou estagnados em uma inércia institucional ou em políticas públicas inadequadas para a educação. Além disso, essa formação docente favorece o surgimento de alternativas ou propostas que podem promover um pensamento novo, bem como fortalecer o papel dos docentes na transformação profissional.

Não se pode esquecer que essa melhoria na formação docente também reside em estabelecer caminhos para alcançar avanços nos projetos pedagógicos, de relações trabalhistas e relações sociais e institucionais. Isso inclui o debate e a autocrítica dentro do próprio coletivo profissional, buscando uma aliança estratégica entre os professores para construir uma nova perspectiva. Confrontar antigos modelos e construir processos coerentes de ação é fundamental para aumentar a participação social, transformar a educação, questionar a formação e o modelo instrumental, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa, plural e democrática (Santos Gomes; Queiroz Paschoalino; Santos, 2023).

3.3.5 Satisfações na docência e a possibilidade da autonomia

Refletir sobre a profissão do professor é um desafio tanto para os cursos de formação docente quanto para a própria escola, pois ser professor envolve uma complexidade intrínseca. O professor não exerce apenas o trabalho de educador; ele também desempenha múltiplas funções na sociedade, o que significa que ele é, antes de tudo, uma pessoa (Mendes; Clock; Baccon, 2016). Isso demonstra que a identidade do professor é permeada por dimensões pessoais, sociais e profissionais que vão se formando ao longo de sua trajetória de vida e de profissão docente.

A formação da identidade do professor não ocorre de maneira linear ou acumulativa; em vez disso, ela se dá por meio de sucessivas reconstruções de sua identidade profissional. Esse processo de formação é dinâmico e contínuo, caracterizado por avanços e retrocessos, sempre em constante interação com o saber e com o conhecimento (Nóvoa, 1992).

As reconstruções da identidade profissional são influenciadas por experiências vividas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, refletindo a complexidade e a multifacetada natureza do ser professor. A formação contínua e a reflexão crítica sobre a prática docente são fundamentais para que o professor possa se adaptar e evoluir, respondendo às demandas sempre mutáveis da educação e da sociedade (Rebolo; Bueno, 2014).

A docência, enquanto carreira, traz uma série de recompensas e desafios. Nesse sentido, os professores entrevistados destacaram uma variedade de aspectos positivos e negativos relacionados ao ensino, fornecendo uma visão abrangente de suas experiências e percepções. O Quadro 4 sintetiza os aspectos positivos.

Quadro 4 – Aspectos positivos da docência que dão satisfação aos docentes

CODINOME	ASPECTOS POSITIVOS DA DOCÊNCIA
Participante 1	Crescimento e dedicação dos alunos, melhora dos pacientes.
Participante 2	Formação de novos profissionais e crescimento dos alunos.
Participante 3	Energia e motivação dos alunos.
Participante 4	<i>Feedback</i> positivo dos alunos
Participante 5	Sucesso dos alunos e <i>feedback</i> positivo.
Participante 6	Evolução e crescimento dos alunos.
Participante 7	Atualização constante e interação com alunos.
Participante 8	Contato e amizade com os alunos.
Participante 9	Contribuição para o desenvolvimento dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conteúdo das entrevistas (2024).

A participante 2 considera positivo o processo de formação de novos profissionais, contribuindo para a qualidade e destaque dos futuros fisioterapeutas no mercado de trabalho. Ela aprecia a possibilidade de ensinar e ver o crescimento dos alunos. "É gratificante ver o desenvolvimento dos alunos e saber que contribuí para a formação de profissionais competentes," afirma. No entanto, ela ressalta aspectos negativos, como a carga horária e a falta de interesse de alguns alunos. Além disso, destaca que professores horistas, como ela, têm menos tempo remunerado para preparação e atualização de conteúdo, o que pode afetar a qualidade das aulas.

A participante 3 também valoriza a energia e motivação proporcionadas pelo convívio com os alunos e o ambiente acadêmico. "A interação com os alunos me dá energia e motivação para continuar," diz ela. No entanto, não gosta de levar trabalho para casa e sente-se desvalorizada pela falta de reconhecimento salarial. Ela ressalta a necessidade de mais cursos práticos e extensivos em metodologias ativas para melhorar a prática docente.

O participante 4 aprecia o *feedback* positivo dos alunos, especialmente quando sente que contribuiu para o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também pessoal dos estudantes. "Ver que ajudei no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos é extremamente gratificante," afirma. O que ele menos gosta são as demandas burocráticas e as reuniões exaustivas que muitas vezes não resultam em avanços significativos.

Para o participante 5, o sucesso dos alunos e o *feedback* positivo são os aspectos mais gratificantes da docência. Ele menciona: "O sucesso dos alunos e o *feedback* positivo me motivam a continuar ensinando." No entanto, ele também menciona a questão salarial como

uma desvantagem, embora não a considere um motivo para abandonar a carreira. Ele lamenta a falta de reconhecimento em datas comemorativas, como o Dia do Professor.

A participante 6 encontra grande motivação ao ver a evolução e o crescimento dos alunos, tanto pessoal quanto profissionalmente. "O que mais me motiva é ver a evolução dos alunos e saber que contribuo para seu crescimento pessoal e profissional," comenta. Ela valoriza o *feedback* positivo dos alunos e sente que contribui significativamente para a formação deles, não apenas como profissionais, mas também como seres humanos.

A participante 7 aprecia a constante renovação proporcionada pelo ensino. "A necessidade de me atualizar e aprender continuamente para engajar os alunos é o que mais me motiva," diz ela. A interação com os alunos mais jovens também é uma fonte de energia e renovação, apesar das diferenças geracionais.

A participante 8 destaca o contato com os alunos como o aspecto mais gratificante da docência. "Valorizo as interações e amizades que formei com alguns estudantes ao longo dos anos," afirma. A liberdade para inovar nas aulas e a possibilidade de criar um ambiente de aprendizado dinâmico também são pontos positivos destacados por ela.

Esses relatos mostram que, embora a docência apresente desafios como a carga horária elevada, a falta de reconhecimento salarial e as demandas burocráticas, os aspectos positivos, como o crescimento dos alunos, o *feedback* positivo e a energia proporcionada pelo ambiente acadêmico, são altamente valorizados pelos professores. Eles encontram grande satisfação em suas interações com os alunos e na oportunidade de contribuir significativamente para as vidas e carreiras destes futuros profissionais fisioterapeutas.

Outro aspecto amplamente valorizado pelos professores é o contato diário com os alunos. Ver o progresso acadêmico e pessoal dos alunos é uma fonte significativa de satisfação e motivação profissional. Muitos referiram que as interações nas aulas práticas e em atividades extracurriculares são especialmente gratificantes. O *feedback* positivo dos alunos também é um fator valorizado pelos professores, pois a apreciação e o reconhecimento por parte dos estudantes reforçam o sentimento de que seu trabalho está provocando mudanças na vida deles.

