



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN MOREIRA CRUZ

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO *STRICTO
SENSU* E SEUS DESDOBRAMENTOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM
FREIREANA**

Salvador/BA
2022

LILIAN MOREIRA CRUZ

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEUS DESDOBRAMENTOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM FREIREANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Salvador/BA
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cruz, Lilian Moreira.

Desenvolvimento profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica: uma abordagem freireana / Lilian Moreira Cruz. - 2023.

231 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

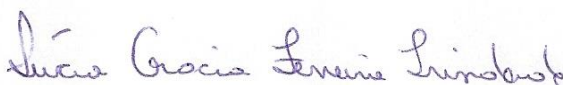
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Formação docente. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Pós-graduação *stricto sensu*. 4. Freire, Paulo - 1921-1997. 5. Formação continuada de professor. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

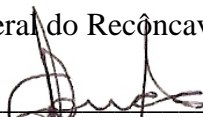
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEUS DESDOBRAMENTOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM FREIREANA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no PPGE



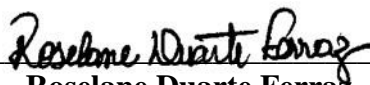
Lúcia Gracia Ferreira Trindade- Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



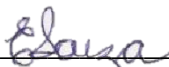
Alba Lúcia Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC



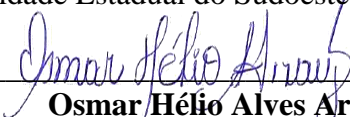
Roselane Duarte FerraZ

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



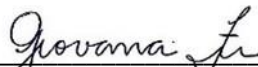
Ester Maria de Figueiredo Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



Osmar Hélio Alves Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPA
Universidade Federal da Paraíba - UFPA



Giovana Cristina Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA

TESE APROVADA EM: 09/12/2022

Dedico esta tese ao meu Deus – fonte da minha força interior. Aos meus pais - Vilma e José (In memória), pela vida. Aos meus filhos – Tôny e Daniel, motivação da minha jornada permanente pelos estudos. A minha netinha – Maitê, meu mais novo grande amor.

AGRADECIMENTOS

A minha família: pai, mãe, filhos, irmãos e sobrinhos/as - pelo porto seguro que vocês representam na minha vida.

Aos meus amigos e amigas, que sempre torceram pelas minhas conquistas. Não citarei nomes para não correr o risco de esquecer alguém.

Aos meus colegas de jornada na Universidade Federal da Bahia, especialmente, a turma do Café Filosófico – Elson, Antônio, Amarildo, Livia e Adriana.

Aos meus/minhas colegas de profissão - mesmo afastada do trabalho, foram sempre presentes e essenciais para minha formação acadêmica e profissional. Destaco: Livia Coelho, Cristiane Batista, Cláudia Celeste e Alba Gonçalves.

Ao município de Itapetinga, por abrir as suas portas para o desenvolvimento da pesquisa, particularmente o ex-secretário de educação, Geraldo Trindade.

Aos professores/as colaboradores/as da pesquisa, principalmente aos que participaram das rodas de conversas, momento rico para meus processos reflexivos docentes.

À banca examinadora da qualificação, composta por profissionais comprometidos/as com o bom desenvolvimento desta pesquisa, sendo essenciais nas orientações para robustecer as discussões.

Por fim, a minha orientadora, Lúcia Gracia Ferreira, pelo compromisso ético e respeitoso. Ademais, pela paciência, competência e dedicação na condução dos meus passos na trajetória do doutorado. Minha eterna gratidão!

Recolhendo-me conheço melhor e reconheço a minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo, como o mundo precisa de mim (FREIRE, 1995, p. 17).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar, no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana. Como objetivos específicos, foram elencados: i) conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seus contextos socio-históricos de desenvolvimento profissional; ii) relacionar o desenvolvimento profissional dos/as docentes da Educação Básica de Itapetinga-BA, com formação *stricto sensu*, aos princípios fundantes da pedagogia freireana; iii) identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência. Nessa direção, sedimentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória ancorada no paradigma fenomenológico. Para a construção dos dados, utilizamos dois instrumentos: o questionário, respondido por 41 professores/as, e a roda de conversa, que teve 14 participantes. Os dados foram analisados a partir da análise do discurso na perspectiva bakhtiniana. A pesquisa revelou que, por um lado, a formação *stricto sensu* dos/as docentes foi impactada pela ineficiência das políticas públicas de formação do município de Itapetinga-BA, o que se desdobrou em aspectos como a precariedade do acesso à formação e da permanência nela; o tempo para estudo, os desgastes da saúde, entre outros. Por outro lado, essa formação possibilitou reflexões, questionamentos, mudanças, aprendizagens e descobertas, em um movimento contínuo e não linear, permeados pelos princípios fundantes do pensamento freireano, evidenciando o Desenvolvimento Profissional desses/as professores/as, como este é construído e mobilizado no decorrer da carreira profissional. Foram constatados aspectos que possibilitaram aos/a participantes viabilizar transformações estruturais no exercício da docência, como a mobilização de uma ação educativa contra a educação bancária/desumanizante/opressora; o abandono da consciência ingênua e da passividade, a construção de uma consciência crítica e ativa; a assunção do compromisso com a oferta de uma educação para a vida e a autonomia nas tomadas de decisões; a participação na construção do conhecimento; o posicionamento político e ético na prática educativa, o amadurecimento profissional. Face ao exposto, compreendemos que todas essas mudanças se configuram como Desenvolvimento Profissional Docente, que puderam ser potencializadas pela formação *stricto sensu*, materializadas no exercício da docência e permeadas pelos princípios freireanos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Formação *Stricto Sensu*; Paulo Freire; Profissão Docente.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze, in the professional development of Basic Education teachers in the city of Itapetinga-BA, stricto sensu training and the consequences of this process in the teaching practice, based on the principles of Freire's Pedagogy. As specific objectives, the following were listed: i) to get to know teachers with stricto sensu training in the city of Itapetinga-BA and their socio-historical contexts of professional development; ii) relate the professional development of Basic Education teachers in Itapetinga-BA with stricto sensu training to the founding principles of Freire's pedagogy; iii) identify, taking the principles of Freire's pedagogy as a contribution, the developments of stricto sensu training for the exercise of teaching. In this direction, we sediment the research in a qualitative, descriptive and exploratory approach anchored in the phenomenological paradigm. For data construction, we used two instruments: the questionnaire, answered by 41 teachers, and the conversation circle, which had 14 participants. Data were analyzed from the Bakhtinian perspective. The research revealed that, on the one hand, the stricto sensu training of teachers was affected by the inefficiency of public training policies in the city of Itapetinga-BA, which unfolded in aspects such as the precariousness of access to training and permanence in it; the time for study, health problems, among others. On the other hand, this training enabled reflections, questions, changes, learning and discoveries, in a continuous and non-linear movement, permeated by the founding principles of Freire's thought, showing the Professional Development of these teachers, how this is constructed and mobilized over the course of a professional career. Aspects were found that enabled the participants to make structural changes possible in the teaching practice, such as the mobilization of an educational action against banking/dehumanizing/oppressive education; the abandonment of naive conscience and passivity, the construction of a critical and active conscience; the commitment to offer an education for life and autonomy in decision-making; participation in the construction of knowledge; political and ethical positioning in educational practice, professional maturity. In view of the above, we understand that all these changes are configured as Teacher Professional Development, which could be enhanced by stricto sensu training, materialized in the teaching practice and permeated by Freire's principles.

Keywords: Teacher Professional Development; Stricto Sensu Training; Paulo Freire; Teaching Profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Perspectiva de representação do DPD	33
Figura 02: Princípios Fundantes do pensamento freireano	56
Figura 03: Elementos/fatores que podem implicar no DPD	112
ARTIGO 2	
Figura 01: Princípios fundantes do pensamento freireano	157
ARTIGO 3	
Figura 01: Princípios freireanos cotejados e seus desdobramentos no exercício da docência	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese teórica do DPD	34
Quadro 02: Avanços nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil	37
Quadro 03: Retrocessos nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil	41
Quadro 04: Síntese de Formação continuada	49
Quadro 05: Dimensões ontológicas do DPD	57
Quadro 06: Dimensões políticas do DPD	61
Quadro 07: Dimensões axiológicas do DPD	65
Quadro 08: Dimensões gnosiológicas do DPD	67
Quadro 09: Dimensões epistemológicas do DPD	72
Quadro 10: Dissertações	80
Quadro 11: Teses	81
Quadro 12: Síntese dos eixos	82
Quadro 13: Nome de flores dados aos/as professores/as	107
Quadro 14: Entrelaçamento das interseções entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin	118

ARTIGO 1

Quadro 01: Síntese teórica do DPD	130
--	-----

ARTIGO 3

Quadro 01: Identificação dos/as professores/as (*colaboradores/as da roda de conversa do dia 14/06/2021, **colaboradores/as da roda de conversa do dia 16/06/2021 e ***colaboradores/as da roda de conversa do dia 18/06/2021)	188
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TDIC - Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
PARTE I	
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UM CONTEXTO INSURGENTE: IMPLICAÇÕES DA CONJUNTURA SOCIOPOLÍTICA	25
2. 1. Contexto sociopolítico da profissão docente: lutas e enfrentamentos na promoção do DPD	31
2. 1.1 Uma discussão acerca da formação continuada como elemento indispensável ao Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios	47
2. 2. Algumas considerações	52
3. DIÁLOGOS ENTRE OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.	54
3.1. Princípio Ontológico	57
3.2. Princípio Político	61
3.3. Princípio axiológico	65
3.4. Princípio Gnosiológico	67
3.5. Princípio Epistemológico	72
3.6. Algumas considerações	77
4. PAULO FREIRE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGO COM O PANORAMA DE PESQUISAS	79
4.1. Paulo Freire e o Desenvolvimento profissional docente: perspectivas possíveis	84
4.2. Desafios no percurso de desenvolvimento profissional docente	86
4.3. A formação continuada: caminho favorável ao desenvolvimento profissional	90
4.4. Desenvolvimento profissional docente no início da carreira: tensões e potencialidades	94
4.5. A escola e o DPD: relações intrincadas e necessárias	97
4.6. Algumas considerações	98

5. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRAMA DA ESCRITA 101

5.1 Paradigma, abordagens, tipo e procedimento de pesquisa	102
5.2. Campo Empírico, colaboradores/as da pesquisa e instrumentos/técnicas para produzir	106
a) Questionários: contributos para realização de pesquisas em contexto pandêmico	107
b) A roda de conversa: inspirações freireanas	110
5.3. Análise de dados numa perspectiva bakhtiniana: palavramundo e palavr ponte	116

PARTE II

ESTUDO 1. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* 124

1. Introdução	124
2. O DPD e as implicações dos contextos socio-históricos	127
3. Implicações do contexto social no processo de inserção na profissão docente: trajetórias e desdobramentos	130
4. Na escolha da profissão docente: formação e inserção	133
5. Na trajetória da formação <i>stricto sensu</i> : acesso e condições	143
6. Considerações Finais	148
7. Referências	149

ESTUDO 2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA INTERLOCUÇÃO COM OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA 154

1. Introdução	154
2. Os princípios fundantes do pensamento freireano e o desenvolvimento profissional docente: aproximações reflexivas	156
3. Formação <i>stricto sensu</i> : entre descobertas, aprendizagens e mudanças	159
4. Perspectivas de mudanças profissionais: entre reflexões e questionamentos	167

5. Considerações Finais	169
6. Referências	171
ESTUDO 3. FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E SEUS DESDOBRAMENTO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO FREIREANO	175
1. Introdução	175
2. Delineamento metodológico	179
3. Desdobramento de formação <i>stricto sensu</i> para o exercício da docência	181
4. A formação <i>stricto sensu</i> e os princípios freireanos: implicações no DPD	189
5. Considerações Finais	194
5. Referências	195
CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA TESE	199
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A - Questionário - Pesquisa em Desenvolvimento Profissional Docente	221
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	224
ANEXO A - Carta de anuência – Itapetinga-BA	227
ANEXO B - Parecer substanciado de Aprovação do projeto de pesquisa	228

1. INTRODUÇÃO

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE 2007a, p.102-103).

O/a professor/a é um/a sujeito histórico, inacabado, real, dotado de sentimentos e emoções que o/a constituem como pessoa e como profissional, de modo que sua história de vida e as relações nela estabelecidas têm implicações no seu fazer dentro e fora da educação. Esse entendimento nos provoca um olhar para nossa própria história e, por conseguinte, uma autoanálise de nossas escolhas na vida pessoal, profissional e acadêmica. Por assim dizer, compartilho nos primeiros parágrafos desta tese uma breve apresentação da minha trajetória de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a relação com a pesquisa científica.

A propósito, é importante destacar que assumo a primeira pessoa do singular (eu) no início da escrita, por se tratar de particularidade; contudo, logo após, utilizo o verbo na primeira pessoa do plural (nós), por compreender que esta tese é um construto de muitos pensamentos e vozes. De modo geral, é resultado de orientações respeitadas, leituras profícuas, escrita de artigos em revistas e eventos, ou seja, é fruto de reflexões, escutas e diálogos atentos na roda de conversa com os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa e, especialmente, dos questionamentos constantes em todo o processo de escrita durante as orientações.

A minha trajetória profissional inicia logo após o término do curso de Magistério em 1998, quando comecei a lecionar em uma escola privada, até ser aprovada em concurso público para trabalhar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – no município de Itapetinga-BA, no ano de 2002. A docência na rede privada permitiu-me profundas aprendizagens, relações afetivas com colegas, pais, mães e alunos/as, bem como inquietações para não acomodar e buscar outros espaços para ensinar e aprender. A escola privada onde lecionei por três anos para crianças com idade de 4 anos era de pequeno porte, entretanto, atendia a elite daquela localidade. Nessa escola, em alguns momentos, sentia-me vigiada e cobrada, de maneira que nas sextas-feiras meu planejamento de ensino era fiscalizado e questionado; muitas vezes, não tinha autonomia nas escolhas das práticas pedagógicas. Recordo-me que durante três anos não recebi o salário na data acordada, tampouco recebi férias e décimo terceiro salário; como alternativa, tive multiemprego – dava aula de reforço para conseguir a subsistência.

Compreender a realidade em que estamos imersos é um dos caminhos para buscar melhorias. Freire (1979, p. 22) assevera que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. Esse entendimento despertou em mim a pedagogia da resistência, da indignação e da esperança, de tal forma que as inquietações me impulsionaram na busca por um caminho de mudanças. Assim sendo, percebi que estava imersa em um processo de proletarização/precarização docente, sendo lesada em meus direitos trabalhistas (direito ao salário, um terço de férias, décimo terceiro, entre outros) Além disso, a educação ofertada neste espaço era uma mercadoria, os alunos/as e suas respectivas famílias eram os/as clientes, vistos/as como os/as “donos/as” da razão, porque pagavam as mensalidades escolares; essa situação comprometia a autonomia docente. O despertar dessa consciência crítica culminou na apreensão da realidade e na percepção de que a docência se faz com remuneração, carreira, condições de trabalho, formação, respeito, ou seja, com valorização (OLIVEIRA, 2013).

Nesta perspectiva, estudei para concurso público e fui aprovada em 2002; lancei-me em novas direções e percebi que o caminho se faz caminhando, esperançando, em um movimento contínuo de reflexão e ação política frente ao mundo (FREIRE, 2003; FREIRE; HORTON 2011). Certamente, essa autoconsciência abriu os caminhos para meu desenvolvimento profissional; de algum modo, estava em minhas mãos a arena da mudança social que tanto almejava na trajetória docente. Disso adveio a busca por formação para melhor exercer a profissão, e assim fomentar uma educação para libertação.

O desejo mais expressivo por formação foi quando comecei a lecionar na rede pública, momento em que me deparei com algumas dificuldades não vivenciadas na escola privada, a exemplo da indisciplina dos/as estudantes, falta de material didático, sala de aula superlotada, infraestrutura precária, ausência de coordenação pedagógica e participação da família dos/as estudantes. Essas e outras dificuldades impulsionaram-me na procura por uma formação acadêmica que, dentre outras coisas, pudessem me ajudar na busca por diretrizes para equacionar os problemas do cotidiano escolar, sobretudo, oriundos da prática pedagógica. Foram 10 anos atuando como docente, tendo até então, a formação no nível médio (Magistério); demorei em buscar um curso superior, visto que casei aos 14 anos, tive o primeiro filho aos 16 e o segundo aos 22 anos, o que trouxe dificuldades para conciliar o matrimônio, a maternidade, a docência e os estudos.

Em fevereiro de 2004, a trajetória profissional ganha contornos bem específicos, a universidade passou a ser uma realidade concreta. Mesmo com a dupla jornada de trabalho, motivação não me faltava: durante o dia exercia a docência em duas escolas públicas (atuando

na creche e nos Anos Finais do Ensino Fundamental) e à noite cursava Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *Campus* de Itapetinga/BA. Considero-me uma mulher decidida e persistente na busca por uma formação emancipatória: diante de diversos desafios na trajetória pessoal e na profissional, priorizei o meu sonho – ser professora formada em um curso superior. Recordo-me que para concretização desse sonho, em alguns momentos precisei levar meus filhos para acompanhar meus estudos, pois não tinha outra opção: entre cansaço e alegria, assumi o protagonismo da minha história e venci.

Em 2008, concluí o curso de graduação e ingressei em 2009 em uma Especialização em Educação Infantil, na mesma universidade, o que aguçou ainda mais o meu interesse pela pesquisa. Além disso, participei de grupo de pesquisa e de vários eventos, com o objetivo de publicar trabalhos e, também, dar robustez ao meu currículo. Estava decidida a cursar uma pós-graduação *stricto sensu* que pudesse contribuir com a minha formação profissional. Assim, em 2012 participei da seleção do programa de pós-graduação no nível de Mestrado em Educação Científica e Formação de professores da UESB/*Campus* de Jequié/BA, e fui aprovada. Mudei de Itapetinga-BA para Jequié-BA, vivi tudo que a universidade ofertava no ensino, na pesquisa e na extensão; foi um momento único para conhecimento da funcionalidade da docência no ensino superior. O orientador e eu desenvolvemos a pesquisa “Discursos cambiantes sobre Corpo, Gênero e Sexualidade no curso de Pedagogia da UESB” (CRUZ, 2014), que me possibilitou aproximação com a formação docente, particularmente, com o curso de Pedagogia. Essa travessia no mestrado aumentou o desejo de continuar trilhando o caminho da pesquisa para compreender as historicidades dos professores/as, seu modo de desenvolver na carreira, suas práticas pedagógicas, entre outros aspectos.

Após o término do mestrado em 2014, fiquei ainda mais encantada pela universidade e determinada a prestar concurso público para docência no ensino superior. No mesmo ano, passei pela experiência, fui aprovada e convocada quase dois anos depois. Por um ano, conciliei a docência no ensino superior e na educação básica. Entretanto, por conta do desgaste decorrente das longas horas na estrada, optei em continuar tão somente na educação superior, dedicando-me exclusivamente a essa tarefa.

Em síntese, na educação tive a oportunidade de transitar em diversos campos do saber, da Educação Infantil ao Ensino Superior, da sala de aula à gestão escolar, do ensino privado ao público; com todas essas experiências, percebi que continuo trilhando um caminho em construção e com consciência do meu inacabamento. É importante enfatizar que a inserção na docência no ensino superior foi motivada por não encontrar, muitas vezes, na escola da

Educação Básica as condições e a cultura profissional para que eu pudesse continuar estudando/investigando e, portanto, desenvolvendo-me e realizando-me profissionalmente.

Em 2016, ao tomar posse no concurso, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), fui lotada no Departamento de Ciências da Educação, na área de Didática. Logo no primeiro mês de ingresso, tive a oportunidade de coordenar o Programa Coletivo Paulo Freire, momento da minha maior aproximação com as obras freireanas. Esse programa existe na UESC desde 2009, tendo como objetivo principal difundir a Pedagogia de Paulo Freire, através de estudos e pesquisas. Para isso, realiza encontros quinzenais para estudo das obras e um evento anual. Tais encontros se constituem como espaço de diálogos freireanos de docentes e discentes da UESC, comunidade acadêmica, professoras/es e estudantes da Educação Básica, movimentos sociais e público regional em geral.

À luz das reflexões oriundas das experiências vivenciadas durante a coordenação deste programa, nasceu o anseio de provocar um diálogo entre os princípios fundantes da pedagogia freireana e o DPD. Nessa direção, cotejamos cinco princípios para perspectivar uma análise teórica do DPD: o princípio ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico. Para tanto, nos debruçamos em alguns dos seus livros, a saber: Medo e ousadia: o cotidiano do professor; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar; A educação na cidade; Política e Educação; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente; Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; Educação como prática de Liberdade; Educação ou Extensão? Educação e mudança etc. Certamente, a leitura dessas obras exigiu sensibilidade para cotejar e me apropriar de cada princípio.

O interesse em pesquisar o desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação *stricto sensu* surgiu a partir da minha atuação profissional como professora universitária, e, especificamente, com as experiências vivenciadas na Educação Básica no período de 1998 a 2017, no município de Itapetinga-BA. De lá para cá, alguns questionamentos me inquietaram, dentre os quais destaco: Quais fatores/elementos/contextos podem trazer implicações para o DPD? Por que alguns/algumas docentes conseguem progredir na carreira enquanto outros desistem da profissão? O que acontece no interior das escolas e que impede ou beneficia os/as professores/as a se desenvolverem na carreira? De que maneira a formação *stricto sensu* pode contribuir para o DPD? Como as universidades podem colaborar com o DPD? Esses e outros questionamentos me impulsionaram na realização desta pesquisa de doutoramento. Para esse movimento, além da autoanálise da própria carreira docente, debruicei-me no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) para buscar nas teses e dissertações as pesquisas desenvolvidas sobre DPD, tendo como aporte teórico Paulo Freire. Os dados revelaram a inexistência de pesquisa sobre DPD abordado a partir do enfoque freireano; além disso, a busca aponta que ainda são insipientes as pesquisas sobre DPD, especialmente nos estados nordestinos, a exemplo da Bahia, o que justifica a necessidade de ampliar essa discussão. Nesse contexto, enxerguei no doutorado uma oportunidade para contribuir para essa discussão, bem como para continuar trilhando um caminho de formação continuada (*stricto sensu*), pois este me dará autonomia para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, com possibilidades de colaborar com o fomento de uma formação docente inicial e continuada, assentada na emancipação da prática profissional.

Partindo desse viés, participei da seleção de doutorado da Universidade Federal da Bahia submetendo um projeto que trazia as inquietações advindas das reflexões sobre as trajetórias de DPD, especificamente dos/as professores/as de Itapetinga-BA - lugar em que iniciei a carreira docente. Para esse intento, participei da seleção e fui aprovada, sendo a minha pesquisa vinculada ao projeto “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica¹” – de autoria da professora Lúcia Gracia Ferreira, aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com o número 72103517.4.0000.0056.

Desse modo, tomamos a formação *stricto sensu* como objeto de pesquisa, posto que a formação continuada se configura como um elemento importante que tende a trazer benefícios para o DPD (SAUL, 2015). Deixamos registrado que o DPD aqui é compreendido como um processo contínuo, inacabado, individual e/ou coletivo, que se concretiza no local de trabalho, perpassa toda a trajetória do/a professor/a no campo profissional, a prática cotidiana e tende a contemplar necessidades das instituições educativas, dos/as alunos/as e dos/as professores/as (MARCELO GARCIA, 1999; 2009; DAY, 2000; 2005; IMBERNÓN, 2009; 2011; FERREIRA, 2014; 2020; 2021; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020). Esse entendimento nos possibilita compreender que o DPD não depende unicamente do/a professor/a, posto que existem outros elementos/fatores estruturais que podem trazer implicações para o crescimento na profissão, a exemplo do contexto político, social, econômico, histórico, cultural, organizacional, entre tantos outros.

¹ Pesquisa vinculada ao Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos e ao Observatório de Docência e Diversidade/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga.

Indubitavelmente, o/a professor/a é um/a profissional fundamental, que compõe o cenário educacional brasileiro, mas seria um fracasso qualquer intencionalidade de pesquisa que fosse desenvolvida desconsiderando o contexto em que ele/ela está inserido/a, a sua história de vida pessoal e profissional, ou seja, o seu mundo. Tendo como pano de fundo essa compreensão, questionamos: Como os professores/as da Educação Básica de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* se desenvolvem profissionalmente e quais os desdobramentos desse processo para o exercício da docência? Como os princípios fundantes da pedagogia freireana podem contribuir como referencial teórico-metodológico para pesquisar o desenvolvimento profissional desses/as professores/as? Qual a relação entre os princípios fundantes da pedagogia freireana e o desenvolvimento profissional desses/as docentes? Nessa perspectiva, esta tese tem como objetivo geral: analisar, no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana. Como objetivos específicos foram estabelecidos: i) conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seus contextos socio-históricos de desenvolvimento profissional; ii) relacionar o desenvolvimento profissional dos/a docentes da Educação Básica de Itapetinga-BA, com formação *stricto sensu*, aos princípios fundantes da pedagogia freireana; iii) identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência.

Buscamos inspiração em Paulo Freire para alcançar esses objetivos, por considerar o valor e a atualidade do seu pensamento. Além de nos dar subsídios intelectuais para escrever, Freire também nos provoca a adotar um olhar mais atento e humano, bem como a assumir um ato compromissado com a ética para adentrar no campo da pesquisa. Primeiro, foi necessário assumir o papel de sujeito desse ato, ativamente posicionado no processo, com postura crítica sobre o nosso objeto de pesquisa. Segundo, compreender que “o ato de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo” (FREIRE, 2007a, p.11), o que sugere que estudar é um ato de enfrentamento, de análise das teorias e práticas; é também, por vezes, reflexão; outras vezes, ação. O fato é que estudar o campo do DPD contribui ora para o/a pesquisador/a, ora para os/as docentes colaboradores/as, ora para os/as interessados/as neste campo de conhecimento investigativo.

É mister pontuar que trazer para a discussão acadêmica os referenciais freireanos requer reflexões hermenêuticas do legado que ele nos deixou sobre a docência, a fim de desenvolver novas rotas epistemológicas para um itinerário emancipatório, democrático e autônomo no percurso de desenvolvimento profissional. Assim, discutir o DPD em uma perspectiva freireana

requer um resgate histórico do pensamento de Paulo Freire para extrair suas contribuições e compreender os processos de construção da profissionalidade docente, como os/as professores/as se desenvolvem e em quais condições. Em outras palavras, pensar a politicidade do DPD.

Salientamos que antes de nos debruçarmos nas obras de Freire, foi necessário aprofundar nas discussões sobre DPD a partir de estudiosos/as deste campo investigativo, especificamente: Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2000), Mizukami (1996), Imbernón (2009; 2011), Oliveira-Formosinho (2009), Tardif (2014), Nóvoa (2014), Sacristán (2014), Esteve (2014), Ferreira (2014; 2020; 2021; 2023), Vaillant (2014, 2016), entre outros/as que permitiram ampliar o escopo de interpretação dos dados produzidos.

Precisamente, estruturamos textualmente esta tese em formato *multipaper*², o que foge aos padrões convencionais, costumeiramente utilizados - introdução, revisão de literatura, metodologia, apresentação e discussão dos resultados, conclusão (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999). De acordo com Boote e Beile (2005), o formato *multipaper* possibilita maior amplitude na divulgação dos resultados, além de permitir ao/à pesquisador/a um movimento mais dinâmico na escrita.

Nessa prerrogativa, organizamos a tese em duas partes: na primeira, centramos na problematização fundamentada com diálogos profícuos com os diversos autores que remetem ao tema: então, organizamos em quatro seções. Na segunda parte, focamos na produção de três artigos publicáveis (previamente ou posteriormente à defesa), com vistas a contemplar particularmente, os objetivos específicos da tese, anteriormente mencionados. Os artigos se constituíram de estudos independentes, porém inter-relacionados.

A primeira seção da Parte I foi intitulada de Desenvolvimento profissional docente em um contexto insurgente: implicações da conjuntura sociopolítica. Teve como objetivo apresentar o contexto sociopolítico de DPD e suas implicações no exercício da docência: para tal, adentramos no campo de discussão sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na prática docente e o cenário de descaso com a educação brasileira, que vem provocando ainda mais a precarização da profissão docente, e, por conseguinte, do ensino. Posteriormente, traçamos uma discussão sobre a formação continuada como um elemento que tende a contribuir para o DPD, cuja fundamentação foi alicerçada a partir de estudiosos desse campo investigativo, como Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Ferreira (2014; 2020), Imbernón (2009; 2011), Oliveira-Formosinho (2009), Vaillant (2014), entre outros. Compreendemos que esta seção da

² Para melhor compreensão da estrutura textual *multipaper*, pode-se consultar: Costa (2014) e Multi; klüber (2018)

tese situa o leitor acerca do real cenário que os/as docentes colaboradores/as da pesquisa estavam vivenciando na conjuntura sociopolítica brasileira, sendo os discursos desses colaboradores produzidos em um contexto adverso provocado pela pandemia.

A segunda seção foi nomeada de: Diálogos entre os princípios fundantes da pedagogia freireana e o desenvolvimento profissional docente, cujo objetivo foi de apropriação de algumas obras de Paulo Freire para eleger cinco princípios fundantes da sua pedagogia, os quais são: o princípio ontológico, o princípio político, o princípio axiológico, o princípio gnosiológico e o princípio epistemológico, para assim discutir os caminhos que podem beneficiar o DPD.

A terceira seção, intitulada Paulo Freire e o desenvolvimento profissional docente: diálogo com o panorama de pesquisas, teve como objetivo analisar teses e dissertações que discutem o DPD e trazem Paulo Freire como referencial – principal ou secundário – na fundamentação da pesquisa. Essa busca revelou uma lacuna nas produções sobre DPD discutido a partir de uma interlocução com o pensamento freireano, como também mostrou uma escassa publicação sobre DPD, especificamente na Bahia.

