

AUTONOMIA DOCENTE SOB PRESSÃO: RESPONSABILIZAÇÃO, BUROCRATIZAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

TEACHER AUTONOMY UNDER PRESSURE: ACCOUNTABILITY, BUREAUCRATIZATION, AND TEACHING QUALITY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-035>

Luciano Silva Gomes Milhomem

Mestre em Comunicação e Sociedade
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: asp.luciano2010@hotmail.com
ORCID: <https://Orcid.org/0009-0001-6017-0154>

Cleidiane Pinto de Oliveira

Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar
Universidade Pitágoras Unopar-Anhanguera
E-mail: poliveiracleidiane@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7699-2194>

Lindalva Carneiro da Silva

Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica
Fundação Universidade Federal do Tocantins
E-mail: lindalvaljd15@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8928-0944>

Tiago do Nascimento Alves de Paula

Mestrando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: tiagoalves1905@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6017-0154>

Cláudia de França Silva

Especialização em História do Brasil
Centro Universitário IBRA
E-mail: claudiafrancafs@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6697-0361>

Helenise Barbosa de França

Mestranda em Ciências da Educação
Christian Business School
E-mail: helenise74barbosa@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8873-1948>

Jady Kamilly Pereira Brito

Licenciatura em Pedagogia

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: jadykamillypereirabritopereira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8494-1570>

Marcos Antonio Negreiros Dias

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: marconegreiros1985@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

A autonomia docente constitui uma dimensão essencial da profissionalização, pois sustenta o julgamento pedagógico, a participação institucional e a adaptação do ensino às necessidades dos estudantes. Entretanto, reformas gerenciais, avaliações externas e mecanismos de prestação de contas têm ampliado o controle sobre as decisões escolares e as atribuições dos professores. Este estudo objetivou analisar como as políticas de responsabilização, a burocratização e as avaliações externas repercutem sobre a autonomia, a identidade, a saúde e o desenvolvimento profissional docente. Realizou-se uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, orientada pelo PRISMA 2020, nas bases Scopus, Web of Science, Google Scholar e SciELO, sem limite inicial e com término em 2026. Dos 956 registros identificados, 17 estudos compuseram o corpus, interpretado mediante análise de conteúdo temática de Bardin. Os resultados demonstraram que a transferência de responsabilidades às escolas nem sempre é acompanhada pela redistribuição do poder decisório, produzindo uma autonomia predominantemente operacional. Avaliações externas podem apoiar o diagnóstico da aprendizagem, mas sua associação a metas rígidas favorece o estreitamento curricular, o controle pedagógico e a intensificação do trabalho. A ampliação de registros, relatórios e plataformas reduz o tempo destinado ao planejamento, à formação e à colaboração, com possíveis repercussões sobre a identidade e o bem-estar profissional. Conclui-se que a qualidade educacional requer responsabilização contextualizada, participação docente, simplificação burocrática e gestão democrática, reconhecendo os professores como sujeitos das decisões pelas quais respondem.

Palavras-chave: Avaliação externa; Desenvolvimento profissional; Gestão democrática; Regulação educacional; Trabalho pedagógico.

Abstract

Teacher autonomy is an essential dimension of professionalization, as it underpins pedagogical judgment, institutional participation, and the adaptation of teaching to students' needs. However, managerial reforms, external assessments, and accountability mechanisms have increased control over school-level decisions

and teachers' responsibilities. This study aimed to analyze how accountability policies, bureaucratization, and external assessments affect teacher autonomy, identity, health, and professional development. A qualitative systematic review guided by PRISMA 2020 was conducted using Scopus, Web of Science, Google Scholar, and SciELO, covering all publications available up to 2026, with no initial date restriction. Of the 956 records identified, 17 studies comprised the final corpus, which was examined through Bardin's thematic content analysis. The findings showed that the transfer of responsibilities to schools is not always accompanied by a redistribution of decision-making power, resulting in predominantly operational autonomy. External assessments can support the diagnosis of student learning; however, when linked to rigid performance targets, they may foster curriculum narrowing, pedagogical control, and work intensification. Increasing demands for records, reports, and digital platforms reduce the time available for planning, professional learning, and collaboration, with potential consequences for teachers' professional identity and well-being. The study concludes that educational quality requires context-sensitive accountability, teacher participation, streamlined bureaucratic procedures, and democratic governance, recognizing teachers as active agents in the decisions for which they are held accountable.

Keywords: Democratic governance; Educational regulation; External assessment; Pedagogical work; Professional development.

1 INTRODUÇÃO

A autonomia docente constitui um dos fundamentos da profissionalização do magistério, pois compreende a capacidade de interpretar situações educacionais, formular julgamentos e tomar decisões fundamentadas em conhecimentos especializados e princípios éticos (Wermke, Rick e Salokangas, 2019; Deconto e Ostermann, 2021). Não se confunde com liberdade irrestrita, uma vez que seu exercício depende das condições de trabalho, da formação e das relações estabelecidas entre professores, gestores e sistemas de ensino. Essa autonomia manifesta-se na escolha de métodos, na contextualização do currículo, na avaliação da aprendizagem e na participação nas decisões escolares. Quando limitada à execução de procedimentos externos, porém, torna-se apenas operacional, atribuindo responsabilidades ao professor sem assegurar sua influência sobre as finalidades do ensino (Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; Lennert da Silva, 2022; İnce e Tikkanen, 2025).

Nas últimas décadas, a expansão das reformas gerenciais e das políticas de responsabilização ampliou as tensões sobre essa autonomia. Inspiradas na Nova Gestão Pública, essas reformas introduziram metas, indicadores, avaliação de desempenho e prestação de contas nos sistemas educacionais (Tolofari, 2005; Dumay et al., 2013). Embora associadas à melhoria da qualidade e à descentralização da gestão, também fortaleceram mecanismos centralizados de padronização e monitoramento. Nesse contexto, as

avaliações externas passaram a influenciar o currículo, o planejamento e as práticas pedagógicas. Seus resultados podem orientar intervenções, mas também estimular o treinamento para testes, o estreitamento curricular e a subordinação do julgamento profissional a parâmetros quantitativos (Robinson, 2015; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020; Esper, 2024).

A responsabilização por resultados também tem sido acompanhada pela ampliação de registros, relatórios, plataformas e procedimentos administrativos. Professores e coordenadores precisam conciliar essas demandas com o ensino, o planejamento, a avaliação e o atendimento à comunidade escolar, o que pode reduzir o tempo destinado à formação, à colaboração e à reflexão sobre a prática (Pavlenok, 2025; Paixão et al., 2026). A incorporação de tecnologias digitais e inteligência artificial acrescenta possibilidades pedagógicas, mas também responsabilidades relacionadas à autoria, à confiabilidade, à proteção de dados e às desigualdades de acesso. Apesar da relevância dessas transformações, ainda são limitadas as análises que integram seus efeitos sobre autonomia, identidade, saúde e desenvolvimento profissional docente (Batista et al., 2026; Moreira et al., 2026; Rocha et al., 2026).

Diante disso, o estudo teve como objetivo analisar como as reformas gerenciais, as políticas de responsabilização, as avaliações externas e a burocratização repercutem sobre a autonomia, a identidade, a saúde e o desenvolvimento profissional docente, identificando condições institucionais capazes de fortalecer a autonomia coletiva e a gestão democrática, buscando compreender como conciliar regulação e qualidade educacional com participação, julgamento profissional e responsabilidade compartilhada, reconhecendo os professores como sujeitos das decisões pelas quais são responsabilizados

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AUTONOMIA DOCENTE: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES

A autonomia docente constitui uma categoria central da profissionalização do magistério, pois representa a capacidade de formular julgamentos, tomar decisões e conduzir o trabalho pedagógico com base em conhecimentos especializados, princípios éticos e características dos contextos escolares (Wermke et al., 2019; Deconto; Ostermann, 2021; Paixão et al., 2026). Ela não corresponde à liberdade irrestrita ou à atuação isolada, mas ao exercício responsável da profissão em relações institucionais, curriculares e sociais que possibilitam e, simultaneamente, condicionam as escolhas dos professores (Wermke et al., 2019; Lennert da Silva, 2022; İnce; Tikkanen, 2025). Sua compreensão, portanto, requer superar a oposição simplificada entre autonomia e controle, reconhecendo que as decisões docentes são construídas em interação com políticas, normas, gestores, colegas, estudantes e comunidades escolares (Wermke et al., 2019; Lennert da Silva, 2022; İnce; Tikkanen, 2025).