Para Estevão (2013), docência é uma carreira repleta de desafios e satisfações. Professores frequentemente enfrentam dificuldades como a falta de preparo dos alunos, limitações institucionais, carga de trabalho elevada e a necessidade constante de atualização pedagógica e profissional. No entanto, também encontram grande satisfação no progresso dos estudantes, na possibilidade de influenciar positivamente suas vidas, e no prazer intrínseco de ensinar.

Essa dinâmica de autonomia é visível nas satisfações e desafios relatados pelos professores.

O participante 1 aprecia ver o crescimento e a dedicação dos alunos, especialmente em estágios em que a melhora dos pacientes é evidente. Ele afirma: "Ver o progresso dos alunos e a melhoria dos pacientes é extremamente gratificante." No entanto, sente-se desanimado com a falta de preparo e vontade de alguns alunos, especialmente na leitura e desenvolvimento acadêmico, o que considera um desafio constante.

A participante 2 sugere que a formação continuada institucional poderia ser melhorada, especialmente em relação às metodologias ativas e técnicas de ensino. Ela menciona: "Embora a PUC cumpra normas institucionais, poderia haver mais incentivo para que os professores se dedicassem à pesquisa e extensão." Essas atividades, muitas vezes, não são remuneradas, o que desestimula os docentes a se envolverem mais profundamente.

Para a participante 3, a satisfação com a carreira é evidente. "Eu amo a docência e faria tudo de novo se tivesse a chance," diz ela, embora o trabalho extra que leva para casa a desanime. Ela gostaria de ter mais tempo e recursos para se capacitar em metodologias ativas, o que considera essencial para uma prática pedagógica mais eficaz.

O participante 4 também se considera motivado pelo *feedback* positivo dos alunos e pela oportunidade de contribuir para sua formação. Ele acredita que "uma gestão mais próxima e participativa facilitaria o desempenho de sua autonomia docente," destacando a importância do apoio institucional para a satisfação na carreira.

O participante 5 se sente altamente realizado na docência, mesmo reconhecendo que poderia ter uma remuneração mais elevada em outras instituições. Ele destaca: "Meu prazer em ensinar e o compromisso com a educação são mais importantes do que o aspecto financeiro". Refere também que a docência é uma forma de se manter atualizado e engajado com o aprendizado contínuo.

A participante 6 sugere que a instituição poderia incentivar mais a formação continuada e fornecer melhores recursos materiais e estrutura física. "Acredito que deveria haver um maior incentivo para que os professores utilizem sua autonomia de maneira mais proativa e inovadora," afirma ela, apontando para a necessidade de maior suporte institucional.

A participante 9 sugere que a PUC poderia melhorar a autonomia dos docentes facilitando a participação em eventos e reduzindo a burocracia para a aquisição de materiais e equipamentos. Ela destaca: "É importante haver uma maior proximidade com a gestão para resolver questões práticas e aumentar a eficiência do ensino".

Os relatos dos professores sobre as satisfações e desafios na docência evidenciam a complexidade da prática educativa na educação superior. Embora muitos docentes expressem gratificação mediante a constatação do desenvolvimento dos alunos e o prazer que lhes causa a atividade de ensinar, reconhecem que há desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma atuação docente mais transformadora.

Em consonância com essa perspectiva, Imbernón (2010) argumenta que a formação docente na educação superior não deve se restringir à especialização técnica e o que ela deve fazer é incorporar o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a própria prática, promovendo uma postura investigativa e ética. Além disso, Imbernón (2022) destaca que a promoção da colaboração entre professores e o incentivo a projetos interdisciplinares são estratégias essenciais para ampliar o impacto positivo da docência e minimizar os desafios. Criar espaços de diálogo e de compartilhamento de experiências contribui para a construção de uma comunidade de prática que fortalece a identidade docente e a sensação de pertencimento à profissão.

Tardif (2012) também reforça que o trabalho docente condicionado por diversos fatores, como as políticas institucionais e as condições de trabalho frequentemente limitam a autonomia e a capacidade dos professores. Dessa forma, oferecer formação continuada que dialogue com as demandas contemporâneas e garantir condições institucionais adequadas são passos fundamentais para que o docente se sinta valorizado e apoiado em seu desenvolvimento profissional.

Considerando-se que os docentes do curso de Fisioterapia identificam diversos aspectos positivos em sua prática docente e no trabalho na educação superior neste curso, faz-se necessário haver um trabalho coletivo para potencializar esses aspectos positivos, para que não permaneçam somente como percepção individual no âmbito da satisfação pessoal e possam ser ampliados como elemento necessário para a atuação de todos os docentes. Entretanto, isso requer um projeto não só do curso, mas também da instituição como um todo, passando pela gestão institucional.

3.3.6 Autonomia e metodologia de ensino

De acordo com Debus (2019), a autonomia docente permite a escolha das metodologias de ensino mais adequadas para os objetivos de ensino, considerando o contexto dos alunos, o tempo disponível e os objetivos específicos. Essa definição, embora relevante, é limitada se vista apenas como a capacidade de escolher métodos e estratégias. É fundamental

expandir essa compreensão, reconhecendo que a autonomia envolve também uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, a tomada de decisões com base em princípios éticos e pedagógicos, e a habilidade de adaptar escolhas conforme as necessidades e especificidades do contexto educacional.

Segundo Contreras (2002), a autonomia docente está profundamente ligada ao exercício do professor como um intelectual crítico, que vai além da aplicação de técnicas. O professor autônomo questiona, analisa e transforma tanto o conhecimento quanto as práticas educativas, envolvendo-se na construção de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos e que promova um ensino significativo. Isso implica considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões sociais, culturais e afetivas dos estudantes.

Além disso, Rodrigues e Cerdeira (2017) afirmam que a autonomia do professor está diretamente relacionada à capacidade de gerir sua prática em condições adversas, como pressões institucionais, falta de recursos e políticas educacionais rígidas. O exercício da autonomia exige do professor a habilidade de negociar sua prática em meio a essas limitações, o que demanda uma postura ética e política comprometida com a formação crítica dos estudantes. Costa (2024) acrescenta que a autonomia docente vai além da liberdade de escolha metodológica e abrange a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios sociais contemporâneos, promovendo a emancipação do professor e dos alunos.

Os relatos dos professores entrevistados refletem essas nuances acerca da autonomia docente. O participante 1 enfatiza que "a escolha da metodologia deve levar em conta o contexto dos alunos, tempo disponível e objetivos específicos", destacando a importância da liberdade para preparar suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos e evitando seguir modismos educacionais sem critério. A participante 8 acredita que a escolha das metodologias de ensino influencia mais a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos do que propriamente sua autonomia como docente. Ela utiliza métodos variados, incluindo aulas tradicionais e práticas, afirmando que essa diversidade "mantém o interesse dos alunos e facilita o aprendizado".