A quarta seção nomeamos de Apontamentos metodológicos da pesquisa: a trama da escrita. Este foi o lugar no qual apresentamos o horizonte metodológico que norteou a investigação para produção dos dados da pesquisa, momento de escolha do paradigma, da abordagem, do tipo de pesquisa, dos instrumentos, o *lócus*, os sujeitos, o método de análise dos dados. Assim, debruçamo-nos sobre os/as estudiosos/as desse campo de estudo. Neste aspecto, para o esboço do percurso metodológico assentamos a escrita em Freire e Bakhtin nas dimensões da fenomenologia; assim, adotamos uma abordagem qualitativa. Utilizamos dois instrumentos para produzir os dados: questionário e roda de conversa. Os dados produzidos foram analisados na perspectiva da análise do discurso bakhtiniano.

No tocante à Parte II da tese, o primeiro estudo (artigo), nomeamos de Contexto socio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação *stricto sensu*, tendo como objetivo identificar e conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seu contexto socio-histórico de desenvolvimento profissional docente. Este estudo demarca a inserção destes/as professores/as na profissão docente sendo motivada pelos contextos social, econômico e cultural. Entretanto, foram encorajados/as a permanecer e se desenvolver na carreira por circunstâncias pessoais, familiares e sociais, de tal modo que seus itinerários formativos foram processos construídos socialmente, porém vivenciados individualmente, o que revela as particularidades em cada trajetória de DPD.

Sob este prisma, o segundo estudo foi nomeado de Desenvolvimento profissional docente: uma interlocução com os princípios fundantes da pedagogia freireana. Neste estudo,

objetivamos relacionar os princípios fundantes da pedagogia freireana ao desenvolvimento profissional de docentes da educação básica com formação *stricto sensu*. Para tanto, apropriamo-nos de ideias centrais do pensamento freireano e selecionamos cinco princípios: o ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico, os quais se constituíram como potencializadores para discutir o percurso de DPD, pautando-o na coragem, na resistência e na luta para superar perspectivas neotecnicistas de formação continuada que produzem os processos de desprofissionalização e de precarização docente.

Nessa direção, intitulamos o terceiro estudo Formação *stricto sensu* e seus desdobramentos para o exercício da docência: um estudo sob a abordagem freireana. Este estudo teve como objetivo identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência. Os discursos dos/as colaboradores/as nos ajudam a compreender as forças sociais, políticas, históricas e formativas que têm nutrido o DPD. Assim, percebemos os processos de rupturas e mudanças no exercício da docência, tais como: rompimento com práticas retrógradas, autonomia na tomada de decisão, percepção das más condições de trabalho, amadurecimento profissional, consciência crítica do mundo, entre outros.

Ao final, apresentamos as Considerações e contribuições teóricas e práticas da tese, ou seja, os aprendizados resultantes da pesquisa e os seus desafios. Com essa tese, esperamos adensar contribuições ao campo do DPD, com o intuito de produzir conhecimentos para a pesquisadora e outros/as pesquisadores/as. Desse modo, provocar novos olhares (repolitizados) para fomentar políticas públicas educacionais de DPD, especificamente direcionadas à formação *stricto sensu*, às condições de trabalho e às fases da carreira, como caminho necessário para a valorização da docência.

PARTE I

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UM CONTEXTO

INSURGENTE: IMPLICAÇÕES DA CONJUNTURA SOCIOPOLÍTICA

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto (FREIRE, 2001, p.10-11).

Para iniciar esta seção da tese, escolhemos a epígrafe do livro de Paulo Freire a fim de tomar alguns pontos que consideramos importantes ao adentrar no mundo da escrita. Primeiro, estudar/pesquisar exige seriedade, criticidade, dedicação e ética, posto que é um trabalho pessoal e intransferível. Segundo, no ato de escrever colocamo-nos na posição reflexiva e ativa em um movimento permanente, ora aprendente, ora ensinante.

Arriscamos a dizer que uma pesquisa implica descoberta, (re)invenção, (re)criação e (re)escrita, aqui em especial, porque nos propomos a estudar a trajetória de Desenvolvimento Profissional Docente, cuja necessidade é ser colocada em um campo historicamente situado de análise da dimensão pessoal, profissional e social do/a professor/a, visto que estes/as estão inseridos/as no mundo, podendo as mudanças sociais nele ocorridas afetar a sua prática pedagógica, sua autoestima, seu prestígio, sua imagem profissional, ou seja, o seu DPD.

Estudar o DPD é mergulhar na vida dos/as professores/as, refletir sobre o sentido e o significado do seu trabalho, bem como sobre o modo de se relacionarem com as mudanças sociais e se desenvolverem na carreira. Além disso, é necessário analisar as políticas e os contextos, com vistas a compreender como ambos refletem no DPD. Isso requer uma condição reflexiva de qualquer pesquisador/a que se propõe a esta tarefa, pois o exercício exige assumir as complexidades do ato de estudar/pesquisar.

Por tudo isso, é válido destacar que a escrita desta tese de doutoramento foi realizada em um contexto adverso, estando os sujeitos colaboradores/as, a orientadora e a pesquisadora imersos em uma situação de excepcionalidade ocasionada pela Covid-19 (doença provocada pelo Novo Coronavírus). Dessa forma, não é possível descontextualizar da realidade social uma pesquisa, aqui em particular, sobre o DPD, pois é nela que o/a professor/a se encontra mergulhado cotidianamente (TARDIF, 2014; FERREIRA, 2014; 2020; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020; SANTOS; FERREIRA; FERRAZ, 2020; XAVIER; FERREIRA, 2020; OLIVEIRA; FERREIRA, 2020).

Portanto, é importante salientar que o Brasil vivenciou um contexto insurgente. Por um lado, político; por outro, social. No político, o país teve, um governo de âmbito federal e seus apoiadores, cujos discursos e práticas negacionistas e autoritárias atingem frontalmente a ciência, a educação, a saúde, a economia e os/as trabalhadores/as em geral, tudo isso com projetos político-partidários de cunho neoliberais, de demandas decisórias e relações sociais capitalistas que se desdobram no campo social, aprofundando ainda mais as desigualdades, a exclusão digital e social, o desemprego, o subemprego, a morte, a doença etc. Todas essas situações postas são permeadas e alargadas pelas relações de poder e têm transformado, particularmente a educação, em um serviço mercantil³.

Nessa perspectiva, é necessário buscar a compreensão dos impactos desse cenário de crise na vida dos profissionais que fazem a educação do Brasil. Sob essa ótica, objetivamos nesta seção da tese problematizar o Desenvolvimento Profissional Docente, tendo como pano de fundo algumas inquietações advindas do campo político e do contexto da pandemia.

No campo político, as reformas no sistema educacional brasileiro tiveram repercussões significativas na profissão docente, à medida que trouxeram prescrições para a docência, com políticas públicas educacionais voltadas para o capital humano e a produtividade (OLIVEIRA, 2020; CRUZ; MENEZES; RODRIGUES, 2021), a exemplo da Reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para Formação, entre outras que discutiremos nas páginas subsequentes.

No campo social, a pandemia provocou substanciais mudanças nos mais variados setores sociais do mundo desde o início do ano de 2020 - a exemplo da saúde, da economia, do esporte, do lazer, da educação, da cultura, entre tantos outros. Especificamente no Brasil não foi diferente, pois a população brasileira foi demasiadamente afetada não só pelo vírus, mas pelo contexto de ruptura, evidenciado pela falta de efetividade da administração federal, que não tratou com a devida seriedade os impactos da pandemia, postergando as estratégias de controle do vírus e o direito à vacinação de toda a população brasileira.

Sob este prisma, consideramos que isso foi bastante ilustrativo para observar a realidade do mês de junho de 2021, quando o número de mortos pela Covid-19 no país chegou a mais de 500 mil⁴. Associado a isso, acompanhamos a insuficiência e a ineficiência do sistema público de saúde que não deu conta do adoecimento em massa: houve falta de medicamentos, médicos, vacinas, leitos, unidade de terapia intensiva etc. (SOUZA *et al*, 2021). Tudo isso culminou em

³ Para aprofundar na discussão ler Frigotto (2018) e Dourado (2016).

⁴Dados do Portal do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/21/brasil-registra-pior-alta-na-media-movel-de-casos-de-covid-desde-marco.ghtml>

um verdadeiro colapso na saúde do Brasil e, conseqüentemente, nos demais setores sociais, especialmente na educação e na economia. Na primeira, por deixar milhares de estudantes sem aulas e/ou modificar o modo de escolarização (SOUZA; FERREIRA, 2021) e por precarizar ainda mais o trabalho docente; na segunda, pelo aumento do desemprego e da inflação (o salário tem sido corroído). A realidade é que esta situação descortinou/agravou/favoreceu ainda mais a desigualdade social do país (SENHORAS, 2020; SANTOS, 2020).

Os/as brasileiros/as foram afetados/as por esta crise sanitária, o modo de trabalho exigiu dos/as trabalhadores/as novos sistemas e novas aprendizagens profissionais para acompanhar as mudanças no campo social, político, cultural, científico, tecnológico, entre outros mais. Indubitavelmente, o medo, a incerteza, a insegurança fizeram parte da vida humana nos últimos meses: aturdidos/as, muitos/as experimentaram o drama dos sintomas da Covid-19; outros/as, o luto por perder um ente querido e a privação do abraço, bem como o dilema e o impasse de ter a vida familiar invadida pelo setor trabalhista, o que culminou em um aumento de despesa com energia, internet, aquisição e manutenção de aparelhos tecnológicos etc. (ARRUDA, 2020; LEITE; TORRES; CUNHA, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021a; CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021).

Vale salientar que em março de 2020, para contenção do vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) instituiu algumas medidas preventivas, como o distanciamento social. Destarte, alguns/as trabalhadores/as passaram a exercer a atividade profissional dentro da própria casa, como é o caso dos/as professores/as, uma vez que houve o fechamento de todos os espaços físicos das instituições escolares, ou seja, as aulas passaram a ocorrer no formato não presencial (SENHORAS, 2020; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021). A solução foi adotar o ensino remoto, como uma alternativa para continuar realizando as atividades educativas. Para Carvalho e Araújo (2020, p. 2-3), o ensino remoto se configura como:

Um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação do novo coronavírus.

Esse ensino remoto, contudo, não contemplou a todos/as, muitas vezes, por inacessibilidade geográfica para chegar às atividades impressas, bem como por ausência de recursos tecnológicos, a exemplo dos pacotes de internet, para acessar as mídias digitais e/ou conhecimentos específicos para manejar tais recursos; tudo isso tem resultado em uma educação

ainda mais excludente. No caso brasileiro, a pandemia exigiu novas estratégias e arranjos para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, resguardando o direito à educação dos/as estudantes; dentre as estratégias, algumas escolas utilizaram atividades impressas, livros didáticos, aula *online* ou virtual etc. O que demandou, antes de tudo, reduzir as desigualdades de acesso ao conhecimento e assegurar a equidade social.

Por esse prisma, este contexto de excepcionalidade decorrente da pandemia deixou o/a docente em um “fogo cruzado”; por um lado, sem condições estruturais para possibilitar os processos de ensino e de aprendizagem; por outro lado, sendo cobrado/a a dominar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), saber enfrentar o cenário de mudanças vertiginosas, repensar e refazer a prática pedagógica para considerar as próprias necessidades de aprendizagens e as dos/as estudantes.

Para problematizar este cenário, é importante questionar: a formação docente preparou/prepara os/as professores/as para as imprevisibilidades da profissão? Foi ensinado ao/a professor/a ministrar aulas no formato remoto? Houve investimentos governamentais para contemplar as mais variadas necessidades que emergiram da profissão docente neste contexto pandêmico, a exemplo de amparo psicológico, da formação continuada, do trabalho colaborativo, dos equipamentos tecnológicos e a manutenção destes?

Além disso, também é necessário indagar se houve investimentos direcionados aos/as estudantes, visto que tanto professor/a, quanto aluno/a carecem de condições favoráveis para se desenvolverem. Certamente, em grande parte dos estados brasileiros, a resposta para essas e outras perguntas, é não. Ademais, qual lugar foi dado à vida nesta pandemia? E mais, qual lugar é/foi dado à educação do país? Esses questionamentos possibilitaram visualizar um cenário neoliberal, cujo capitalismo foi valorizado em detrimento da vida e da educação.

Desde março de 2020, com o fechamento dos espaços físicos das escolas/universidades não faltaram cobranças para o retorno das aulas presenciais, sem que se desse a devida importância à vida daqueles/as que compõem o campo educacional. De algum modo, “o trabalho docente recebe a pressão maior entre os serviços presenciais” (ALGEBAILLE *et al.*, 2021, p. 23), o que tem provocado sua mercantilização. É nesse aspecto que Mészáros (2008), aponta que é preciso pensar a educação para além do capital, e isso requer enxergar a educação como uma produção humana, que deve ter como princípio a preparação para a vida e não para o mercado de trabalho. Todavia, tudo isso demanda o rompimento com a “lógica desumanizadora do capital” – posto que “a educação não é mercadoria” que adquirimos em uma prateleira de supermercado.

Inseridos/as neste contexto de cobranças, muitos/as docentes tiveram a saúde física e/ou mental ameaçada: doenças autoimunes afloradas, crises de ansiedade, depressão, posto que a grande maioria passam horas sentados/a para planejar e executar aulas síncronas e assíncronas; gravar vídeos; atender alunos/as e suas famílias por ligação, mensagem de *WhatsApp* ou e-mail; tudo isso se desdobrou em longas jornadas de trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021; SOUZA, *et al*, 2021; SILVA, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021a).

Algebaile *et al* (2021, p. 23) ressalta que “a precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofascista”. Dito de outro modo, a pandemia mostrou muitas faces da precarização do trabalho docente e da própria vida. A evidência dessa problemática é exposta em pesquisas realizadas no campo educacional brasileiro por Saviani, Galvão (2021), Faro *et al.* (2020), Senhoras (2020), Moreira, Henriques, Barros (2020), Santos (2020), Silva (2021), Menezes, Martilis, Mendes (2021), Cruz, Coelho, Souza (2021), Ferreira, Ferraz, Ferraz (2021a), Cruz, Menezes, Moura, (2021), entre tantas outras que tem oferecido importante suporte à problematização da educação atual.

Sem dúvidas, a profissão docente foi afetada com esse cenário de pandemia, e, certamente, o Desenvolvimento Profissional Docente. Para aprofundar nessa afirmativa, é necessário refletir sobre o período da pandemia em três momentos distintos, vividos de forma particular em cada localidade. No primeiro momento da crise sanitária (primeiro semestre de 2020), o/a professor/a teve que: - enfrentar um cenário acirrado de mortes em todo o país, provocado pelo coronavírus; - viver no isolamento social, sendo privado/a dos abraços e encontros com familiares e amigos/as; - lidar com a suspensão das aulas presenciais, do comércio, do cinema, teatro etc.; - defrontar-se com a inflação, entre outros aspectos. Esta realidade foi vivida também por toda a sociedade.

No segundo momento da pandemia (segundo semestre de 2020), quando se planejou o retorno das aulas não presenciais, alguns/as docentes já estavam fragilizados/as e foram colocados/as em um contexto de exclusão digital e social, vivenciado, não só pelo/a professor/a, mas por seus/suas alunos/as e colegas de profissão; com isso, houve intensificação da jornada de trabalho e cobranças advindas das instâncias governamentais e dos familiares dos/as estudantes, para contemplar minimamente o direito à educação.

O terceiro momento da pandemia (a partir do primeiro semestre de 2021), foi marcado pelo retorno das aulas presenciais ou híbridas, com cenário ainda inquietante, visto que nem todos/as, alunos/a e professores/as, foram vacinados/as e surgiram novas variantes do vírus. Somado a isso, grande parte das escolas brasileiras não contaram com infraestrutura adequada

para garantir os protocolos de segurança, especialmente o distanciamento social, devido à quantidade de alunos/as matriculados/as nas instituições públicas.

Essas questões estruturais da sociedade tendem a trazer implicações para o DPD, pois, nesse contexto, os/as professores/as vivem uma situação paradoxal; por um lado, a sociedade deposita neles/as a esperança de uma melhor educação, dando-lhes inúmeras missões; mas por outro lado, fazem poucos investimentos em sua saúde física e mental; não disponibilizam qualificação profissional voltadas às exigências tecnológicas e organizacionais, além de não oferecer-lhes boas condições de trabalho (infraestrutura adequada, salário condizente, plano de carreira, formação continuada etc.).

Diante desta reflexão, poderíamos situar a pandemia da COVID-19 como uma variável que pode provocar profundas mudanças no DPD, posto que, como vimos, os contextos sociais e econômicos foram demasiadamente afetados. Deste ponto de vista, a pandemia revela a necessidade de pensar o DPD a partir de um aspecto mais amplo da vida profissional de um/a professor/a, para contemplar o campo pessoal, profissional e formativo; de tal maneira que a docência urge, neste momento, por políticas públicas educacionais para contribuir especificamente com o trabalho docente num contexto de emergência sanitária. Tudo isso implica atender: as demandas emocionais; as de formação docente para possibilitar a apropriação tecnológica; a necessidade de recursos financeiros para aquisição de aparelhos tecnológicos; os recursos humanos para avaliar os impactos do contexto na aprendizagem dos/as alunos/as; o amparo pedagógico na organização das instituições de ensino para atender as demandas educativas, entre outras. Portanto, estes são possíveis caminhos para amenizar os desdobramentos de um contexto adverso que tende a trazer sérias implicações para o desenvolvimento profissional.

Sob essa perspectiva, é possível perceber que esta situação de crise pandêmica vivenciada a partir de um abandono político e social é o bastante para impactar a saúde física e mental dos/as professores/as e

a vida emocional, já que alguns perderam entes queridos; a vida financeira, já que aumentaram as despesas com internet e aquisição e manutenção dos aparelhos; a sua vida profissional, pois houve aumento na jornada de trabalho para atender as múltiplas necessidades de aprendizagens dos/as estudantes; a formação, entre outros aspectos (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Esta realidade se desdobra em sentimentos e emoções que tendem a trazer implicações para o exercício da docência, e conseqüentemente, para o DPD, o que merece uma profunda análise das interferências do contexto sociopolítico para a profissão docente.

2.1. Contexto sociopolítico da profissão docente: lutas e enfrentamentos na promoção do DPD

A profissão docente interliga um conjunto de pessoas, saberes, conhecimentos, teorias, práticas, técnicas, entre outros aspectos. Ela surgiu sob a tutela da igreja e depois passou pela estatização; esse processo trouxe um maior controle do ensino, sobretudo, no recrutamento dos/as professores/as e na autorização ou licença para ensinar (NÓVOA, 2014). De acordo com Nóvoa (2014, p.17),

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores/as e ao delinear de uma carreira.

Esta conquista contribuiu para o reconhecimento social da profissão docente, uma vez que a legitimou oficialmente. Entretanto, Cericato (2016) nos lembra que, no Brasil, o ofício de ensinar teve, e ainda tem, dificuldades de ser reconhecido como uma profissão; desde o período pombalino. Sendo uma profissão regulamentada pelo Estado, a docência perde autonomia já que “atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão” (CERICATO, 2016, p. 275); nesse viés, o Estado delega ao/a professor/a a responsabilidade de gerenciar o capital humano e produzir mão de obra para o mercado de trabalho, por intermédio das determinações superiores, o que torna evidente os mecanismos de controle do trabalho docente.

É nesse lugar subalterno que o/a professor/a tem sido colocado, o que descortina processos de desprofissionalização, desvalorização e protelarização. Para pensar sobre este cenário, Nóvoa (2014, p. 21) propõe que: “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. No Brasil, por exemplo, há um contrassenso que desqualifica a profissão e merece reflexões – o/a professor/a é colocado/a na posição de responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, sendo cobrado/a assegurar a equidade social por meio de uma educação de qualidade, mas não são feitos os devidos investimentos para que a educação se configure como um instrumento que pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais e favorecer a equidade (NÓVOA, 2007).

Coadunando com essa reflexão, Oliveira (2020, p. 36) ressalta que “a educação passa a conter uma função salvacionista”; contudo, essa função corrobora para desfavorecer a posição do/a professor/a na arena social, já que ele/a não conta com o amparo legal para assumir o protagonismo de sua profissão. Destacamos que a profissão docente é reconhecida pelo

ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da Constituição Federal de 1988; entretanto, isso não tem sido suficiente para assegurar sua valorização e sua autonomia.

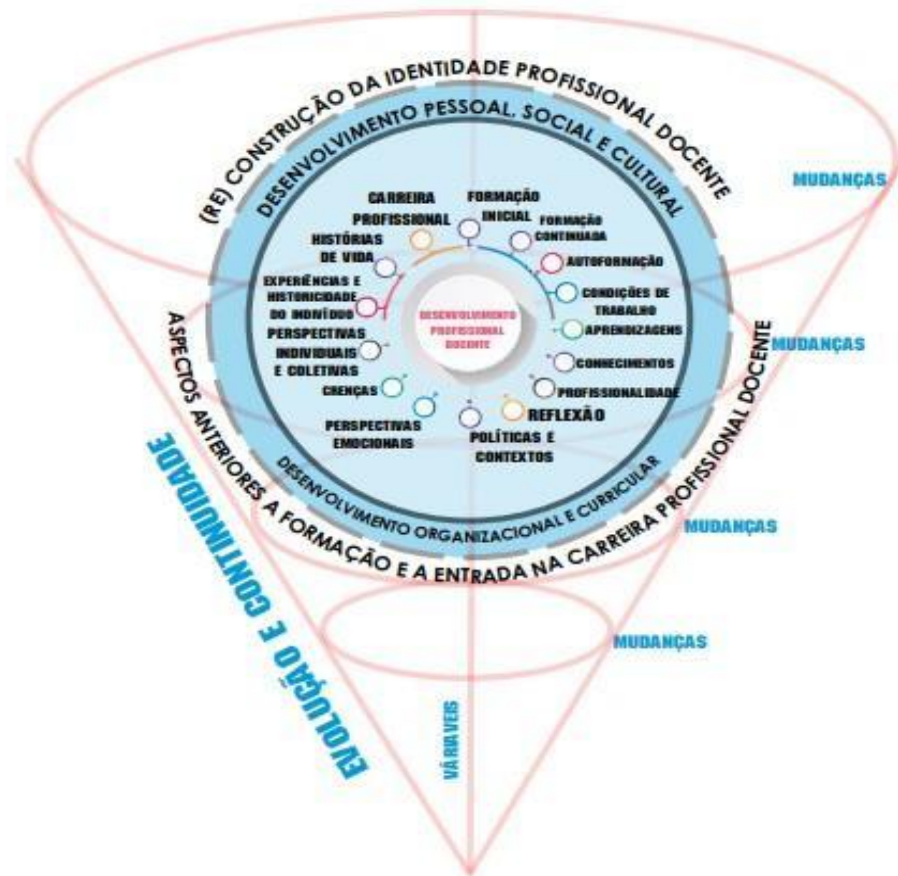
O/a profissional professor/a tem as atividades de sua profissão regida por leis que determinam o seu tempo de trabalho, sua formação, suas atribuições profissionais, seu salário, entre outros; precisamos romper com a ideia de professor/a amigo/a da escola, psicólogo/a, tio/a, pai/mãe de alunos/as, que deve atender as especificidades dos/as estudantes em qualquer horário. Nessa vertente, é essencial banir das escolas a ideia desse perfil de profissional docente, ou seja, contestar esses lugares em que tem sido colocado/a o/a professor/a, pois como diz Paulo Freire (2006) no livro “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, não existe neutralidade nessas práticas e discursos; então, é preciso superar essa ideia de docência como missão; mas para isso, necessitamos repolitizar esse olhar sobre a atuação docente para conceber a docência como uma profissão permeada de deveres, mas também de direitos, os quais devem ser respeitados e colocados em pauta nas políticas públicas educacionais para favorecer a prática pedagógica.

Trazendo essas reflexões para o atual contexto de pandemia, Nóvoa (2020) acredita que a crise sanitária pode ter mudado o rumo da profissão docente, na medida em que trouxe um reconhecimento social da profissão; este momento de excepcionalidade revelou uma categoria mais unida com os/as alunos/as e suas respectivas famílias, com vistas a apoiá-los/as em suas dificuldades de aprendizagens, e para além delas. O referido autor pontua que “a confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente” (p. 9). Assevera-nos ainda, que não só a confiança, mas a colaboração, a autonomia, a inventividade, a criatividade, a autoformação, entre outros aspectos, precisam fazer parte da docência.

A profissão docente evoluiu nos últimos séculos, como nos esclarece Imbernón (2011): hoje o/a professor/a atua em uma sociedade plural e participativa. Assim, a educação não se faz de forma isolada numa sala de aula, apenas executando tarefas prontas, mas se faz na escuta, no diálogo, na autonomia, ou seja, em um movimento coletivo de reflexão e ação contínua. Essa concepção pressupõe mudanças significativas nas políticas públicas educacionais para contemplar, além da formação, as condições de trabalho, a autonomia docente, o estabelecimento de parcerias, o incentivo à carreira e sua valorização.

A pandemia revelou essa necessidade, assim como nos mostrou um conjunto de fatores/elementos que refletem no DPD. Para compreendermos essa afirmativa, utilizamos a Figura 01, abaixo, cunhada por Ferreira (2020); nela, a autora apresenta alguns elementos que nos ajudam a compreender os processos de DPD.

Figura 01: Perspectiva de representação do DPD.



Fonte: Ferreira (2020, p. 7).

Com esta imagem panorâmica, Ferreira (2020) nos provoca a pensar que existe um conjunto de fatores/elementos que podem influenciar o/a professor/a na sua vida profissional, a exemplo do salário, da promoção e da progressão na carreira, das condições e do regime de trabalho; da estrutura e do clima escolar; da demanda do mercado de trabalho, da saúde física e mental; da conjuntura política e social, entre outros mais. Posto isto, assevera a autora que esta figura representa o processo de evolução e continuidade do DPD. No que tange à evolução, pode ocorrer em meio a variáveis e provocar mudanças; isso significa que o DPD não acontece de forma linear, mas de forma contínua, em um movimento (re)construtivo permanente.

Esta Figura 01 também nos possibilita uma visão sobre a necessidade de equilíbrio entre os elementos/fatores que influenciam no DPD, visto que eles não colaboram para o DPD de forma isolada: pelo contrário, contribuem entre si em uma interconexão, ou seja, não adianta investir em um elemento, enquanto o outro fica desprovido. Por exemplo, se a formação for de qualidade, mas o contexto de atuação profissional não ofertar condições favoráveis ao exercício da docência, o/a professor/a tende a ter o DPD comprometido; assim também acontece com os

demais elementos/fatores; em tempo, todos precisam ser avaliados criteriosamente para criar as condições necessárias ao DPD.

É evidente que cada um desses elementos se complementa, à medida que um contribui para o desenvolvimento do outro e podem provocar as mudanças necessárias na prática profissional. Então, é preciso romper com a ideia simplória de que o/a professor/a sozinho/a dará conta de seu DPD e/ou que ele/a é o/a único responsável por impulsionar melhorias na educação, posto que, como já mencionamos, são vários os fatores que podem influenciar o crescimento profissional: desde as políticas públicas educacionais, as condições de trabalho, a valorização, o salário, a carreira, as relações interpessoais, dentre outros.

Para tentar compreender o DPD em um campo histórico/social situado, apresentamos no quadro abaixo ideias expressivas sobre DPD, abordadas a partir de estudiosos deste campo investigativo, como Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2009; 2011) e Vaillant (2014). A escolha desses autores/as não esgota o entendimento das discussões em questão, mas antes, por ora, nos dão suporte para pensar o DPD em um contexto insurgente.

Quadro 01: Síntese teórica do DPD.

Autor	Desenvolvimento profissional docente
Marcelo Garcia (1999; 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - É um processo contínuo, individual, coletivo e contextualizado. - Concretiza-se no local de trabalho. - Ocorre a longo prazo. - Tem relações com o currículo escolar, o ensino e a profissionalidade docente.
Day (2001; 2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve experiências de aprendizagens e atividades planejadas. - Envolve a capacidade de aprender. - Necessita de relações pessoais exitosas no local de trabalho.
Oliveira-Formosinho (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Processo contínuo e dinâmico que provoca mudanças na prática docente. - Contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e competências. - Contribui para o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo. - Provoca mudança ecológica.
Imbernón (2009; 2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve melhoria das práticas profissionais, crenças, conhecimentos. - Abrange a maturidade profissional. - Abarca as experiências profissionais. - Provoca mudanças na prática docente. - Carece de formação permanente.
Vailant (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - DPD potencializado pela formação e pelas políticas públicas educacionais.

Fonte: Marcelo Garcia (1999; 2009); Day (2001; 2005); Oliveira-Formosinho (2009); Imbernón (2009; 2011); Vaillant (2014).

As ideias compiladas dos/as autores/as no quadro acima se complementam e nos permitem um olhar assertivo para conceber o DPD como um processo amplo que repercute na vida profissional do/a professor/a, de modo que há uma inter-relação nas dimensões que o

abarcam, pois a docência é uma profissão complexa e requer substanciais investimentos em todas as suas peculiaridades para que de fato a educação seja alcançada a contento.

Marcelo Garcia (1999; 2009), por exemplo, concebe o DPD como um processo que ocorre a longo prazo, de forma contextualizada, e necessita de interações entre os pares. Assim, tem forte ligação com o currículo escolar, a profissionalidade e a prática de ensino. Como o DPD é um processo de aprendizagem contínuo, é preciso ter muito cuidado com as cobranças que recaem sobre os/as professores/as, particularmente quando tais cobranças estão a serviço do aparelho ideológico do Estado, em um contexto neoliberal de capitalismo estrutural que impõe ao/a docente um lugar subalterno de apenas executor de currículo pronto. Isso tudo tende a provocar alterações na identidade docente em termos de saberes e conhecimentos necessários à atividade profissional, bem como traz prejuízos para a profissão docente à medida que tira sua autonomia, mecaniza seu trabalho e não investe em condições de trabalho e formação.