Como fenômeno multidimensional, a autonomia articula decisão, controle, responsabilidade e capacidade de intervenção sobre diferentes aspectos do trabalho educacional (Wermke et al., 2019; Lennert

da Silva, 2022). Participar formalmente das decisões não significa controlar sua execução, sobretudo quando os professores assumem responsabilidades sem dispor das condições necessárias para concretizar suas escolhas (Wermke et al., 2019; Paixão et al., 2026).

A dimensão pedagógica envolve a escolha de métodos, materiais, estratégias didáticas e formas de organização da sala de aula, permitindo adaptar o ensino às necessidades dos estudantes (Wermke et al., 2019; Felayabi et al., 2022). A dimensão curricular, por sua vez, compreende a participação do professor na seleção, interpretação e contextualização dos conhecimentos, uma vez que as prescrições oficiais somente adquirem forma concreta por meio das decisões realizadas no cotidiano escolar (Deconto; Ostermann, 2021; Lennert da Silva, 2022). Já a dimensão avaliativa abrange a definição de critérios, instrumentos e procedimentos para acompanhar a aprendizagem e reorientar o trabalho pedagógico (Wermke et al., 2019; Felayabi et al., 2022). Essas dimensões podem ser limitadas por currículos prescritivos, materiais padronizados, avaliações externas e metas de desempenho que reduzem o professor à condição de executor de procedimentos formulados externamente (Wermke et al., 2019; Deconto; Ostermann, 2021; Lennert da Silva, 2022; İnce; Tikkanen, 2025).

A autonomia também apresenta uma dimensão organizacional, associada à participação docente nas decisões sobre o funcionamento da escola, a organização dos tempos e espaços, a distribuição das responsabilidades e a construção do projeto pedagógico (Wermke et al., 2019; Felayabi et al., 2022). Embora os professores frequentemente percebam maior liberdade na condução da sala de aula, sua influência tende a diminuir nas decisões institucionais e nas políticas que regulam a profissão (Wermke et al., 2019; Lennert da Silva, 2022). Essa fragmentação produz uma autonomia circunscrita à prática individual, sem assegurar participação efetiva nas decisões que determinam as condições de ensino (Lennert da Silva, 2022). A autonomia profissional torna-se mais consistente quando os professores participam da gestão, da construção curricular, dos processos avaliativos e da formulação das políticas que incidem sobre seu trabalho (Lennert da Silva, 2022; Paixão et al., 2026).

Em sua dimensão intelectual, ética e reflexiva, a autonomia pressupõe formação teórica, capacidade crítica e responsabilidade para justificar pedagogicamente as decisões tomadas (Deconto; Ostermann, 2021; Pavlenok, 2025; Paixão et al., 2026). O professor autônomo não se limita à aplicação de técnicas, mas atua como sujeito ativo e criador, capaz de relacionar teoria e prática na interpretação das situações educacionais (Deconto; Ostermann, 2021).

A dimensão coletiva e relacional amplia esse conceito ao situá-lo nas relações de confiança, colaboração, interdependência e responsabilidade compartilhada que estruturam a cultura escolar (Lennert da Silva, 2022; İnce; Tikkanen, 2025). Nessa perspectiva, a colaboração não representa perda de autonomia, mas pode fortalecer a capacidade dos professores de interpretar políticas, construir respostas pedagógicas e influenciar decisões institucionais (Lennert da Silva, 2022; İnce; Tikkanen, 2025).

Enfim, observa-se que a autonomia docente configura-se, assim, como uma construção histórica, contextual e relacional, exercida na sala de aula, na organização escolar e no campo mais amplo da profissão (Wermke et al., 2019; Lennert da Silva, 2022). Seu fortalecimento exige articular competência profissional, participação democrática, responsabilidade compartilhada e condições de trabalho que reconheçam os professores como sujeitos intelectuais, éticos e políticos do processo educativo (Deconto; Ostermann, 2021; Felayabi et al., 2022; Pavlenok, 2025; İnce; Tikkanen, 2025; Paixão et al., 2026).

2.2 REFORMAS GERENCIAIS E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL

As reformas gerenciais introduziram na educação princípios originalmente associados à administração empresarial, como descentralização, definição de metas, mensuração do desempenho, competição e prestação de contas. Esse movimento ganhou força com a Nova Gestão Pública, que reformulou a atuação do Estado ao substituir controles estritamente burocráticos por mecanismos orientados a resultados. Embora essas mudanças tenham ampliado a participação de diferentes atores na gestão escolar, também favoreceram a incorporação de critérios de eficiência, produtividade e desempenho, nem sempre compatíveis com a natureza formativa e social da educação.

Nesse contexto, a autonomia concedida às instituições passou a ser acompanhada por sistemas mais rígidos de avaliação e monitoramento, configurando uma autonomia condicionada ao cumprimento de resultados definidos externamente (Tolofari, 2005). A descentralização administrativa, portanto, não significou necessariamente maior poder profissional para professores e gestores, pois a transferência de responsabilidades ocorreu paralelamente ao fortalecimento dos mecanismos centrais de controle. Na experiência australiana, esse processo produziu perda de conhecimentos profissionais no interior da burocracia educacional, intensificação das exigências administrativas e crescente subordinação das decisões pedagógicas a indicadores de desempenho e procedimentos de responsabilização). Assim, as reformas gerenciais alteraram não apenas a organização dos sistemas de ensino, mas também as relações de poder que delimitam quem decide, sobre quais matérias e sob quais critérios (Robinson, 2015).

A autonomia docente deve ser compreendida a partir das condições institucionais que regulam a tomada de decisão e o controle sobre o trabalho pedagógico. A comparação entre Alemanha e Suécia demonstra que professores inseridos em sistemas educacionais distintos percebem de forma diferente sua capacidade de decidir, dependendo da distribuição do controle sobre o currículo, a avaliação, a organização escolar e o desenvolvimento profissional. Essa constatação afasta a compreensão da autonomia como atributo individual e evidencia sua dependência das estruturas políticas e administrativas (Wermke, Rick e Salokangas, 2019).

Além disso, a formação docente não pode se restringir ao desenvolvimento de competências operacionais destinadas ao atendimento de metas, pois envolve dimensões práticas, éticas e estéticas que

permitem ao professor interpretar criticamente a realidade, posicionar-se diante das normas e produzir respostas responsáveis aos desafios educacionais (Deconto e Ostermann, 2021). Sob essa perspectiva, a responsabilização baseada exclusivamente em resultados mensuráveis tende a reduzir a complexidade do trabalho docente, tornando secundários aspectos como diálogo, reflexão, criatividade e compromisso social. A autonomia profissional, portanto, requer condições que possibilitem ao professor participar das decisões e exercer julgamento pedagógico fundamentado, em vez de atuar apenas como executor de prescrições externas (Deconto e Ostermann, 2021).

Os efeitos das reformas educacionais sobre a autonomia variam conforme o modelo de governança, a cultura institucional e as oportunidades efetivas de participação dos professores. No ensino primário, a autonomia pode favorecer o desenvolvimento profissional quando os docentes têm liberdade para adaptar métodos, produzir materiais, avaliar necessidades e refletir sobre a própria prática, desde que disponham de suporte institucional e oportunidades de formação (Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022). Entretanto, a comparação entre diferentes modelos de governança mostra que a descentralização formal não assegura, por si só, autonomia substantiva, pois as decisões podem permanecer condicionadas por currículos padronizados, avaliações externas e mecanismos de controle administrativo (Lennert da Silva, 2022).

Essa tensão também se manifesta nas políticas de autonomia escolar associadas à responsabilização, difundidas como uma combinação entre ampliação da capacidade decisória local e fortalecimento da padronização, do monitoramento e das avaliações de larga escala. Na Colômbia, a trajetória dessas políticas revela que a descentralização inicialmente vinculada à democratização educacional foi progressivamente acompanhada por instrumentos centralizados de garantia da qualidade, configurando uma mudança gerencial na condução da educação. Desse modo, a autonomia escolar pode assumir caráter contraditório: amplia responsabilidades no nível local, mas preserva nos órgãos centrais o poder de definir padrões, metas e critérios de desempenho (Esper, 2024).

A superação dessa contradição exige reconhecer que a autonomia se constrói nas relações profissionais e não no isolamento do professor ou da escola. Em uma perspectiva relacional, autonomia e solidariedade são dimensões complementares, pois a capacidade de decisão docente depende da confiança, da colaboração e do reconhecimento estabelecidos na cultura escolar (İnce e Tikkanen, 2025). Do mesmo modo, as abordagens teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento da autonomia indicam que ela envolve competências reflexivas, responsabilidade profissional, autorregulação e participação ativa na organização educacional, não podendo ser reduzida à simples liberdade individual (Pavlenok, 2025).