A professora participante 9 adota uma abordagem combinada de métodos tradicionais e modernos, começando com aulas teóricas expositivas e engajando os alunos em metodologias ativas. Ela acredita que essa combinação "estimula os alunos a desenvolverem raciocínio clínico e habilidades práticas", favorecendo um aprendizado mais autônomo e profundo.

Nesse contexto Smolka (2011) destaca que a autonomia docente e a escolha das metodologias de ensino estão inter-relacionadas. A liberdade de escolha metodológica permite

aos professores adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos de ensino, contribuindo para uma educação mais eficaz e participativa. No entanto, é preciso discutir criticamente as metodologias participativas e ativas sob uma perspectiva mais ampla.

As metodologias ativas, que são frequentemente celebradas como ferramentas para promover a autonomia dos alunos. Como Libâneo (2019) aponta, essas metodologias enfatizam a participação e a experiência prática, mas não necessariamente promovem a autonomia crítica dos alunos. O risco é que se tornem instrumentos para adaptar os alunos às exigências do mercado de trabalho, mantendo um foco instrumental em habilidades e competências. Isso pode limitar a capacidade dos alunos de questionarem e transformarem a realidade, ao invés de apenas se ajustarem a ela.

Por outro lado, metodologias participativas oferecem uma abordagem mais dialógica e crítica, na qual o conhecimento é construído coletivamente, em um processo de interação constante entre professor e aluno. Libâneo (2019) sugere que as metodologias participativas têm um potencial maior de promover a autonomia crítica, pois não se restringem ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas incentivam o questionamento, a reflexão e a transformação social. Essas metodologias reconhecem a função ativa do aluno na construção do conhecimento e valorizam suas contribuições, criando um ambiente educativo em que todos os participantes são coautores do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao considerar a autonomia docente em relação à adoção de metodologias de ensino, é necessário que os professores do curso de Fisioterapia tenham a capacidade de reconhecer as distinções entre metodologias ativas e participativas, bem como seus alcances e limitações.

As metodologias ativas, desde que passaram a adquirir um viés conferido pela concepção neoliberal de sociedade, de ser humano e de educação, representam um risco de se tornarem instrumento de adaptação, tanto do professor como dos alunos, restringindo sua formação e seu desenvolvimento humano apenas ao que o mercado neoliberal considera de seu interesse.

Verifica-se atualmente nas IES a presença e incentivo de um conjunto genérico de procedimentos que dão destaque principalmente ao uso de tecnologias digitais, incorporando categorias neoliberais como proatividade, empreendedorismo, independência, resolutividade etc. Esse conjunto, grosso modo denominado de metodologias ativas, vem sendo apresentado aos docentes como desejável e potente para “transformar” o aluno em ser ativo e em profissional autônomo.

Entretanto, é necessário alertar para o fato de que essa pode representar também uma forma de controle sob certa invisibilidade. Conforme descreve Ball (2002), sob um discurso de promoção da autonomia, o controle exerce-se e apresenta-se frequentemente como um “controle sem mãos”, sendo que na versão atual, torna-se um controle digitalizado, exercido através de plataformas virtuais, de sistemas de controle através de dispositivos digitais diversos. Nesse controle, os incentivos substituem as restrições, a autodireção impõe-se à coerção, e a individualização da consciência orienta-se para o rendimento. A autonomia pode atuar como uma prática disciplinadora que eleva a sensação de poder dos indivíduos ao mesmo tempo que os torna mais dóceis e disciplinados. Em síntese, “a autonomia é o panóptico da moderna organização educativa” (Ball, 2002, p. 86).

Nóvoa (2019) chama a atenção para o fato de que está em curso uma agenda dita de modernização das universidades, vinda dos relatórios internacionais de entidades como União Europeia, OCDE, Banco Mundial, mas também de associações de universidades, fundações e, sobretudo, de programas e planos estratégicos das universidades. Nessa agenda estão presentes ideias e princípios que se expressam através de quatro palavras/conceitos: empregabilidade; excelência; empresarialização; empreendedorismo. Segundo o autor, estas palavras são a resposta a uma concepção urgente do tempo, “um tempo apressado, ocupado, direcionado, de avaliação, de *accountability*, de prestação de contas ao presente imediato” (Nóvoa, 2019, p. 56).

A empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção acadêmica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam dezenas de *papers*. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se num tempo agitado, instantâneo (Nóvoa, 2019, p. 56).

O autor aponta ainda que uma universidade sem tempo torna-se perdida, insensata, irrefletida, controlada pelas *performances* e por métricas definida por outras instituições, outros órgãos. Se ela se alinha à concepção neoliberal, à sociedade de consumo, ao modelo da sociedade digital, ao tempo rápido dos resultados imediatos, torna-se inútil.

As metodologias de ensino ditas inovadoras, ativas, promotoras da autonomia, caso não sejam adotadas em uma perspectiva crítica de universidade, podem ter a finalidade de contribuir para tornar a universidade inútil.

Por outro lado, as metodologias participativas no sentido descrito por Libâneo (2019), e que buscam afastar-se desse viés neoliberal e de controle, representam uma alternativa consistente para uma educação emancipadora, em que tanto professores quanto alunos

desenvolvem sua autonomia de maneira crítica e consciente. Neste sentido, o curso de Fisioterapia enquanto um coletivo mediado pela IES e pelo contexto social pode buscar alternativas que configurem uma resistência ao predomínio da concepção neoliberal de educação e de autonomia.

A autonomia relacionada à metodologia de ensino, portanto, não deve ser compreendida pelo professor apenas como a liberdade individual de “aplicar” uma variedade de métodos, mas como a capacidade de construir coletivamente e realizar práticas de ensino que dialoguem com os desafios sociais, promovendo uma educação que seja realmente transformadora e libertadora.

3.3.7 Potencialidades da autonomia docente

A relação entre professores e a gestão institucional, juntamente com a formação continuada, desempenha um sentido crucial na definição da autonomia docente e na qualidade do ensino. O participante 1 valoriza a transparência nos critérios de avaliação e acredita que envolver os alunos nas decisões e no planejamento contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia deles. Ela destaca: "A clareza e a participação ativa dos alunos nos processos avaliativos são fundamentais." Além disso, ele observa que seus colegas se consideram autônomos, graças ao sistema da PUC que facilita essa autonomia, permitindo a inserção clara de planos de ensino e critérios de avaliação no sistema institucional. Um exemplo recente de sua autonomia foi a criação de uma disciplina normativa para um mestrado em educação e saúde, reforçando que a autonomia deve ser um processo contínuo em todas as etapas da formação acadêmica.