Destarte, é essencial enxergar que as atividades do/a professor/a não se limitam a executar currículo, visto que ele/ela pensa e age, constrói e reconstrói, cria e recria; em suma, define metas para sua profissão. Considerando isso, quando o contexto limita e/ou faz exigências demasiadas ao/a professor/a, tende a trazer consequências nefastas ao DPD. Por exemplo, ao requerer dele/a como professor/a, ser meramente técnico no desenvolvimento de suas atividades, situa-o em um lugar racionalmente controlado por outro, ou seja, o/a professor/a acaba tendo “amarras” para desenvolver sua função. Com isso, ele pode se tornar um/a profissional menos satisfeito/a com seu trabalho; isso, conseqüentemente, atinge seu DPD, visto que interfere em sua atividade profissional e nas possibilidades de realizar mudanças em seu local de trabalho.

Em consonância com esse pensamento de Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001) (2005) também traz uma visão de DPD centrada na figura do/a professor/a; ressalta que o DPD ocorre à medida que o/a professor/a se envolve em experiências de aprendizagens e atividades planejadas, bem como estabelece relações exitosas com seus/suas colegas de trabalho. Nesse contexto, o/a professor/a carece de acolhimento afetivo, acompanhamento profissional, bom funcionamento e organização dos espaços em que ele/a labora. Inegavelmente, as instituições educativas precisam ser um ambiente de aprendizagem formativo e seguro, que valorize e impulse o/a docente em seus voos de forma a promover o seu DPD.

Conforme esta compreensão de Marcelo Garcia (1999; 2009) e Day (2001; 2005) sobre o DPD - focada nas aprendizagens do/a professor/a - corre-se o risco de atribuir ao docente uma carga maior de cobrança, esquecendo de evidenciar o DPD como um processo que está estritamente implicado por fatores que estão para além da capacidade cognitiva e relacional

do/a docente, ou mesmo de sua capacidade de lidar com aspectos como o currículo escolar, com o ensino, por exemplo. Como já foi salientado nas páginas anteriores, os contextos político, social, cultural e econômico trazem implicações para o DPD, tanto positivas, quanto negativas. Por exemplo, o aumento de salário, a reforma da estrutura física da escola são aspectos que tendem a influenciar positivamente; a precarização nas condições de trabalho, a falta de material didático, a falta de apoio pedagógico são exemplos de aspectos que tendem a influenciar negativamente.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o DPD é contínuo e dinâmico, pode provocar mudanças na prática profissional à proporção que o/a docente cresce em conhecimento e competências profissionais, bem como desenvolve a consciência de si e de seu papel na sociedade. Concebido sob essa ótica, o DPD requer a compreensão de ser ele um movimento que abarca a construção de competências intelectuais à medida que o/a professor/a tem a oportunidade de uma ação reflexiva para elaborar o conhecimento de sua atividade de ensino. No entanto, faz-se necessário romper com a ideia de competências vinculada ao domínio de técnicas de ensino, o que significa conceber o/a professor/a como um intelectual crítico e reflexivo, dotado de capacidades, consciente de si e de seus limites.

Nessa direção, Imbernón (2009; 2011) pontua que o amadurecimento na profissão e as experiências da docência contribuem para mudanças de práticas, crenças, conhecimentos, e, conseqüentemente, para o DPD. Inegavelmente, no decorrer dos anos de docência, à proporção que o/a professor/a vai estabelecendo uma relação positiva com a sua profissionalidade, com sua formação, com seu ambiente de trabalho, ou seja, com seu DPD, ele/a vai sentindo a necessidade de realizar novas buscas, e, por conseguinte, consolidar mudanças necessárias na prática educativa.

Em seus estudos, Vaillant (2014) contribui para pensarmos na importância das políticas públicas para o DPD, pois estas fortalecem a profissão docente à medida que investem na valorização docente – formação, remuneração, incentivo, condição de trabalho e reconhecimento do/a professor/a como um/a profissional fundamental na sociedade.

O entendimento de Vaillant (2014) e de Imbernón (2009; 2011) sobre DPD amplia a discussão para a ideia de DPD como conjunto. Esta percepção provoca um olhar mais crítico para cada elemento que implica o DPD, dentro e fora da escola, o que pressupõe uma atenção à vida real dos/as docentes, fornecendo-lhes suporte nos âmbitos pessoal e profissional. Tudo isso demanda investimentos em políticas públicas educacionais destinadas ao DPD, o que até o momento é inexistente no Brasil.

A partir das reflexões de Vaillant (2014; 2016), mesmo se referindo a pesquisas realizadas fora do Brasil, é possível avaliar a necessidade de mudar o modo de fazer políticas públicas educacionais do nosso país, visto que quando nos remetemos à História da Educação, é perceptível um movimento de descontinuidade das políticas públicas, o que traz retrocessos por meio de incontáveis recomeços a cada mudança de gestão (presidente/a, senador/a, governador/a, deputados/as, prefeitos/as, vereadores/as). Portanto, faz-se necessário sugerir políticas de Estado e não de Governo, pois estas últimas são incipientes, não atendem as necessidades da profissão docente e as demandas da educação brasileira, posto que limitam seus projetos de governo a partidos políticos, o que acentua ainda mais a desigualdade e favorece a injustiça social.

Dentre as necessidades da profissão, é preciso garantir um ambiente com condições de trabalho – infraestrutura adequada, recursos humanos e pedagógicos, salário decente, plano de carreira, assistência à saúde física e à emocional, investimento em formação continuada, entre outros elementos, pois estes são essenciais para o processo de evolução e continuidade do DPD.

Quanto às demandas da educação brasileira, é essencial reorganizar o ensino, para ampliar a oferta e assegurar a permanência dos/as estudantes e assim, legitimar o direito à Educação.

A Educação requer investimentos tanto direcionados aos/às estudantes, quanto aos/às professores/as, o que exige olhar para pontos de atenção como as condições estruturais das escolas e para outros aspectos que constituem as várias dimensões do DPD. Caso contrário, a desprofissionalização docente e a precarização da educação serão cada vez mais alargadas, com reformas educacionais distantes das necessidades da educação brasileira.

Nesse sentido, é essencial questionar: como projetos político-partidários afetam o DPD? Como afetam a educação? Para responder a essas perguntas e compreender as implicações do contexto político para o DPD, recorreremos ao Quadro 02, a seguir, em que são apresentados alguns dispositivos legais que sinalizam as políticas de 1988 a 2016 para a educação. Dito isso, fizemos um recorte temporal, tendo como início a Constituição Federal de 1988 até o ano de 2020, ou seja, analisamos um movimento de 34 anos de algumas conquistas (Quadro 02) e perdas dos profissionais da educação no Brasil (Quadro 03 – posteriormente apresentado).

Quadro 02: Avanços nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil.

Constituição Federal de 1988 – Art. 206 – Valorização do/a profissão da educação
Plano Decenal de Educação – (1993-2003) – Período para o qual foi realizado um acordo entre sindicatos e governos estaduais e municipais para definir um piso mínimo salarial para os/a professores/as.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996.

<p>Cap. VI – Dos profissionais da Educação Básica - Art 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>Parágrafo único - Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.</p> <p>Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p> <p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.</p>
<p>Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1996, pela Emenda Constitucional nº. 14, entra em vigor em 1998.</p>
<p>Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.</p>
<p>Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</p>
<p>Decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000, revoga o Decreto nº 3.276</p>
<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p> <p>Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.</p> <p>§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.</p>
<p>Lei 11.494/07 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor desde janeiro de 2007 e encerra em 2020.</p>
<p>Lei nº 11.738/2008 - O estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica</p>
<p>Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Ementa: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.</p>
<p>Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 – Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p>
<p>Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009 – Institui o plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (PARFOR)</p>
<p>Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009 - Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente</p>
<p>Portaria MEC nº 1.129 de 27/11/2009. Norma Federal - Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica.</p>
<p>Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério</p>

Decreto nº 7.219 , de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências.
Portaria nº 1.328 , de 23 de setembro de 2011 - Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
Lei nº 12.796 , de 4 de abril de 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação."
Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação - definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação - meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Portaria nº 119 de 09/06/2010 - Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) Decreto nº 7.219/2010 - o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR- Decreto nº 6.755/2009 (Revogado pelo Decreto nº 8.752 , de 2016)).
Resolução CNE/CES nº 2/2016 - Diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica.

Fonte: Brasil (1988; 1993; 1996a; 1996b; 1999; 2000; 2001; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2010; 2011; 2013; 2014; 2015; 2016a, 2016b).

Este quadro nos revela um movimento que vinha mudando o rumo da História da Educação do Brasil, marcado pela Constituição Federal, conhecida como a Constituição cidadã, visto que passou a ampliar e contemplar os direitos fundamentais sociais inalienáveis, como: educação, moradia, saúde, cultura, entre outros. Neste período, a sociedade ansiava por um país com bem-estar social; assim, a educação ficou no centro das atenções como possibilidade de provocar a equalização social e a dignidade humana (OLIVEIRA, 2020).

Desse modo, as políticas públicas educacionais vinham na direção do fortalecimento da profissão docente, com planejamento da educação de dez em dez anos; piso salarial mínimo para os/as professores/as; valorização da docência por meio de programas de formação inicial e continuada, ou seja, acesso ao ensino superior. Essas políticas foram bastante favoráveis ao DPD, visto que, além de trazer formação, valorização, condições de trabalho, também avançou no sentido de diminuir as desigualdades sociais e tirar o Brasil da situação de pobreza que vinha atravessando desde o golpe militar de 1964 (OLIVEIRA, 2020).

Quanto aos registros no Quadro 02 é possível observar, particularmente entre 2003 e 2010 (Governo de Luís Inácio Lula da Silva) e de 2011 a 2016 (Governo de Dilma Rousseff), uma preocupação em manter as conquistas já efetivadas após a Constituição Federal de 1988, tal como em instituir outras, ampliando-as. Nesse sentido, destacamos algumas conquistas nas últimas décadas, como: a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização da Educação, já preconizado na LDB de 1996; a ampliação da obrigatoriedade da educação, sendo da pré-escola ao ensino médio (04 a 17 anos); o fortalecimento do Plano Decenal de Educação, com regime de colaboração entre municípios e estados para assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades; a preocupação em articular a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 (Diretrizes para formação inicial e Continuada) com a meta 15 do Plano Nacional de Educação; investimentos em programas de formação acadêmica - ProUni, FIES, PARFOR, PIBID; fortalecimentos dos Fóruns de Educação; estabelecimento de piso salarial para os/as professores/as de todo o país; fomento de formação inicial e continuada.

Sem dúvidas, um contexto político-social que se preocupa com a educação tende a favorecer o DPD e esse favorecimento deve ser objetivo de qualquer política educacional; caso contrário, quando esse contexto concebe a educação na perspectiva da teoria do capital humano, põe a educação como mecanismo de produtividade para alavancar a economia do país; isso gera precarização do trabalho docente e compromete a educação de toda uma geração de estudantes. Primeiro, porque cortam-se os investimentos na educação, sob a justificativa de que se gasta demais e não tem retorno; usa-se desse argumento para justificar as reformas nas políticas educacionais, reformas que muitas vezes não beneficiam a educação. Segundo, ao privilegiar os aspectos econômicos em detrimento dos sociais, culturais e cognitivos, passam a cobrar do/a professor/a um maior rendimento dos/as estudantes, delegando aos/às profissionais a execução de um currículo prescritivo, com carga horária extensa, sem incentivo à formação e sem tempo para estudo etc.

Essa situação vem instaurando no Brasil um processo de descontinuidade das políticas públicas depois de 2016, quando houve o Golpe⁵ de estado sofrido pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, momento em que a mesma foi destituída da presidência da república, assumindo o seu vice, Michel Temer, o que gerou uma crise política, econômica e institucional no Brasil. Esse cenário provocou vertiginosas mudanças na educação.

⁵A propósito, ver Oliveira (2017).

Essa breve amostragem do Quadro 02 nos possibilitou ver as políticas de continuidade; e no Quadro 03, a seguir, veremos as políticas de descontinuidade no Brasil, bem como a expansão de políticas neoliberais.

Quadro 03: Retrocessos nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil.

Emenda Constitucional nº 95 , 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos públicos por 20 anos
Resolução CNE/CP nº 1 , de 9 de agosto de 2017, que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 – adiamento para implantação da norma em 3 anos
A resolução de CNE/CP nº 3 , de outubro de 2018, alterou novamente o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2 , de julho de 2015 – adiamento para implantação da norma em 4 anos a contar da resolução de 2015
Resolução CNE/CP nº 1 , de 2 de julho de 2019 – altera a resolução a CNE/CP nº 2, de julho de 2015, o Art.22 – Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
Lei nº 13.415 , de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro – Reforma do Médio
Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 - institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 . Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Brasil (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2019a; 2019b, 2020).

Este quadro evidencia os sérios retrocessos na educação brasileira, iniciados com a criação da emenda Constitucional nº 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, diminuindo os investimentos/incentivos para a Educação Básica e a Superior, o que inviabilizou as universidades/escolas a realizarem pesquisas e fomentarem a formação de professores/as. Essa problemática vem se desdobrando em implicações para execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/14), visto que o prazo se esgotará em 2024 e “não tem” recursos para o seu cumprimento. É no PNE, sobretudo nas metas 15,16, 17 e 18, que é possível visualizar espaço para valorização dos/as professores/as; assim, destacamos a importância de sua efetivação (DOURADO, 2016).

Diante desse contexto, observamos um país marcado pelos “retrocessos na ordem democrática e por políticas de ajustes estruturais que afetam os diferentes setores, sobretudo as políticas sociais” (DOURADO, 2016, p.37). O que nos resta diante desse caos? Como diz Dourado (2016), resta-nos resistir com rigor no combate desses retrocessos, especificamente,

efetivar uma luta a favor da materialização do Plano Nacional de Educação e das políticas educacionais.

Nas propostas do governo de Michel Temer, iniciada em 2016, é notória a instauração de um modelo de educação antidemocrático, que não se importa com o acesso ao conhecimento. Isso ficou evidente com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, posto que não contou com a efetiva participação dos profissionais da educação. Além disso, abriu a brecha para profissionais sem licenciatura lecionarem em “certas” áreas de conhecimento, apenas com o notório saber. Isso gera o aumento de professores/as não diplomados/as e a precarização do ensino.

Essa problemática traz sérias implicações para o DPD, pois se configura como uma política de desvalorização da profissão docente, colocando a prática profissional do ensino em uma perspectiva da racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002), quando a profissão docente perde a autonomia, ela se proletariza, pois passa a ter seu ensino como técnica e controlado ideologicamente por instâncias governamentais. É nesse sentido que a reforma do Ensino Médio desfavorece o DPD, pois traz desmotivação pela formação docente e limita a profissão à execução de currículo pré-estabelecido. O fato é que não é possível assegurar melhorias no DPD, desvalorizando o trabalho e as conquistas dos/as professores/as.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, planejada neste governo de Michel Temer, restringe a profissão docente a competências técnicas. Desse modo, é possível observar um contexto de uma educação tecnicista, que não valoriza e ainda desqualifica os saberes e conhecimentos dos/as docentes, visto que estes/as são reduzidos a meros executores de determinações superiores. Nesse contexto, a escola foi colocada como modelo único pré-estabelecido, o que deixa os/as professores/as vulneráveis à avaliação e ao controle de suas competências profissionais. Dito em outras palavras, este governo destituiu o/a docente como sujeito de seu próprio conhecimento. De todo modo, a BNCC tira a autonomia das escolas, haja vista que “o currículo não pode ser planejado de forma homogênea para toda a população do país” (CONTRERAS, 2002, p. 237), pois cada localidade tem suas particularidades, o que demanda um direcionamento das políticas para contemplar as especificidades dos diferentes contextos.

Tudo isso desfavorece, acima de tudo, o DPD, e, conseqüentemente, a educação brasileira. Face ao exposto, é essencial destacar que essas políticas possuem intencionalidades e estão distantes de promover a valorização docente, a formação inicial e continuada e a equidade social. Elas são instrumentos de controle, de mecanização da prática pedagógica e promotoras da desqualificação e desvalorização da profissão docente.

É neste cenário de interdição, cobrança, prescrições, classificações e desigualdades que os/as professores/as têm trabalhado, sendo esperado deles/as o desenvolvimento na profissão. Como é possível se desenvolver profissionalmente em uma sociedade que institui políticas públicas educacionais centradas no capitalismo estrutural? Em uma sociedade que não reconhece e valoriza a profissão docente? O Brasil traz um cenário contraditório: aponta a importância da educação para o crescimento pessoal e social, porém os investimentos nela são insuficientes.

Aliada a esse panorama de políticas públicas neoliberais, em 2019 assume a presidência da República o Jair Messias Bolsonaro, que até junho de 2020 não contou com um efetivo ministro da educação, de maneira que em um curto período houve mudança desastrosa de quatro ministros, inviabilizando melhorias na educação (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021b). Outra questão que merece análise neste governo e está evidenciada no Quadro 03 é a expansão de dispositivos legais que sinalizam retrocessos na formação docente, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que substitui a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015. Esta última foi construída em amplo diálogo com a sociedade interessada, buscando estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de forma articulada com as metas do PNE. Por conseguinte, passou a exigir das “instituições formadoras um projeto institucional de formação, que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional” (DOURADO, 2016, p.45), ou seja, um documento que rompa com a formação fragmentada, desqualificada, desumana e externa às necessidades das escolas.

O fato é que essa Resolução provocou incômodo em uma parte da sociedade que se intitula como de direita conservadora, já que esse documento, segundo Dourado (2016, p.46), “reafirma o respeito e a valorização da diversidade como dinâmicas intrínsecas à formação dos profissionais da educação, bem como a necessária e fecunda articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais”. Trazer as questões da diversidade para o campo de formação docente é um dos caminhos para fomentar uma formação articulada com um projeto de sociedade democrático, emancipatório e libertário, o que não é objetivo do atual governo.

Ao substituir a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, foi retirado o reconhecimento da diversidade e instaurada uma educação mercantil, competitiva, classificatória, excludente, elitista e essencialmente alicerçada em ordenamento econômico, visando construir e fortalecer um projeto de sociedade a serviço do capital. Nesta circunstância, o reconhecimento da diversidade é uma ameaça, porque não valida a competitividade (OLIVEIRA, 2020). Essa

maneira de conceber a educação traz impactos ao DPD, à medida que interdita na formação docente discussões necessárias que podem contribuir com a equidade social e favorecer mudanças no trabalho do/a professor/a, ou seja, uma formação para romper com o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia, a misoginia, a desigualdade, dentre outras formas de exclusão.

Inegavelmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, que objetivava beneficiar o/a professor/a em sua formação inicial e continuada, foi prejudicada inicialmente com o Golpe de 2016, visto que houve procrastinação por interessados/as em invalidar o documento já elaborado e aprovado, comprometendo assim, a sua implementação, posto que sua vigência era de dois anos (BAZZO; SCHEIBE, 2019, FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021b). Destarte, no início houve adiamento consecutivo para sua implementação; posteriormente, com o governo autoritário e ilegítimo de Michel Temer, visualizamos um verdadeiro esfacelamento desta resolução, e, conseqüentemente, do PNE. Sobre este último, Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021b) apontam que “mediante o golpe de 2016 e a descontinuidade de políticas sociais, o PNE passa a ser secundarizado como se fosse uma política de governo”; isso traz conseqüências nefastas para a educação, pois esta deixa de ser prioridade nas políticas públicas, afetando o acesso e a permanência dos/as estudantes nas instituições públicas de ensino, com políticas contrárias à democratização e à universalização da escola pública.

Em contraposição à Resolução do CNE/CP nº 2, de julho de 2015, temos hoje a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020; a primeira versa sobre a formação inicial e a segunda sobre a formação continuada; ambas foram construídas desassociadas e de forma aligeirada, sem a participação da população interessada. Nestas resoluções, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, visando atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, sem dúvidas, é “articulada a um modelo de currículo padrão/homogêneo, que acaba por fortalecer a reprodução do tecnicismo, sufoca a flexibilidade e a criticidade e, cujo modelo, também, tende a acender as desigualdades sociais e educacionais (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021b, p. 8). Temos pela frente um enorme desafio para as licenciaturas, que terão que resistir à visão reducionista dos/as docentes como meros/as executores/as de currículos e da formação como lugar de construção de competências e habilidades técnicas.

Em seu conjunto, essas reformas no sistema de ensino se configuram como ataques aos direitos dos/as trabalhadores/as da educação e tendem a desestabilizar a profissão docente, indo na contramão do DPD, afetando as historicidades dos sujeitos, seus sentimentos, suas emoções,

suas práticas pedagógicas, castrando suas subjetividades, o que tende a provocar descontinuidade no DPD, visto que a profissão fica sem amparo à saúde, sem políticas de formação condizentes com a realidade da educação brasileira, sem condições para trabalhar e promover uma educação como prática de liberdade, como propõe Freire (2005). Tudo isso pode desencadear motivações para o abandono da profissão docente.

É inegável que a docência é uma profissão permeada por desafios, dentre os quais o favorecimento da perda da autonomia na prática cotidiana, posto que o/a professor/a está imerso em um contexto regido por um sistema burocrático que prescreve, regulamenta o exercício de sua profissão, além de conferir e tirar os direitos trabalhistas. Indubitavelmente neste contexto, o DPD sofre “influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 196).

Esta afirmativa de Marcelo Garcia (1999), aliás bastante reflexiva, traz a possibilidade de observar o Quadro 03, no qual é visível uma ambiência de retrocessos cujo objetivo é destruir o projeto progressista de sociedade que tínhamos; outrossim, desde então, vem ocorrendo uma verdadeira ruptura no Estado democrático de direito, uma nova era de forças do capital sobre o trabalho (ANTUNES, 2018; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019; OLIVEIRA, 2020).

O DPD é um processo individual e coletivo, como nos aponta Marcelo Garcia (1999), porém tem suas particularidades; assim sendo, cada professor/a reagirá de forma diferente a esse contexto de reformas nas políticas públicas educacionais. Enquanto uns/as se limitam à aceitação do que está posto, outros/as resistem. Na aceitação, o/a professor/a perde o controle do seu trabalho e legítima a desprofissionalização; na resistência, persevera na luta pela autonomia e valorização da sua profissão.

Em face desse processo, concordamos com Day (2001), ao ressaltar que o/a docente não tem o controle sobre os padrões de exigência de sua profissão, como os médicos e advogados têm. O/a professor/a é responsabilizado/a pela qualidade do sistema de ensino, mas essa cobrança se configura como nociva para o bem-estar docente, uma vez que há poucos investimentos em sua profissão.

É preciso se arriscar no posicionamento de uma pedagogia da autonomia para poder contribuir com o DPD, ou seja, romper com uma autonomia educacional vigiada e fortalecer uma verdadeira participação coletiva profissional; entretanto, isso requer, segundo Arroyo (2008), assombrar-se/estranhar-se com o que está posto, reconfigurar e desconstruir nosso olhar para enxergar representações da docência que impedem o/a professor/a de crescer em sua profissionalidade.

Uma pedagogia da autonomia, para Freire (2007b), confere ao/à professor/a o reconhecimento da sua importância no âmbito social, legitima os seus conhecimentos, saberes, atitudes e fazeres, colocando os/as como protagonista da sua profissionalidade. É nesse sentido que Contreras (2002, p.25) sinaliza: “ao falar de autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação”. Isso significa que a autonomia docente demanda o reconhecimento social do/a professor/a como intelectual crítico e reflexivo, assim como o DPD carece de um movimento unívoco da sociedade para desconstruir contextos ideológicos que castram a subjetividade docente, interdita sua formação, precarizam suas condições de trabalho.

Já nos adiantamos a dizer que, diante dessa conjuntura política e social, são necessárias políticas públicas educacionais direcionadas para o/a docente e seu campo de atuação profissional, o que implica uma política de fortalecimento para contemplar a promoção, a carreira, o salário, a formação continuada, a infraestrutura adequada, investimentos em recursos humanos e didáticos para favorecer o bem-estar na profissão docente, entre outros aspectos que também devem ser contemplados. Quanto mais precário é o contexto profissional, mais investimento é necessário para favorecer o DPD (VAILLANT, 2014). Quanto mais se investe no/a professor/a e no seu campo de atividade profissional, mais se desenvolve a educação de um país.

Nessa perspectiva, é essencial acompanhar o funcionamento e a organização das instituições educativas, e particularmente o DPD, em suas particularidades, mesmo que para isso enfrentemos a ideologia dominante, pois, por vezes, é preciso “nadar contra a correnteza”, como dizem Freire e Shor (2008, p.50):

Aqueles que obscureceram a realidade [...], disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!

Quem ocupa a posição de pesquisador/a do DPD precisa se posicionar politicamente a favor de uma sociedade democrática, com efetiva justiça e equidade social, econômica, política e cultural, para resistir, mesmo que tenha que “nadar contra a correnteza”, a favor da profissão docente, buscando identificar as relações de poder explícitas e implícitas que trazem implicações para o DPD. Nesse sentido, no tópico a seguir, apresentamos a formação continuada docente como elemento necessário ao DPD.

2.1.1 Uma discussão acerca da formação continuada como elemento indispensável ao Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios

A pandemia nos possibilitou refletir o quanto os/as professores/as brasileiros/as necessitam de formação continuada para dar conta das demandas de sua atividade profissional. Contudo, é preciso romper com a “lógica desumanizadora do capital”, que vê a educação como uma mercadoria, fundamentada em uma base individualista e competitiva (MÉSZÁROS, 2008). Isso significa que é necessário pensar em uma sociedade política para além do capital, o que requer a reconstrução da educação fora da cegueira partidária, distante de políticas públicas de governo, mas inserida em políticas de Estado, as quais têm impactos permanentes, não só na vida dos/das profissionais da educação, mas de toda a população brasileira.

Ao pensar nessa necessidade, afirmamos que as políticas públicas de formação docente necessitam contemplar as demandas educacionais do século XXI, para, assim, contribuir com o DPD. Para tanto,

[...] entendemos que não se forma um professor sem dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas para a ação profissional; sem abranger as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica; desconsiderando as dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas articuladas ao contexto educacional; negligenciando as dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial que possibilitem o conhecimento multidimensional e interdisciplinar do ser humano e das práticas educativas e, por fim, distanciando-se das dimensões coletivas, organizacionais e profissionais de uma formação continuada (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021b, p. 24).

Para Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021b), todas essas dimensões contribuem para a construção de uma identidade docente sensível, respeitosa, crítica, reflexiva, capaz de promover uma prática de ensino humanizada, com o intuito de contribuir para um mundo melhor. Nessa perspectiva, urge estabelecer um amplo debate sobre as atuais políticas de formação, com o objetivo de propor mudanças e fomentar uma formação docente que acompanhe/respeite as múltiplas formas de ser e estar no mundo, tanto no campo do gênero, quanto da sexualidade, da etnia, da religião, entre outros.

A formação docente não pode ocorrer de forma esporádica, sem privilegiar as experiências de aprendizagem evolutiva, como nos asseveram Vaillant e Marcelo (2012). Há um consenso entre os/as autores/as que criticam a formação quando ocorre descontextualizada e fragmentada, visando apenas transferir conhecimentos e saberes, posto que na base desse tipo

de formação está a racionalidade técnica, que não contribui para o DPD, muito menos para a melhoria da educação de um país.

Quando estruturadas em uma perspectiva que coloque o/a professor/a em um constante movimento de busca por melhorias pessoais e profissionais, as políticas públicas de formação continuada docente podem se configurar como um dispositivo eficaz para o desenvolvimento profissional. Entretanto, na atual conjuntura de descontinuidade dessas políticas, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um caminho de luta para resistir aos retrocessos nos projetos das licenciaturas. Essa situação demanda, sobretudo, um amplo, organizado e articulado debate com a sociedade civil, para reestruturar a formação docente, que não deve estar submetida às políticas de austeridade econômica que vêm se instalando no Brasil, nos últimos anos (CRUZ; MOURA; MENEZES, 2021).

A formação demanda ser uma preparação para firmar a profissão docente e contribuir para o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2017). Assim sendo, não se pode limitá-la à mera consolidação de habilidades e competências técnicas, pois “fragmentar, limitar e reduzir são aspectos de uma formação já superada, da qual não almejamos retorno” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021b, p. 25). Partindo desse viés, as IES podem fortalecer essa formação, o que requer diálogo com seus/as docentes e a sociedade interessada, por assim dizer; então, temos um caminho de luta para trilhar e resistir. Assim, é necessário esperar; como afirma Freire (2003), ter esperança, mas colocando-nos em movimento, em ação.

Quando é permanente, a formação estará sempre possibilitando novas aprendizagens, sejam elas construídas nas instituições destinadas a esse fim, a exemplo das IES, como também nas escolas, nos eventos, nas leituras, nas escritas ou até mesmo nas rodas de conversa com os/as amigos/as, diálogos pelos corredores, pelas ruas, nos encontros do sindicato etc. Nas palavras de Freire, “a formação se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas” (FREIRE, 2001, p. 81). Nessa perspectiva, compreendemos a formação permanente como um contínuo; muitas vezes, ela se dará em espaços institucionalizados com certificação, e em outras, fora destes, como nas relações que o/a docente vai estabelecendo com e no mundo.

Na perspectiva de Freire (2007b), a formação permanente como um contínuo compreende um processo de reflexão crítica cotidiana sobre a prática c, de tal modo que contribui na superação do saber-fazer bancário. Todavia, essa formação necessita contribuir para firmar a autonomia, apreender a realidade; ter consciência do próprio inacabamento para mover-se na busca pela própria emancipação e libertação. Isso requer que a formação permanente tenha por base a dimensão ontológica do/a professor/a, trazendo-lhe a possibilidade

de refletir sobre as relações teoria/prática, ensinar/aprender, pensar/fazer, ouvir/falar, consciência da finitude/inconclusão do ser humano. Esse caminho possibilita ver a politicidade que há na profissão docente.

Para melhor compreender a formação permanente como um elemento intimamente relacionado ao DPD, tomamos algumas ideias de estudiosos/as deste campo. No Quadro 04, a seguir, expomos o/a autor/a e suas respectivas contribuições para pensarmos a formação continuada docente e seus contributos para o DPD.

Quadro 04⁶: Síntese de Formação continuada.