No campo da profissionalização, persistem obstáculos relacionados à precarização das condições de trabalho, à formação insuficiente, ao excesso de regulações e à limitada participação dos professores nas decisões que afetam sua prática. Apesar disso, a formação continuada, a gestão democrática e a valorização dos saberes profissionais constituem possibilidades para fortalecer a autoria e a capacidade de intervenção

docente. Assim, responsabilização educacional somente contribui para a qualidade quando articulada a condições institucionais que preservem o julgamento profissional, promovam decisões coletivas e reconheçam os professores como sujeitos da política educacional, e não apenas como responsáveis pelo cumprimento de resultados previamente estabelecidos (Paixão et al., 2026).

2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E CONTROLE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As avaliações externas adquiriram centralidade nas políticas educacionais ao serem associadas à definição de padrões de aprendizagem, à produção de indicadores e à responsabilização de escolas e profissionais pelos resultados obtidos. Embora sejam apresentadas como instrumentos técnicos destinados ao diagnóstico da qualidade do ensino, sua institucionalização modifica as relações entre os órgãos centrais, as redes de ensino e as unidades escolares. Os efeitos dessas políticas dependem, contudo, da forma como são implementadas. Modelos estritamente burocráticos tendem a ampliar a distância entre as estruturas formais de avaliação e as práticas docentes, enquanto formas de organização em rede, baseadas na interação e na construção de legitimidade, podem favorecer mudanças cognitivas e sociais mais próximas da realidade escolar. A avaliação, portanto, não opera como ferramenta neutra, pois sua influência sobre o trabalho pedagógico varia conforme os processos institucionais, os atores envolvidos e as possibilidades de participação na interpretação dos resultados (Dumay et al., 2013).

Quando os resultados das avaliações são transformados em metas obrigatórias, o diagnóstico da aprendizagem pode converter-se em mecanismo de vigilância e controle. Nesse cenário, gestores e coordenadores pedagógicos passam a responder pelo desempenho das escolas e são pressionados a reorganizar o planejamento, acompanhar resultados e orientar a atuação docente conforme as exigências externas. Essa responsabilização interfere na rotina escolar, restringe a mobilidade pedagógica e intensifica o trabalho dos profissionais, sobretudo quando o currículo e as práticas de ensino são direcionados para as competências aferidas nos testes. O coordenador pedagógico, que deveria atuar na formação docente e na construção coletiva do projeto educacional, assume funções de monitoramento e cobrança, tornando-se intermediário entre as metas definidas pela administração e o trabalho realizado em sala de aula. Desse modo, o controle deixa de ocorrer somente por normas formais e passa a alcançar o próprio processo pedagógico (Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017).

Ademais, percebe-se que a relação entre avaliação externa e prática pedagógica também é marcada por apropriações distintas dentro da escola. Enquanto alguns gestores atribuem pouca centralidade aos indicadores na organização do trabalho, professores podem modificar conteúdos, metodologias e formas de avaliação para responder às metas estabelecidas pelos sistemas educacionais. Essa adequação, muitas vezes incorporada como prática habitual, revela como a regulação externa se interioriza no cotidiano e orienta decisões aparentemente autônomas. A busca por melhores índices pode favorecer o acompanhamento da

aprendizagem, mas também reduzir o currículo aos conteúdos avaliados, estimular o treinamento para testes e subordinar finalidades educacionais mais amplas à lógica dos resultados. Assim, as tensões não decorrem apenas da existência das avaliações, mas do uso de seus resultados como parâmetro predominante para definir qualidade, distribuir responsabilidades e julgar o trabalho dos profissionais (Lélis e Hora, 2019).

A consolidação das avaliações externas produz, ainda, mudanças na linguagem e na cultura profissional das escolas. Conceitos como descritores, níveis de proficiência, metas, desempenho e indicadores passam a integrar o vocabulário cotidiano de professores, gestores e coordenadores, influenciando a maneira como interpretam os estudantes e organizam o ensino. Nesse processo, surgem novos sujeitos educacionais que dominam, traduzem e difundem a linguagem da avaliação, contribuindo para que um instrumento inicialmente externo seja incorporado ao funcionamento interno das instituições. Essa apropriação pode ampliar a capacidade de análise dos resultados e subsidiar intervenções pedagógicas, mas também naturalizar uma gestão orientada por desempenho, na qual a legitimidade das decisões depende cada vez mais de evidências quantitativas. A avaliação deixa, portanto, de atuar apenas como mecanismo vertical de controle e passa a estruturar formas de comunicação, julgamento e ação dentro da própria escola (Burgos, 2020).

O problema central não reside na avaliação externa em si, mas na transformação de seus resultados em dispositivo exclusivo de regulação do trabalho pedagógico. Quando contextualizados e discutidos coletivamente, os indicadores podem revelar desigualdades, orientar políticas públicas e apoiar decisões voltadas à aprendizagem. Entretanto, quando associados a metas rígidas, comparações descontextualizadas e responsabilização unilateral, tendem a limitar a autonomia, intensificar o trabalho e deslocar a atenção dos processos formativos para o cumprimento de resultados. Torna-se necessário, portanto, subordinar os dados quantitativos ao julgamento profissional e à realidade sociocultural das escolas, preservando a participação docente na definição do currículo, das metodologias e das estratégias de intervenção. Essa perspectiva permite conciliar avaliação e qualidade sem converter o acompanhamento da aprendizagem em controle permanente sobre professores e coordenadores pedagógicos (Dumay et al., 2013; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020).

2.4 BUROCRATIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A burocratização do trabalho docente resulta da ampliação de normas, registros, protocolos e mecanismos de acompanhamento destinados a demonstrar o cumprimento das políticas educacionais. Sob a influência da Nova Gestão Pública, as escolas passaram a incorporar práticas de planejamento por metas, mensuração do desempenho e prestação contínua de contas, aproximando sua organização dos modelos administrativos empresariais. Nesse cenário, os professores são responsáveis não apenas pelo ensino, mas também pela produção de evidências documentais capazes de comprovar as atividades realizadas e os

resultados alcançados. Planilhas, relatórios, registros digitais, formulários de acompanhamento e devolutivas avaliativas ocupam parte crescente da jornada, frequentemente sem redução das demais atribuições. A descentralização administrativa, embora apresentada como ampliação da autonomia escolar, transfere responsabilidades para as unidades de ensino sem assegurar, necessariamente, recursos, tempo e poder decisório proporcionais às novas demandas. Desse modo, a autonomia formal pode coexistir com controles mais intensos, produzindo uma estrutura em que a escola executa, registra e justifica suas ações, enquanto os órgãos centrais preservam a competência para estabelecer metas e critérios de desempenho (Tolofari, 2005; Robinson, 2015).

A institucionalização da responsabilização aprofunda esse processo ao aproximar os mecanismos de controle do núcleo pedagógico da escola. Quando indicadores e avaliações externas passam a orientar o planejamento, a atuação docente deixa de ser regulada apenas por normas gerais e passa a ser acompanhada por metas específicas, resultados periódicos e comparações entre turmas e instituições. Essa dinâmica exige que professores e coordenadores reorganizem conteúdos, produzam diagnósticos, elaborem planos de intervenção e documentem continuamente as medidas adotadas para elevar o desempenho (Dumay et al., 2013).

Embora parte dessas atividades possa contribuir para o acompanhamento da aprendizagem, sua acumulação tende a intensificar o trabalho quando desenvolvida sob pressão institucional e sem condições adequadas. A responsabilização individualiza problemas que também decorrem de desigualdades sociais, infraestrutura insuficiente, rotatividade profissional e limitações das políticas públicas. Assim, dificuldades estruturais são convertidas em obrigações locais, fazendo com que escolas e professores assumam a responsabilidade por resultados sobre os quais possuem controle apenas parcial (Dumay et al., 2013; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017).

A intensificação ocorre quando novas tarefas são incorporadas à rotina sem tempo correspondente para sua realização. O professor passa, então, a conciliar ensino, planejamento, avaliação, registros administrativos, atendimento às famílias e cumprimento de metas, prolongando o trabalho para além da jornada institucional e reduzindo o espaço destinado ao estudo e à reflexão pedagógica (Robinson, 2015; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017).

As avaliações externas também contribuem para a burocratização quando seus resultados são convertidos em referência predominante para organizar o trabalho pedagógico. A necessidade de elevar índices pode induzir a adequação de conteúdos, métodos e avaliações internas às competências cobradas nos testes, tornando o planejamento mais orientado pelos descritores do que pelas necessidades formativas identificadas no cotidiano. Aos professores cabe interpretar relatórios, classificar níveis de desempenho, identificar habilidades consideradas insuficientes e registrar estratégias de recuperação, enquanto coordenadores pedagógicos assumem funções de monitoramento e cobrança. A incorporação dessas

práticas não ocorre apenas por imposição explícita, pois a linguagem dos indicadores pode ser naturalizada e integrada à cultura profissional. Nesse processo, o controle externo transforma-se em autocontrole: os próprios profissionais passam a ajustar suas decisões aos parâmetros avaliativos, mesmo quando não há determinação direta dos órgãos gestores. A burocratização torna-se mais eficaz justamente porque deixa de depender exclusivamente de ordens formais e passa a estruturar a maneira como a escola interpreta qualidade, aprendizagem e desempenho (Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020).