A participante 2 segue a ementa das disciplinas definidas pelo projeto pedagógico do curso, mas possui liberdade para organizar os conteúdos e atualizar as informações com base em novas pesquisas e técnicas, mantendo o eixo central da ementa. Ela acredita que "a autonomia limitada é necessária para garantir a consistência da formação dos alunos." A professora sugere que uma disciplina sobre docência na graduação poderia ajudar os futuros fisioterapeutas a se prepararem melhor para a carreira docente, dada a habilitação que possuem para ensinar outros profissionais da mesma área.

A participante 3 reconhece que há lacunas na formação dos docentes, especialmente na área da saúde, destacando que saiu da graduação sem experiência específica para a docência. Ela aprendeu principalmente por meio da observação de bons professores e orientadores. A professora acredita que "a relação professor-aluno deve ser o mais dialogada

possível" e que metodologias ativas são essenciais para despertar o interesse dos alunos. No entanto, ela destaca a necessidade de cursos mais práticos e extensivos para aprender a implementar essas metodologias de forma eficaz, especialmente em turmas grandes. Ela vê a docência como uma missão que deve ser realizada com amor, apesar das dificuldades e frustrações.

O participante 4 menciona que muitos docentes na área da saúde não possuem formação específica para a docência e acabam reproduzindo informações ao invés de formar integralmente os alunos. Ele acredita que "a falta de experiência clínica entre muitos docentes é uma lacuna significativa que impacta a formação dos alunos." Ele também sugere que a relação entre professor e aluno deve ser mais aberta e dialogada, e que a instituição deve investir em capacitação e em metodologias ativas para melhorar a didática e o aprendizado dos alunos.

A participante 7 destaca que captar a atenção dos alunos, que estão cada vez mais dispersos, é um dos maiores desafios atuais. Ela observa que muitos alunos preferem materiais resumidos e simplificados, embora desejem aulas menos expositivas. Ela acredita que "a autonomia foi construída ao longo do tempo, mais pela qualificação e experiência do que por concessões institucionais." A professora valoriza a combinação da prática clínica com a docência, acreditando que isso enriquece seu ensino, embora a valorização financeira ainda seja uma questão a ser melhorada.

A participante 8 menciona que a desvalorização financeira é um dos maiores desafios na docência. Apesar de ter concluído seu doutorado, ela não recebe o salário correspondente ao seu título, o que é desmotivador. Ela observa que "a falta de progressão de carreira e o sistema de promoções por indicação, em vez de mérito, são pontos de insatisfação." A participante 8 sugere que a IES poderia melhorar a autonomia dos docentes ao considerar horas de orientação de Iniciação Científica como horas-aula, incentivando mais professores a se envolverem em pesquisas. Ela acredita que sua autonomia em sala de aula permaneceu constante, mas sua motivação diminuiu devido à falta de valorização e oportunidades de crescimento.

Por fim, a participante 9 destaca a importância da formação continuada para a autonomia docente. Ela acredita que a atuação prática, aliada à capacitação acadêmica, facilita a docência, permitindo que o professor exemplifique e discuta casos clínicos com maior propriedade. No entanto, ela aponta a ausência de estímulo para a produção acadêmica, mencionando que a carga horária elevada e a falta de reconhecimento financeiro desmotivam os docentes a se envolverem em pesquisas e publicações. Entre os desafios enfrentados, a

professora menciona a falta de dedicação dos alunos, que frequentemente esperam que os professores façam tudo por eles. Ela observa que muitos alunos chegam despreparados e com uma atitude passiva, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Esses achados destacam a complexidade da docência e a importância da autonomia e formação continuada para enfrentar os desafios da profissão. A relação entre professores e gestão, a transparência nos processos avaliativos, a capacitação específica para a docência e a valorização financeira são aspectos cruciais para garantir um ensino de qualidade e uma carreira docente satisfatória.

As entrevistas revelam um panorama diverso, mas com pontos comuns sobre a autonomia docente. O interesse pela docência geralmente surge durante a graduação, muitas vezes influenciado por experiências práticas e figuras inspiradoras. Muitos entrevistados mencionaram que a decisão de seguir a carreira docente foi motivada por professores que marcaram suas trajetórias acadêmicas, assim como por atividades de estágio e projetos de extensão que os aproximaram do ambiente escolar.

A autonomia docente é amplamente entendida como a liberdade para planejar e conduzir aulas, escolher metodologias e definir critérios de avaliação. No entanto, essa autonomia é percebida como relativa, pois é limitada pelas diretrizes institucionais e pela falta de recursos. Os professores frequentemente precisam equilibrar suas ideias inovadoras com o currículo imposto pela instituição, o que pode restringir a criatividade e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos.

Os entrevistados sugerem que a gestão deveria reconhecer e valorizar mais os professores, proporcionando um ambiente de trabalho mais acolhedor e colaborativo. Uma gestão mais próxima e participativa poderia facilitar a implementação de projetos inovadores e garantir que as necessidades dos professores fossem atendidas.

A interação com os alunos é unanimemente apontada como o aspecto mais gratificante da docência. Ver o progresso dos alunos, poder contribuir para seu desenvolvimento e receber o reconhecimento dos mesmos são fatores que trazem grande satisfação aos professores. No entanto, a desmotivação dos alunos e a burocracia excessiva são mencionadas como os maiores desafios. A falta de interesse dos alunos pode ser desanimadora, e os processos burocráticos frequentemente consomem tempo e energia que poderiam ser dedicados à preparação de aulas e atividades pedagógicas.

Dessa forma, as entrevistas destacam a necessidade de maior apoio institucional em termos de recursos e capacitação, além de uma gestão mais próxima e participativa. Essas melhorias são vistas como essenciais para que os docentes possam exercer sua autonomia de

forma mais abrangente e eficaz, garantindo um ensino de qualidade e uma experiência profissional gratificante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das entrevistas com os professores demonstram uma compreensão limitada e, em muitos casos, equivocada do conceito de autonomia docente. A maioria dos professores entrevistados associa a autonomia à capacidade de escolher métodos de ensino, decidir sobre a forma de avaliação sem sofrer interferências externas diretas da gestão. Essa visão restrita da autonomia está alinhada ao que Debus (2019) define como a "escolha de metodologias adequadas ao contexto dos alunos". Embora essa capacidade de escolha seja um aspecto importante da autonomia, ela não esgota o conceito, que é muito mais complexo e abrangente.

Segundo Contreras (2002), a verdadeira autonomia docente envolve o trabalho do professor como um intelectual crítico, capaz de refletir sobre sua prática, questionar as diretrizes impostas, e alinhar o ensino às necessidades e ao contexto dos alunos. Essa autonomia não se limita a definir como conduzir uma prova ou quais metodologias utilizar, mas envolve um processo constante de reflexão e adaptação. Os professores entrevistados, em sua maioria, ainda não atingiram essa concepção mais ampla e crítica de autonomia, apresentando uma formação que privilegia o cumprimento de diretrizes e uma visão utilitarista e funcionalista de seu trabalho na educação.