Autores	Síntese
Imberón (2009; 2011)	A formação continuada é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor; Necessita: 1) melhorar as aprendizagens do professor e deve ser coletiva; 2) promover mudança na prática docente e autonomia profissional; 3) estimular a reflexão para acompanhar as mudanças no campo social, político, econômico, entre outros; 4) estimular a tomada de atitude profissional; 5) ser contextualizada; 6) levar em consideração como o/a professor/a aprende e focar na melhoria das aprendizagens profissionais; 7) constituir-se como lugar de reflexão prática e teórica, bem como de troca de experiências; 9) ser realizada no campo de atuação profissional.
Oliveira-Formosinho (2009)	- Espaço de intervenção e investigação voltado para o ensino.
Marcelo Garcia (1999)	- Elemento essencial do DPD; - Não deve ocorrer de forma isolada, mas contextualizada.
Day (2001)	- Conjunto de eventos de aprendizagens que ocorrem em vários contextos. - Lugar para possibilitar a reflexão na e sobre a ação.
Nóvoa (2014)	- Lugar que produz uma profissão e necessita articular aspectos teóricos e práticos da profissão docente.
Sacristán (2014)	- Necessita contemplar a profissionalidade docente - Lugar de trabalhar os dilemas da profissão docente a partir de fenômenos sociais e históricos. - Lugar possível para construir rede de apoio profissional
Mizukami (1996)	- Necessita ocorrer de forma contextualizada com o campo de atuação docente e estar articulada com a teoria e a prática. - Lugar de valorização das vivências profissionais.
André (1996)	- Possibilitar reflexões das próprias práticas e, ainda, a busca por melhorias na qualidade do ensino ofertado.
Ferreira (2017)	- Precisa contribuir na aprendizagem e na perspectiva de mudanças. - Necessita ser articulada aos contextos social, histórico, político e econômico. - Lugar de mobilização de saberes.
Vaillant (2014)	- Espaço para criar estratégias e potencializar o desenvolvimento profissional; - Lugar de possibilitar visões de longo alcance e práticas inovadoras.

⁶A primeira versão desse quadro foi publicada no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XX ENDIPE – Rio 2020 VIRTUAL), ver Cruz (2020).

	- Políticas públicas educacionais que fortaleçam a formação continuada e favoreçam o DPD.
--	---

Fonte: Imbernón (2009; 2011); Oliveira-Formosinho (2009); Marcelo Garcia (1999); Day (2001); Nóvoa (2014); Sacristán (2014); Mizukami (1996); André (1996); Ferreira (2017); Vaillant (2014).

Conforme observado no quadro acima, Imbernón (2011) situa a formação como um elemento do DPD; desse modo, fica esclarecido para quem costuma confundir esses dois processos, pois isso é um equívoco. De acordo com o referido autor “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Embora a formação tenha grande importância para a profissão docente, ela é mais um elemento que compõe o DPD, entre tantos outros já mencionados. Portanto, ao passar por um processo de formação continuada (institucionalizada) não quer dizer que houve desenvolvimento profissional, pois não depende unicamente do desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico, mas também de “situações profissionais que permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Já Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação continuada de professores/as é mais do que uma mera “reciclagem”, uma vez que coloca o/a professor/a como sujeito fundamental da escola e por isso assume que o conceito de desenvolvimento apresenta uma ideia de continuidade/evolução, que no entendimento do autor já supera a simples justaposição entre a formação inicial e continuada. Assim,

O conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Essa proposição do autor coloca a formação como elemento essencial do DPD e que pode provocar reflexão sobre a atuação docente, potencializar mudanças profissionais para superar o modelo de ação tradicional.

Por seu turno, Day (2001, p. 203), define a formação continuada como “um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens” que ocorrem na escola, em instituições de ensino superior, ou em outras instituições como museus, dentre outras. A formação continuada é um lugar de trocas, não só de conhecimentos, mas também de experiências da docência.

Tais considerações corroboram a assertiva de Marcelo Garcia (1999, p. 26):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Compreendemos, então, a formação continuada como elemento essencial para o DPD, mas não exclusivo. Outros aspectos também o favorecem: por exemplo, o salário, a estrutura do local de trabalho; a participação ativa, a autonomia; o apoio interno (instituição/escola) e o externo (governo, pais/mães, membros da comunidade, assessor/a, pesquisadores/as etc.); o trabalho colaborativo, as relações interpessoais saudáveis; a gestão democrática, um plano de carreira condizente, o contexto político e o social favoráveis, dentre outros elementos.

As proposições de Nóvoa (2014) nos provocam a enxergar a formação como lugar que produz e firma a profissão docente. Assim sendo, é a base da profissionalidade e o lugar de discutir os dilemas da profissão (SACRISTÁN, 2014); por isso, deve ser articulada à teoria e à prática (MIZUKAMI, 1996), com vistas a promover a reflexão sobre a própria prática (ANDRÉ, 1996), para promover mudanças (FERREIRA, 2020) e, nesse sentido, potencializar o DPD (VAILLANT, 2014). Para esse intento, é necessário articular a formação com o desenvolvimento das escolas, o que vai exigir descentralizar as políticas públicas educacionais e conferir às IES autonomia em seus currículos de formação.

É nessa perspectiva que o contexto de pandemia e o de desmantelamento de nossas políticas públicas necessitam de um movimento de resistência e de luta contra as políticas de enxugamento que relegam a formação docente à aquisição de competências, produzindo ainda mais desigualdades sociais, desfavorecendo a formação e a atuação profissional docente, e por conseguinte, o DPD. Caso não resistam, os/as professores/as brasileiros/as ficarão como marionetes, sendo movidos de um lugar para o outro, como massa de manobra para atender os interesses da elite.

Em suma, é importante resistir ao modelo de formação docente que está a serviço do aparelho ideológico do Estado, o que requer fomentar uma formação crítica para identificar e romper com os instrumentos de controle da profissão docente, na era do capitalismo estrutural. O momento requer de todos/as o compromisso social com a profissão docente para libertar a formação inicial e a continuada dos projetos político-partidários de cunho neoliberais, posto que estes não contribuem para uma sociedade justa, igualitária e democrática.

2.2. Algumas considerações

As avalanches de mudanças políticas e sociais são tensões que atravessam o DPD, trazendo profunda desestabilização na profissão docente. No campo político, como vimos, houve congelamento dos gastos com políticas sociais e reformas no ensino que provocaram processos de desprofissionalização e precarização da docência. Indiscutivelmente, não é possível promover o DPD com políticas públicas e medidas retrógradas que conferem à profissão docente um lugar subalterno, ou seja, proletarizado.

No campo social, uma crise sanitária sem precedentes desencadeou mortes, doenças, aumento da inflação, desemprego, entre outros mais. Esta situação inibe o DPD, ao passo que o conjunto dessas mudanças fragiliza o/a professor/a no exercício de sua profissão, tirando: a autonomia; a formação crítica; a oportunidade de aprender com a diversidade; o desafio de promover as mudanças na prática pedagógica para atender o público heterogêneo; a chance de apropriar-se das TDIC, entre tantas outras negações.

Enquanto isso, se por um lado, este contexto pandêmico que o Brasil atravessa mostrou (ainda tem mostrado) que o/a docente necessita de suporte pedagógico, tecnológico, humano, político, social, financeiro, psicológico, entre outros, por outro lado, escancarou a necessidade imediata de políticas públicas educacionais para a realidade atual e pós-pandemia. Isso significa pensar tais políticas com resultados a curto e longo prazos.

De maneira geral, a pandemia, associada a esse contexto de perdas de direitos, revelou que, embora seja perceptível a inexistência de políticas públicas voltadas para o atendimento do/a professor/a neste contexto de excepcionalidade, as cobranças advindas da sociedade recaem sobre o/a professor/a, o que tem gerado demandas emocionais para além dos aspectos profissionais (SCHMIDT *et al*, 2020; PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020). Nesse ínterim, a situação de crise sanitária intensificou o adoecimento do/a professor/a diante das demandas das aulas remotas, ao passo que houve intensificação da jornada de trabalho (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Nessa vertente, a profissão docente tem o desafio de corresponder às demandas de diferentes contextos políticos e sociais que lhes são impostos, ora ele/a cede, ora resiste. Quando cede, o/a professor/a tende a perder autonomia, prestígio, direitos, saúde, favorece a transformação da educação em mercadoria. Mas quando o professor resiste, tende a ganhar direitos, autonomia, estabilidade na profissão, valorização (formação, salário, condições de trabalho, plano de carreira).

Diante desta realidade, é evidente que a profissão docente carece de políticas públicas educacionais as quais favoreçam uma formação profissional que inclua aprender a lidar com essas imprevisibilidades do cenário educacional atual e as do porvir. Para tanto, é essencial que esses investimentos sejam direcionados às várias dimensões da formação, do campo profissional ao pessoal (NÓVOA, 2014). Outro aspecto a considerar é que a formação docente precisa ser sedimentada em uma cultura pedagógica de trabalho coletivo, dialógico e reflexivo, que valorize o papel social dos/as professores/as. Assim, colabore na constituição de um caminho promissor de DPD.

Sobretudo, é essencial não esquecer que o DPD é um processo, por isso dinâmico, contínuo, que vai acontecer ora no individual, ora no coletivo (MARCELO GARCIA, 1999), mas que deve ser planejado, estruturado e assegurado, tanto pelas políticas públicas educacionais, quanto pelos/as próprios professores/as (VAILLANT, 2014). Então, todos/as precisam se mobilizar com a sociedade em geral para esse intento.

Consideramos que o DPD tem suas particularidades; assim, varia de docente para docente. Por isso, é de difícil conceituação, o que sugere serem desenvolvidas mais pesquisas neste campo para melhor apropriação. Em suma, o DPD é um processo que requer luta e resistência. Nesse sentido, enxergamos nos princípios fundantes do pensamento freireano esse peculiar caminho de engajamento para fortalecer a profissão docente.

É com essa percepção que adentramos o campo investigativo sobre Desenvolvimento Profissional Docente de professores/as da Educação Básica, com formação *stricto sensu*, de Itapetinga-BA, cientes de que as conjunturas social e política têm implicações tanto para a pesquisadora, quanto para os sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, esta tese se configura pela composição de muitas vozes em diálogo, “dispositivo” revelador do lugar de fala, dos sentimentos, das emoções, das aprendizagens, dos desafios e perspectivas impostos às práticas, das trajetórias de vida (BAKHTIN, 2009). Sem dúvidas, essa tese traz vozes, dá espaço a docentes que querem falar, gritar, chorar, ser ouvidos/as, compreendidos/as, e por vezes, acolhidos/as em sua profissionalidade.

3. DIÁLOGOS ENTRE OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p.47).

Paulo Reglus Neves Freire marcou a História da Educação brasileira por ser um grande escritor e militante. Nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife-PE; faleceu em 02 de maio de 1997, em São Paulo/SP. Teve formação inicial em Direito, mas foi pela educação que ele se apaixonou. Assim, enveredou pelo caminho da profissão docente, transformando sua trajetória profissional em destaque nacional pelo trabalho que desenvolveu alfabetizando trezentos trabalhadores/as jovens e adultos/as em quarenta horas, na cidade de Angicos/RN (HADDAD, 2019).

Esse fato, de acordo com Haddad (2019), foi o bastante para propagar os bons resultados e provocar a extinção do Programa Nacional de Alfabetização, no período do golpe militar, em 1964. Tudo isso porque a alfabetização em massa não era de interesse da elite brasileira; então, a parcela conservadora da população pressionou os militares, acusando Paulo Freire de comunista, o que resultou em seu exílio por quase 16 anos (HADDAD, 2019). Quanto à experiência de Freire no exílio, Gadotti (2018, p. 8) enfatiza:

O exílio não marcou, de forma alguma, o seu pensamento de mágoa ou de uma nostalgia doentia. Onde quer que tenha trabalhado, saindo do país – no Chile, nos Estados Unidos, na Suíça ou na África - sua teoria e sua práxis estão carregadas de otimismo, certamente, um otimismo crítico, levando mensagem e esperança, certo de estar combatendo ao lado daqueles que são os portadores da liberdade, os oprimidos.

O mencionado autor aponta que Paulo Freire como educador ético, otimista e esperançoso marcou não só a educação brasileira, mas a do mundo. Foi exemplo de ser humano afetivo, que sabia se posicionar politicamente contra as convicções do pensamento neoliberalista. Sua postura profissional foi de disposição ao diálogo e luta a favor de uma educação contra-hegemônica.

Neste viés, é notório que a práxis educativa de Freire sempre expressou uma luta a favor dos oprimidos. Foi nesse movimento de inquietação com os problemas que a educação enfrentava em seu tempo que Freire pautou a sua vida na busca por melhorias educacionais. Tudo isso culminou no recebimento de 34 títulos de *doutor honoris causa* e o título de Patrono da Educação brasileira, legitimado pela Lei nº 12.612, em 13 de abril de 2012 (HADDAD,

2019). É necessário destacar que “esse lugar simbólico tão significativo de Paulo Freire não é apenas produto de um trabalho acadêmico, mas de um compromisso militante contínuo em toda a sua vida” (KOHAN, 2019, p. 18). Isso significa uma vida dedicada à escrita, a leituras, a palestras, a aulas, a formação.

Seus contributos no campo educacional extrapolaram o Brasil e ganharam o território global. Para aprofundar nos contributos de Paulo Freire, tomamos nesta seção da tese os princípios fundantes das suas pedagogias para provocar um diálogo com o campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Todavia, é fundamental questionar: por que Freire fornece subsídios para esse intento? O que há na vida e obra de Paulo Freire que podem servir de substrato para traçar caminhos para o DPD? Para responder a estas e outras perguntas, apropriamo-nos de suas obras e de sua história de vida para realizar uma arqueologia dos princípios que fundamentam o seu pensamento. Entendendo princípio como o nascimento de um pensamento filosófico, particularmente, de modo subjetivo, rastreamos nas obras de Freire alguns princípios e os relacionamos ao DPD.

Em um país com políticas públicas neoliberais, governantes conservadores e autoritários, um sujeito como Paulo Freire se configura como ameaça. Por quê? Porque trouxe ideias contrárias à domesticação dos homens/mulheres; prezou por uma educação libertária, democrática, problematizadora, dialógica e humanista. Por isso, criticou a educação bancária, percebeu a politicidade da educação e a sua não neutralidade. Para ele, a autonomia docente é uma necessidade para uma prática educativa promotora da equidade social. Seus discursos e ações foram na direção do rompimento da consciência ingênua e a construção da consciência crítica, de tal modo que analisou a lógica das relações de poder presentes no tecido social.

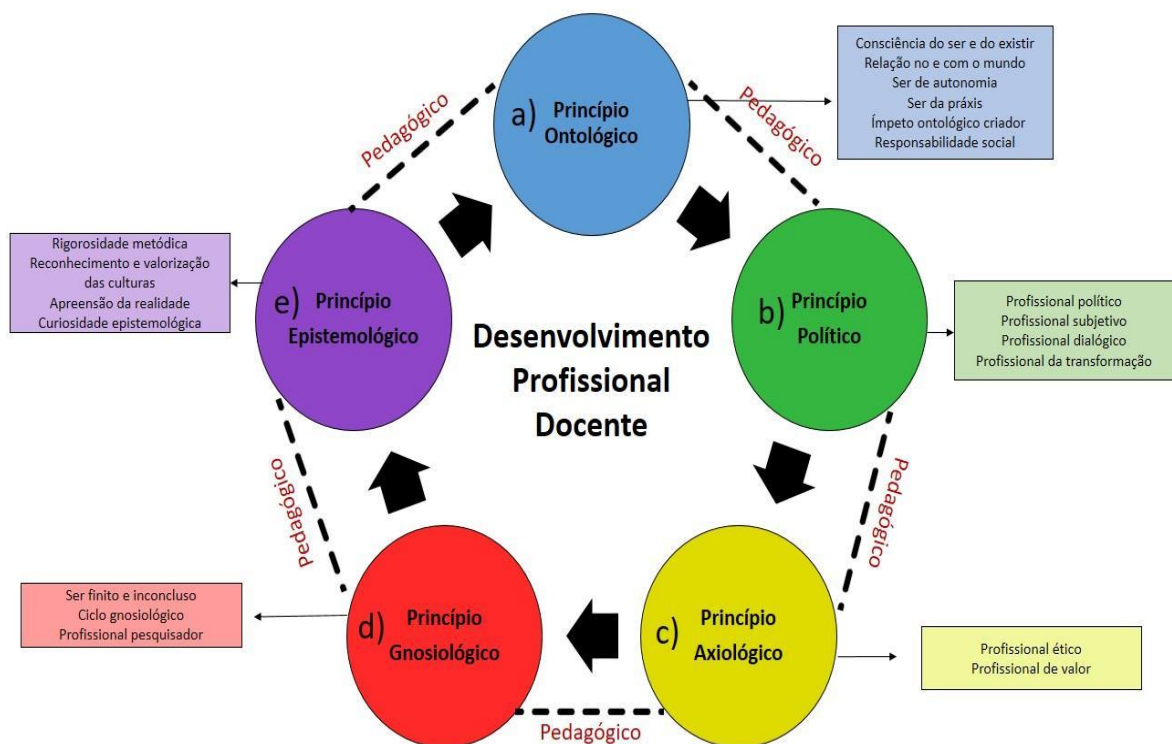
Diante desses aspectos, nos últimos anos, veio um movimento que repercutiu no Brasil acusando Paulo Freire de doutrinador, responsabilizando-o pelos problemas atuais da educação do país. Assumir uma luta a favor dos menos favorecidos/excluídos/marginalizados/segregados, certamente ganhará o amor de uns e o ódio de outros. Contudo, Freire não se preocupou em agrandar posicionamentos políticos, mas em fazer a diferença na formação das pessoas, independentemente de classe, nacionalidade, religião, gênero, sexualidade, etnia. E, desse modo, contribuir na transformação do mundo.

A gosto ou a contragosto, Freire continua como Patrono da Educação Brasileira, sendo arquivada a sugestão de destituição do seu título pela comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, em 14 de dezembro de 2017 (KOHAN, 2019). No entanto, as políticas públicas educacionais brasileiras vão na contramão do pensamento freireano. Nesse contexto,

o resultado que temos visto é uma educação cada vez mais excludente e a desvalorização da profissão docente.

Freire viveu em um contexto sociopolítico como este que atravessamos nos últimos anos. Foi olhando para essa realidade e munindo-se de persistência e perseverança que ele se envolveu em ações para romper com a segregação social e a vilipêndia na educação. De posse dos seus escritos, elegemos cinco princípios fundantes da sua pedagogia para assim discutirmos os caminhos favoráveis de DPD, quais sejam: o princípio ontológico, o princípio político, o princípio axiológico, o princípio gnosiológico e o princípio epistemológico. Esses princípios não estão assim nomeados nas obras freireanas. Eles foram cotejados por nós em algumas obras analisadas. Nessa perspectiva, disponibilizamos a Figura 02, abaixo, para melhor observação da relação destes princípios com o DPD:

Figura 02: Princípios Fundantes do pensamento freireano.



Fonte: Elaboração própria.

Particularmente para o construto desses princípios presentes na figura, apropriamo-nos de algumas obras do autor, sobretudo: Medo e ousadia: o cotidiano do professor; Educação e Mudança; Política e Educação; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia do Oprimido; Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar; Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; Educação como prática de Liberdade; Extensão ou comunicação e Por uma Pedagogia da Pergunta. É importante destacar que os princípios fundantes da pedagogia freireana não se encontram centralizados em

uma única obra, mas no conjunto delas, o que requer do leitor sensibilidade para identificá-los. Desse modo, de posse de seus livros provocamos uma interlocução entre os princípios e o campo do DPD.

É essencial esclarecer que esses princípios não devem ser engessados para discutir exclusivamente os caminhos do DPD, pois, por sua amplitude e contributos, eles se configuram como promissores para tratar de qualquer aspecto que diz respeito ao ser humano e suas múltiplas formas de estar e se relacionar no mundo, a exemplo de temáticas voltadas para: evasão escolar, violência, formação docente, prática docente, saberes da docência, ensino/aprendizagem, desenvolvimento humano, infância, educação inclusiva, entre tantas outras possibilidades.

No processo de apropriação dos cinco princípios (ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico) para tratarmos especificamente do DPD, conjecturamos que o pedagógico poderia ser um destes. Contudo, no decorrer das leituras e escritas, concluímos que ele não é um princípio, mas uma dimensão que atravessa todos os princípios. Desse modo, esse movimento de atravessamento tende a provocar mudanças no DPD. Assim como surgiu essa dimensão, tratando exclusivamente do DPD, pois é nosso foco aqui, certamente, ao escolher outro campo de conhecimento para provocar uma interlocução com os princípios fundantes da pedagogia freireana, poderão surgir novas dimensões e características para serem apropriadas e discutidas no caminho da pesquisa, e assim provocar novas possibilidades no percurso investigativo.

Resumidamente, o princípio ontológico confere ao/a professor/a a consciência do seu próprio existir. Essa consciência, por sua vez, possibilita o olhar para si e a percepção da politicidade de sua profissão, haja vista que a docência é uma profissão política impregnada de valores que regem a vida em sociedade, o que faz do/a professor/a um ser axiológico. É também um ser finito, inconcluso e inacabado, por isso tem sua dimensão gnosiológica, que o/a move na busca pelo conhecimento e por saberes necessários à prática educativa, momento que passa a requisitar o princípio epistemológico. Este se dará na relação, na construção e na apropriação do conhecimento. Assim, apresentamos no Quadro 05, a seguir, cada um dos princípios e sua relação com o DPD.

3. 1. Princípio Ontológico

Quadro 05: Dimensões ontológicas do DPD.

	Dimensões	Características
1 ^a	Consciência do ser e do existir	Percepção da própria existência

2 ^a	Relação com e no mundo	Capacidade de atuar no mundo
3 ^a	Ser de autonomia	Capacidade de tomar decisões
4 ^a	Ser da práxis	Capacidade de refletir e agir
5 ^a	Ímpeto ontológico criador	Capacidade de criar
6 ^a	Responsabilidade social	Capacidade de assumir compromisso

Fonte: Freire (2000; 2005; 2007b; 2018; 2020); Freire e Shor (2008).

Tendo como referência o quadro apresentado, é possível observar que o princípio ontológico abarca algumas dimensões do desenvolvimento profissional do/a professor/a, sendo aquele que pode contribuir na percepção de si, na apreensão da realidade, na autonomia docente, na capacidade de provocar mudanças e na assunção do seu compromisso social frente ao mundo.

Com base no princípio ontológico, a profissão docente é concebida em um movimento de reflexão e ação permanente. É uma reflexão à medida que requer a consciência da própria existência. É ação ao passo que demanda uma relação no e com o mundo. Esse exercício tende a descortinar o próprio inacabamento/inconclusão/finitude do ser humano e mobilizar o/a professor/a na busca contínua pelos conhecimentos e saberes (FREIRE, 2018).

Para o/a docente ser sujeito do seu desenvolvimento profissional e não objeto dele, é preciso assumir esta condição de um ser que existe e pode atuar no mundo. É nesta dimensão que o/a professor/a se percebe como sujeito capaz de decidir, criar, recriar, participar, eleger, criticar, refletir, agir, avaliar, analisar todos os aspectos que contribuem, ou não, para o seu trabalho docente. Esse exercício pode possibilitar a construção da autonomia profissional e o engajamento na luta por melhores condições de trabalho.

Estar imerso em um contexto sociopolítico de ações opressoras e retrógradas, como no Brasil atualmente, convida cada docente a desenvolver a capacidade de avaliar as possibilidades de movimentos para romper com os mecanismos de controle social de sua profissão e resistir às formas de dominação. Porém, para isso, é fundamental caminhar rumo à autonomia do seu trabalho e sair do mero papel de executor/a de tarefas prescritivas, o que demanda conhecer a própria realidade e ser capaz de intervir nela de forma crítica e consciente. Nessa perspectiva, o princípio ontológico permite ao/à professor/a tomar consciência da sua responsabilidade como profissional da educação e assumir a autonomia.

Desta forma, Freire (2005) deixa claro que este *eu subjetivo* é sujeito e jamais objeto no processo de constituição da consciência. Constituição esta que se dá em um movimento coletivo e intencional de um homem/mulher que se encontra conectado ao mundo. Então, o processo de

conscientização é investimento, planejamento, convicção de que não haverá conscientização fora da concepção de homem/mulher como sujeito ativo.

É no ato de discernir o potencial de seu trabalho docente que o/a professor/a tende a descobrir os melhores caminhos do desenvolvimento profissional, uma vez que passa a adotar permanente atitude crítica e autônoma diante de todas as vicissitudes que a docência apresenta ao longo da carreira. Por isso, o/a docente é um ser da práxis, o que significa laborar em um movimento de crescimento profissional e não da paralisação.

Diante deste contexto, é evidente que a formação do/a professor/a, seja inicial ou continuada, não deve descuidar da formação ontológica do ser, de colaborar para inserir o/a docente nos seus contextos histórico/cultural/social e, assim, provocar a libertação pelo processo de conscientização, como disse Freire (2018, p. 83):

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Nessa perspectiva, é importante visualizar outros espaços de formação do/a professor/a, para além das universidades, pois ela acontece em outros espaços dos quais o/a docente fez ou faz parte. É fundamental reconhecer que a escola também precisa desafiar e estimular o/a professor/a a refletir e agir no seu espaço, criar o sentimento de pertencimento, enxergar as possibilidades de ações políticas e sociais e ter autonomia no seu local de trabalho. Posto isso, é essencial a implementação de políticas públicas educacionais que considerem a dimensão ontológica da profissão docente, pois tais políticas podem contribuir na formação e na atuação profissional em cenários incertos e de mudanças necessárias e, assim, potencializar o DPD.

Para Freire (2007b), a prática educativa na escola pode contribuir para o exercício crítico, capaz de romper com o autoritarismo, a educação bancária, o elitismo, a consciência ingênua, a homogeneização da educação e sua hegemonia. Isto implica ver a educação para além das aparências, isto é, desvelar a realidade, analisando as relações de poder/saber, os processos históricos, sociais, culturais e econômicos que são sedimentados na educação do país. Dessa maneira, a prática educativa visa contribuir para a visão crítica da educação e provocar a assunção do compromisso no trabalho profissional, posto que a prática é propícia para as trocas de conhecimentos, de experiências e vivências entres os sujeitos envolvidos no processo educacional, podendo todos/as serem beneficiados nas relações estabelecidas.

Outro exemplo a ser destacado é o ímpeto ontológico criador que cada ser humano possui. Destarte, qualquer licenciatura, especialização, mestrado ou doutorado deve estimular este ímpeto ontológico de criar. Esse caminho da formação concebe que “a educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2018, p. 41). É na formação docente que a consciência crítica deve ser estimulada e a consciência ingênua problematizada. Mas para que isso ocorra, faz-se necessária uma formação pautada no diálogo, na escuta, na criticidade, na amorosidade, na esperança, na confiança, na autonomia, no currículo contextualizado, na busca pelos saberes e conhecimentos, enfim, em uma relação afetiva entre todos/as envolvidos/as no processo da formação.

No processo de tomada de consciência como ser que ontologicamente é pensante, crítico, participativo, decisivo, atuante no seu campo profissional, o/a professor/a pode assumir uma postura política, contribuindo na defesa dos povos oprimidos, pois desenvolverá a percepção de que a educação não é neutra, que todas as intencionalidades das práticas pedagógicas devem ser em benefício de todos/as e, assim, caminhar rumo a uma educação equitativa. Contudo, isso requer do/a professor/a alguns posicionamentos frente ao mundo, de modo a problematizar a formação docente, as condições de trabalho, os contextos (políticos, social, cultural, econômico, organizacional etc.), para romper com a visão acrítica do mundo e ter a condição de lutar por melhorias profissionais e, conseqüentemente, educativas. Esses posicionamentos serão sempre consequência da interação com o mundo e da reflexão coletiva, já que a tomada de consciência se dá mediada pelo mundo na interação entre as pessoas.

Nas análises das dimensões ontológicas citadas no Quadro 05, a formação docente precisa ser vista como situação ontológica. Dessa maneira, a formação docente passa a ser o lugar de percepção do ser, do existir, do refletir e do agir. Quando a formação contempla esses aspectos, o/a professor/a pode se tornar um ser da práxis, sendo um profissional autônomo/a, de consciência crítica e compromissada com seu próprio desenvolvimento profissional, pois a melhoria da educação é consequência disso. Essa tomada de consciência não se dá de forma isolada. Implica estabelecer uma relação dialética com e no mundo, perceber que “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos” (FREIRE, 2020, p. 105). Para o/a professor/a conseguir exercer uma prática profissional pautada nesta dimensão respeitosa e transformadora da educação, faz-se necessário fazer enfrentamentos, questionando tudo que está posto, instaurado e legitimado que não colabora para o desenvolvimento e para a atuação profissional emancipatória.

Por exemplo, um/a profissional engajado/a em buscar soluções para os problemas sociais do seu contexto tem a consciência perceptiva da própria realidade concreta e consegue reagir contra aos modelos dominantes de educação que precarizam/menosprezam o seu trabalho e não contemplam as necessidades dos/as estudantes. Este tipo de profissional se configura como educador/a libertário. Suponhamos, por exemplo, que “o educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 209). Isso requer o posicionamento de reflexão sobre a condição de ser professor/a, os limites das práticas, as necessidades formativas, as posturas necessárias para possibilitar uma educação emancipatória e libertária.

Ao aceitar a sua tarefa de transformador/a social, o/a docente sonha e busca contornar os obstáculos da docência. Esse profissional se posiciona contra a manutenção do *status quo*, isto é, defende uma educação problematizadora em contraposição a uma educação bancária. É nesse exercício da profissão docente que o/a professor/a necessita tomar consciência das suas responsabilidades com seu próprio desenvolvimento profissional e com a qualidade do ensino ofertado. Tarefa que lhe exige, durante sua atuação profissional, uma postura política e ética, a qual veremos a seguir.

3. 2. Princípio Político

Quadro 06: Dimensões políticas do DPD.

	Dimensões	Características
1 ^a	Profissional político	Saber se posicionar
2 ^a	Profissional subjetivo	Colocar em “xeque” o seu eu
3 ^a	Profissional dialógico	Capacidade de saber interagir
4 ^a	Profissional da transformação	Capacidade de provocar mudanças
5 ^a	Profissional problematizador	Capacidade de questionar a realidade
6 ^a	Profissional emancipador	Postura libertária

Fonte: Freire (2002; 2007a; 2019).