A intensificação do trabalho também interfere na autonomia e na identidade profissional. A capacidade de decidir sobre currículo, metodologia, avaliação e organização da aprendizagem varia conforme os modelos de governança e a distribuição institucional do controle. Quando o desempenho é definido por parâmetros externos rígidos, a autonomia tende a se restringir à escolha dos meios utilizados para alcançar objetivos previamente estabelecidos, sem participação efetiva dos professores na definição das finalidades educacionais. Essa autonomia operacional não equivale à autonomia profissional, pois preserva a responsabilização do docente pelos resultados, mas limita sua influência sobre as políticas que orientam o trabalho (Wermke, Rick e Salokangas, 2019).

Além disso, a pressão por produtividade pode enfraquecer dimensões éticas, reflexivas e criativas da docência, convertendo a formação continuada em treinamento para o atendimento de metas. O desenvolvimento profissional, ao contrário, exige condições para análise crítica, experimentação pedagógica, colaboração e construção de respostas contextualizadas, aspectos dificilmente sustentáveis em rotinas marcadas por excesso de tarefas e urgência permanente (Deconto e Ostermann, 2021; Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; Lennert da Silva, 2022).

Enfrentar a burocratização exige distinguir os registros necessários ao acompanhamento pedagógico daqueles produzidos apenas para demonstrar conformidade administrativa. A responsabilização deve ser coletiva e contextualizada, com simplificação de procedimentos, garantia de tempo para planejamento e participação docente na formulação das decisões. O fortalecimento da autonomia depende, portanto, de culturas escolares baseadas em confiança, solidariedade, formação continuada e valorização dos saberes profissionais, e não da multiplicação de controles sobre o trabalho (Esper, 2024; İnce e Tikkanen, 2025; Pavlenok, 2025; Paixão et al., 2026).

2.5 REPERCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As reformas gerenciais e os sistemas de responsabilização repercutem sobre a identidade docente ao redefinirem o significado de competência, qualidade e profissionalismo. A docência, historicamente associada à formação humana, à mediação cultural e ao compromisso ético com a aprendizagem, passa a ser avaliada também pela capacidade de cumprir metas, elevar indicadores e produzir evidências documentais de desempenho. Essa mudança desloca o reconhecimento profissional dos saberes construídos

na experiência para resultados quantificáveis, reduzindo a complexidade da prática a padrões previamente estabelecidos. Quando o professor é tratado como executor de políticas e responsável direto pelos resultados, sua identidade tende a ser reconstruída em torno da eficiência, da produtividade e da conformidade institucional. A autonomia permanece formalmente reconhecida, mas se restringe à escolha dos meios para alcançar objetivos definidos externamente, o que fragiliza a autoria pedagógica e produz tensões entre as convicções profissionais e as exigências administrativas. O problema não está apenas no aumento das atribuições, mas na alteração dos critérios pelos quais o docente compreende e legitima o próprio trabalho (Tolofari, 2005; Robinson, 2015; Wermke, Rick e Salokangas, 2019).

Essa reconfiguração pode gerar uma identidade profissional fragmentada. De um lado, espera-se que o professor seja criativo, reflexivo e autônomo; de outro, exige-se que siga prescrições, alcance metas padronizadas e responda individualmente por problemas produzidos por condições sociais e institucionais mais amplas (Deconto e Ostermann, 2021; Lennert da Silva, 2022).

A intensificação do trabalho constitui uma das principais vias pelas quais essas políticas podem afetar a saúde docente. A incorporação de relatórios, plataformas, diagnósticos, planos de intervenção e procedimentos de prestação de contas amplia o volume de tarefas sem que haja, necessariamente, aumento do tempo institucional disponível. O professor passa a conciliar ensino, planejamento, avaliação, formação, atendimento às famílias, registros administrativos e acompanhamento de indicadores, frequentemente prolongando a jornada para o espaço doméstico. A pressão por resultados e a exposição permanente do desempenho podem gerar sentimentos de insuficiência e perda de controle sobre o próprio trabalho, sobretudo quando as metas desconsideram desigualdades territoriais, condições materiais e características dos estudantes. Essas circunstâncias configuram fatores de risco para desgaste emocional, estresse ocupacional e esgotamento, ainda que a intensidade de seus efeitos dependa das condições de cada rede e escola. A responsabilização unilateral agrava esse quadro ao transformar limitações estruturais em supostas falhas individuais, enfraquecendo o reconhecimento social e profissional dos docentes (Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020; Paixão et al., 2026).

A saúde profissional também depende da qualidade das relações estabelecidas na escola. Culturas baseadas em confiança, solidariedade e colaboração oferecem suporte para enfrentar as demandas cotidianas, enquanto ambientes orientados pela competição e comparação de resultados tendem a favorecer isolamento, insegurança e autocobrança. A autonomia relacional, portanto, não elimina a responsabilidade, mas permite compartilhá-la e transformá-la em compromisso coletivo (Ince e Tikkanen, 2025; Pavlenok, 2025).

No desenvolvimento profissional, as repercussões são igualmente ambivalentes. As avaliações externas, as tecnologias digitais e a inteligência artificial podem ampliar o acesso a informações, apoiar diagnósticos e diversificar estratégias pedagógicas, desde que sejam apropriadas criticamente pelos

professores. Entretanto, quando a formação continuada se limita ao treinamento operacional para utilização de plataformas, cumprimento de protocolos ou preparação dos estudantes para testes, ela reforça a racionalidade instrumental e reduz o professor à condição de usuário de soluções concebidas externamente. O desenvolvimento profissional exige mais do que domínio técnico: requer capacidade de interpretar evidências, avaliar limites das tecnologias, identificar vieses, proteger dados e preservar o julgamento humano (Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; Batista et al., 2026).

No ensino de Ciências, tecnologias e metodologias ativas podem fortalecer a autonomia, o pensamento crítico e a articulação entre formação escolar e mundo do trabalho, mas sua efetividade depende de infraestrutura, acompanhamento e formação contextualizada. Do mesmo modo, a inclusão de estudantes surdos demanda conhecimentos linguísticos, metodologias visuais e compreensão da cultura surda, demonstrando que a profissionalização docente precisa responder à diversidade real dos sujeitos e não apenas às exigências administrativas dos sistemas (Moreira et al., 2026; Rocha et al., 2026).

O desenvolvimento profissional sustentável pressupõe tempo para estudar, planejar, colaborar e refletir sobre a experiência. A formação continuada deve fortalecer a autoria docente e oferecer instrumentos para que os professores avaliem criticamente políticas, indicadores e tecnologias, em vez de apenas adaptarem sua prática a demandas externas. Preservar a identidade e a saúde profissional significa reconhecer que qualidade educacional depende de condições de trabalho, participação nas decisões e responsabilidade institucional compartilhada. Assim, autonomia, cuidado e formação constituem dimensões inseparáveis de uma política de valorização docente capaz de conciliar inovação, inclusão e compromisso público com a aprendizagem (Deconto e Ostermann, 2021; Ince e Tikkanen, 2025; Paixão et al., 2026; Rocha et al., 2026).

2.6 AUTONOMIA COLETIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A autonomia coletiva ultrapassa a compreensão da liberdade profissional como capacidade individual de escolher métodos ou administrar tarefas previamente definidas. Ela se constitui nas relações entre professores, gestores, estudantes e comunidade, por meio da participação efetiva na formulação do projeto pedagógico, na definição de prioridades e na avaliação das ações escolares (Wermke, Rick e Salokangas, 2019). Nessa perspectiva, a autonomia não representa ausência de regulação ou responsabilidade, mas a possibilidade de construir decisões legítimas a partir do diálogo, da experiência profissional e das necessidades concretas da instituição. Sua efetivação depende da distribuição do poder decisório, pois modelos de governança podem reconhecer formalmente a autonomia e, simultaneamente, limitar seu exercício por currículos prescritos, metas centralizadas e mecanismos rígidos de controle. Portanto, não basta transferir atribuições para a escola: é necessário assegurar condições institucionais para

que seus sujeitos participem das decisões que orientam o trabalho pedagógico (Wermke, Rick e Salokangas, 2019; Deconto e Ostermann, 2021; Lennert da Silva, 2022).