O enfoque neoliberal presente nas instituições educacionais contribui significativamente para essa visão limitada de autonomia. Como Libâneo (2019) aponta, o neoliberalismo introduz na atuação do professor a lógica de eficiência e competitividade, condicionando-o a cumprir metas e padrões que se alinham ao mercado, e não necessariamente às necessidades dos alunos. Essa influência fica clara nos relatos dos professores que veem sua autonomia limitada pelas diretrizes institucionais, o que indica que, na prática, sua liberdade é circunscrita àquilo que a instituição define como aceitável dentro dos parâmetros de um ensino tecnicista e orientado por resultados mensuráveis.

A visão de autonomia expressa pelos professores, isto é, como a ideia de que têm liberdade por poderem elaborar suas próprias provas ou escolher métodos de ensino, revela um equívoco que deve ser analisado criticamente. Segundo Costa (2024), ser autônomo não é

apenas poder escolher dentro dos limites estabelecidos, mas envolve um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática docente e a capacidade de adequar as abordagens educacionais às necessidades sociais e culturais do contexto dos alunos. A autonomia é, portanto, um processo que se desenvolve diariamente, exigindo do professor uma postura investigativa e transformadora, que vá além das obrigações burocráticas e administrativas.

Esse entendimento de autonomia também pode influenciar na construção da autonomia dos alunos. Se o professor não compreende o que significa ser autônomo em sua prática, de que maneira ele pode esperar que seus alunos desenvolvam essa capacidade? A formação de estudantes autônomos depende de um ambiente institucional, administrativo, pedagógico e de gestão, que promova e favoreça a autonomia do professor, bem como práticas pedagógicas participativas e dialógicas.

O conceito de autonomia reverberado entre os professores do curso de graduação em Fisioterapia revela-se influenciado por elementos do contexto histórico contemporâneo, perpassado por influências que vão desde sua experiência cotidiana, sua formação científica em Fisioterapia, seu conhecimento e práticas pedagógicas, assim como pela visão que eles possuem da atividade docente dentro das relações institucionais, envolvendo a eles próprios, os alunos, a gestão, as condições de trabalho. Pode-se dizer que, nesse sentido, é um entendimento que não restringe somente ao fazer cotidiano de sala de aula, embora tenha um forte peso da visão kantiana da autonomia como processo racional individual.

A compreensão dos participantes se revela influenciada por ideias e significados da concepção neoliberal de sociedade, educação e ser humano, quando eles fornecem indícios de compreenderem a autonomia do professor reduzida ao cumprimento de diretrizes e à liberdade de escolha de metodologias e procedimentos para a atividade de ensino. Se a autonomia do professor é reduzida ao cumprimento de diretrizes e à adaptação de metodologias de forma irrefletida, perde-se a oportunidade de promover um ensino crítico e emancipador, no sentido dado por Paulo Freire, assim como no sentido ancorado na concepção histórico-cultural de Vygotsky, ou seja, de que a autonomia é uma construção social e histórica no contexto concreto em que se realiza a atividade docente, sendo esta última influenciada por relações sociais e interações mediadas por diversos fatores.

Os professores, embora não tenham utilizado o termo heteronomia, ao afirmarem que percebem limites em sua autonomia, parecem ter uma compreensão que se aproxima do entendimento sobre o aspecto contraditório presente na autonomia: a dissociação da heteronomia. Porém, não parecem compreender que essa contradição condiciona as possibilidades/impossibilidades de sua autonomia na atividade docente. Também não

manifestaram um entendimento de que no capitalismo a alienação marca o processo de trabalho em geral e, em particular, o trabalho do professor.

Assim, é essencial promover uma formação docente que vá além da aplicação de metodologias ativas, muitas vezes compreendidas de forma superficial, apressada, acrítica. É preciso que o conceito de autonomia de docentes de Fisioterapia seja transformado para que seja superado o entendimento de que ser autônomo resume à ausência de controle direto e a ter liberdade de escolha de metodologias e procedimentos. É preciso avançar e compreender de forma aprofundada a tensão e contradição da relação entre autonomia e heteronomia, e a necessidade do compromisso coletivo constante com a reflexão crítica a esse respeito.

Os professores de Fisioterapia enfrentam o desafio constante de integrar a prática clínica com a teoria pedagógica, uma tarefa que exige uma formação abrangente que contemple ambas as dimensões. A liberdade para organizar e adaptar práticas pedagógicas é altamente valorizada, embora reconheçam as limitações impostas pelas diretrizes curriculares. Esta autonomia limitada é percebida como necessária para garantir a consistência da formação dos alunos, mas ao mesmo tempo, os professores destacam a importância de inovar e atualizar suas metodologias para engajar os estudantes e promover um aprendizado significativo.

É necessário também que na formação continuada os professores tenham a oportunidade de formar uma compreensão crítica da própria universidade hoje e de seu processo de metamorfose neoliberal, a fim de contribuir para preservar o sentido e a função social democrática da universidade, tendo como referência o conceito de autonomia, necessariamente associado com o de emancipação humana.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa revela que a autonomia docente no contexto atual está sendo influenciada e restringida pela lógica capitalista neoliberal em que a adaptação e a funcionalidade preponderam sobre a crítica e a transformação.

A formação e o desenvolvimento dos alunos para que adquiram autonomia e capacidade de ser fisioterapeutas que trabalham para a superação das injustiças nas condições de vida e de saúde, a democratização da saúde e da sociedade, a emancipação humana depende que o mesmo ocorra em relação ao professor. A autonomia do profissional fisioterapeuta, obviamente, não depende apenas de sua formação no curso de graduação. Entretanto, essa formação é um elemento fundamental entre tantos, e requer um professor que compreenda de maneira mais aprofundada e crítica a autonomia. Trata-se de um ponto necessário de mudança no ensino de graduação em Fisioterapia.

Porém, é preciso considerar que este curso se encontra na universidade, instituição de ensino que atualmente tende a sofrer pressão do modelo neoliberal e, em certa medida, a

incorporar muitos elementos desse modelo. Então, necessário se faz que as IES em geral não se disponham a render a esse modelo que, como mostra Nóvoa (2019), a coloca em uma posição de rendição à empregabilidade, ao empreendedorismo e inovação, à eficiência produtivista.

Com base nos objetivos alcançados, este estudo sugere várias perspectivas para trabalhos futuros. Primeiro, seria valioso investigar como diferentes abordagens de formação inicial podem preparar melhor os futuros professores de Fisioterapia para exercerem sua autonomia. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento da autonomia docente ao longo da carreira poderiam fornecer possibilidades sobre as fases críticas de desenvolvimento e as intervenções mais eficazes. Além disso, pesquisas que explorem a relação entre autonomia docente e resultados de aprendizado dos alunos poderiam ajudar a identificar práticas específicas que promovam tanto a autonomia do professor quanto o sucesso do aluno.