O princípio político contribui para analisar a politicidade que há na educação, ou seja, avaliar as relações de poder/saber, a subjetividade da prática docente e a sua não neutralidade; as políticas públicas educacionais, os contextos políticos, sociais, econômicos. Freire não separa o ato pedagógico do ato político, visto que não há docência sem decisão diária. Para compreender esses aspectos, pelos quais o/a professor/a é responsável e nos quais está imerso, elegendos algumas dimensões desse princípio para analisar.

O/a professor/a é um/a profissional político à medida que utiliza da subjetividade para lecionar. Sob esse aspecto, a atuação docente de um/a profissional político deve ser pautada em uma reflexão constante, pois ele/a é responsável pelo próprio desenvolvimento cognitivo e político, bem como de seus/as alunos/as. Não podemos esquecer que o/a professor/a é também, individual e coletivamente, atuante no processo de conscientização de homens e mulheres, crianças, jovens de uma nação.

A formação docente precisa assumir a dimensão subjetiva do ser professor/a, isto é, a dimensão política da docência, uma vez que a formação é uma busca permanente pelo conhecimento, pela conscientização e libertação. O/a professor/a é peça essencial nesse processo dentro de uma sociedade; em especial, ele/a pode se configurar como um agente de mudança em uma sala de aula. As escolhas da didática a ser desenvolvida, o gerenciamento dos conflitos e das aprendizagens dos/as alunos/as são de responsabilidade do/a professor/a em uma escola e não há neutralidade nessas escolhas, pois ele/ela é um sujeito subjetivo que elege suas práticas pedagógicas, e, assim, se configura como sujeito político. Nesse ínterim, a profissão docente deve ser vivida em sua dimensão política, pois esta traz implicações na formação dos/as estudantes. Assim, é fundamental problematizar qual a formação temos fomentado em nossa prática profissional.

A dimensão subjetiva de ser professor/a requer uma formação política que favoreça o seu desenvolvimento profissional, ajude-o/a a romper com a concepção ingênua de que a educação é o único motor das transformações da sociedade, mas também enxergar a importância do seu papel como agente que pode provocar mudanças sociais, como atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante, que visa à preservação de uma sociedade classista, elitista e capitalista.

Tudo isso demanda alguns exercícios que passam, em princípio, pela organização coletiva com seus pares, considerando impossível elaborar uma transformação que é social apenas no campo individual. Isto posto, compreende-se como primeiro exercício importante a luta contradiscursos hegemônicos que delegam ao/a professor/a a solitária tarefa de formar toda uma geração de estudantes, posto que as famílias e os governantes têm responsabilidades indelegáveis nesse caminho formativo. Segundo, o rompimento com discursos que descaracterizam o papel da educação, pois estes provocam subalternização, proletarização e precarização da profissão docente. Terceiro, a busca pela capacidade de enxergar que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Isso significa que a sociedade precisa das escolas na mesma medida que as escolas precisam da sociedade. Desse modo, torna-se necessário delimitar seus papéis para lograr êxito

na formação de pessoas mais humanas, capazes de construir um mundo melhor, o que não é só tarefa das escolas, mas uma ação coletiva de todos/as.

Em consonância ao exposto, Paulo Freire (2019) alerta que um/a professor/a, para provocar mudanças sociais, precisa ter uma prática pedagógica dialógica. Assim, o diálogo não deve ser visto como uma estratégia de ensino, mas como um fundamento para ensinar e aprender, ao passo que é no diálogo que o ser humano conhece a si mesmo, conhece o outro, faz-se e se refaz, se constrói, reconstrói e desconstrói. É no diálogo que o/a professor/a avalia o seu saber, suas crenças (ou autocrenças), sua relação com o outro, com o mundo e com o conhecimento. Além disso, essa oportunidade de “conviver com a cotidianidade dos outros constitui uma experiência de aprendizado permanente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p.16). Assim, essa abertura por meio do diálogo, colabora para o/a docente crescer como ser humano/a e se emancipar.

Para Freire e Faundez (1998), não dá para conceber o mundo sem homens/mulheres, tampouco homens/mulheres sem mundo e sem diálogo. O diálogo é uma condição existencial no mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2020). Indubitavelmente, Freire (2019) mostra que o diálogo não é neutro, pois ele é pautado na subjetividade humana. Por isso, desde já, é necessário compreender as relações que emergem do diálogo e sua intencionalidade, ou seja, as relações de poder que estão envolvidas nos discursos. Reside aqui a necessidade de utilizar do diálogo como instrumento para confrontar a opressão.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) apresenta cinco condições para uma educação dialógica, tais como: o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar verdadeiro.

- a) Na primeira, o autor afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor pelo mundo e aos homens” (FREIRE, 2019, p. 110). O amor possibilita uma relação dialógica, pois ele é sensibilidade, é respeito, é compreensão, é compromisso, é entrega, é busca, é luta.
- b) Na segunda condição, Freire (2019, p. 111) apresenta que “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade”. A humildade implica romper com a hierarquia do conhecimento e respeitar os saberes, as culturas, as múltiplas formas de viver o gênero, a sexualidade e a religiosidade. É preciso ter humildade pedagógica e epistemológica para permitir a interação entre docentes e discentes, pois não dá para haver diálogo entre sujeitos autossuficientes.
- c) Já na terceira condição, Freire (2019, p. 112) afirma que “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens”. É preciso acreditar no poder de criar e recriar que o ser humano tem, no ímpeto ontológico criador que todos/as possuem.

- d) Na quarta condição, Freire (2019, p. 113) ressalta que “não existe, tampouco, diálogo sem esperança”. Desta maneira, o diálogo concebido no campo da esperança é aquele que tem força mobilizadora para provocar processos de conscientização e de emancipação. A esperança para Freire (2003) é pensada a partir de um verbo de ação – esperar, ou seja, não é esperar; então, um diálogo com esperança é luta.
- e) Na quinta e última dimensão, Freire (2019, p. 114) reitera que “finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”. É na capacidade de pensar e agir verdadeiro que resistimos às mais variadas formas de dominação e opressão.

A educação dominadora e restritiva pode ser rompida através da interação entre educadores/as e educandos/as. No ato de dialogar se ensina e também se aprende. E “aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica” (FREIRE, 2002 p. 84). É na prática dialética que o desenvolvimento de alunos/as e professores/as é potencializado.

Outro aspecto a destacar é o professor como “Profissional Problematizador/a.” Ao assumir esse perfil, o/a docente desenvolve o poder de captar, questionar e compreender o mundo em um esforço permanente. Deste modo, consegue pensar a si mesmo e perceber-se criticamente. Sua prática docente é sedimentada na contextualização, na criatividade e na estimulação reflexiva da realidade; reconhece o homem como ser social e valoriza sua historicidade; enxerga e compreende o inacabamento humano, por isso, incentiva a busca pelo “ser mais” (CRUZ, 2020). Sua postura não é de falar para os/as educandos/as, mas com os/as educandos/as, a partir de uma perspectiva humanizadora, libertária e emancipatória.

Enquanto profissional emancipador/a, o/a docente tem a consciência de que sua práxis reverbera em sua profissionalidade. Esta consciência implica, necessariamente, compreender que a libertação não chegará sozinha, mas pelo exercício de uma práxis autêntica de busca pelo conhecimento e reconhecimento do compromisso social consigo e com os outros pela organização coletiva. Todavia, Freire (2019, p. 48) apresenta esta libertação como um “um parto doloroso”. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Não podemos negar que esta consciência é essencial para se perceber no e com o mundo.

A busca por essa consciência é muito importante, particularmente em tempo de tirania política, ao passo que para superar a consciência ingênua e assumir uma consciência crítica, é necessário um processo de libertação. É preciso que fique claro que um/a docente libertador/a e emancipador/a é também um sujeito libertado e emancipado. Só há disponibilidade para ser um profissional libertador/a e emancipador/a, quando essa libertação e emancipação já se

constituíram, primeiramente pelo/a próprio/a professor/a. Caso contrário, este/a continuará a fazer a educação bancária e descontextualizada, exigir memorização dos conteúdos dos/as estudantes, mistificar a realidade, imobilizar o poder criativo de seus/suas alunos/as. No entanto, Freire (2019, p. 71) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Posto isto, o diálogo e a problematização da realidade são a condição fundamental para essa libertação.

O que o/a professor/a precisa fazer, na verdade, é se entregar em uma ação-reflexão dos homens/mulheres sobre o mundo, para enxergar as possibilidades de emancipação, libertação e transformação dentro de sua prática educativa, e, assim, superar a contradição opressor/a-oprimido/a. Nessa perspectiva, para Freire (2007b), a prática educativa tem de ser, ação cultural para liberdade de professores/as e alunos/as, um momento destinado ao crescimento de ambos, de socialização, de diálogo e de comunhão. Essa unidade dialética contribui para um pensar e atuar no mundo, concebendo a educação no princípio axiológico, sobretudo, para beneficiar o DPD, como veremos no tópico a seguir.

3. 3. Princípio axiológico

Quadro 07: Dimensões axiológicas do DPD.

	Dimensão	Característica
1 ^a	Profissional ético	Postura compromissada com o bem de todos/as
2 ^a	Profissional de valor	Capacidade de reconhecer a importância social da profissão docente

Fonte: Freire (2006; 2007b); Freire e Shor (2008).

A ética é fundamental ao exercício da docência. Essa afirmativa demanda assunção de uma postura ética pelo/a docente no exercício de sua profissão. Implica, aqui, o/a docente analisar a sua prática educativa, a partir do ponto de vista axiológico e, assim, colocar em “xeque” seus discursos, suas crenças, seus valores e os valores da sociedade, para romper com qualquer forma de discriminação e dominação. Isso desperta para organização coletiva de uma luta contra uma educação bancária, hegemônica, elitista e classista, pois esse tipo de educação castra a vocação ontológica dos/as estudantes de “ser mais”, e inibe o DPD.

É fundamental que o/a professor/a seja um/a profissional ético/a. Esta afirmativa demanda uma postura ética que o/a docente terá que assumir no exercício de sua profissão. Implica aqui, o/a docente analisar a sua prática educativa a partir do ponto de vista axiológico e, assim, colocar em “xeque” seus discursos, suas crenças, seus valores e os valores da sociedade para romper com qualquer forma de discriminação e de dominação. Isso exige uma

luta contra uma educação bancária, hegemônica, elitista e classista, pois esse tipo de educação rouba a vocação ontológica dos/as estudantes de “ser mais”, e inibe o DPD.

Como o DPD é um processo que ocorre no individual, mas também no coletivo, ao se fechar em uma prática castradora de diálogos e de emancipação, o/a docente perde a oportunidade de aprender com seus pares e com os estudantes. Esse caminho demanda ética, como nos assevera Freire (2007b, p. 33):

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Não dá para pensar uma prática pedagógica fora da ética, como também não dá para se desenvolver profissionalmente distante do princípio ético. Isso requer o reconhecimento de que a docência exige respeito pela vida, pelos direitos, pela dignidade humana, pelos saberes, pela formação de pessoas. Em outras palavras, não deve haver atuação profissional longe da ética.

Conceber a prática de ensino alicerçada na ética favorece o caminho do DPD. Sobre esse assunto, discorre Sacristán (2014, p.85) que “o ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor”. É nesta seara que percebemos que o/a professor/a ético se desenvolve melhor profissionalmente, pois se entrega de maneira plena no compromisso que assumiu com a educação.

Sob essa ótica, Freire (2007b, p. 24) apresenta o caminho ético da trajetória profissional:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Nesse viés, de acordo com o referido autor, um/a profissional ético é aberto ao diálogo, também à avaliação crítica do seu trabalho; toma decisões pautadas no bem comum da

humanidade. Sua profissionalidade se torna autêntica à medida que está “de mãos dadas com ética”, porém, para isso, precisa enxergar o valor que há na profissão docente. Sob este aspecto, Freire (2006) aborda um ponto fundamental de reconhecimento da docência como uma profissão que “implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil” (FREIRE, 2006, p. 11); em outras palavras, à docência implica um movimento constante de pensar e agir, falar e ouvir, planejar e realizar, criar e recriar, estudar, realizar, decidir, experimentar, mudar, inovar, isto é, ousar.

O autor problematiza a questão de o/a professor/a ser nomeado/a como tio/a dos/as alunos/as. Indiscutivelmente não dá para reduzir a docência a um grau de parentesco. Ser tio/a, não é uma profissão. Quando essa associação é feita, tira a profissão do campo do direito trabalhista, negando os movimentos de cobranças por melhorias profissionais. Para valorizar o/a professor/a, é preciso recusar essa ideia distorcida da profissão docente, uma vez que ela está impregnada de ideologias que trazem no seu bojo a visão de que um/a tio/a, por ser parente, não pode lutar pelos seus direitos para não prejudicar o desenvolvimento dos/das sobrinhos/as. Freire (2006) descreve essa luta como um momento em que o/a professor/a ensina seu/sua aluno/a a conquistar o próprio direito, ou seja, dá uma lição de democracia nessa questão. Posto isto, é perceptível que ensinar envolve militância, luta e busca por melhorias das condições de trabalho e tudo isso tende a trazer implicações positivas para o DPD, ao passo que o/a professor/a reconhece o valor que há em sua profissão e resiste a todas as formas de castração de sua prática profissional.

Inegavelmente, em um país de expansão de ideias e práticas neoliberais, a educação torna-se mercantilizada e a ética é relegada para favorecer o capitalismo estrutural. Nesse cenário, ser profissional docente é desafiador, por isso, é importante a união da categoria profissional do/a professor/a para romper com o desmonte do trabalho docente, com a descaracterização/desvalorização da profissão, com os ataques ao currículo escolar emancipatório e libertário; tudo isso implica ética na profissão para resistir ao ideário da classe burguesa. Nesse caminho, a docência necessita ser concebida à base do princípio gnosiológico, o que veremos no tópico a seguir.

3. 4. Princípio Gnosiológico

Quadro 08: Dimensões gnosiológicas do DPD.

	Dimensão	Característica
1 ^a	Ser finito e inconcluso	Capacidade de enxergar o inacabamento

2 ^a	Ciclo gnosiológico	Capacidade de valorizar o conhecimento novo sem desprezar o velho
3 ^a	Profissional pesquisador	Capacidade de buscar o conhecimento
4 ^o	Profissional que aprende ao ensinar	Aberto/a a trocas de conhecimentos

Fonte: Freire (2002; 2007b; 2018; 2019); Freire e Shor (2008).

No que se refere a esse princípio, Freire (2018) aponta que é na busca que o/a professor/a pode perceber a sua finitude/inconclusão, isto é, o seu inacabamento e, assim, estabelecer uma relação de busca pelos saberes e conhecimentos necessários à sua prática educativa. Esse caminho de busca é baseado no princípio gnosiológico.

Quando o/a professor/a se propõe a dialogar, por exemplo, com seus/as alunos/as, ele/a também se abre ao crescimento profissional, à medida que estabelece uma relação dialógica de construção conjunta do conhecimento e todos/as aprendem. Posto isto, docentes e discentes são sujeitos cognoscentes no processo de ensinar e aprender. Partindo desse viés, Freire e Shor (2008, p. 18-19) apontam que “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos, críticos e criativos”. Com base nessa compreensão, o/a docente carece de estabelecer um vínculo afetivo e de respeito com seus/as alunos/as para juntos construírem o conhecimento tão necessário à prática educativa. Disto isto, romper com uma educação verbalista e dar lugar a uma educação verdadeiramente gnosiológica. Para tanto, Freire e Guimarães (2020, p. 60) observam que:

O professor primário nem sempre está colocado numa perspectiva que é a do educador que pensa os problemas da educação; ele é muito mais um operário do dia a dia da escola, em que os problemas de nota, de disciplina, de organização escolar, de plano de aula, é que vem em primeiro plano.

O tema em debate nos provoca a realizar uma análise do cenário sociopolítico que os/as professores/as vivenciaram nos últimos anos. A eles/as são dadas muitas missões que estão para além da profissão docente. Assim, há dificuldade de se lançar nas leituras, nas formações, na busca por conhecimento de si, pois seu tempo é preenchido com execução de currículo prescritivo; excessos de aulas, pois, com os salários defasados pela inflação, os/as professores/as acabam tendo multiempregos. Isso significa um sério comprometimento no DPD, o que pode provocar processos de descontinuidades, ao passo que o/a professor/a não tem tempo para cuidar de si, além de ser sobrecarregado/a por excessos de exigências. Tudo isso tende a provocar adoecimentos físicos e mentais, desmotivação e, conseqüentemente, afastamento da docência.

Outro aspecto a considerar no princípio gnosiológico, é discutido por Freire e Shor (2008), pois eles tratam o ciclo gnosiológico do conhecimento no cotidiano do/a professor/a. Apresentam uma questão muito pertinente para se pensar nos processos de hierarquização nas escolhas dos conhecimentos a serem trabalhados na prática educativa. Para os autores, primeiro se produz o conhecimento novo e, depois, avalia o conhecimento já existente. Freire e Shor (2008) nos advertem para um problema, isto é, para uma dicotomia:

Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHOR, 2008, p. 18).

Essas reflexões remetem ao fato de que a docência precisa ser vista como lugar de construção de novos conhecimentos e não apenas de ensinar conhecimentos prontos. Compreender essa tarefa é lutar para romper com uma profissão docente prescritiva, de materialidade da educação bancária, de base ideológica capitalista, o que implica assumir a autonomia na prática profissional.

O ato de ensinar está carregado de ousadia, cria e recria o conhecimento partilhado. Freire e Shor (2008) defendem que a escola é lugar de construir conhecimento, o que é comumente associado a “pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 19). É tarefa do/a professor/a incentivar seus/suas alunos/as a serem pesquisadores/as, ainda na educação básica, promovendo um ensino por investigação. Contudo, o/a professor/a também precisa assumir uma atitude de profissional pesquisador/a, o que contempla a dimensão do princípio gnosiológico.

É nas relações dialéticas que o/a docente percebe que não dá para trabalhar sozinho, isolado do mundo, dos/as estudantes, das famílias, dos/as colegas e da gestão. Para esse intento, Freire e Guimarães (2020, p. 72) enfatizam que “é preciso, porém, deixar claro que esta busca, esta curiosidade permanente não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo”. Para isso, é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que pode se firmar em um processo constante de emancipação profissional.

O caminho que Freire (2002) encontrou para desconstruir a educação antidialógica, autoritária, bancária e pessimista foi via conscientização crítica, que se dará na atuação profissional e na organização coletiva. Nessa perspectiva, relata:

Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto (FREIRE; SHOR, 2008, p. 124).

É válido reiterar que o conhecimento trabalhado em classe precisa ser estimulador da criatividade, da liberdade, do diálogo, da emancipação, entre outros aspectos favoráveis ao bem-estar do/a próprio/a docente e dos/as seus/suas alunos/as. Para esse propósito, a reflexão cotidiana sobre a prática pedagógica favorece a mudança de rota sempre que necessário, e, assim, caminhos favoráveis ao DPD. Essa reflexão pode se materializar na delimitação do papel na profissão, na não aceitação da destruição das condições de trabalho, na participação em espaços emancipatórios como as reuniões de sindicatos e pedagógicas, além disso, na busca pela formação permanente e em outras frentes.

Tendo como pano de fundo essas preocupações, Freire e Shor (2008), ao abordar o ciclo gnosiológico, apresentam outra questão: a hierarquia que existe entre os conhecimentos. O/a docente, no exercício de sua profissão, terá que fazer escolhas, ou seja, colocar um conhecimento em detrimento do outro. A ética profissional tem que fazer parte dessas escolhas, tanto direcionadas para as práticas pedagógicas, quanto para sua formação pessoal, profissional e acadêmica, entre outras mais. O mencionado autor perspectiva que:

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham (FREIRE, 2002, p. 76).

Ao tratar da educação como prática de liberdade, Freire (2002) está na defesa de uma educação gnosiológica. Aquela que educa para a emancipação humana. Nesse ínterim, cabe ao/à docente, nas suas práticas pedagógicas se autoconscientizar e provocar este mesmo processo também na formação de seus/suas alunos/as e, desse modo, estimular a criatividade e curiosidade dos/as estudantes, a partir de práticas democráticas e libertárias.

Não dá para esquecer que o/a professor/a é um/a profissional que aprende ao ensinar. O diálogo é uma ferramenta essencial para que isto ocorra, por isso é fundamental o rompimento com a educação bancária, autoritária, antidemocrática, castradora de subjetividade, ou seja, dominadora, uma vez que nesta não há diálogo, não há troca. Tem de um lado, o/a professor/a que só fala, e do outro, os/a alunos/a que só escutam.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) denuncia a educação bancária, colocando-a como uma concepção de educação que inibe o poder criativo de docente e discente, que engessa as práticas pedagógicas dentro de uma estrutura controladora do pensar e agir criticamente. Deste modo, é perceptível que a educação bancária mata a subjetividade, a criatividade, a curiosidade, o espírito investigativo de educadores/as e educandos/as. Romper com essa estrutura é libertar-se do sofrimento e abrir-se para o crescimento profissional, bem como sair de uma anestesia imobilizadora e se abrir para uma educação fundamentada na epistemologia da práxis.

O diálogo já começa no momento da busca pelo conteúdo programático (FREIRE, 2019), posto que ao se debruçar no planejamento das aulas, terá que delimitar quais são as necessidades de aprendizagens dos estudantes e quais obstáculos epistemológicos terão que superar. Neste caminho, é essencial o/a professor/a analisar a realidade e fazer as escolhas dos conteúdos e da didática, todos alinhados às demandas dos/as estudantes. As aulas partem de situação-limite existencial, ou seja, das contradições sociais, para buscar possíveis soluções de maneira coletiva. As possibilidades são plurais quando todos/as, docentes e discentes, são atuantes neste processo, ao passo que todos/as, sem distinção, buscam olhar a realidade e atuar nela de forma conjunta.

O/a docente que assume a condição bancária da educação tem uma prática profissional alienada, pois nega a possibilidade de ofertar uma educação dialógica, libertadora e problematizadora. Sua prática pedagógica é alinhada a uma sociedade opressora, que visa manter o *status quo*. Esta postura profissional coloca o/a docente em uma condição de profissional acrítico/a, aquele/a que oferta uma educação movida por ação social de caráter paternalista/assistencialista. Ao assumir uma concepção bancária da educação, o/a professor/a se fecha em práticas antidemocráticas, antidialógicas, desumanas, autoritárias e segregadoras. Tudo isto traz implicações desastrosas para o DPD, pois para ser beneficiada, a profissão docente necessita ser sedimentada em práticas promotoras de emancipação e de libertação para todos/as envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Em contrapartida, a concepção dialógica, libertadora e problematizadora da educação colabora para o desvelamento da realidade, para um pensar e agir autêntico, isto é, para uma

autonomia da práxis. É, nessa direção, que o DPD tende a ser potencializado, pois, nessa concepção, o/a docente vê seus/as educandos/as como companheiros/as de aprendizagens, sendo a troca de conhecimentos uma ação constante nas aulas, sem autoritarismo, verbalismo e proibição do falar/pensar verdadeiro. Assim sendo, Freire (2019, p. 89) relata “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. É nessa prática que juntos/as buscam superar as situações-limites e potencializam a vocação ontológica de humanizar-se (FREIRE, 2003). À medida que docentes e discentes estabelecem uma relação de crescimento e cuidado mútuo, todos/as são beneficiados e, conseqüentemente, o DPD.

Tudo isso supõe um exercício permanente de ensinar e aprender, de modo que está no ato de ensinar o caminho para aprender. Indubitavelmente, Freire (2007b) apresenta o ato de ensinar como inexistente sem o aprender e vice-versa. Nessa perspectiva, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2007b, p. 21). Ainda conforme o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007b, p. 24). Na medida, porém, que o/a docente ensina, ele/a também se coloca na posição de aprendiz, se lança na direção de uma experiência construtiva do conhecimento, pautada, como diz o autor, na ética, no compromisso e na responsabilidade de educador/a. Desse ponto de vista, o/a professor/a precisa se ver como ser capaz de intervir no tempo/espço, bem como capaz de captar a realidade, optar, decidir e valorar a partir do ato de ensinar. Essa postura implica uma relação positiva com o princípio epistemológico para favorecer os processos de continuidade de DPD, o qual veremos abaixo.

3. 5. Princípio Epistemológico

Quadro 09: Dimensões epistemológicas do DPD.

	Dimensão	Característica
1 ^a	Rigorosidade metódica	Ter disciplina e ser exigente na prática docente
2 ^a	Reconhecimento e valorização das culturas	Enxergar a diversidade humana
3 ^a	Apreensão da realidade	Capacidade de compreender o mundo para transformá-lo
4 ^a	Curiosidade epistemológica	Descobrir e experimentar novos conhecimentos
5 ^a	Formação permanente	Busca constante pelo conhecimento e saberes da profissão
6 ^a	Profissional colaborativo	Aberto/a ao partilhamento de conhecimento, saberes, experiências dentro e fora da escola

Fonte: Freire (2001; 2003; 2007b; 2007b; 2019; 2020).

Ao se perceber como ser ontologicamente inacabado, o/a docente buscará estabelecer uma relação com o conhecimento para favorecer uma prática profissional eficaz; isto requisitará o princípio epistemológico. É pertinente enfatizar que um/a professor/a é um/a cientista da

educação e necessita se ver dessa forma para poder, não só se apropriar/analisar/avaliar as teorias existentes, mas criar outras novas. Todavia, para isso, o/a professor/a necessitará do estabelecimento da relação com o conhecimento no percurso do seu DPD.

Nesse caminho, entretanto, segundo Freire (2020), é necessário o cuidado com a rigurosidade metódica ao valorizar demasiadamente a ciência e desprezar o senso comum. É preciso colocar tanto a ciência quanto o senso comum no seu devido lugar, pois ambos têm seu valor. Reside aqui a boniteza da valorização de todo conhecimento produzido dentro e fora das academias, dentro e fora da sala de aula.

A rigurosidade metódica requer um/a profissional docente estudioso/a, pois o ato de estudar contribui para a formação de sujeitos cognoscentes. Freire (2007b) alerta que para assumir este ato de estudar é necessário se colocar como ativo no processo, com postura crítica sobre aquilo que estuda, pois “o ato de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo” (FREIRE, 2007b, p. 11). É verdade, também, que estudar é um ato de enfrentamento, de pensar a prática, a profissionalidade e seu papel social. O autor ainda aponta que estudar é assumir um diálogo com os/as autores/as do material lido, enfim, demanda humildade e entrega. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las, recriá-las e problematizá-las.

É necessário assumir o reconhecimento e a valorização das culturas. À medida que o/a docente coloca sua profissionalidade a serviço, não só do reconhecimento, mas também da valorização das culturas, ele/a cresce profissionalmente, e também colabora no crescimento dos seus/suas educandos/as, pois esse movimento provoca o contato com as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Nessa direção, Cruz (2021, p. 2) enfatiza que “não progredimos no isolamento, é na relação com o outro que nos constituímos como seres humanos, tomamos conhecimento da diversidade cultural, das mais variadas formas de pensar, agir, viver do outro”. Dessa maneira, ao ter contato com a diversidade cultural, o/a professor/a tende a se desenvolver na profissão, porque se torna um/a profissional aberto/a ao conhecimento do/a outro/a.

Freire (2020) discute que somos a unidade na diversidade. Quando se coloca uma cultura como legítima e hegemônica, caminha-se para a discriminação e a segregação de outras culturas, o que gera por um lado, as ideologias, e por outro lado, as resistências. Só é possível pensar na superação da opressão, quando se rompe com qualquer forma de ideologia dominante e preconceituosa.

Aqui, Freire (2020) nos convoca a dialogar com a História para quebrar as ideologias dominantes e permitir que os/as professores/as compreendam o processo de produção discursiva que oprimem em seu local de trabalho. O citado autor enfatiza a necessidade de os

cursos de formação docente possibilitarem uma análise crítica dos processos históricos para compreender o presente.

Ainda, propõe a seguinte reflexão: “que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes, para em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar!” (FREIRE, 2020, p. 40). Posto isto, questionamos: como é possível se desenvolver profissionalmente mantendo práticas desumanizadoras, castrando a subjetividade dos/as estudantes, inibindo o poder criativo, dando lugar à antidemocracia e ao autoritarismo? Não dá, por exemplo, para colocar a profissionalidade a serviço do capitalismo perverso e esperar que o DPD seja impulsionado. É preciso desestabilizar o que está posto em nossos processos históricos, para resistir e lutar contra qualquer forma de opressão e dominação. É nesse sentido que o/a professor/a com práticas libertárias tem melhor condição de contribuir na constituição de um mundo mais humano.

Não há lugar para o DPD com práticas pedagógicas opressoras, pois não dá para exercer uma profissão fazendo do mundo um lugar pior para viver. É no reconhecimento e na valorização das múltiplas formas de ser e de agir que o/a professor/a terá a oportunidade de crescimento. É na abertura do diálogo que se vencem os próprios preconceitos, que se pode colocar em “xeque” os pensamentos construídos e alicerçados em um contexto socio-histórico de concepção preconceituosa de raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outras mais, que não cabem no mundo hodierno.

A profissão docente requer um/ professor/a alinhado com o perfil de pessoas de seu tempo, o que demanda um/a profissional capaz de reagir contra a domesticação histórica. Isso requer uma posição pedagógica que reconheça a diversidade humana no cotidiano da atividade profissional.

Nos modos de refletir esse reconhecimento e valorização cultural, o/a professor/a necessita apreender a realidade, para assim buscar percursos favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. Para essa conquista, Freire (2007b, p. 68) assevera que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio empenho”. Por assim dizer, enquanto profissional da educação, o/a docente necessita estar aberto ao aprendizado, à reflexão, e sobretudo, à ação para poder transformar a realidade. Contudo, faz-se necessário, primeiro conhecer a realidade, para depois intervir nela.

Outro aspecto imprescindível para a prática docente é a curiosidade epistemológica. É a curiosidade que move o/a docente em busca de novos conhecimentos, pois se vê como profissional inconcluso e sedento pelo saber. Nesse contexto, o/a docente precisa ser um

profissional curioso, pois “ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 2007b, p. 84). Esta curiosidade pode ser despertada nos processos de formação docente, seja inicial ou continuada.