A gestão democrática oferece a base política para essa construção. A participação em conselhos, reuniões pedagógicas e processos de planejamento somente produz autonomia quando influencia decisões reais, e não quando funciona como procedimento formal destinado a legitimar escolhas já realizadas pelos órgãos administrativos (Esper, 2024).

No mais, verifica-se que as reformas orientadas pela Nova Gestão Pública introduziram uma contradição entre descentralização e controle. Embora as escolas tenham assumido maior responsabilidade por recursos, planejamento e resultados, os sistemas centrais conservaram o poder de estabelecer padrões, indicadores e critérios de avaliação. Essa configuração produz uma descentralização operacional, na qual as unidades escolares executam e justificam suas ações, sem participar de modo equivalente da definição dos objetivos educacionais. A autonomia transforma-se, assim, em responsabilização local por decisões tomadas externamente. A experiência de diferentes sistemas demonstra que o simples deslocamento de funções administrativas não garante maior poder profissional, podendo ampliar a burocratização e enfraquecer a participação docente. Uma gestão efetivamente democrática exige descentralizar também a capacidade de deliberar, reconhecer os conhecimentos produzidos na escola e estabelecer canais permanentes de negociação entre os níveis do sistema educacional (Tolofari, 2005; Robinson, 2015; Esper, 2024).

Ademais, a autonomia coletiva também se relaciona com a maneira pela qual as políticas de avaliação são implementadas e apropriadas. Modelos burocráticos tendem a tratar resultados como instrumentos de fiscalização, reforçando relações verticais e reduzindo professores e coordenadores à condição de responsáveis pelo cumprimento de metas. Em contraste, formas participativas de implementação podem transformar os dados em recursos para diagnóstico, reflexão e planejamento compartilhado. Isso requer que os indicadores sejam contextualizados e discutidos à luz das condições sociais, materiais e pedagógicas de cada escola (Burgos, 2020). Quando a interpretação permanece concentrada nos órgãos gestores, a avaliação restringe o poder decisório local; quando professores e comunidades participam da análise, os resultados podem subsidiar intervenções sem substituir o julgamento profissional. A gestão democrática deve, portanto, converter a prestação de contas em responsabilidade coletiva, evitando que dificuldades estruturais sejam atribuídas exclusivamente aos indivíduos (Dumay et al., 2013; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020).

A dimensão relacional é indispensável nesse processo. A autonomia se fortalece em culturas escolares marcadas por confiança, solidariedade, colaboração e reconhecimento mútuo. O trabalho coletivo reduz o isolamento profissional, amplia a circulação de conhecimentos e permite que decisões pedagógicas

sejam avaliadas por diferentes perspectivas, sem eliminar a responsabilidade de cada participante (Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; İnce e Tikkanen, 2025; Pavlenok, 2025).

Somando a isso, observa-se que a incorporação de tecnologias digitais e inteligência artificial reforça a necessidade de estruturas democráticas de decisão. A escolha de plataformas, a definição dos usos pedagógicos, o tratamento de dados e os critérios de avaliação não devem ficar restritos a fornecedores ou instâncias administrativas. Professores precisam participar da governança tecnológica para identificar vieses, preservar a autoria pedagógica e assegurar que a inovação responda às necessidades dos estudantes. Essa participação também deve contemplar as desigualdades de acesso e a diversidade linguística, cultural e educacional presente nas escolas. A formação continuada, nesse sentido, precisa criar espaços de investigação e deliberação coletiva, nos quais os profissionais possam avaliar criticamente metodologias, tecnologias e políticas curriculares. A inclusão da Libras e o atendimento adequado aos estudantes surdos exemplificam como decisões democráticas dependem da escuta dos grupos envolvidos e do reconhecimento de seus direitos linguísticos. Assim, inovação e inclusão somente fortalecem a autonomia quando acompanhadas de participação, acessibilidade e responsabilidade institucional compartilhada (Batista et al., 2026; Moreira et al., 2026; Rocha et al., 2026).

Por fim, Destaca-se que consolidar a autonomia coletiva requer tempo institucional para planejamento, formação, diálogo e avaliação das práticas. Requer também condições de trabalho adequadas, valorização dos saberes docentes e canais pelos quais as decisões colegiadas produzam efeitos concretos na organização escolar. Nessa perspectiva, a gestão democrática não constitui apenas um princípio normativo, mas uma prática cotidiana de compartilhamento do poder e construção de compromissos públicos. Ao reconhecer professores, estudantes e comunidade como sujeitos das políticas educacionais, a escola amplia sua capacidade de enfrentar desigualdades, preservar a autoria profissional e responder de maneira contextualizada aos desafios da aprendizagem (Deconto e Ostermann, 2021; Paixão et al., 2026).

3 METODOLOGIA

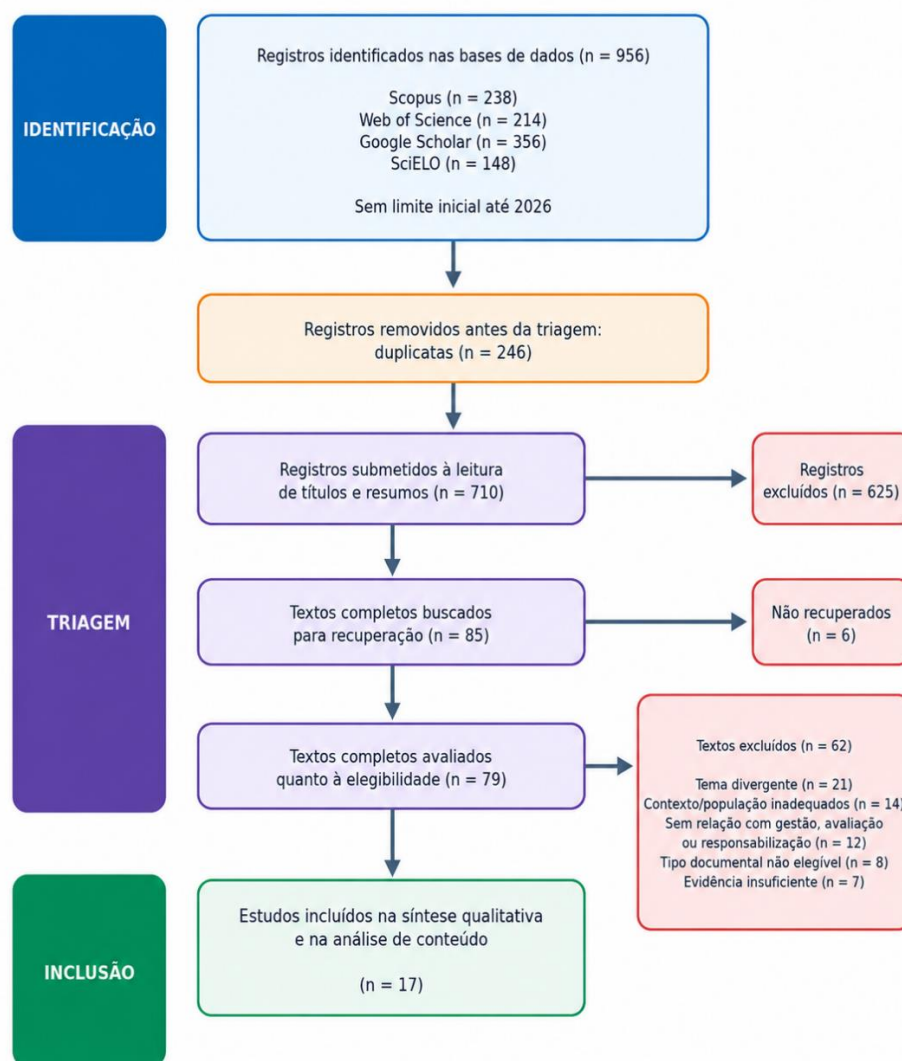
O estudo foi desenvolvido como revisão sistemática de abordagem qualitativa, orientada pelas recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA 2020). A questão de revisão buscou compreender como reformas gerenciais, políticas de responsabilização, avaliações externas e processos de burocratização repercutem sobre a autonomia, a identidade, a saúde e o desenvolvimento profissional docente. Foram considerados como população os professores e demais profissionais da educação; como fenômenos de interesse, autonomia, responsabilização, avaliação externa, burocratização, intensificação e gestão democrática; e, como contexto, instituições e sistemas educacionais.

As buscas foram realizadas em agosto de 2026 nas bases Scopus, Web of Science, Google Scholar e Scientific Electronic Library Online (SciELO), sem delimitação do ano inicial e com término em 2026. Foram combinados descritores em português e inglês, adaptados à sintaxe de cada fonte: (“autonomia docente” OR “teacher autonomy” OR “professional autonomy”) AND (responsabilização OR accountability OR managerialism OR gerencialismo OR “avaliação externa” OR “external evaluation” OR burocratização OR bureaucratization). Também foram utilizados termos complementares relacionados a trabalho pedagógico, identidade profissional, saúde docente, formação continuada e gestão democrática. Foram consideradas publicações em português, inglês e espanhol.