Em conclusão, a autonomia docente na Fisioterapia é vista como uma competência essencial para a qualidade do ensino e a formação dos alunos. No entanto, sua efetivação depende de um compromisso institucional com a melhoria das condições de ensino e a promoção da autonomia. Talvez, por meio de um esforço coletivo para fornecer os recursos necessários e valorizar a profissão docente é que se pode garantir uma educação de qualidade, capaz de formar fisioterapeutas competentes e comprometidos com a prática profissional e social. Este estudo contribuiu significativamente para a compreensão da autonomia na práxis pedagógica dos professores de Fisioterapia, oferecendo um ponto de partida para futuras pesquisas e intervenções institucionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. J. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ANTUNES, R. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e13840, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13840>
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfgSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2024.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARAÚJO, E. S. **Mediação e aprendizagem docente**. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. **Anais...** São Paulo: ABRAPEE, 2009.
- ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El Saber práctico de los profesores e especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.
- AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. **Série Ideias**, n. 16, p. 37-46, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BARBOSA, M. G. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autónomo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 995-1008, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XTHWpstHQCSJDvJFRLk3RFH/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

- BARRETO, S. Notas sobre educação e espaço público em Kant. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2210>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BASTOS, L. M. Filosofia e educação: autonomia e Paidéia platônica. **Polyphonia**, v. 23, n. 2, p. 117-131, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/33915>. Acesso em: 26 out. 2024.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais...** Brasília, DF, v. 11, p. 2533-2542, 2006.
- BERNARDI, G. B. **Autonomia docente na sociedade neoliberal**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre (2017-2020). Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258646>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BERNARDI, G.; MOLINA NETO, V. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 339-349, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36661>. Acesso em: 11 out. 2024.
- BOMBARDA, A. **Dilemas e contradições da autonomia docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4fcb6c21-cee4-40fa-9974-784583bae567/content>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, E. F. **Formação continuada de professores da educação superior do IFTM**: um modelo de [trans]formação. 2020. 236 f. il. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/1238/1/Elisabete%20Ferreira%20Borges%20PMD%20-%20%20%281%29%20%281%29.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BORGES FILHO, R. **Autonomia na formação do fisioterapeuta**: um programa de educação conscientizadora. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, São José do Rio Preto, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bdtd.famerp.br/bitstream/tede/236/1/robertoborgesfilho_tese.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.
- BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007. Acesso em: 10 out. 2024.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9WptVJrmQdsdtW4fZ9VHgkh/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BOTTOMORÉ, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editor Zahar, 1988.

BRAGA, M. **A nova Paidéia: ciência e educação na construção da modernidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação - MEC. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 938/69, de 13 de outubro de 1969**. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 out. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-938-13-outubro-1969-375357-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CANCIAN, Q. G. et al. Precarização e intensificação do trabalho docente. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 148-164, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7204>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHARMAZ, K. Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundation. **Qualitative Health Research**, v. 14, n. 7, p. 976-993, 2009. DOI: 10.1177/1049732304266795.

CARDOSO NETO, O. F. **O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese%20Odorico.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/15368832/Vygotsky_sua_teor%C3%A1a_influ%C3%Aancia_na_educ%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 18 mar. 2024.

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

COSTA, A. M. da. **A influência de projetos privados na autonomia dos docentes da rede pública**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/56180/4/COSTA%2C%20Aline%20Maria%20da.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARNEIRO, J. M. A. Os cursos de Fisioterapia e a formação do corpo docente: algumas reflexões. **Fisioterapia em Revista**, n. 4, p. 9, 2003.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416204>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

DEBUS, J. C. S. **Educação para a autonomia**: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191259/PEED1310-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2024.

DEBUS, J. C. S. A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia. **Educação e emancipação UFMA**, São Luís, v. 12, n. 2, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p188-209>.

DIDIER, A. R. Autonomia por Paulo Freire: uma base para a expressão criadora. **SIMPOM. Anais...** n. 6, 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/10661>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVÃO, C. V. Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. **Educação: Temas e Problemas**, n. 12-13, p. 77-88, 2013. Disponível em: <https://revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/15/9>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRARI, R.; ITALY, M. Writing narrative style literature reviews. **Medical Writing**, v. 24, n. 4, p. 230-235, 2015. DOI: 10.1179/2047480615Z.000000000329.

FERREIRA, E. P. **Filosofia, democracia e autonomia**: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/e92e3e01-8340-4a6a-8faf-9fa812e4ed79>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FIGUEIREDO, V. B. Autonomia como ideologia? **Revista do IHU**, v. 470, n. 417, p. 10-14, 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4943-vinicius-berlendis-figueiredo>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FLECK, A. O que é o neoliberalismo? Isto existe? **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 29, n. 59, p. 248-269, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVBByhrN/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. A pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183214>. Acesso em: 12 out. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, J. C. S. Autonomia docente na contemporaneidade: fundamentos, condições e possibilidades. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 321-345, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5127>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, P. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, J. C. S. Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades - Goiânia: UFG. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/eae7809f-276d-478d-953d-586469b7da5d/content>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. v. 1, p. 89-131.

FREITAS, R. A. M. da M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sk8JPtqzGPdVN4jyTXyB7wd/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. 10. ed. Traduzido por Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**. 12. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GADOTTI, M. “A dialética: concepção e método” In: GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

GIACOIA, O. Kant e Nietzsche e a autodeterminação como fundamento da autonomia. **Revista do IHU**, v. 470, n. 417, p. 15-18, 2013.

GIOLO-MELO, Caroline. Potencialidades e a Pedagogia da Autonomia: um olhar sobre a educação especial para além da condição de deficiência e o papel do docente no processo de inclusão. **Saber e Educar**, v. 32, 2023. Disponível em: <https://revista.esepf.pt/article/view/29432>. Acesso em: 6 jul. 2024.