Reside aí a necessidade do/a professor/a estar imerso/a na formação permanente. A ação pedagógica carece de uma formação permanente, mas não de qualquer tipo de formação, isto é, necessita de uma formação permanente que contribua para o desenvolvimento profissional docente. Que parta da realidade e capte investimentos qualitativos, ou seja, uma formação contextualizada com o local de trabalho, colaborativa para o/a docente se perceber e se assumir como profissional pesquisador e atuante. Os estudos freireanos sobre formação permanente ressaltam:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007b, p. 39).

Paulo Freire (2007b) elegeu a formação permanente como um dos aspectos através dos quais o/a professor/a tem a potencialidade de aprender a olhar criticamente e analisar a sua própria prática, bem como a observar suas necessidades profissionais e eleger as teorias que darão suporte a elas. Por conseguinte, a formação permanente contribui para o DPD, pois colabora na superação de situações-limite, na ampliação da compreensão da realidade/mundo, na transformação de formas de pensar e agir, na construção de novos saberes, na participação ativa social e na construção da autonomia. É válido salientar que não se faz formação sem o diálogo, como também não se faz formação sem investimentos financeiros.

Desse modo, a formação precisa ser um caminho de possibilidades para o/a professor/a se aproximar da realidade concreta. Isso significa que os modos de conceber a formação docente necessitam ser contextualizados, os currículos precisam levar em consideração os contextos das escolas, as necessidades de aprendizagens do/a professor/a, os contextos políticos, cultural, econômico, histórico. Contudo, é necessário dialogar com os/as professores/as e seu local de atuação profissional, sobretudo com aqueles/as responsáveis pela formação docente e pelas políticas públicas educacionais.

A universidade pode e deve contribuir na oferta dessa formação contextualizada com os diversos contextos, a partir do tripé – ensino, pesquisa e extensão, posto que é atribuição desta instituição esse papel. Assim sendo, ela necessita assumir esse compromisso de formar sujeitos que possam contribuir para a melhoria da educação e colaborar para a transformação da sociedade. Foi com essa perspectiva que Paulo Freire assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no ano 1989 a 1991. Sua experiência é registrada no livro *Educação na Cidade* (FREIRE, 2001). Nessa obra, ele lança um olhar para a formação permanente de educadores/as e apresenta os resultados de sua atuação na gestão ao desenvolver um trabalho colaborativo pautado na autonomia, com participação ativa das universidades, dos/das docentes, com diálogo constante, compartilhamento de saberes e experiências, relação teoria-prática e construção coletiva do conhecimento.

Freire (2007b, p. 39) ressalta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, em sua gestão na secretaria de educação, instituiu a educação popular como política pública e afirmou a educação como prática da liberdade.

É inegável que a formação é necessária para o/a professor/a provocar mudanças no percurso do seu desenvolvimento profissional, mas seria uma armadilha pensar que ela sozinha fará tudo isso. Além da formação, existem outros fatores que também colaboram com o desenvolvimento profissional, como por exemplo, condições de trabalho favoráveis (salário, plano de carreira, infraestrutura adequada do local de trabalho), acompanhamento pedagógico e psicológico, políticas públicas de formação, entre outras mais.

Com a atualidade do pensamento freireano e o aprofundamento desse tipo de crise na educação, sumariamente, Paulo Freire (2019, 2003) nos convida a refletir, a assumir compromisso profissional e a nos posicionar politicamente para resistir. Entretanto, é fundamental unir forças para conceber o/a professor/a como um/a profissional colaborativo/a, ou seja, aquele/a aberto/a ao partilhamento de conhecimentos, saberes, experiências dentro e fora da escola; a assumir parcerias para trabalhar colaborativamente.

Isso requer analisar situações problemáticas, formular estratégias para resolvê-las, executar estratégias, avaliar e socializar os resultados. Em síntese, um trabalho colaborativo promove a participação ativa de todos/as na busca de soluções coletivas para os problemas sociais, em especial da educação. Esse tipo de trabalho se configura como um caminho propício para contribuir na construção conjunta do conhecimento e no desenvolvimento de profissionais. Freire (2001) aponta que:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade. (FREIRE, 2001, p. 75).

Para o autor, tudo isso implica na abertura do diálogo com todos/as que estão inseridos/as no processo educativo, desde docentes, estudantes e seus responsáveis, gestão, governantes e comunidade geral. Desse modo, a autonomia tem que ser partilhada, quer dizer, o poder de decisão não está centralizado numa pessoa ou num lugar, mas em todos/as de forma democrática.

É válido salientar que o trabalho colaborativo é realizado a partir de objetivos comuns planejados por todos/as do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente. Não há relações hierárquicas, a liderança é partilhada e os/as professores/as têm a oportunidade de avaliar seu trabalho constantemente. Um trabalho colaborativo contribui na construção da identidade de um profissional colaborativo; assim, o DPD poderá ocorrer contando com as trocas de experiências e a construção do conhecimento de forma coletiva.

Ao utilizar o pensamento freireano para discutir o DPD, vislumbramos que, na tomada de consciência do papel de educador/a, o/a professor/a se dê conta de que a educação brasileira precisa ser uma ação crítica, prospectiva, coletiva, isto é, colaborativa e plural. Especialmente, tomar o seu lugar de fala e participar ativamente do planejamento, da elaboração do currículo escolar, da gestão e monitoramento da própria aprendizagem, da participação na elaboração de propostas de formação inicial e continuada, entre outras. As mudanças na educação devem partir, como dizia Freire (2007, p. 43), da “reflexão crítica sobre a prática”. Reside aí a necessidade de colocar o/a professor/a como protagonista do seu DPD.

3. 6. Algumas considerações

No Brasil, o cenário sociopolítico de crise se redesenhou com a chegada da pandemia da Covid-19, trazendo mais instabilidade na saúde, na educação e na economia, provocando mortes e desempregos em massa. Essa tragédia sem precedentes requer de todos/as, particularmente, dos/as professores/as compreender melhor essa engrenagem, seus movimentos, seus múltiplos e complexos desdobramentos na profissão docente.

É nesse sentido, que o conjunto dos princípios fundantes da pedagogia freireana tendem a contribuir para o DPD, à medida que convocam o/a professor/a a: ter consciência da própria existência; estabelecer uma relação no e com o mundo; ter autonomia profissional, ser um/a profissional da práxis; impulsionar o ímpeto ontológico criador; ter responsabilidade com sua profissionalidade; assumir a politicidade do ato de ensinar; ser um/a profissional dialógico/a, democrático/a, problematizador/a, pesquisador/a, ético/a, libertário/a e emancipador/a; enxergar o valor da profissão docente; estabelecer uma relação de busca pelo conhecimento e pelos saberes; entre outras mais. Tudo isso não é uma convocação simples, todavia pode favorecer processos de melhorias pessoais e profissionais, por conseguinte, de DPD.

Esses aspectos ora mencionados tendem a trazer equilíbrio nas relações afetivas dentro e fora das instituições educativas, o surgimento de emoções e sentimentos satisfatórios na contribuição construtiva de uma sociedade mais harmônica, bem como, na manutenção viva da esperança e do fortalecimento no compromisso social, para a constituição de uma cidadania mais ativa, o que requer denúncias de derrelições, da precarização das escolas, da desvalorização da profissão docente, das segregações e discriminações, entre outros.

Diante das vivências de opressões políticas sociais que atravessamos no Brasil nos últimos anos, acercar-se de inspirações freireanas é uma atitude de enfrentamento e de resistência. O modelo de profissional que foi Paulo Freire inspirou, e ainda inspira, a construção da identidade de muitos professores/as, para contribuir na luta por uma educação equitativa. Suas ideias estão presentes nas universidades, nos cursos de formação docente, nas pesquisas acadêmicas, em livros, revistas, periódicos, palestras. Desse modo, o pensamento freireano nos ajuda a construir diretrizes integradoras de novas práticas educativas que respondam aos desafios da atual educação brasileira, sobretudo, no contexto de pandemia a qual o planeta atravessa.

Neste cenário, é essencial uma pedagogia do compromisso e da esperança para superar o modelo de educação que está alicerçada no viés neoliberalista, que valoriza o capitalismo em detrimento da vida. Entretanto, isso implica requisitar os princípios fundantes do pensamento freireano para sair do silenciamento, da apatia e do imobilismo para se perceber como profissional docente que existe no mundo e poder atuar nele para transformá-lo.

4. PAULO FREIRE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGO COM O PANORAMA DE PESQUISAS

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente (FREIRE, 1992, p. 91-92).

O trabalho intelectual, e, particularmente, a escrita sobre Paulo Freire e Desenvolvimento Profissional Docente – DPD é um percurso de descoberta, um processo de aprendizagem e de válidas reflexões, visto que as discussões freireanas suscitam em seu leitor autonomia e responsabilidade epistemológica para construir novos caminhos na educação e redescobrir novas rotas para o DPD.

Paulo Freire foi um autor clássico de pensamento educacional crítico do século XX. Ele abordou temas centrais da educação, tais como, libertação, emancipação, conscientização, compromisso social, humanização, democracia, dialogicidade, política, mudança, cidadania, participação, autonomia, educação bancária, entre tantos outros. Essas discussões ganharam destaques em suas vastas obras e foram capazes de resistir ao tempo e continuar atual no cenário educacional.

Seu pensamento foi ganhando movimento em livros, teses, dissertações, ensaios e artigos em todo o Brasil. Paulo Freire continua latente nas pesquisas, não só no Brasil, mas no mundo. Gerbasi (2013), em seu estudo, remete ao impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil entre 1987 e 2010. Aponta que 233 dissertações e 138 teses fundamentam as pesquisas a partir de uma perspectiva freireana. Essas investigações que tiveram a influência do pensamento de Paulo Freire foram desenvolvidas no campo da alfabetização de adultos, dos movimentos sociais, da extensão agrícola, da educação popular, da formação de professores/as, do ensino de ciências, das pedagogias alternativas, e, mesmo da política educacional e da teologia da libertação (GERBASI, 2013).

Diante dessa gama de pesquisas, este estudo objetivou analisar teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação, no período compreendido entre 1999 a 2019, que tem o foco no DPD a partir de uma abordagem freireana. Destarte, este estudo caracteriza como “Estado da Arte”, visto que esta investigação analisa as características da evolução histórica das pesquisas, os movimentos do campo, de modo a revelar as tendências temáticas e metodológicas, as mudanças, as continuidades e descontinuidades dos estudos, as lacunas e áreas não exploradas, assim indicar novos caminhos de pesquisa (FERREIRA, 2002).

Nessa direção, realizamos uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como base os seguintes descritores: “Paulo Freire” e “Desenvolvimento Profissional Docente”. O Catálogo indicou 868.478 registros com referidos descritores, sendo 563.792 dissertações e 223.046 teses.

Ao inserir os filtros “Grande área de conhecimento, área de conhecimento, concentração e avaliação” todos em “Educação”, obtivemos um total de 14.716 pesquisas, constituindo 10.313 no nível de mestrado e 4.118 no nível de doutorado. Destarte, foi realizado uma varredura nos títulos e resumos dessas pesquisas, buscando elementos que compõem o DPD, assim o resultado sinalizou os seguintes itens: carreira docente, trajetórias profissionais, formação continuada e experiências formativas. Essa busca implicou no encontro de trinta e três (33) pesquisas, as quais foram selecionadas dezoito (18) para análise em sua integralidade, sendo doze (12) teses e seis (06) dissertações. Como critério de escolha, usamos as pesquisas que tinham o foco, particularmente, no desenvolvimento profissional docente, por isso 15 estudos não foram selecionados.

É importante destacar que das dezoito (18) publicações, três (03) não estavam disponíveis de forma completa no Catálogo de dados da CAPES, sendo necessária uma consulta pelo site de busca *google*. Nas páginas posteriores, aprofundamos nas análises.

a) Das teses e dissertações selecionadas

De posse dessas pesquisas, foi fundamental construir um quadro para descrever as dissertações e teses, com destaque para nome do autor, título da pesquisa, Universidade/localidade e ano de publicação, que são apresentados a seguir:

Quadro 10 – Dissertações.

Autor	Dissertação	Universidade Localidade	Ano
1. Rosa Maria de Freitas Rogério	Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	2008
2. June Santos Vinhal	Traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio de uma escola particular.	Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG	2008
3. Carina Rafaela de Aguiar	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada.	Universidade da Região de Joinville – Univille/SC	2013

4. Arlete Pereira de Oliveira	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre	Universidade Federal do Acre - Rio Branco- AC	2016
5. Ana Maria Mendes Sampaio	Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024).	Universidade Federal de Ouro Preto- Mariana/MG	2018
6. Jurema Rosendo dos Santos	Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar.	Universidade Federal da Bahia – Salvador/BA	2019

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 11 –Teses.

Autor	Tese	Universidade Localidade	Ano
1. Renata Prenstteter Gama	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.	Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP	2007
2. Eliza Cristina Montalvão	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2008
3. Fernanda Migliorança	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2010
4. Blasius Silvano Debald	As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/São Leopoldo-RS	2014
5. Lúcia Gracia Ferreira	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional.	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2014
6. Paulo Gaspar Graziola Júnior	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS	2016
7. Lilian Karam Parente Cury Spiller	Desenvolvimento profissional de professores de matemática de uma comunidade com práticas Investigativas: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2016
8. Cláudia Martins Leirias	Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica	Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS	2017
9. Juliana de Oliveira Maia	Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências.	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	2017

10. Francisco José de Lima	Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/matemática	Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba/SP	2018
11. Inez Repton Dias	Contribuições do mestrado profissional em ensino de ciências para o desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso.	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2018
12. Wilson Elmer Nascimento	Desenvolvimento profissional de Professores de física: um estudo sob a perspectivadisposicionalista e contextualista da ação.	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2019

Fonte: Dados da pesquisa.

Os quadros nos revelam que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas em universidades do Estado de São Paulo; um total de dez (10) produções, constituindo uma (1) dissertação e nove (9) teses. O segundo estado que mais publicou foi o Rio Grande do Sul, com três (3) teses. O terceiro foi Minas Gerais com duas (2) dissertações. Já Santa Catarina, Acre e Bahia tiveram uma (1) dissertação em cada estado. Dentre os dois descritores usados – Desenvolvimento Profissional Docente e Paulo Freire, percebemos uma maior produção concentrada na região Sudoeste, com treze (13) publicações; a região Sul com quatro (4) e a Região Nordeste com uma (1). Diante dessa realidade, observamos uma ausência de produção nas regiões Norte e Centro Oeste, bem como uma escassa produção na região Nordeste.

Esse quadro também nos revela uma ausência de publicações entre 1999 a 2006, de modo que só a partir de 2007 iniciam-se as produções. Contudo, em 2009, 2011, 2012 e 2015 também não houve publicações, embora o quadro nos mostre uma intensificação nas pesquisas a partir de 2014.

Para analisar esse quantitativo de pesquisas, priorizamos os pontos de discussões que mais emergiram nos resumos e palavras-chaves, como por exemplo, “trajetória da carreira docente” e aspectos/elementos que atravessam o DPD. A respeito desses trabalhos, observamos que são de abordagem qualitativa; houve o uso de instrumentos diversificados para produção de dados, dentre os quais os mais utilizados foram a entrevista e a observação participante. As pesquisas revelam uma pluralidade de pontos de vistas que se convergem, usam de abordagens históricas, filosóficas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas e psicológicas para tratar do DPD, de maneira que as discussões se complementam, colocando o DPD em um campo historicamente situado.

Assim, para melhor visualização e análise dos dados, criamos cinco eixos para discutí-los. O objetivo foi compilar as ideias centrais dos autores, bem como analisar os fios que as entrelaçam na discussão sobre DPD. Vejamos abaixo o quadro-síntese desses eixos:

Quadro 12 - Síntese dos eixos.

1 - Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: possíveis perspectivas (LEIRIAS, 2017)
O primeiro eixo discute a presença de Paulo Freire nas pesquisas de estudiosos do campo do Desenvolvimento Profissional Docente.
2. Desafios no percurso de desenvolvimento profissional docente (GAMA, 2007; DEBALD, 2014; SPILLER, 2016; LIMA, 2018; SAMPAIO, 2018; NASCIMENTO, 2019)
O segundo eixo apresenta os desafios da docência que desfavorecem o Desenvolvimento Profissional Docente.
3. A formação continuada docente: caminho favorável ao desenvolvimento profissional (VINHAL, 2008; AGUIAR, 2013; OLIVEIRA, 2016; MAIA, 2017; GRAZIOLA JÚNIOR, 2016; LEIRIAS, 2017; DIAS, 2018; ROGÉRIO, 2008)
O terceiro eixo traz a formação continuada como um elemento essencial para o Desenvolvimento Profissional Docente.
4. Desenvolvimento profissional docente no início da carreira: tensões e potencialidades (MONTALVÃO, 2008; MIGLIORANÇA, 2010; FERREIRA, 2014; SANTOS, 2019).
O quarto eixo tenciona os desafios da docência no início de carreira e as consequências para o Desenvolvimento Profissional Docente.
5. A escola e o DPD: relações intrincadas e necessárias (LIMA, 2018; SPILLER, 2016)
O quinto e último eixo aborda a escola como elemento essencial no favorecimento do Desenvolvimento Profissional Docente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta descrição favorece a compreensão da multiplicidade de perspectivas e de conceitos sobre DPD, que constitui, sem dúvidas, uma fecunda colaboração para analisar os elementos/fatores que atravessam o DPD. Posto isto, discutimos nos tópicos a seguir as ideias dos/as autores/as.

4.1. Paulo Freire e o Desenvolvimento profissional docente: perspectivas possíveis

Não terem sido encontradas pesquisas que promovam um diálogo entre Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente ou carreira docente não significa que esses campos da docência não se façam presentes nos vastos livros de Freire. Acreditamos que essa lacuna ocorre, muito provavelmente, pelo fato de ele não apresentar essa temática em uma obra específica. Entretanto, Freire discutiu em alguns livros vários dos aspectos que se constituem elementos ou fatores influenciadores do DPD, como por exemplo: a formação docente, a escola, o cotidiano do professor/a, a sala de aula, as relações sociais positivas com colegas de trabalho (professor/a, gestor/a), o diálogo (FREIRE, 2007; 2018) entre outros mais.

Após leitura das teses e dissertações selecionadas, encontramos a tese de Leirias (2017), cujo foco incide na utilização de Paulo Freire como um dos seus referenciais bibliográficos. Ela defende a importância de projetos que propõem uma interlocução entre a Universidade e escola para promover o DPD. A autora apresenta uma discussão sobre o pensamento freireano no que

concerne à defesa de uma educação emancipatória e democrática para fomentar a formação de professores/as.

O foco central da tese de Leirias (2017) não foi discutir o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva freireana. Mesmo assim, a autora apresenta uma discussão que fortalece a ideia de que o pensamento de Paulo Freire é fundamental para a produção da pesquisa e ainda traz elementos importantes para discutir a formação de professores/as como ato político. Dessa forma, coadunamos com a autora quando menciona que a formação docente precisa estar alicerçada em práticas dialógicas, democráticas e emancipatórias, fundamentadas nas ideias de Paulo Freire.

A referida autora, reconhece que a “formação com professores/as” é um dos caminhos favoráveis para fomentar o DPD de maneira democrática e dialógica, a partir de um ponto de vista freireano, pois possibilita a participação e o desenvolvimento da criatividade, curiosidade epistemológica e dialogicidade dos/as docentes. Ainda, Leirias (2017) se debruça sobre o livro de Paulo Freire e Shor, “Medo e Ousadia: o cotidiano no professor” para discutir que a formação deve acontecer pela pesquisa, a qual deve estar subjacente a integração e o diálogo entre os/as professores/as e seu campo de formação e atuação, seja na universidade ou na escola, para promover a autonomia docente e uma formação permanente.

Como já foi salientado, ficou clara a inexistência de estudos que contemplem o DPD em uma perspectiva freireana. Entretanto, foi observado que os referenciais freireanos se fazem presentes em mais da metade das teses e dissertações analisadas. Embora as outras pesquisas não tragam em suas referências o Paulo Freire, observamos que os discursos freireanos se fazem presentes, quando remetem, por exemplo, a importância da autonomia do/a professor/a, ao diálogo entre discentes e docentes, ao/a professor/a como intelectual pesquisador/a e eterno aprendiz, comprometimento profissional, educação emancipatória, entre outras.

Face ao exposto, é notório que Paulo Freire influencia as pesquisas brasileiras que se referem ao DPD, ainda que não seja o referencial principal. Portanto, consideramos importante pensarmos esse desenvolvimento sob o legado de Paulo Freire, visto que ele foi um estudioso crítico e convicto de que a formação e as práticas docentes devem ser alicerçadas nos seguintes princípios: político, axiológico, gnosiológico, epistemológico e ontológico.

Desse modo, compreendemos que a base estrutural e conjuntural do DPD está relacionada diretamente aos princípios freireanos, visto que estes se configuram como um caminho de resistência, principalmente quando nos remetemos ao cenário atual brasileiro, no qual imergimos em uma crise do sistema capitalista e observamos implicações severas no mundo do trabalho e uma tendência ao aprofundamento da precarização docente.

Diante desses devaneios de controle e doutrinação impostos pelo atual presidente Jair Bolsonaro, o DPD está sendo fortemente atacado com ações que ferem a profissão docente, tais como: a reforma administrativa que retira direitos básicos dos trabalhadores. Assim sendo, a carreira docente é muito afetada, sofrendo consequências como a instabilidade na profissão; a postergação da aposentadoria e diminuição dos proventos; terceirização de funcionários da Educação; a falta de implementação de políticas públicas específicas e articulação da classe, que tem levado ao desenvolvimento do trabalho prescritivo do/a professor/a, e, por conseguinte, à automatização do trabalho, o que torna visível a perda de autonomia e autoria docente. Tudo isso somado a outras questões acabam por depreciar a profissão de professor/a e subestimar seu trabalho, que na verdade é essencial na sociedade.

Essa essencialidade social e política, já afirmada em algumas pesquisas (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999; NÓVOA, 1992; PETTERSSON; MOLSTAD, 2016) e conquistada a partir de lutas de classe ao longo da história brasileira, vem sendo questionada nacionalmente, por governos que se submetem aos mecanismos do neoliberalismo, tendo como influência organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a Ciência e a Cultura). Toda essa hegemonia política tem impactado e provocado consequências gravíssimas e retrocessos na educação e, conseqüentemente, impactado a profissão docente, classe trabalhadora brasileira, bastante expressiva, que vem sofrendo transformações em suas práticas para atender as exigências do capital.

Diante desse contexto político brasileiro de populismo autoritário e nacionalista, o/a professor/a, tendo sido requisitado/a a tomar decisões para modificar o *status quo*, com a finalidade de não ser sucumbido pelas várias atrocidades políticas que lhe têm roubado direitos, saúde e autonomia. Com o novo Coronavírus em 2020, o contexto de crise sanitária mostrou a importância do/a professor/a na sociedade e sua indispensável presença para manutenção das escolas, e que, mesmo com poucos (ou nenhum) recursos, conhecimento e formação, reinventou sua prática e possibilitou que o processo de escolarização continuasse acontecendo de modo não presencial.

Tendo em vista o contexto já demonstrado, remetemos aos princípios freireanos, dentre os quais destacamos o princípio ontológico como necessário na atuação docente, posto que o/a professor/a é um ser que existe no mundo e carece da consciência para nele intervir; para isso, precisa identificar quais as suas atribuições profissionais e saber posicionar requisitando o princípio político, assim buscar caminhos para subverter qualquer situação precária na qual, porventura, esteja imerso. Entretanto, seus movimentos na profissão devem ser fundamentados

no princípio axiológico, o que implica assumir uma postura ética, comprometida com uma educação emancipatória. Outrossim, os princípios gnosiológico e epistemológico quando presentes na ação docente, requisitarão do professor uma relação estreita e direta com o conhecimento, e tendem a contribuir no reconhecimento do próprio inacabamento e provocar uma mobilização na busca por “ser mais”; e assim, colaborar na formação de um/a profissional alinhado com as demandas do tempo e do espaço em que está inserido/a, sendo capaz de resistir e lutar por melhores condições profissionais.

Portanto, reconhecer/saber seu papel social no mundo, tomar decisões sobre a sua profissão e o seu fazer, construir conhecimentos, construir e mobilizar saberes na prática pedagógica e, nesta perspectiva, contribuir para mudanças sociais necessárias são referências essenciais e positivas para o Desenvolvimento Profissional Docente. É desse modo (e de outros) que os princípios da pedagogia freireana tendem a contribuir para o DPD, com vistas a possibilitar caminhos emancipatórios na atuação docente.

4.2. Desafios no percurso de desenvolvimento profissional docente

A docência é uma profissão com muitos desafios em decorrência das suas especificidades. Desde o momento em que esse caminho profissional é escolhido, iniciam as cobranças. Nóvoa (2014, p. 21) apresenta que “a formação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. O/a professor/a é desafiado/a constantemente no exercício de sua profissão a buscar o conhecimento, a gerenciar os conflitos escolares e a colaborar com a aprendizagem das pessoas.

A docência é instigante e desafiadora. Ela exige do/a professor/a uma permanente busca pelo conhecimento para dar conta das demandas de um mundo que está constantemente em mudança. Isso requer o exercício da reflexão e da ação, para se colocar num movimento formativo contínuo, de modo a superar os desafios da profissão docente.

Existem fatores que desfavorecem o DPD, dentre eles, Debald (2014) cita em sua tese a precariedade das condições de trabalho, o que desencadeia a rotatividade e o pouco investimento na carreira. Outro fator que o autor aborda é a fragilidade das políticas institucionais, que pouco contemplam programas para a formação continuada.

Os programas para a formação docente precisam passar por substanciais mudanças para dar conta das demandas de uma formação que favoreça o/a docente na sua atividade profissional. Isso implica estabelecer parcerias com outras instituições, isto é, desenvolver um trabalho pautado em uma rede de colaboração, pois a formação docente não se faz sozinha. Por

isso, desde já salientamos que a formação precisa dialogar com as questões educacionais, ou seja, com o contexto de atuação profissional docente.

Em estudo de doutorado, Lima (2018) toma o DPD como um “processo essencialmente colaborativo” que é permeado por ambiguidades, avanços e retrocessos. O autor vê no exercício da prática docente a oportunidade de o/a professor/a rever muitas contradições que se fazem presentes tanto no seu contexto, quanto no seu ser. Ele acredita que é no ato de assumir as responsabilidades com sua própria formação que o docente se engaja e cresce profissionalmente.

Ao sublinhar insistentemente que a educação é um ato político, Freire (2007) nos possibilitou ver que a educação não é neutra. Seria ingênuo acreditar que o/a professor/a sozinho/a daria conta do seu DPD e dos problemas que a educação apresenta. Temos que pensar que o cenário escolar é permeado por pessoas que trazem seus conhecimentos, mas também trazem seus problemas, seus medos, seus anseios e conflitos.

Ao/a professor/a é delegado o papel de dar conta dessa diversidade de perfis, dentre os quais estão: alunos/as que aprendem e não aprendem; alunos/as calmos outros agitados/violentos; alunos/as que vivem em contexto de vulnerabilidade social; outros/as que são acompanhados/as pelos/as responsáveis; outros/as que foram abandonados/as ou apresentam deficiências ou transtornos de aprendizagem/comportamento. Além disso, ainda tem o fato de ter que desenvolver seu labor em um país cujas políticas públicas educacionais vem caminhando, nos últimos anos, para o processo de desprofissionalização docente. Assim, entendemos que os/as professores/as não são formados para essa difícil tarefa (com tanta variação); tudo isso tende a gerar desgaste físico, psicológico e social.

Em sua tese, a pesquisadora Gama (2007) denuncia que muitos professores/as no início da carreira encontram grandes dificuldades por não receberem o apoio necessário; e, muitas vezes, são desafiados a assumir a turma com mais problemas comportamentais e de aprendizagens da escola. A autora reforça que esses/as docentes necessitam ser acompanhados por professores/as mais experientes e/ou instituições educativas, visando acolhê-los/as e orientá-los em suas novas experiências. Destarte, faz-se necessário desenvolver uma cultura colaborativa na própria escola para beneficiar o DPD, através de grupos colaborativos, pois estes podem contribuir na formação inicial e permanente, como também para o DPD.

A formação docente precisa apostar nas interações entre colegas de trabalho, professores/as e alunos/as; sobremaneira, aprendemos no processo de trocas de experiências, a exemplo do compartilhamento de aprendizagens e dificuldades. Nessa perspectiva, o diálogo se torna um forte aliado nas interações, configurando-se como uma excelente ferramenta para

romper com os padrões de uma educação tradicional bancária, que reverbera há séculos nas práticas escolares e não colabora para o desenvolvimento dos/as docentes, tampouco para a aprendizagem dos/as estudantes. Isso implica olhar na história para problematizar a situação de abandono em que vivem os/as professores/as na atividade profissional e defender a importância do trabalho coletivo para vencer os desafios educacionais.

A esse respeito, Sampaio (2018) destaca algumas situações problemáticas que tende a trazer implicações para o DPD, como por exemplo: a falta de articulação entre teoria e prática, desmotivação, ausência de incentivo à formação continuada, perda da autonomia, desprestígio social e déficits nas condições de trabalho dos docentes, excessos de cobranças do sistema de ensino do município (estado, união etc.), ausência da participação dos/das professores/as na construção e na implementação de políticas públicas.

Os exemplos citados nos convidam a refletir o quanto os/as docentes são tomados por sentimento de desânimo, impotência, desmotivação e mal-estar profissional. É preciso problematizar qual o papel do/a professor/a, pois não dá para assumir responsabilidades que não lhes cabe, que estão para além da sua função. Esta é uma questão que precisa ser dialogada com pais, mães, responsáveis, gestores, enfim, com a sociedade de forma geral. Isso requer, entre outros requisitos, a necessidade de flexibilizar o currículo e disponibilizar recursos materiais e humanos para atender as necessidades de todos os atores e atrizes que compõem o cenário escolar.