Foram incluídos artigos científicos com texto completo que abordassem diretamente a autonomia docente ou suas relações com reformas gerenciais, responsabilização, avaliações externas, controle pedagógico, intensificação do trabalho, identidade, saúde, desenvolvimento profissional ou gestão democrática. Excluíram-se documentos duplicados, estudos sem relação direta com o problema de pesquisa, trabalhos centrados em populações ou contextos incompatíveis, editoriais, resenhas, resumos de eventos e publicações sem informações suficientes para a análise. A seleção ocorreu em duas etapas: leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, avaliação integral dos textos potencialmente elegíveis.

Foram identificados 956 registros: 238 na Scopus, 214 na Web of Science, 356 no Google Scholar e 148 na SciELO. Após a remoção de 246 duplicatas, 710 registros foram submetidos à triagem, dos quais 625 foram excluídos pela leitura dos títulos e resumos. Buscaram-se 85 textos completos; seis não foram recuperados e 79 foram avaliados quanto à elegibilidade. Nessa etapa, 62 estudos foram excluídos por divergência temática ($n = 21$), inadequação do contexto ou da população ($n = 14$), ausência de relação com gestão, avaliação ou responsabilização ($n = 12$), tipo documental não elegível ($n = 8$) ou evidência insuficiente ($n = 7$). Ao final, 17 estudos constituíram o corpus da síntese qualitativa (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma Prisma



Fonte: os autores (2026).

A extração dos dados foi realizada mediante matriz padronizada contendo autoria, ano de publicação, país ou contexto, objetivo, desenho do estudo, concepção de autonomia, mecanismos de regulação, repercussões sobre o trabalho docente e recomendações. Os artigos foram lidos integralmente, e as unidades relevantes foram registradas de acordo com a categoria analítica correspondente. A síntese privilegiou a triangulação das convergências, divergências, complementaridades e tensões identificadas entre os estudos, evitando sua apresentação meramente descritiva ou sequencial.

O corpus foi interpretado por meio da análise de conteúdo temática de Bardin, desenvolvida em três fases. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante, a organização do material e a constituição do corpus. Na exploração, foram identificadas e codificadas unidades de registro relacionadas à autonomia, regulação, avaliação, burocratização, identidade, saúde, formação e participação. Na fase de tratamento e

interpretação, os códigos foram agrupados por convergência semântica e articulados ao objetivo da revisão. Desse processo resultaram seis categorias: fundamentos e dimensões da autonomia docente; reformas gerenciais e responsabilização educacional; avaliações externas e controle do trabalho pedagógico; burocratização e intensificação do trabalho; repercussões sobre identidade, saúde e desenvolvimento profissional; e autonomia coletiva e gestão democrática (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias temáticas resultantes da análise de conteúdo de Bardin

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE SENTIDO	SÍNTESE INTERPRETATIVA	AUTORES QUE FUNDAMENTARAM
Fundamentos e dimensões da autonomia docente	Decisão pedagógica; controle; responsabilidade; currículo; avaliação; participação; reflexão ética.	A autonomia é compreendida como construção multidimensional, contextual e relacional, que ultrapassa a liberdade individual e envolve capacidade de decisão sobre diferentes dimensões do trabalho docente.	Wermke, Rick e Salokangas (2019); Deconto e Ostermann (2021); Felayabi, Purnawarman e Sukyadi (2022); Lennert da Silva (2022); İnce e Tikkanen (2025); Pavlenok (2025); Paixão et al. (2026).
Reformas gerenciais e responsabilização educacional	Nova Gestão Pública; descentralização; metas; desempenho; eficiência; prestação de contas; governança.	As reformas gerenciais transferem responsabilidades às escolas, mas preservam nos órgãos centrais o poder de definir padrões, metas e critérios, produzindo autonomia formal associada ao controle por resultados.	Tolofari (2005); Robinson (2015); Wermke, Rick e Salokangas (2019); Lennert da Silva (2022); Esper (2024); İnce e Tikkanen (2025); Paixão et al. (2026).
Avaliações externas e controle do trabalho pedagógico	Indicadores; descritores; proficiência; monitoramento; estreitamento curricular; treinamento para testes; autocontrole.	As avaliações externas podem apoiar o diagnóstico da aprendizagem, mas, quando convertidas em metas rígidas, passam a regular o currículo, o planejamento e as práticas docentes.	Dumay et al. (2013); Araújo, Rodrigues e Aragão (2017); Lélis e Hora (2019); Burgos (2020).
Burocratização e intensificação do trabalho docente	Relatórios; formulários; plataformas; registros; aumento de tarefas; pressão por resultados; prolongamento da jornada.	A multiplicação de procedimentos administrativos amplia a carga de trabalho e reduz o tempo destinado ao planejamento, à formação, à colaboração e à reflexão pedagógica.	Tolofari (2005); Dumay et al. (2013); Robinson (2015); Araújo, Rodrigues e Aragão (2017); Lélis e Hora (2019); Burgos (2020); Wermke, Rick e Salokangas (2019); Deconto e Ostermann (2021).
Repercussões sobre identidade, saúde e desenvolvimento profissional	Autoria pedagógica; identidade profissional; desgaste emocional; estresse ocupacional;	A responsabilização e a intensificação podem fragmentar a identidade profissional e criar condições favoráveis	Robinson (2015); Araújo, Rodrigues e Aragão (2017); Wermke, Rick e Salokangas (2019);

	formação continuada; tecnologias; inclusão.	ao desgaste. Em contrapartida, formações críticas e contextualizadas fortalecem a autoria, o julgamento profissional e a inclusão.	Deconto e Ostermann (2021); Lennert da Silva (2022); İnce e Tikkanen (2025); Pavlenok (2025); Paixão et al. (2026); Batista et al. (2026); Moreira et al. (2026); Rocha et al. (2026).
Autonomia coletiva e gestão democrática	Confiança; solidariedade; colaboração; participação; decisão colegiada; responsabilidade compartilhada; governança tecnológica.	A autonomia se fortalece quando professores e comunidades participam de decisões reais. A gestão democrática transforma a prestação de contas em responsabilidade coletiva e contextualizada.	Dumay et al. (2013); Wermke, Rick e Salokangas (2019); Deconto e Ostermann (2021); Felayabi, Purnawarman e Sukyadi (2022); Lennert da Silva (2022); Esper (2024); İnce e Tikkanen (2025); Pavlenok (2025); Paixão et al. (2026); Batista et al. (2026); Moreira et al. (2026); Rocha et al. (2026).

Fonte: os autores (2026).

Por fim, a integração entre o protocolo PRISMA 2020 e a análise de conteúdo de Bardin assegurou transparência ao processo de identificação, seleção e interpretação dos estudos. O percurso metodológico permitiu organizar o corpus de forma sistemática, rastrear os motivos de exclusão e construir categorias temáticas fundamentadas nas convergências, divergências e complementaridades identificadas na literatura. Essa articulação favoreceu uma síntese crítica das evidências sobre autonomia docente, responsabilização, burocratização e qualidade do ensino, mantendo coerência entre a questão de pesquisa, os procedimentos analíticos e o objetivo do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos evidenciaram que a autonomia docente não constitui uma condição individual, estável ou desvinculada do contexto institucional, mas uma construção multidimensional que articula capacidade de decisão, domínio profissional, responsabilidade ética e participação coletiva.

Os resultados convergem ao indicar que a liberdade para escolher métodos e organizar a sala de aula representa apenas uma de suas manifestações, pois a autonomia também envolve participação no currículo, na avaliação, na gestão escolar e na definição das políticas que regulam o trabalho (Wermke, Rick e Salokangas, 2019). Essa distinção é relevante porque professores podem dispor de liberdade operacional para adaptar procedimentos, mas permanecer afastados das decisões que estabelecem objetivos, conteúdos, indicadores e condições de ensino. A triangulação entre as abordagens institucional, praxica e

relacional demonstra, portanto, que a autonomia substantiva depende tanto da competência para formular julgamentos quanto da possibilidade concreta de influenciar as estruturas nas quais esses julgamentos são produzidos e executados (Deconto e Ostermann, 2021; Lennert da Silva, 2022; İnce e Tikkanen, 2025; Pavlenok, 2025).