GONÇALVES, R. M. Autonomia e políticas práticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84870>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GONZAGA, G. C.; DE BITTENCOURT, R. L. Autonomia do Professor na sua Prática Docente. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 233-249, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6195>. Acesso em: 12 mar. 2024.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning**. A cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HERNANDES, M. L. Q. G. Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

- Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em:
file:///F:/Downloads/hernandes_marialuciadequeirozguimaraes_m.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.
- IMBERNÓN, F. Formación del profesorado y políticas educativas. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. e65534-e65534, 2024. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira, adaptação para a edição brasileira Monica Stahel, revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KANT, I. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974a.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1974b.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed., 6. reimpr. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LENIN, V. I. **Cadernos sobre a Dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- LESSA, P. A. C. O idealismo transcendental, ou criticismo, de Kant. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 10, p. 217-242, 1902. [Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfdsp/article/view/65008](https://www.revistas.usp.br/rfdsp/article/view/65008). Acesso em: 11 out. 2024.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e interfaces**. 2. ed. Campinas/SP: Mercado das letras, 2019. v. 1, p. 51-74.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática e práticas de ensino: diálogos e confrontos sobre as metodologias ativas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/licenciatura_propostafinal.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

MACHADO, L. R. S. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, v. 4, n. 4, p. 79-95, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9100>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARQUES, V. H. O. **Filosofia da autonomia**: pontos históricos, provocações e perspectivas atuais. Disponível em: https://www.academia.edu/12137179/FILOSOFIA_DA_AUTONOMIA. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTINS, M. F. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, 2014. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/89>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vygotsky: contribuições para a educação escolar. **Revista de Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, Summus Editorial, 2003.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44534>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MEDEIROS, A. C.; PEREIRA, Q. L. C.; SIQUEIRA, H. C. H.; CECAGNO, D.; MORAES, C. L. Gestão participativa na educação permanente em saúde: olhar das enfermeiras. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 1, p. 38-42, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ZtmzbdKQJnYTZLBHsPtHXrr/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra, o Professor**, v. 1, n. 1, p. 74-94, 2016. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/33>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 29 out. 2024.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde coletiva**, v. 13, sup. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXSrKS>. Acesso em: 29 out. 2024.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, v. 25, p. 57-68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5kNwHLjgKRJsb9vbkkLvr7t/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MOGILKA, M. **Relações afetivas**: articulações entre subjetividade e educação democrática. São Paulo, 2000.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. de C.; AZEVEDO, T. C. A M. de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epcc/a/rkyHJFmFjHGNhSMjfhqLFCQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MORAIS, E. G. **Docência universitária**: o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13731/1/DocenciaUniversitariaProfessor.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MORUJÃO, A F. Prefácio da tradução portuguesa. In: KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NASCIMENTO, L. C. N. *et al.* Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 228-33, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SrfhX6q9vTKG5cCRQbTFNwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky+e+as+teorias+da+aprendizagem.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 30, n. 16, p. 197-205, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4430>. Acesso em: 20 out. 2024.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54 -70, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 12 out. 2024.

ORESTES, T. L. **Noções de autonomia em educação escolar**: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002). 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082011-100115/publico/TALITHA_LESSA_ORESTES.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORLOSKI, E. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. **Revista Digital Art**, ano IV, n. 5, abr. 2006. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/erik.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/D5Jgz95RQWqTRmqbnn3Kmpq/>. Acesso em: 26 out. 2024.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2009000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface -Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756337004/html/>. Acesso em: 29 out. 2024.

- RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/qfzxjL5PfpPCv7gcMTqfvfG/>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864669>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- RODRIGUES, P. L.; CERDEIRA, V. A. A. **A autonomia do professor em sala**. São Paulo, 2017.
- ROSCHILD, J. M. Educação e Autonomia. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/146>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- ROTH, K. **Kant and Education: Interpretations and Commentary**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2012.
- SAMPAIO, J. J. C. Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 133p.
- SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1987.
- SANDEL, M. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 350p.
- SANTIAGO, M. E. O Projeto Político Pedagógico da Escola como instrumento de gestão democrática. In: MACHADO, L. B.; SANTIAGO, M. E. (org.). **Políticas e Gestão da Educação Básica**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.
- SANTOS GOMES, Suzana; QUEIROZ PASCHOALINO, Jussara Bueno dos; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Políticas de formação de professores: Desafios, rumos e intercepções. **ETD: Educação Temática Digital**, n. 25, p. 58, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8667058>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- SCHNEEWIND, J. B. Kant e a moralidade como resultado de nossa autonomia. **Revista do IHU**, v. 470, n. 417, p. 6-9, 2013.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- SILVA, J. L. C.; GOMES, H. F. A importância da mediação para a construção de uma autonomia no contexto dos usuários da informação? **Informação & Sociedade**, v. 23, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/12958>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, C. A. A. da. Educação e não emancipação: os limites da educação escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 439-454, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6XQ9VnYmPwmpc3rSJxSRsTt/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, R. V. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 36, p.1-8, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, M. A.; KAYSER, A. M. O papel da educação contemporânea uma reflexão a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista Dynamis**, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/3560>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVEIRA, F. L. da. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 19, número especial: 28-51, mar. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SMOLKA, M. L. R. M. **A construção da autonomia no contexto pedagógico do estudante e o ensino das ciências da saúde**: pelas veredas da educação médica. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Dissertacao-2011-Smolka-IFRJ.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 23-37. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981-03.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SOEJIMA, F. M. **Educação e formação humana**: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/publico/DissertacaoFatimaMitieSoejima.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

SOUZA, R. O. O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/27262/1/AprendizadoDoc%c3%aanciaProfessores.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

STANO, R. C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em revista**, n. 57, p. 275-290, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Qt7MYXVwqWvHBBTF3RkzvJv/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2024.

STURM, T. **Kant und die Wissenschaften vom Menschen**. Paderborn: Mentis, 2009.

TADDEI, P. E. D.; SANTOS, M. G. C. dos. A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 301-312, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23053>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/393842935/Os-professores-face-ao-saber-Esboco-de-uma-problematica-do-saber-docente-Maurice-Tardil>. Acesso em: 22 out. 2025.

TEIXEIRA, C. B. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fisioterapia: o perfil do fisioterapeuta. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_01c6d37df49633850c9037907aa4ab36. Acesso em: 28 out. 2024.

TELES, M. S. S. **Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares da Cidade de Goiânia-Go**. 2015. 110p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2015.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M.; LEITINHO, M. Docência universitária. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3167>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TOASSA, G. Revoluções de lá e de cá: sentido do socialismo para Vigotski e Freire. In: SILVA, F. de C. T.; GARCIA, F. M. (org.). **Educação em tempos e movimentos**. 1. ed. - Manaus: EDUA, 2024. p. 57-66. DOI: <https://doi.org/10.29280/edua-ufam-41-anped-azul-04>.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TRAPP, R. V. O fundamento ontológico da autonomia em Kant. **Aufklärung. Revista de Filosofia**, v. 4, n. 3, p. 147-160, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471557051010>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADIER, P. “Heteronômica e autonomia são indivisíveis”. **Revista do IHU**, v. 470, n. 417, p. 19-21, 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky-uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica**: projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

VILLA, A. C. S. R. **O estagiário de Fisioterapia no centro cirúrgico**: investigando a possibilidades e os desafios. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

APÊNDICES E ANEXO

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “O conceito de autonomia reverberado entre docentes do curso de Fisioterapia”. Meu nome é Giovana Loiola de Farias Jordão. A pesquisadora responsável por este estudo é a professora Prof^ª. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, minha orientadora no Doutorado em Educação da PUC Goiás. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato como pesquisador responsável, residente na Rua do Xáreu, número 390, telefone (62) 98124-5757, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail giovana.loiola@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, via e-mail (cep@pucgoias.edu.br), telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que muito tem se falado sobre autonomia, principalmente nos atuais documentos da política educacional oficial. Porém, no Brasil, não foram encontrados estudos que descrevessem sobre o conceito de autonomia no enfoque do professor do curso de Fisioterapia, na perspectiva vygotskyana.