Diante dos dilemas e impasses vivenciados pelos/as professores/as com relação à sua profissão, Spiller (2016) apresenta um olhar sobre os aspectos que podem contribuir para o DPD, como plano de cargo e salário na perspectiva de valorização profissional, tempo para estudo, planejamento de ensino e pesquisa a partir da própria prática docente, cultura de trabalho colaborativo, entre outros. O/a professor/a no exercício da profissão docente necessita de condições para investir no seu crescimento pessoal e profissional, bem como se sentir acolhido/a e amparado/a nas dificuldades que surgem, tanto no seu ambiente de trabalho quanto nas esferas responsáveis pelo seu DPD, como nas universidades, secretarias de educação, poder público, pais, mães, alunos/as, entre tantas outras.

Quanto aos aspectos que podem impactar negativamente o DPD e estão ligados ao local de trabalho, Nascimento (2019) aponta alguns como: planos de carreira pouco atraentes, baixa remuneração, mudanças de local de trabalho, salas de aula lotadas, grande número de turmas, longas jornadas de trabalho, infraestruturas escolares defasadas, currículos engessados, sobrecarga de atividades, entre outros. Acrescentamos ainda, material didático precário; escassez de recursos pedagógicos; falta de tempo para planejamento e estudo; desafetos com

colegas de trabalho, alunos/as e seus responsáveis; indisciplina; violência escolar; entre outros. Estes aspectos podem ser potencializadores de processos de crise e abandono da profissão.

Esse contexto destacado por Nascimento (2019), nos provoca a pensar os processos históricos da profissão docente, o quanto esta vem sofrendo com a desvalorização e falta de reconhecimento social ao longo dos anos. Observamos que no cenário brasileiro não houve substanciais investimentos na profissão docente, pelo contrário, nos últimos anos, vem ocorrendo um verdadeiro desmonte das conquistas já efetivadas na educação. Com isso, os/as professores/as vêm, desde então, sofrendo os impactos das políticas públicas educacionais que provocam a precarização do trabalho docente e suscitam desgaste físico e mental. Dentre essas políticas, destacamos a reforma do ensino médio, que recruta profissionais com “notório saber” para ministrar aulas, ou seja, não exige formação certificada, o que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que prevê formação específica para o exercício da docência. O fato é que, a legitimação do “notório saber” minimiza a importância do saber docente. Com isso, empobrece a qualidade da educação, traz perda do prestígio do trabalho docente e desmotiva a busca pelo/a conhecimento/formação. Além disso, essa política de “enxugamento” não prioriza a educação, tampouco valoriza os conhecimentos e os saberes advindos das licenciaturas, tão necessários aos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Tardif (2014) e Gauthier (2013) *et al*, à docência requer saberes específicos, aqueles que dão sustentação à ação pedagógica na prática profissional, a exemplo dos saberes de experiência, curriculares, disciplinares, da formação profissional, das ciências da educação, da ação pedagógica, entre outros. Esses saberes são construídos além da prática profissional, de modo que os cursos de formação inicial e continuada ofertados nas instituições de ensino superior contribuem na formação de um profissional capacitado para a ação educativa.

Por fim, ressaltamos que essa situação problemática de descaracterização da profissão docente, e, conseqüentemente, da precarização e mercantilização da educação provoca uma autodepreciação no trabalho do/a professor/a, o que gera baixa autoestima, pois os docentes passam a desconfiar de suas competências e de suas qualidades. O/a professor/a não pode trabalhar refém do sistema de ensino, das péssimas condições a que, muitas vezes, é submetido/a. É preciso que todas as instâncias governamentais e civis assumam o compromisso com a educação, o que demanda questionar os processos de desprofissionalização docente e deslegitimação da formação, bem como lutar contra uma educação sedimentada no neoliberalismo, restrita aos limites estreitos do mercado. Assim, torna-se imprescindível ao/a

professor/a exercer a sua profissionalidade em uma sociedade que o/a reconheça e o/a valorize como intelectual crítico e reflexivo necessário no campo educacional.

4.3. A formação continuada: caminho favorável ao desenvolvimento profissional

As pesquisas sobre DPD analisadas neste eixo apontam que a formação continuada tende a se constituir como espaço de colaboração para o crescimento profissional docente, se elas forem centradas nas necessidades do/a professor/a e nos desafios que a educação apresenta cotidianamente. Mas para isso, faz-se necessário, o rompimento com a ideia de formação continuada fundamentada em uma abordagem tradicional, em que os/as professores/as ficam horas sentados/as ouvindo passivamente os/as especialistas falarem de teorias, como se eles/as nada soubessem (GATTI, 2009). Antes de ser inserido/as em uma formação continuada, o/a docente traz sua história de vida pessoal e profissional, que deve ser ouvida e problematizada, para que oportunize a este/a formar-se a partir de suas vivências pessoais/profissionais e do diálogo sensível.

Em confluência com esse processo, Aguiar (2013) verificou em seu estudo a importância de assegurar voz aos/as professores/as para conhecer suas necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Os/as docentes dos anos Iniciais da educação básica pesquisados/as pela autora, no município de Joinville/SC, apontaram a escassez de formação continuada, criticaram os cursos pontuais e de curta duração, palestras esporádicas sem uma sequência organizacional. Ainda, a ausência de espaço físico para formação, de contato com os/as professores/as mais experientes para troca de conhecimentos e tempo para fortalecer o vínculo entre os/as colegas de trabalho.

Em suma, é necessário ofertar uma formação permanente comprometida com a profissão docente, o que demanda atender as especificidades das instituições educativas e as necessidades de aprendizagens individuais de cada professor/a. Posto isto, a formação deve fazer parte do percurso de um/a profissional docente, para ajudá-lo/a na construção da autonomia, na capacidade investigativa e na interação com o mundo, tudo alinhado/a ao contexto social e político do tempo/espaço em que o docente se encontra inserido/a.

Ainda sobre essa questão, Oliveira (2016) nos provoca a pensar que um dos objetivos principais da formação continuada é promover mudanças no DPD e preparar o/a professor/a para um trabalho autônomo e crítico, a partir da ação-reflexão-ação, de modo a contribuir para superar as dificuldades existentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, a autora considera que poucas mudanças têm se operado, pois os currículos têm se configurado

distante da realidade das escolas, o que não colabora com os/as professores/as na superação dos desafios da sala de aula. Além das teorias, a formação deve ser construída também das práticas escolares, das demandas dos/as professores/as, considerando suas histórias e seus contextos de atuação docente.

É válido salientar que o/a professor/a pode se desenvolver em vários espaços (escola, universidade, família, comunidade) e com suporte de diversos dispositivos (artigos, ensaios, livros, internet, revistas, jogos etc.). Entretanto, ele/ela necessita de incentivo e de acompanhamento. Quanto a isso, Aguiar (2013) sugere o oferecimento de bolsas de estudos e flexibilização na carga horária de trabalho para aqueles/as que optarem por uma formação continuada, bem como ofertar plano de carreira que reconheça os títulos de especialista, mestre/a e doutor/a, com incentivo salarial e progressão de carreira; e, construir centros de formação continuada dentro dos próprios municípios.

Corroborando com essa reflexão, Leirias (2017) aponta que projetos de desenvolvimento profissional se construídos em processos de interlocução entre a Universidade e a Escola podem se constituir como instrumento eficaz na função de professores/as como intelectuais transformadores. A autora acredita na parceria entre a Universidade e a Educação Básica para promover a colaboração no DPD, visto que tal parceria pode ser potencializadora de diálogos e do planejamento da própria formação continuada. Dessa forma, entendemos que não é possível construir um perfil de profissional docente alinhado com os problemas da educação pública sem ouvir os/as professores/as que vivem ou viveram esta experiência. É pouco eficiente ofertar uma boa formação sem a participação de quem conhece os desafios da docência. Posto isto, é preciso que os programas de formação continuada se abram para dialogar com os/as professores/as em formação.

Sobre o assunto, Maia (2017) defende a importância dos mestrados para o desenvolvimento profissional, mas chama a nossa atenção, remetendo que “[...] formação continuada não é garantia de qualificação profissional e impactos efetivos na sala de aula dos professores” (MAIA, 2017, p. 14). A autora afirma que é exaustivo conciliar o exercício da docência com as exigências de um programa de formação continuada a nível de mestrado/doutorado, pois os/as professores/as necessitam de tempo para se dedicarem a pesquisas e estudos. Ela acredita que os programas precisam levar em consideração a singularidade, a história pessoal e profissional dos/as docentes, e isso requer ter um currículo que considere a heterogeneidade da docência.

Formação continuada não é sinônimo de desenvolvimento profissional. Em outras palavras, não é suficiente ofertar uma boa formação para ter um retorno positivo no trabalho

docente, pois existem outros fatores que também precisam ser bons para influenciar o DPD e promover favorecimentos como: condições de trabalho, plano de carreira, valorização profissional, rede colaborativa, contexto político e social, relação amistosa com colegas, gestão, estudantes, pais, mães, entre outras.

Sob essa ótica, Dias (2018) observou que estar vivenciando uma formação continuada não assegura benefícios ao DPD, para isso é necessário que os/as professores/as ocorra estejam imersos em contextos promotores de mudanças favoráveis, conhecimentos, saberes, crescimentos, reflexões, ações e conscientização profissional. Dito isso, “é a partir da reflexão que o professor consegue modificar suas atitudes, interessar-se mais pelo aprendizado de seus alunos e possivelmente modificar suas condições de trabalho” (DIAS, 2018, p. 179). É no percurso da formação que o/a docente pode avaliar seus conhecimentos e necessidades de aprendizagens, sua didática em sala de aula, a maneira como seus/suas alunos/as aprendem e, sobretudo, a buscar o aperfeiçoamento profissional para favorecer o seu crescimento e a qualidade no seu ensino.

Para a referida autora, o DPD difere de professor/a para professor/a dependendo do tempo dele/a na carreira docente, da formação recebida, da história de vida, do desempenho individual e coletivo, do apoio recebido pelos atores que compõem a educação de uma escola (diretor/a, coordenador/a, orientador/a, pais, mães, alunos/as, comunidades). Além disso, a forma como o sistema de ensino está organizado pode influenciar o DPD, tanto negativa, quanto positivamente. No primeiro caso, priva o/a professor/a de estar num ambiente de aprendizagem contínuo, pois engessa a prática docente e castra a autonomia. Já no segundo, além de valorizar o trabalho do/a professor/a, incentiva-o/a no crescimento profissional.

Para provocar mudança na prática docente, a formação continuada requer também esforço e mobilização do/a próprio/a professor/a. Vinhal (2008, p. 155) aponta que o “processo de formação é, também, autoformação, uma vez que os sujeitos reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, em seus papéis de alunos ou professores”. Ao analisarmos a fala da autora, podemos constatar que a formação continuada pode trazer benefícios, ou não, para o DPD, ao passo que depende de outros fatores para além da formação, como os aspectos pessoais, políticos, culturais etc.

Em seu estudo, Graziola Júnior (2016, p.51), reflete que:

Entender a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente parece fazer avançar a compreensão de que os investimentos formativos, mesmo quando pontuais, se articulam às crenças e trajetórias dos professores, não caem num vácuo de significados. Neste

sentido, cada sujeito é autor de suas próprias aprendizagens e único no seu percurso. Remete a uma mudança na concepção bancária da formação e assume uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos sujeitos e a capacidade de agir sobre si.

Para o autor, é preciso levar em consideração na formação continuada os aspectos pessoais de cada docente, pois cada um traz seu mundo, sentimentos, emoções, crenças e valores que influenciam o seu percurso formativo. Face ao exposto, é necessário valorizar as subjetividades, as múltiplas formas de ser professor/a e problematizar os desafios da profissão docente. Graziola Júnior (2016), respaldado em Nóvoa (2009), defende um modelo de formação docente centrado na aprendizagem do/a aluno/a, com uma cultura profissional em que os/as professores/as mais experientes auxiliam os mais jovens na docência; um olhar mais direcionado para os aspectos pessoais da profissão docente; valorização do trabalho em equipe, isto é, valorizar atividades coletivas; fortalecer a responsabilidade social.

Em consonância com esse pensamento, Lima (2018), também aposta nas interações que ocorrem no contexto da escola e vê o planejamento pedagógico como momento que colabora para o DPD, de modo que se configura como momento de partilha de experiências vividas pelos/as docentes no exercício da profissão e promove uma aprendizagem a partir de seus contextos de atuação. O estudo em questão mostra que a prática docente deve estar em contínuo processo de reflexão.

Nessa perspectiva, Nascimento (2019) realizou um estudo com professores/as de Física, egressos de programas de mestrados profissionais em Ensino de Física, e observou alguns aspectos que são “catalisadores de desenvolvimento profissional”, como por exemplo, disposição ao conhecimento, disposição à afetividade, disposição à resiliência, disposição hipercorretiva e disposição ao convencimento. O autor também observa alguns aspectos que se configuram como obstáculos ao DPD, tais como: disposição hipocorretiva e a disposição ascética.

Ao tratar do DPD, Nascimento (2019) analisa o “contexto e disposição”. Para ele, tanto um quanto o outro afetam a aprendizagem docente. O/a contexto deve favorecer e o/a professor/a precisa ter disposição para alavancar o seu DPD. O autor elege alguns elementos que são estruturantes para a autoaprendizagem docente, quais sejam: o pensamento, a ação e o sentimento. Esses elementos podem contribuir para o/a professor/a se envolver com o conhecimento científico e o tecnológico, com o currículo da escola, materiais instrucionais e práticas educativas inovadoras. É inegável que os aspectos pessoais estejam inter cruzados com os/as profissionais, tais como os valores, os comportamentos, os sentimentos, os hábitos e atitudes. Esses fatores podem afetar de forma positiva ou negativa o DPD. Em suma, as

disposições pessoais para aprender e buscar mudanças na prática educativa são processos pessoais e intransferíveis, imbricados na história de cada professor/a.

Seguindo essa linha de pensamento, Rogério (2008) elege três princípios-bases para o desenvolvimento profissional do/a professor/a. São eles: a relação com o conhecimento, a formação contínua e a autonomia. No primeiro, a autora afirma, “partimos dos princípios de que o conhecimento se configura como a matéria-prima do trabalho do professor e que ele é uma construção social” (ROGÉRIO, 2008, p. 178). Nesse ínterim, o/a docente no exercício de sua profissão necessita manter uma relação de busca constante pelo conhecimento, pois este estará sempre em movimento, sofrendo alterações.

No segundo, a autora aponta que “partimos do princípio de que a formação contínua influencia diretamente o desenvolvimento profissional do professor e é por ele influenciada” (ROGÉRIO, 2008, p. 178). Esta análise da referida autora incide, sobretudo, avaliar as condições dessa formação, o que demanda ter base contextualizada com o campo de atuação profissional docente, um currículo favorável à reflexão sobre os aspectos pessoais, históricos, sociais, culturais e cognitivos da docência.

No terceiro e último princípio, “entendemos que a autonomia só existe em exercício porque é a circunstância que vai exigir do professor que este utilize seu repertório de saberes e que coloque em prática ou não sua autonomia” (ROGÉRIO, 2008, p. 179). A autonomia confere ao/a docente um perfil de participação social na sua formação, na sua atuação profissional, no processo de conscientização do seu papel enquanto profissional da educação, na emancipação de suas práticas pedagógicas e na busca por melhores condições de trabalho.

Esses princípios discutidos salientam aspectos importantes que favorecem o DPD, pois a autora apresenta o quanto o/a professor/a necessita do apoio na sua atividade profissional. Destarte, é fundamental pensar a docência como uma profissão que requer suporte para alcançar o êxito na relação com o conhecimento, na oferta da formação continuada e na construção de uma identidade profissional autônoma. Entretanto, para essa consolidação, são necessárias políticas públicas educacionais voltadas para benefício dos/as os/as professores/as.

4.4. Desenvolvimento profissional docente no início da carreira: tensões e potencialidades

O início da carreira docente é permeado por desafios e incertezas. Diante deste contexto, Huberman (1992) apresenta esse início como “choque do real”, de “sobrevivências” e “descobertas”. Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que a inserção na docência carece de atenção, portanto, precisa de políticas públicas que visem o acompanhamento e

favorecimento dessa fase da carreira docente, e que potencializem aspectos como o acolhimento e o incentivo ao desenvolvimento profissional nos mais variados aspectos, desde a atuação pedagógica, formação permanente, planos de carreira; apoio da gestão, pais, mães, alunos/as, entre outros.

Face ao exposto, os estudos de Ferreira (2014) de doutoramento são direcionados para a carreira docente, especificamente, voltado para os/as professores/as da zona rural no início da profissão docente. Com isso, a carreira docente, é pensada pela autora como um dos elementos do DPD, aspecto afirmado posteriormente (FERREIRA, 2020; 2021; 2023) e expõe como sendo aquela que influencia/abarca outros elementos desta mesma composição. A história de vida e as trajetórias docentes foram exploradas pela autora, ao passo que destaca os caminhos da aprendizagem da docência e suas peculiaridades no início da carreira. No âmbito do DPD, este estudo remete que, no percurso profissional os/as professores/as são influenciados por questões culturais, econômicas, sociais, políticas, emocionais etc. Aliado a isso, também traz implicações importantes para se pensar a carreira profissional docente, já que no Brasil as políticas públicas para o desenvolvimento profissional são apresentadas isoladamente. Assim, torna-se necessário a busca por políticas que atendam às necessidades particulares da profissão aqui em nosso país, o que inclui pensar a carreira docente, suas características e todas as suas nuances.

Posto isto, é necessário pensar a docência em um contexto histórico/social/político, pois cada professor/a vive esta experiência diferentemente, daí a necessidade de observar a história de vida do docente, sua formação e seu contexto de atuação profissional. E de posse dessas informações, ofertar uma formação continuada e um robusto investimento, não só no início da carreira, mas em toda a trajetória profissional docente, visando atender às necessidades profissionais e pessoais de cada professor/a.

Assim como Ferreira (2014), Montalvão (2008) também pesquisou professores/as no início da carreira e analisou as potencialidades de um projeto colaborativo voltado para o DPD. Tendo como pano de fundo um grupo de trabalho colaborativo, a pesquisadora objetivou auxiliar os/as docentes no enfrentamento e na superação das dificuldades, especialmente na regência da sala de aula. A pesquisa foi realizada mediante encontros com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de um ano. A autora escolheu trabalhar com professores/as iniciantes, por entender que o início da carreira é marcado por inúmeras tensões, mas também por aprendizagens. No início da carreira, os/as professores estão mergulhados em um território desconhecido, bem como em um momento em que deles/as é exigido conhecimento profissional e equilíbrio emocional.

O grupo colaborativo é um instrumento válido para ajudar no enfrentamento e na superação das dificuldades encontradas no ambiente de trabalho. A pesquisa de Montalvão (2008) revelou a eficácia de projetos que visam o acompanhamento e o assessoramento dos/as professores/as no início de carreira, colaborando na construção da autoconfiança, no gerenciamento de conflitos, na construção de novos conhecimentos, entre outros aspectos.

A pesquisadora Gama (2007) também desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores/as no início da carreira, a partir de um grupo colaborativo. A autora pesquisou docentes de matemática e verificou que grupos colaborativos contribuem para o DPD no início da carreira, por promover diálogo, partilha e reflexão no âmbito individual, mas também coletivo, o que confere ao/a docente autonomia sobre a prática e o enfrentamento dos seus desafios, rompimento do isolamento social no local de trabalho e construção da identidade docente.

Migliorança (2010) procurou analisar um Programa de Mentoria, que envolveu professores/as no início da carreira e professores/as experientes como mentores/as (considerados/as bem-sucedidos/as). O programa acompanhou o desenvolvimento profissional de professores/as por meio da interação *on-line*. Essas interações se configuraram como momento de formação permanente para todos/as envolvidos/as no processo. Os resultados apontaram para o sucesso de docentes no início da carreira, no que concerne ao seu desenvolvimento profissional quando assistidos por alguém mais experiente, ajudando-os/as a vencer o medo, a insegurança no enfrentamento dos desafios que o exercício da docência apresenta.

Santos (2019) também realizou uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional com professores/as iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. A pesquisadora apresenta os dilemas contextuais de quatro docentes ao entrar no exercício da profissão, como: angústia, tristeza, solidão, abandono, medo da violência, dificuldades com a aprendizagem dos/as estudantes e com a realidade das escolas, entre outros. Tudo isso culmina em dificuldades no DPD, e muitas vezes, no abandono da carreira.

Diante dos dilemas e impasses vivenciados pelos/as professores/as com relação à sua profissão, Nóvoa (2014, p. 22) apresenta as consequências provocadas por essas situações de mal-estar na carreira do/a docente, quais sejam: “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismos e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desentendimento e de indisposição constante[...]”. Nessa perspectiva, compreendemos que o DPD depende do/a próprio/a professor/a, mas também das políticas públicas, bem como do

desenvolvimento das instituições escolares e de seus atores sociais, especialmente, na oferta de um local de trabalho que possibilite o crescimento de todos.

É, nesse sentido da complexidade, que Santos (2019) em seu estudo, sugere a elaboração e implementação de políticas públicas para acolher o/a professor/a no início da carreira, suporte didático-pedagógico, programas de formação continuada para suprir as carências epistemológicas, encontros de socialização profissional para promover a aprendizagem da docência.

Estes estudos revelam que é fundamental acompanhar os/as professores/as no processo de inserção na carreira docente, para que se sintam seguros/as e acolhidos/as em suas práticas profissionais e em seus estudos, assim ter o seu DPD em movimento para se consolidar e permanecer na profissão docente.

4.5. A escola e o DPD: relações intrincadas e necessárias

O/a professor/a aprende os saberes necessários para sua prática a partir dos seus itinerários formativos. Foi a partir de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que Lima (2018) observou essa possibilidade. Para o autor, este programa (PIBID) é um espaço oportuno que pode colaborar no DPD, tanto no início da formação, como no exercício docente da educação básica e da educação superior. Desse modo, três categorias são beneficiadas com o programa em uma perspectiva interativa de colaboração formativa. São elas: professor/a da educação básica, professor/a da educação superior e licenciandos/as dos cursos de formação de professores/as (LIMA, 2018). O referido autor observa que:

[...] modos de interação entre professores do ensino superior, da escola básica e estudantes de licenciatura que podem orientar outras propostas que apostam numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente assentada na partilha de experiências e trabalho colaborativo (LIMA, 2018, p. 128).

Esta observação do autor coaduna com as que foram realizadas por Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009) ao afirmarem que a escola é um espaço privilegiado para o DPD, à medida que colabora para o trabalho profissional. É na escola que o/a professor/a, a partir das experiências constroem novos conhecimentos sobre a prática, revisita seus saberes e contribui para formação de seus/suas alunos/as.

A relação positiva estabelecida com os colegas de trabalho pode provocar profundas mudanças no perfil do/a professor/a passivo e expositor de aulas, para um professor/a ativo e

reflexivo. A partilha e a troca de experiências exitosas são necessárias no ambiente escolar, são potencializadores de DPD.

A esse respeito, Spiller (2016), em sua tese de doutorado, defende a escola como espaço eficaz para o DPD quando apresenta o contexto como favorável para aprendizagens mútuas, “a partir do enfrentamento coletivo dos desafios que emergem da prática” (SPILLER, 2016, p. 183). Dessa maneira, conforme a autora, o/a professor/a precisa de um local de trabalho que favoreça o seu desenvolvimento, que o/a coloque em uma posição reflexiva de sua prática docente e como protagonista principal no gerenciamento de sua própria aprendizagem.

Ainda, em confluência com esse processo, a referida autora analisa como os/as professores/as aprendem o exercício da docência e afirma que isso ocorre em uma aprendizagem situada, nas práticas sociais e em um trabalho sustentável que seja direcionado ao DPD. Além disso, Spiller (2016) entende esse desenvolvimento como um “processo diacrônico”, que não pode não ser analisado fora de um contexto, baseado apenas em um momento da trajetória docente. Seguindo essa linha de pensamento, entendemos ser necessário buscar compreender todo o contexto de trajetória profissional docente ao longo da vida do/a professor/a.

Entretanto, faz-se necessário o/a professor/a estar imerso em um ambiente de trabalho favorável, ou seja, com infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e humanos, apoio da gestão e dos pais/mães, entre outros, visto que o DPD sofre influências de diversos fatores como os sociais, culturais, políticos, históricos, pessoais, econômicos etc. Portanto, é pertinente enfatizar que dentre os espaços formativos, a escola é um de grande potencial, posto que se constitui um lugar em que o/a professor/a aprende cotidianamente parte da sua profissão. É no chão da sala de aula que o/a docente, através das práticas pedagógicas, tem a oportunidade de (re)estruturar sua própria aprendizagem.

4.6. Algumas Considerações

Os dados da pesquisa, por meio da análise das teses e dissertações, revelaram uma precária produção sobre DPD no Brasil, especificamente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Essa realidade nos chama a atenção para a emergência do tema. É importante destacar que o estudo em questão mostra a inexistência de publicações que discuta o desenvolvimento profissional em uma perspectiva freireana, embora consideremos que o pensamento de Paulo Freire pode trazer preciosas contribuições para refletirmos os possíveis caminhos do DPD, e particularmente, no atual cenário social e político, tendo em vista a pandemia da covid-19.

Destarte, propomos na tese de doutorado, intitulada “Desenvolvimento profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica: uma abordagem freireana”, tendo como campo de investigação o estado da Bahia, contribuir com uma produção no campo do DPD, a partir de uma interlocução com o pensamento de Paulo Freire. Neste estudo, procuramos analisar, no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana.

Em suas obras, Freire (2007, 2018) nos convoca a conceber o/a docente como ser ontológico, historicamente situado, que precisa ter consciência do seu existir no mundo e suas possibilidades de intervenção nele, visto que a docência é uma profissão política, permeada pela axiologia, epistemologia, gnosiologia, ou seja, não é uma profissão neutra. Desse modo, é necessário assumir o compromisso com o próprio DPD e lutar para sua concretização ao longo da carreira docente.

As pesquisas das teses e dissertações aqui analisadas apontaram que o DPD depende do próprio/a professor/a, mas também de investimentos governamentais, parcerias colaborativas e organização eficiente das instituições escolares. Isso significa, contudo, que o DPD pode ser potencializado a partir de salário e plano de carreira adequados; tempo para estudo e pesquisa (ROGÉRIO, 2008; DEBALD, 2014; SPILLER, 2016; LIMA, 2018; SAMPAIO, 2018); escola com cultura colaborativa de trabalho (GAMA, 2007; VINHAL, 2008, MONTALVÃO 2008; MIGLIORANCA, 2010); formação continuada envolvendo universidades e escolas (MIGLIORANCA, 2010; AGUIAR, 2013; OLIVEIRA, 2016; LEIRIAS, 2017; MAIA 2017; DIAS, 2018; GRAZIOLA JÚNIOR, 2019;); grupo de trabalho colaborativo (MONTALVÃO 2008; GAMA, 2007); amparo e acompanhamento, especialmente no início da carreira (MONTALVÃO 2008; GAMA, 2007; MIGLIORANCA, 2010; FERREIRA, 2014; SANTOS, 2019); incentivo para o/a professor/a produzir (auto)biografias, isto é, refletir e escrever sua própria história pessoal e profissional (FERREIRA, 2014).

Os resultados dessas pesquisas, contribuem de algum modo, para suscitar reflexões sobre DPD, à medida que alargam as discussões em diferentes localidades. Assim, destacam elementos essenciais que compõem o DPD, como a formação continuada, a autonomia docente, a condição de trabalho, a valorização, a parceria entre escola e universidade etc. Embora tragam abordagens de pontos de vistas distintos, todas convergem na defesa do DPD.

Nessa direção, é fundamental salientar que, o/a professor/a assume um protagonismo singular na formação de pessoas, o que exige cada vez mais dele/a um acompanhamento e

investimento constante na carreira, objetivando elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as oportunidades para aprendizagem dos/as seus/as discentes. Entretanto, cada professor/a possui suas condições próprias para se desenvolver, o que não depende unicamente dele/a, mas também das políticas públicas de educação e de toda uma conjuntura social, política e histórica.

O conjunto de pesquisas aqui analisadas demonstra que os/as professores/as precisam de investimentos/suporte para conseguir crescer na profissão, ou seja, necessitam de políticas públicas para formação continuada e acompanhamento do DPD. Ainda, tem o direito de participação no planejamento da formação, visto que é na abertura para o diálogo que os/as docentes podem apresentar as suas necessidades de formação, os seus desafios na prática cotidiana da sala de aula e suas expectativas de crescimento profissional, de modo que favoreça a sua autonomia e responsabilidade com seu trabalho profissional.

Isso significa que o DPD será beneficiado à medida que o/a professor/a cuida de sua formação, da sua carreira, acompanha seu próprio desempenho profissional, suas condições de trabalho; estabelece relações amistosas com seus colegas e alunos/as, busca interações colaborativas em redes de apoio docente; propõe novas estratégias de ensino e aprendizagem; institui uma relação harmônica com a teoria e a prática; rompe com os obstáculos epistemológicos, bem como recebe apoio dos órgãos governamentais, dos estudantes e suas respectivas famílias, da comunidade, entre outros mais.

5. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRAMA DA ESCRITA

O educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar (FREIRE, 2018, p. 41)

A escrita de uma tese nos é cara; temos um caminho de escolhas na busca por aproximações epistemológicas que se entrelaçam com o nosso objetivo de pesquisa. Sobremaneira, solicita do/a pesquisador/a a apresentação da trama conceitual que fundamenta o caminho da investigação, isto é, filiar-se a um paradigma de conhecimento, a uma abordagem de pesquisa, debruçar-se na seleção de instrumentos/técnicas de produção de dados, na escolha de métodos de análise, entre outros. De algum modo, as escolhas metodológicas vestem toda nossa escrita (SOUZA; BARRETO, 2017), e, particularmente, constituem o caminho a ser percorrido pelo/a pesquisador/a.

Posto isto, entre leituras e reflexões, buscamos vozes, tempos, espaços discursivos para uma metodologia dialógica que possibilite compreender, a partir dos princípios da Pedagogia freireana, o desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e os desdobramentos desse processo no exercício da docência. É importante salientar que esta pesquisa está vinculada ao projeto “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica⁷”, tendo como autora a professora Lúcia Gracia Ferreira, aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com o número 72103517.4.0000.0056.