Essa compreensão permite diferenciar autonomia profissional de autonomia meramente operacional. Enquanto a primeira pressupõe participação nas finalidades, nos critérios e nas decisões que orientam o trabalho, a segunda limita o professor à escolha dos meios para cumprir objetivos definidos externamente (Lennert da Silva, 2022). Os estudos analisados mostram que a descentralização pode ampliar responsabilidades locais sem redistribuir, na mesma proporção, o poder decisório, produzindo uma autonomia formal acompanhada por controles curriculares, avaliativos e administrativos. A profissionalização docente não decorre, assim, da simples transferência de tarefas para a escola, mas da existência de suporte institucional, formação adequada e espaços efetivos de deliberação sobre os rumos do ensino (Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; Esper, 2024; Paixão et al., 2026).

A análise das reformas gerenciais revelou que essa separação entre responsabilidade e poder constitui uma das principais contradições das políticas contemporâneas de autonomia escolar. A Nova Gestão Pública introduziu na educação critérios de eficiência, produtividade, desempenho e prestação de contas, alterando a forma como os sistemas regulam escolas e profissionais (Robinson, 2015). Embora a descentralização tenha sido apresentada como estratégia de democratização e fortalecimento das unidades escolares, sua implementação ocorreu paralelamente à centralização de padrões, metas e instrumentos de monitoramento. A comparação entre experiências nacionais demonstra que a transferência de funções administrativas não elimina o controle estatal, mas pode reconfigurá-lo: as escolas ganham responsabilidade pela execução e pelos resultados, enquanto os órgãos centrais conservam a competência para definir os parâmetros pelos quais seu desempenho será julgado. Desse modo, a gestão por resultados substitui parte do controle burocrático direto por mecanismos de autorregulação, comparação e responsabilização, alcançando o núcleo pedagógico sem necessariamente ampliar a participação dos professores na formulação das políticas (Tolofari, 2005; Wermke, Rick e Salokangas, 2019; Esper, 2024).

Os achados também indicam que os efeitos das políticas de responsabilização dependem do modo como são institucionalizadas. Formas burocráticas de implementação tendem a preservar a separação entre as estruturas formais de avaliação e as práticas docentes, pois priorizam prescrições, metas e procedimentos elaborados fora da escola. Em contraste, modelos baseados em redes, negociação e construção de legitimidade favorecem a apropriação social dos instrumentos e podem aproximar avaliação, reflexão profissional e transformação das práticas. Essa comparação mostra que a responsabilização não possui efeito único: quando imposta verticalmente, amplia a conformidade e reduz o espaço de julgamento; quando mediada por participação, contextualização e diálogo, pode contribuir para o diagnóstico e para a tomada

coletiva de decisões. A diferença central encontra-se, portanto, em quem interpreta os dados, define os problemas e estabelece as respostas pedagógicas (Dumay et al., 2013; Burgos, 2020).

No campo das avaliações externas, a triangulação revelou uma mudança progressiva de sua função institucional. Inicialmente concebidas como instrumentos externos de mensuração da qualidade, elas passaram a integrar o cotidiano escolar, influenciando o planejamento, o currículo, a avaliação interna e a linguagem profissional. Termos como descritores, proficiência, metas e desempenho foram incorporados às formas pelas quais gestores, coordenadores e professores interpretam a aprendizagem (Lélis e Hora, 2019).

Essa incorporação pode ampliar a capacidade de identificar dificuldades e orientar intervenções, mas também produz riscos quando os resultados se tornam o critério predominante para definir qualidade. Nessa situação, conteúdos não avaliados perdem espaço, o ensino pode ser direcionado ao treinamento para os testes e os profissionais passam a ajustar suas práticas aos indicadores, mesmo na ausência de determinações explícitas. O controle externo transforma-se, assim, em autocontrole, pois a lógica avaliativa é naturalizada e passa a organizar decisões que aparentam ser autônomas (Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020).

Esse processo altera particularmente a atuação dos coordenadores pedagógicos. A responsabilização pelos resultados os desloca de funções relacionadas à formação, ao acompanhamento reflexivo e à articulação do projeto pedagógico para atividades de monitoramento, cobrança e elaboração de planos destinados à elevação dos indicadores. Ao se tornarem intermediários entre as metas administrativas e o trabalho em sala de aula, esses profissionais podem reproduzir sobre os professores a pressão recebida dos órgãos gestores. A avaliação deixa, desse modo, de incidir apenas sobre produtos finais e passa a regular conteúdos, ritmos, estratégias e relações profissionais. Os dados confirmam que o problema não reside na existência da avaliação, mas em sua conversão em dispositivo exclusivo de controle, especialmente quando os resultados são descontextualizados das condições sociais, materiais e pedagógicas das escolas (Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; Lélis e Hora, 2019; Burgos, 2020).

A burocratização apareceu como uma consequência direta da articulação entre descentralização, avaliação e responsabilização. A ampliação de relatórios, formulários, registros digitais, plataformas e planos de intervenção acrescenta novas tarefas à rotina sem que outras atribuições sejam reduzidas ou que se assegure tempo institucional para sua execução. O professor passa a responder simultaneamente pelo ensino, planejamento, avaliação, atendimento às famílias, alimentação de sistemas e comprovação das ações realizadas. Embora alguns registros sejam necessários para acompanhar a aprendizagem e orientar decisões, sua multiplicação pode deslocar tempo da preparação pedagógica e da formação para atividades destinadas apenas a demonstrar conformidade administrativa. A autonomia torna-se paradoxal: o professor é responsabilizado por organizar respostas locais, mas precisa comprovar continuamente que suas escolhas

estão alinhadas a metas e protocolos externos (Tolofari, 2005; Robinson, 2015; Dumay et al., 2013; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017).

A intensificação não decorre somente do volume de tarefas, mas da necessidade de realizá-las sob pressão por resultados e em condições sobre as quais os docentes possuem controle limitado. Desigualdades sociais, infraestrutura insuficiente, rotatividade profissional e diferenças de acesso aos recursos afetam o desempenho, mas podem desaparecer quando os indicadores são atribuídos diretamente à eficácia de escolas e professores. A responsabilização individualiza problemas estruturais e produz uma assimetria na qual os docentes respondem por resultados sem participar integralmente das decisões ou dispor dos meios necessários para alcançá-los. Nesse contexto, o trabalho se prolonga para além da jornada formal, reduzindo o tempo dedicado ao estudo, à colaboração e à reflexão, justamente os elementos indispensáveis à qualidade pedagógica e ao desenvolvimento profissional (Robinson, 2015; Wermke, Rick e Salokangas, 2019; Paixão et al., 2026).

As repercussões sobre a identidade docente decorrem dessa transformação dos critérios de reconhecimento profissional. A docência, vinculada à mediação cultural, ao compromisso ético e à formação humana, passa a ser julgada também pela capacidade de elevar indicadores e apresentar evidências de produtividade. Forma-se, assim, uma tensão entre a expectativa de um professor crítico, criativo e autônomo e a exigência de um profissional que execute prescrições e responda por metas padronizadas. Essa contradição pode fragilizar a autoria pedagógica, pois desloca a legitimidade do conhecimento profissional para procedimentos e resultados externos. A formação docente oferece uma possibilidade de resistência quando articula dimensões teóricas, práticas, éticas e estéticas, permitindo interpretar criticamente as políticas e justificar decisões contextualizadas, em vez de apenas adaptar a prática a demandas administrativas (Deconto e Ostermann, 2021; Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; Lennert da Silva, 2022; Pavlenok, 2025).

A análise também sugere repercussões sobre a saúde profissional, embora os estudos não permitam estabelecer relações causais homogêneas. A sobreposição de tarefas, a exposição contínua do desempenho, a perda de controle sobre o trabalho e a responsabilização por problemas estruturais configuram condições favoráveis ao desgaste emocional, à insegurança e ao esgotamento. Esses efeitos não devem ser interpretados como fragilidade individual, mas como expressão de formas de organização que ampliam exigências e reduzem recursos profissionais, temporais e relacionais. Em sentido inverso, culturas escolares baseadas em confiança, solidariedade e responsabilidade compartilhada podem atuar como suporte, diminuir o isolamento e distribuir coletivamente a análise dos problemas. A saúde docente depende, portanto, não apenas da quantidade de trabalho, mas da possibilidade de atribuir sentido às tarefas, participar das decisões e contar com reconhecimento e apoio institucional (Robinson, 2015; Araújo, Rodrigues e Aragão, 2017; İnce e Tikkanen, 2025; Paixão et al., 2026).