Tem por objetivo compreender a concepção de autonomia na práxis pedagógica do professor do curso de Fisioterapia.

O procedimento de coleta de dados será por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas por áudio. As entrevistas seguirão um roteiro planejado, porém não fixo o que torna a entrevista o mais natural possível. A duração média da entrevista será de 50 minutos. Antes de iniciar a entrevista, você responderá ao questionário socioeconômico *on-line*, com duração média de 10 minutos.

Riscos: A possibilidade mínima de cansaço, ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista. Entretanto, caso se sinta cansado, pode interromper o preenchimento do questionário ou a concessão da entrevista e retomar em outra

oportunidade. Caso se sinta desconfortável com qualquer questionamento, você tem total liberdade para não responder, sem que isso cause qualquer prejuízo a você ou ao estudo desenvolvido. Para minimizar estes riscos faremos a entrevista virtualmente, somente eu (pesquisadora Giovana Loiola) e você estaremos presentes. Toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa. Você, docente, terá a liberdade para não responder qualquer pergunta que gere desconforto; estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto (suor, nervosismo, tristeza...). Caso necessário e/ou a seu pedido a entrevista será interrompida a qualquer momento e sem nenhuma penalidade, e eu estarei pronta para apoiá-lo e apará-lo. Caso necessário, te encaminharemos para atendimento profissional especializado. Asseguramos que ele terá assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios decorrentes da participação dele nesta pesquisa. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Benefícios: O saber desse conceito possibilita qualidade na formação humana, na relação professor/aluno e no ensino-aprendizagem.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

Os dados coletados serão guardados por, no mínimo 5 anos e, após esse período serão encaminhados para reciclagem e as gravações serão apagadas. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando o estudo estiver finalizado e você poderá ter acesso a eles (faremos uma apresentação dos resultados na instituição e deixaremos uma cópia impressa da tese).

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Uma via deste documento está disponível para você, basta fazer o download do arquivo clicando AQUI [TCLE online.pdf](#).

Após ter recebido tais esclarecimentos e as informações sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve clicar na opção CONCORDO que você será direcionado para o questionário. Caso contrário, clique em NÃO CONCORDO que encerraremos.

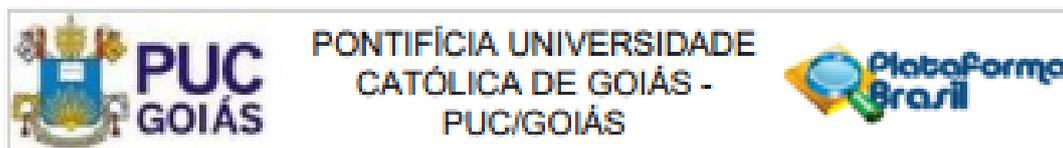
Apêndice B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

QUESTIONAMENTO GERAL (SONDAGEM)	QUESTÕES EXPLORATÓRIAS
Me conte sobre sua profissão...	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se direcionou para a docência? • O que tem de melhor e o que tem de pior em sua profissão, o que você destacaria? • No seu curso de graduação em Fisioterapia, você apreendeu sobre autonomia docente? • Como a formação continuada e em exercício podem influenciar o desenvolvimento da autonomia docente?
E sobre a instituição,...	<ul style="list-style-type: none"> • Como são determinados quais conteúdos serão trabalhados em cada disciplina? • Existem algumas situações do trabalho que lhe permitem uma maior autonomia? • Você considera que a proposta curricular da PUC Goiás possibilita ao professor o exercício da autonomia? Por quê? • A equipe gestora do curso de Fisioterapia da PUC Goiás favorece ao professor o exercício da autonomia? Por quê? • Você acredita que os professores têm autonomia em seu trabalho? Como, de que modo, por quê? • Como a gestão/instituição poderia favorecer o exercício da autonomia docente?
E você, como docente...	<ul style="list-style-type: none"> • Você é um professor que tem autonomia? Em quais situações? • Quais são as responsabilidades como professor frente aos seus alunos? • Em que aspectos você acha que poderia exercer melhor a autonomia?

Apêndice C – Dados Socioeconômicos

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	
CODINOME:	DATA: ___/___/_____
SEXO: () masculino () feminino	
DATA DE NASCIMENTO: ___/___/_____	
GRAU DE ESCOLARIDADE: () graduação () pós-graduação () mestrado () doutorado () pós-doutorado	
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA:	
HÁ QUANTOS ANOS CONCLUIU A GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA?	
ATUA NA DOCÊNCIA HÁ QUANTOS ANOS?	
QUAIS DISCIPLINAS MINISTRA NESTA INSTITUIÇÃO?	
TEM OUTRO VÍNCULO EMPREGATÍCIO? () sim () não	
SE SIM, EM QUE ATIVIDADE?	
NA COMPOSIÇÃO DA SUA RENDA FAMILIAR, SEU SALÁRIO REPRESENTA: () principal fonte () completa meio a meio () complemento ao que é necessário () não quero informar	

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O conceito de autonomia reverberado entre docentes do curso de Fisioterapia

Pesquisador: Giovana Loliela de Farias Jordão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73954523.0.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.302.731

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora a pesquisa: "Tem como objetivo identificar, desenvolver, relacionar conceitos e compreender as experiências e interações de pessoas inseridas em um determinado contexto social, buscando estratégias desenvolvidas diante de situações vivenciadas. Consideramos a Universidade um ambiente que está em constante transformação e a produção de pesquisa em seu lócus proporciona possibilidades de intervenção e mudança com respaldo teórico. A pretensão não é mensurar ou quantificar o objeto de estudo, mas sim compreender como o conceito de autonomia se reverbera entre professores. O estudo será desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica da Goiás (PUC GO), que mantém há 24 anos, o curso de Fisioterapia na região metropolitana de Goiânia. A população será composta por professores pertencentes ao corpo docente do curso de Fisioterapia da PUC Goiás. A amostra é intencional e definida por meio da saturação teórica, com inserção dos docentes que se enquadrarem nos critérios de inclusão. Serão excluídos docentes que fazem parte do corpo docente do curso de Fisioterapia, mas não possuem graduação na área ou, que não atuam em disciplinas específicas de Fisioterapia. Além dos professores que estiverem afastados por licença médica e/ou férias. Os docentes serão abordados, na própria instituição, esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2198081.pdf, p.1)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br