No desenvolvimento profissional, os resultados apontam uma tensão semelhante entre formação emancipatória e capacitação instrumental. Avaliações, tecnologias digitais e inteligência artificial podem apoiar diagnósticos, ampliar repertórios e diversificar estratégias, desde que permaneçam subordinadas ao julgamento humano e às finalidades educacionais. Entretanto, formações restritas ao domínio de plataformas, ao cumprimento de protocolos ou à preparação para testes reforçam a racionalidade gerencial e reduzem o professor à condição de operador de ferramentas concebidas externamente. A formação continuada precisa integrar conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, éticos e socioculturais, incluindo análise de vieses, proteção de dados, confiabilidade avaliativa e desigualdades de acesso. No ensino de Ciências, tecnologias e metodologias ativas podem fortalecer autonomia e pensamento crítico; na educação de estudantes surdos, a Libras, os recursos visuais e as práticas bilíngues demonstram que o desenvolvimento profissional também deve responder à diversidade linguística e cultural. Em ambos os casos, a inovação somente qualifica o ensino quando acompanhada de infraestrutura, acessibilidade, reflexão crítica e participação docente nas decisões (Batista et al., 2026; Moreira et al., 2026; Rocha et al., 2026).

Por fim, observou-se nas análises que a autonomia coletiva e a gestão democrática constituem alternativas à responsabilização individualizante. A colaboração não representa perda de independência, mas ampliação da capacidade de interpretar políticas, compartilhar conhecimentos e formular respostas contextualizadas. Para que essa autonomia se efetive, conselhos, reuniões pedagógicas e espaços de planejamento precisam influenciar decisões reais, e não apenas legitimar orientações previamente definidas. Isso também se aplica à governança tecnológica: escolha de plataformas, uso de dados, adoção da inteligência artificial e definição de critérios avaliativos devem envolver os profissionais e as comunidades afetadas. Ao distribuir o poder de decisão e reconhecer diferentes saberes, a gestão democrática transforma prestação de contas em responsabilidade institucional compartilhada e reduz a separação entre quem formula, quem executa e quem responde pelos resultados (Dumay et al., 2013; Lennert da Silva, 2022; Esper, 2024; Ince e Tikkanen, 2025; Rocha et al., 2026).

Ressalta-se que os resultados mostram que a autonomia docente se encontra sob pressão quando as políticas transferem responsabilidades sem redistribuir poder, tempo e recursos. Avaliações externas, registros administrativos e tecnologias não são, isoladamente, incompatíveis com a autonomia; tornam-se restritivos quando empregados como mecanismos de padronização, vigilância e responsabilização unilateral. A possibilidade de conciliar regulação e profissionalismo depende da contextualização dos indicadores, da simplificação de procedimentos, do fortalecimento da formação crítica e da participação dos professores na formulação das decisões. A autonomia precisa ser compreendida como capacidade coletiva de julgamento e intervenção, sustentada por condições de trabalho, confiança institucional e gestão democrática. Nessa perspectiva, qualidade educacional não resulta da multiplicação de controles, mas do

reconhecimento dos docentes como sujeitos intelectuais, éticos e políticos capazes de responder publicamente por decisões das quais participaram efetivamente (Deconto e Ostermann, 2021; Felayabi, Purnawarman e Sukyadi, 2022; İnce e Tikkanen, 2025; Pavlenok, 2025; Paixão et al., 2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a autonomia não se restringe à liberdade para escolher métodos de ensino, mas envolve participação nas decisões curriculares, avaliativas, organizacionais e institucionais. Quando os professores assumem responsabilidades por resultados sem dispor de poder decisório, tempo e condições adequadas, a autonomia torna-se predominantemente operacional e subordinada a objetivos definidos externamente.

Ademais, verifica-se que os achados evidenciaram que avaliações externas e indicadores podem apoiar o diagnóstico da aprendizagem, desde que sejam interpretados de forma contextualizada e coletiva. Entretanto, sua associação a metas rígidas e mecanismos de responsabilização amplia o controle sobre o trabalho pedagógico, favorece o estreitamento curricular e intensifica tarefas administrativas. A multiplicação de relatórios, registros e plataformas reduz o tempo destinado ao planejamento, à colaboração e à formação, com possíveis repercussões sobre a identidade e o bem-estar profissional. Em contrapartida, relações baseadas em confiança, solidariedade e participação fortalecem a autoria docente e transformam a prestação de contas em responsabilidade compartilhada.

Por fim, recomenda-se que as políticas educacionais assegurem participação efetiva dos professores na definição de currículos, avaliações, tecnologias e metas institucionais. Também são necessárias a simplificação dos procedimentos burocráticos, a garantia de tempo remunerado para planejamento e formação, a contextualização dos indicadores e a criação de estratégias institucionais de cuidado à saúde docente. Pesquisas futuras devem investigar empiricamente os efeitos combinados da responsabilização, da burocratização e das tecnologias digitais em diferentes redes de ensino. O fortalecimento da qualidade educacional depende, portanto, menos da multiplicação de controles e mais do reconhecimento dos professores como sujeitos intelectuais, éticos e políticos das decisões pelas quais são responsabilizados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 951-965, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9827>

BATISTA, L. S.; OLIVEIRA, L. H. B. de; MOTA, S. C.; LIMA, R. de S.; SÁ, R. A. de; BEZERRA, D. R.; MOURA, J. de A.; OLIVEIRA, T. B. de; SILVA, A. C. Q. da; FEITOSA, A. A.; DIAS, M. A. N.

Formação do educador de Ciências no contexto atual do mundo do trabalho. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-22, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777475188>

BURGOS, M. B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1082-1102, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32024>

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões prático, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21067, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210067>

DUMAY, X.; CATTONAR, B.; MAROY, C.; MANGEZ, C. The local institutionalization of accountability in education: network and bureaucratic modes of implementation. **International Journal of Sociology of Education**, v. 2, n. 2, p. 99-141, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4471/rise.2013.26>

ESPER, T. Changing paradigms: a historical analysis of school autonomy and accountability policies in Colombia. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 10, n. 3, p. 233-247, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2396555>

FELAYABI, Hasbie; PURNAWARMAN, Pupung; SUKYADI, Didi. Autonomy practiced by English primary school teachers to develop teaching professionalism. *Mimbar Sekolah Dasar*, **Bandung**, v. 9, n. 1, p. 209-230, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.44130>

İNCE, Mehmet Akif; TIKKANEN, Jenni. Autonomy and solidarity in school culture: a relationality perspective on teacher autonomy. **European Journal of Education**, v. 60, n. 4, e70248, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70248>

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. Avaliação externa: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 549-575, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1025>

LENNERT DA SILVA, Ana Lucia. Comparing teacher autonomy in different models of educational governance. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 8, n. 2, p. 103-118, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1965372>

MOREIRA, E. X.; ALMEIDA, L. S. F.; COSTA, M. A.; NEVES, B. C.; RESPLANDE, S. B.; PEREIRA, V. V. C.; MORAIS, S. R. B. de; KRUK, E. G.; DIAS, M. A. N. A Libras como componente curricular na educação básica brasileira: formação docente, educação bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular. **South American Sciences**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-26, 2026. DOI: <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-090>

PAIXÃO, Joelson Lopes da; PEREIRA, Walmir Fernandes; SILVA, Mirella Claudino Oliveira; GUEDES, Éder Belém; LACERDA, Markson Gomes de; SOUZA, Helena Campista de. Formação docente e autonomia profissional: dificuldades e possibilidades na construção da profissionalização docente. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1-25, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/1772857541>

PAVLENOK, Kateryna S. Osnovni teoretyko-metodolohichni pidkhody do problemy rozvytku avtonomii vykladacha zakladu osvity [Principais abordagens teórico-metodológicas para o desenvolvimento da autonomia docente nas instituições educacionais]. **Visnyk pisliadyplomnoi osvity: Seriiia “Sotsialni ta**

povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia”, n. 32, v. 61, p. 108-124, 2025. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-108-124](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-108-124)

ROBINSON, S. Decentralisation, managerialism and accountability: professional loss in an Australian education bureaucracy. **Journal of Education Policy**, v. 30, n. 4, p. 468-482, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1025241>.

ROCHA, C. V. P.; MORAIS, S. R. B. de; SILVA, W. M. M. R. da; GOMES, J. M. da S.; TIRELLO, D. da C.; NEVES, B. da C.; PAULA, T. do N. A. de; RODRIGUES, R. A.; OLIVEIRA, K. G. de; DIAS, M. A. N. Formação continuada de professores para a supervisão crítica da inteligência artificial generativa: efeitos sobre a autonomia docente, a avaliação da aprendizagem e as desigualdades digitais na educação básica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 36, p. 1-42, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785530970>

TOLOFARI, S. New Public Management and education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 1, p. 75-89, 2005. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>

WERMKE, Wieland; RICK, Sigrid Olason; SALOKANGAS, Maija. Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. **Journal of Curriculum Studies**, v. 51, n. 3, p. 306-325, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>