Para o desenvolvimento deste estudo, colocamo-nos em uma posição crítica e autorreflexiva frente aos achados. Para tanto, foi fundamental compreender como os/as docentes vivenciam e significam suas experiências e suas aprendizagens, como revelam suas práticas profissionais, entre outras abrangências. Nessa busca, percebemos que “[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos [...]” (GATTI, 2012, p. 62).

Na escolha do método indutivo de investigação, descobrimos que o caminho da pesquisa “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2012, p. 47). A partir dessa reflexão, é possível compreender que o método indutivo revela

⁷ Pesquisa vinculada ao Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos e ao Observatório de Docência e Diversidade/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga.

nossas intenções, nosso modo peculiar de interpretar a vida, os fatos históricos, os discursos, os comportamentos, as atitudes, os anseios.

Além disso, Marconi e Lakatos (2009) apontam que, ao escolher o método indutivo é possível observar os fenômenos, descobrir as relações entre eles e classificá-los. Entretanto, não podemos esquecer que a nossa percepção é carregada de subjetividade. Assim, os questionamentos e as problematizações devem estar presentes em todo o processo de escrita: por que o método indutivo e não outro? Não basta propor um caminho de pesquisa, tem que saber o porquê de nossas escolhas. Esse movimento enriquece todo o processo de construção argumentativa da escrita.

5.1. Paradigma, abordagens, tipo e procedimento de pesquisa

Tendo em vista que utilizamos os contributos dos princípios fundantes do pensamento de Paulo Freire para analisar a trajetória socio-histórica de Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, este estudo assenta-se na Fenomenologia, visto que as obras freireanas estão permeadas por ideias fenomenológicas e existencialistas, a exemplo da discussão sobre consciência e conscientização, diálogo, comunicação, autonomia; sobre o inacabamento, a inconclusão e a finitude do ser humano, entre outros mais.

Não é nossa tarefa aqui discutir em profundidade o paradigma fenomenológico; contudo, é pertinente elucidar que “a fenomenologia é uma doutrina universal das essências, que se integra à ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1990, p.22). Com isso, indiscutivelmente, coloca a ciência em questionamento e o seu lugar de “verdade irrefutável”; além disso, questiona a realidade e o processo de conscientização humana.

Tomar a trajetória de DPD, aqui particularmente, a formação *stricto sensu*, como objeto de análise, exige estudar a essência desse fenômeno e desprender das lentes tradicionais, isto é, das ideias pré-concebidas. O exercício é complexo, porém necessário para se permitir adentrar no universo dos/as docentes colaboradores/as desta pesquisa e conhecer os fatores que trazem implicações para o DPD. Reale (1991) nos chama a atenção ao escolher a fenomenologia como corrente filosófica, pois:

[...] não manipula dados de fato, mas essências; não se interessa pelo comportamento moral desta ou daquela pessoa, mas pretende conhecer a essência da moralidade e ver se a moral é ou não fruto de ressentimento. O fenomenólogo cumpre funções bem diferentes das cumpridas pelos cientistas. A consciência é intencional, é sempre consciência de alguma coisa (REALE, 1991, p. 555).

Esse conjunto de afirmativas delinea um/a perfil necessário de pesquisador/a que se interessa por fenômenos em sua essência, que se dispõe ao exercício cauteloso exigido por toda pesquisa, buscando compreender a historicidade dos acontecimentos, em um movimento dinâmico e contínuo. Ademais, colocar-se na posição de pesquisador/a desses fenômenos demanda uma consciência crítica de que o DPD tem suas particularidades, varia de professor/a para professor/a, ou seja, existem muitos fatores que nele influem, como: valorização, carreira, remuneração, salário, políticas de formação, plano de carreira, condições de trabalho, entre tantos elementos (OLIVEIRA, 2013; FERREIRA, 2020; 2021; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020). Como nos assevera Amado e Crusoé (2017, p. 19):

[...] num processo de pesquisa, não nos podemos instalar no já sabido (aparente, tradicional, dogmático) nem no mais fácil (como seria ficar pela mera descrição do que dizem e fazem os sujeitos observados). Pelo contrário, exige que saibamos colocar-nos, permanentemente, no seio das grandes contradições inerentes ao mundo da vida – o indivíduo e a sociedade, a liberdade e o determinismo, o contingente e o previsível, o micro e o macro, o local e o global, a teoria e a prática, a simplicidade e a complexidade, o subjetivo e o objetivo – e que saibamos compreender a necessária relação dialética entre esses contraditórios.

De posse dessa compreensão, os princípios fundantes da pedagogia de Paulo Freire se constituíram como uma alternativa para fundamentar a nossa percepção sobre os dados da pesquisa. Dada a historicidade do pensamento freireano, é possível observar em seus escritos a presença do paradigma fenomenológico-existencialista.

A origem da fenomenologia é demarcada nas produções de Edmund Husserl (1859-1938), que ficou conhecido como o criador desse paradigma, corrente filosófica tão bem difundida nas pesquisas em Educação. Em especial, naquelas que estudam os fenômenos que emergem do cotidiano da sala de aula, das relações sociais, das práticas escolares etc. A esse respeito, Reale (1991, p. 554) aponta:

[...] a palavra-de-ordem da fenomenologia é a do retorno às próprias coisas, indo além da verbosidade dos filósofos. [...] Em suma, procuram-se evidências estáveis para colocar como fundamento da filosofia “sem evidência, não há ciência”, diria Husserl nas Pesquisas Lógicas. [...]. A fenomenologia não é ciência dos fatos, e sim ciência de essências (REALE, 1991, p. 554).

Indiscutivelmente, a fenomenologia é uma ciência, e, como tal, apresenta uma relação entre sujeito e objeto, estabelecida por vínculo necessário para o processo de conscientização. Neste domínio de pensamento, Paulo Freire concebe em seus escritos o homem/mulher como

ser no e com o mundo, mediatizados/as em uma relação que pode permitir o processo de conscientização à medida que percebe a própria capacidade de atuação e transformação desse mundo, no qual se encontra inserido/a.

Partindo desse viés, fomos em busca do “que se mostra; o que se revela” (HEIDEGGER, 2007, p. 67) para compreender os processos de construção da profissionalidade docente, com vistas a analisar como os/as professores/as se desenvolvem e em quais condições. Este tipo de pesquisa dos fenômenos da vida precisa ser fundamentado na fenomenologia, “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas” (MOREIRA, 2020, p. 60). Neste viés, foi necessário assumir uma postura fenomenológica a partir das observações do campo de pesquisa, do estudo de como o/a docente percebe o mundo a sua volta e assim descrever os fenômenos da forma como eles se apresentam à consciência.

Neste caminho investigativo, escolhemos a abordagem qualitativa para o direcionamento desta pesquisa, posto que ela traz pontos em comum com a fenomenologia. De acordo com Moreira (2002, p. 44), a pesquisa qualitativa é recomendada para quem trabalha “preferencialmente com as palavras oral e escrita, com sons, imagens, símbolos etc.”, os quais serão interpretados de forma subjetiva pelo/a pesquisador/a. O fato é que “os interpretacionistas enxergam a vida como uma atividade das pessoas em contato com as outras” (MOREIRA, 2002, p. 44). Destarte, calcados na fenomenologia, estes focam no comportamento humano, para compreender como os sujeitos interagem no mundo, como se constroem e reconstroem, se transformam e transformam o contexto em que estão inseridos.

Para Chizzotti (2006, p. 28), “a pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” e exige do/a pesquisador/a concepções claras e bem definidas que orientem a ação, as práticas investigativas, os procedimentos e instrumentos para produção de dados. Este tipo de abordagem possibilita captar a realidade, em seu dinamismo e heterogeneidade e, assim, dar voz aos sujeitos participantes para conhecer suas histórias pessoais e profissionais, sua relação com a formação *stricto sensu*, com o seu campo de atuação profissional e sua prática docente.

Chizzotti (2006, p. 27-28) contribui para refletirmos sobre a pesquisa qualitativa ao afirmar que:

Se [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não quantificações,

pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

Conforme o referido autor, a abordagem qualitativa não é infalível, ou seja, não nos oferece respostas claras e definitivas. Posto isto, foi necessário um esforço para analisar as trajetórias históricas e dialéticas de DPD, com vistas a explorar os fenômenos que emergiram da pesquisa e compreender os limites, as contradições e a interpretação subjetiva dos dados, o que caracteriza esta pesquisa como descritiva e exploratória. Esta descrição e exploração requerem um trabalho de seleção da gama de dados produzidos, perguntar-se quais devem ser examinados, levando em consideração os objetivos a serem alcançados (GIBBS, 2009).

A partir dessa perspectiva, adotamos a pesquisa-formação como procedimento de pesquisa, por melhor atender ao objetivo aqui proposto. Assim, sujeitos pesquisados/as e pesquisadores/as assumem o papel de protagonistas no processo dialógico, pois ocorre tanto a produção dos dados (pesquisa) quanto o mergulho formativo (formação). É desse modo que ambos os protagonistas são envolvidos/as, independentemente da posição que ocupam.

Com a pesquisa-formação ocorrem as interações dialógicas humanas, respeitadas e que valorizam as histórias de vida e as experiências dos/as participantes. Trata-se de “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). Nesse movimento, tende a possibilitar a reflexão/ação; por conseguinte, provocar processos de conscientização, ao passo que somos impactados com o exercício de olhar para si e para os outros (JOSSO, 2007).

Para realização desse tipo de procedimento de pesquisa, é necessário conceber o/a professor/a como sujeito histórico e aprendiz, posto que lampejam de seus discursos os acontecimentos que marcaram a sua vida pessoal e profissional; os contextos que inibiram ou favoreceram o seu DPD; seus saberes; seus conhecimentos; suas práticas educativas; seus sonhos; seus medos; suas lutas, entre outros. Tudo isso tende a provocar processos formativos tanto para os/as pesquisadores/as como para os/as pesquisados/as, visto que há reflexão ao ouvir e narrar a própria história, relacionar os saberes e conhecimentos com as experiências na docência e na formação, organizar os acontecimentos e refletir sobre eles. Em síntese, na escolha da pesquisa-formação é possível provocar a formação individual a partir de uma ação coletiva.

5.2. Campo Empírico, colaboradores/as da pesquisa e instrumentos/técnicas para produzir dados

O campo escolhido para a realização da pesquisa foi o Município de Itapetinga, localizado na região sudoeste da Bahia. É conhecido como a capital da pecuária, sedia um dos *campi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁸, em 2010 a sua população era de 68.273 pessoas, mas estima-se que em 2020 a população cresceu e chegou a 76.795 pessoas. No início do ano de 2020⁹, o município contava com 43 escolas públicas, sendo 01 Federal, 03 Estaduais e 39 Municipais. Na rede federal, com 55¹⁰ docentes, na estadual com 92 e na esfera municipal, 453¹¹. Considerando a escolha, da formação *stricto sensu* como um elemento que compõe o DPD, procuramos as escolas estaduais e municipais, por ser em maior quantidade no município, para investigar quais professores/as destas duas esferas possuem formação a nível de mestrado e/ou doutorado (concluído ou em andamento). Posto isto, a pesquisa constituiu-se de duas etapas, mediante a articulação de dois instrumentos de produção de dados – o questionário (*google forms*) e a roda de conversa.

O primeiro instrumento (questionário) permitiu conhecer o perfil (pessoal, formativo e profissional) dos participantes e identificar os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência, e, por conseguinte para o DPD. Desse modo, o questionário foi disponibilizado no *google forms*.

O segundo instrumento (roda de conversa) possibilitou conhecer os processos socio-históricos de DPD, o que significou analisar os aspectos pessoais, profissionais e formativos, bem como os contextos social, político, econômico, dentre outros em que os professores/as estão imersos. Além disso, relacionar os princípios fundantes da pedagogia freireana ao desenvolvimento profissional desses/as docentes.

Nessa perspectiva, para obter as informações pessoais (nome, endereço de e-mail e número de *Whatsapp*) dos/as docentes com formação *stricto sensu* de Itapetinga-BA, foi necessário entrar em contato, no mês de novembro de 2020, com a secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA via e-mail. Após 10 dias da solicitação, foram fornecidos os dados de 33 docentes. Quanto aos dados das escolas estaduais, foi necessário entrar em contato com todas as existentes no município (três no total), via ligação telefônica, solicitando as informações aos/as seus/suas respectivos/as gestores/as. É fundamental destacar que, mesmo

⁸ Dados disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>.

¹⁰ Dado disponibilizado pela diretoria do Instituto Federal Baiano de Itapetinga-BA.

¹¹ Todos os dados das instituições educacionais públicas - estaduais e municipais - foram fornecidos pelas escolas e Secretaria Municipal de Educação, no mês de novembro de 2020.

com o abortamento das atividades de ensino presencial nas escolas por conta da pandemia, foi possível estabelecer um contato com os/as gestores/as que se faziam presentes nas instituições educativas estaduais. Então, deixamos um número de WhatsApp para recebimento das informações; após três dias úteis, os/as gestores/as forneceram os dados de 20 docentes. Ao cruzar esses dados dos/s professores/as, percebemos duplicidade nos nomes, pois há docentes que lecionam tanto na esfera estadual quanto na municipal; assim, encontramos 22 docentes que laboram só nas escolas municipais, 09 só nas estaduais e 11 que lecionam nas duas esferas, compondo um total de 42 professores/as.

De posse das informações, enviamos uma mensagem no mês de novembro de 2020 para o e-mail ou para o número do WhatsApp de 42 docentes efetivos (11 homens e 31 mulheres), convidando-os/as para colaborar com nossa pesquisa. No convite, disponibilizamos um formulário com um questionário virtual, que foi respondido por 41 docentes, dentre os quais 37 sinalizaram ter interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, que se configurou na realização de rodas de conversa, no ano de 2021.

O questionário permitiu compilar o perfil dos/as docentes (estaduais e municipais) de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* e observar que dentre os 41 colaboradores/as, 37 já concluíram o mestrado e 05 estão com os estudos em andamento. Para preservar suas identidades, a partir de sorteio realizado logo após o primeiro questionário todos/as receberam o nome de flores, os quais são listados a seguir:

Quadro 13 - Nome de flores dados aos/as professores/as.

1 Amarílis	10 Narciso	18 Azaleia	26 Botão de ouro	34 Antúrio
2 Boca de Leão	11 Begônia	19 Amor-perfeito	27 Tulipa	35 Orquídea
3 Alisso	12 Calêndula	20 Camélia	28 Copo-de-leite	36 Ave do paraíso
4 Ciclame	13 Flor-de-maio	21 Gérbera	29 Cravo	37 Íris
5 Hortênciã	14 Gardênia	22 Hibisco	30 Kalanchoê	38 Magnólia
6 Girassol	15 Gerânio	23 Lavanda	31 Lírio	39 Lótus
7 Peônia	16 Prímula	24 Margarida	32 Jacinto	40 Torênia
8 Perpétua	17 Lisianto	25 Móreia	33 Rosa	41 Verbena
9 Violeta				

Fonte: Produção da autora.

Nos tópicos abaixo, descrevemos com mais detalhes os instrumentos utilizados na produção dos dados, sendo o questionário e a roda de conversa.

a) Questionário: contributo para realização de pesquisas em contexto pandêmico

O questionário é um instrumento de pesquisa composto por um determinado número de perguntas que podem contribuir para obter “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128). Contudo, para contemplar os objetivos esperados, sua elaboração requer cuidado, especificamente com a quantidade de perguntas para não cansar os/as participantes (MARCONI; LAKATOS, 2009). Ademais, potencializa o conhecimento da realidade, a partir de algumas vantagens:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Dessa maneira, o questionário é um instrumento que pode ser disponibilizado tanto presencial, quanto virtual ou *online*. Aqui, particularmente, optamos pelo virtual. Um questionário virtual trata-se de um formulário que fica disponível para preenchimento em um período de tempo delimitado pelo/a pesquisador/a. Em contrapartida, por parte do respondente há necessidade de acesso à internet e a um aparelho tecnológico (*tablete, notebook, desktop, smartphone* etc.). Neste viés, a internet é o suporte que possibilita a chegada do questionário para os sujeitos pesquisados.

Indiscutivelmente, as tecnologias são aliadas do ser humano e com a ocorrência da pandemia da Covid-19 (SARS-COV-2) não está sendo diferente, de modo que, por meio delas, entre outras tantas possibilidades, é possível amenizar as distâncias geográficas, ministrar aulas virtuais e/ou *online*, realizar compras, entreter, trabalhar, estudar e pesquisar. Diante destas possibilidades, o questionário se configurou como uma alternativa viável para produzir os primeiros dados de nossa pesquisa. Além de gerar resultados mais rápidos e sem custos, não exigiu a presença física da pesquisadora, o que conferiu mais segurança, visto que no final do ano de 2020, estávamos vivendo a segunda onda¹² da pandemia, no Brasil, sem perspectiva de vacinação da população brasileira.

De acordo com Faleiros *et al* (2016, p. 2) “a utilização da internet como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos

¹² Mais informação disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/05/30/o-que-sao-ondas-da-covid-19-e-por-que-o-brasil-pode-estar-diante-da-3>

participantes do estudo”. Assim sendo, foi a partir da internet que utilizamos o primeiro instrumento para produzir os dados iniciais da pesquisa, sendo socializado para os participantes por meio de mensagem de e-mail ou de *WhatsApp*. Esse instrumento, além de possibilitar o conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, também contribuiu para a elaboração das questões norteadoras da roda de conversa.

O questionário foi disponibilizado em novembro de 2020; teve 36 questões, sendo 18 de múltipla escolha e 18 questões abertas. Dentre estas, 26 foram de respostas obrigatórias. As questões fechadas versaram sobre: Nome, Idade, Sexo, E-mail, Cidade que reside, Telefone, Estado Civil, se tem filhos, tempo de docência, escola que leciona, situação funcional, esfera em que trabalha, carga horária de trabalho, formação inicial e continuada, nível de satisfação da formação continuada, se cursou formação continuada afastado do trabalho. As Questões abertas versaram sobre aspectos das contribuições da formação *stricto sensu*: a) no plano pessoal; b) na sua prática profissional; c) para o seu local de trabalho. Desdobramento da formação na didática da sala de aula, na relação com os/as alunos/as, com as famílias, com os/as colegas de trabalho e a comunidade escolar em geral.

O convite para participação da roda de conversa foi encaminhado no final de maio de 2021 para os 37 professores/as; entretanto, destes, 16 aceitaram participar, mas só 14 compareceram aos encontros agendados; dos 2 ausentes, 1 justificou a falta por conta do nascimento do neto e 1 não respondeu a mensagem. Quanto aos demais, 15 justificaram a indisponibilidade e 06 não responderam. Reenviamos o convite por três vezes para os que não responderam, porém não obtivemos retorno.

Para organização das rodas, primeiramente, solicitamos, via mensagem de *WhatsApp*, a indicação dos dias e horários da semana em que os/as docentes tinham disponibilidades; a partir disso, foi criada uma planilha com as respostas, o que contribuiu para a delimitação das datas e para a distribuição dos/as docentes nas rodas de conversas por horário. É fundamental salientar que houve resistência por parte dos/as colaboradores/as para participar das rodas de conversas, sob a justificativa de escassez de tempo.

b) A roda de conversa: inspirações freireanas

A roda de conversa se configura como uma técnica exploratória que permite captar o diálogo em pequenos grupos, isto é, os discursos sobre as experiências de vida, as formações, as práticas cotidianas, as atitudes, os comportamentos, as emoções e os sentimentos. Assim, “uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão”

(AFONSO; ABADE, 2008, p. 10). Nessa lógica, realizamos um diálogo coletivo amplamente participativo na roda de conversa com temática previamente delimitada, com critérios pré-definidos e coerentes com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento do diálogo foi inspirado em Paulo Freire, já que ele teve uma vida pessoal e profissional marcada por uma práxis ética-política-educativa que reverbera até hoje por meio do teor axiológico de seus escritos e inspira uma gama de pesquisadores/as no direcionamento de estudos e pesquisas, não só no campo da educação, mas em tantos outros. Feitas tais considerações, baseamo-nos em três livros de Freire, a saber: “Por uma Pedagogia da Pergunta”, “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” e “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social”.

Estas obras foram construídas com conversações sociáveis entre Freire e outros estudiosos da educação. O livro “Por uma Pedagogia da pergunta” foi escrito em 1985, compondo-se de diálogos entre Paulo Freire e o filósofo chileno, Antonio Faundez, em Genebra/Suíça. Outro livro, “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” traz um diálogo entre Paulo Freire e o professor Ira Shor, em Vancouver (Canadá), no ano de 1986. Já “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social” foi escrito em 1987, nas montanhas Apalaches (Estados Unidos), compondo-se de conversas entre Paulo Freire e o professor Myles Horton. Estes livros são resultados de um método utilizado por Freire denominado de “falar um livro” ou “livro-diálogo”. Freire colocou o diálogo como elemento essencial para dar voz aos sujeitos, procedimento democrático associado à espontaneidade dos/as participantes, observações, partilha de experiências, e, sobretudo, respeito aos diferentes pensamentos, conhecimentos e saberes.

Cabe assinalar que para escrever os “livros falados”, Freire estabeleceu uma interação dialógica com o Faundez, o Shor e o Horton a partir de provocações temáticas diversificadas ou de experiências concretas vivenciadas por eles. O objetivo do registro dos diálogos nos livros foi criar um espaço de liberdade para externalizar e ouvir as reflexões dos autores, promovendo momentos de intensas trocas de aprendizagens.

Em consonância com os diálogos constituídos nestes livros, tomamos a roda de conversa nesta pesquisa de doutoramento como uma técnica exploratória de interlocução coletiva, baseada em processos dialógicos de conversações. Em outras palavras, os encontros foram lugar de compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, práticas do cotidiano, atitudes e comportamentos dos/as professores/as da educação básica de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu*, bem como de suas perspectivas pós-pandemia.

A partir dessas reflexões, realizamos três rodas de conversas (14, 16 e 18 de junho de 2021), que contaram com a participação de 14 docentes. Os encontros foram constituídos por grupos distintos com 6, 5 e 3 professores/as respectivamente. Houve dois agravantes que inviabilizaram a participação de 23 docentes na roda de conversa; o primeiro, certamente o maior deles, concerne à indisponibilidade de horário para o encontro, posto que 14 deles não tinham horário na agenda; o segundo agravante, o contexto da pandemia: 3 docentes justificaram a não participação por conta do isolamento social, visto que possuíam problemas de saúde e preferiram evitar a exposição com outras pessoas; 6 não responderam ao convite.

Mantivemos contatos via mensagem (e-mail e/ou WhatsApp) por três dias alternados, para requisitar a participação dos 37 docentes que sinalizaram ter interesse de fazer parte da roda de conversa. Contudo, pelos motivos supracitados, só conseguimos a participação de 14; desse modo, pelo quantitativo, dividimos em 3 grupos distintos, alocando cada docente em uma roda pela disponibilidade na agenda dos/as colaboradores/as.

É válido lembrar que a realização das rodas de conversas ocorreu posteriormente à produção de dados gerados pelo questionário, o qual forneceu subsídios para construir os direcionamentos para três rodas de conversa. No planejamento dessas rodas, foi necessário realizar algumas reflexões, anteriores e posteriores a cada encontro. Para isso, foi criado um diário de itinerância. Neste contexto, para Barbier (2002, p.1), “a itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo”. Esse percurso itinerante se constituiu como um exercício de escrita reflexiva, permitindo um olhar para realidade dos/as docentes com formação *stricto sensu* de Itapetinga-BA.

Ao me debruçar no planejamento da roda, estou percebendo que não dá para separar o “eu pesquisadora”, do “eu ex-docente” de Itapetinga-BA, estou me deslocando para investigação convicta de que não há neutralidade em uma pesquisa, sobretudo, quando já se conhece os professores/as colaboradores/as. Enquanto pesquisadora, não dá para esquecer que também fui docente da educação básica deste município por 20 anos; então, as rodas serão momentos de reencontros com ex-colegas de trabalho; além disso, quero me permitir viver os processos de reconstrução e desconstrução necessários para minha formação profissional. Tenho consciência de que terei que entrar no jogo da subjetividade com ética, especialmente, no exercício da reflexão: como administrar meus sentimentos e emoções para adentrar no local em que ocorrerão as rodas, já que se trata de um lugar familiar, em que atuei por três anos como gestora? Quando terei que me distanciar para permitir captar as conversações? Quando terei que me aproximar para contribuir com as discussões? Se houver silêncio, o que dizer? Como organizar a roda para que

todos/as tenham a oportunidade de falar? Quais dispositivos posso usar para iniciar os diálogos? (Diário de Itinerância, 11/06/21).

Preparamos o ambiente para a chegada de nossos/as colaboradores/as; com vistas a deixá-los/as acolhidos/as, colocamos uma música popular brasileira de pano de fundo; disponibilizamos em dois pontos da sala recursos para captar os diálogos, sendo uma câmera de vídeo e um gravador de áudio. A câmera foi manuseada por uma terceira pessoa que se fez presente em todo o processo de produção dos dados gravados, mas sem a participação na roda. Já o gravador, deixamos no centro da roda. As cadeiras estavam em círculo e, em cada roda de conversa, disponibilizamos uma mensagem de boas-vindas, o termo de consentimento da pesquisa, uma caneta e uma folha tamanho A3, na qual constava a figura 03, a seguir.

Figura 03: Elementos/fatores que podem refletir no DPD¹³.



Fonte: Produção da autora.

Cada roda foi iniciada com a leitura de uma mensagem de boas-vindas; em um clima de acolhimento e agradecimentos, explicamos o objetivo da realização da roda de conversa, falamos sobre o conceito de DPD, trazendo-o como um processo complexo, particular de cada

¹³ A ideia de DPD como conjunto usado na figura, surge das leituras de Imbernón (2009; 2011), Ferreira (2020; 2021a; 2023); Vaillant (2014), sobretudo, das discussões que ocorreram no encontro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em 25 de maio de 2021.

professor/a e que pode sofrer influências positivas e negativas por diversos fatores/elementos. Logo após, solicitamos que os/a docentes olhassem a imagem acima e analisassem os elementos e fatores presentes nela, de modo a relacioná-los com o próprio desenvolvimento profissional. Nessa explicação, usamos a figura como dispositivo para mobilizar os discursos, todavia, demos ênfase na formação *stricto sensu* para contemplar o objetivo da pesquisa. Cada docente, a seu tempo, contou-nos a sua trajetória de DPD, particularmente os desafios e as perspectivas da formação *stricto sensu*; as condições de trabalho, as implicações do contexto de pandemia para a saúde e a prática profissional, entre outros.

A primeira roda de conversa ocorreu em 14 de junho de 2021; com duração de 2h16min, contou com a participação de 6 docentes – Camélia, Hortência, Perpétua, Rosa, Cravo e Antúrio. Destes/as professores/as, 2 possuem mais de 30 anos na docência: 2 com 9 anos, 1 com 21 anos e 1 com 22 anos de docência. A chegada ao encontro foi animada, iniciaram dialogando entre eles/as, atualizando as conversas e procurando um lugar para se sentar. Alguns/as agradeceram o convite para participar da pesquisa. A docente Rosa chegou após 34 minutos do início e o docente Antúrio necessitou sair após 1h10min do encontro. Essa roda contou com a participação de professores/as mais experientes na carreira (docentes com mais de 9 anos na profissão docente) e com formação inicial e continuada distintas; então, as discussões foram acaloradas com uma grande variedade de pontos de vista. Outro ponto importante foi o fato de conhecerem a pesquisadora e serem conhecidos/as entre si, o que, seguramente, deixou-os desinibidos/as, de tal modo que o silêncio não se fez presente em nenhum momento do encontro; pelo contrário, houve problematizações, escuta atenta, análise crítica da história do outro, quando um terminava de falar de suas experiências, o/a colega já estava atento para dar continuidade às discussões. Assim,

Ao término desta roda, reverberava em mim um sentimento de indignação. Vieram à tona nos discursos dos professores/as situações que vivenciei quando fui docente da rede municipal de Itapetinga, a exemplo de perseguição política, gestão antidemocrática, dificuldades para realizar a formação *stricto sensu*; estas e outras situações, no passado da minha trajetória profissional, foram as motivadoras para o abandono da docência da Educação Básica e a busca pela docência do Ensino Superior, visto que não encontrei espaço na rede para crescer profissionalmente como almejava. No fundo, acreditava que depois de ter saído, muitas coisas boas tinham acontecido, como o convênio entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação do Município para fomentar a formação continuada no nível de mestrado para docentes da rede municipal; o que eu não sabia eram as condições em que essa formação havia acontecido. Por que não foi dada a condição para que os/as docentes pudessem realizar uma formação continuada sem tanto sofrimento? Por que os governantes negam o direito dos/as professores/as de participarem de formação continuada a nível de mestrado e doutorado? Como podem sacrificar tanto o/a professor/a? Como pode tirar do/a professor/a seu tempo de descanso, de lazer e de convivência familiar sob a justificativa de que estão fazendo

formação docente? Para não distanciar desses dados, comecei imediatamente a fazer a transcrição dessa roda e me vejo em um emaranhado de inquietações e questionamentos. Como ainda pode existir uma gestão indicada por políticos nas escolas públicas? Por que não atendem o que preconiza a LDB quanto à gestão democrática, e assim realizar eleição para gestores/as? Até quando a educação básica será desse jeito? Até quando as escolas serão palcos de perseguições políticas? Inevitavelmente sou afetada na produção dos dados da pesquisa, consequentemente, no meu DPD (Diário de Itinerância, 14/06/21).

A segunda roda de conversa ocorreu no dia 16 de junho de 2021, com a duração de 2h02min. Contou com a participação de 5 docentes – Botão de Ouro, Copo de Leite, Íris, Hibisco e Gardênia. Hibisco chegou após 32 minutos do início. Destes professores/as, 1 tem 20 anos na docência; 2 com 21 anos, 1 com 26 anos e 1 com 27 anos na carreira docente; isso significa que essa roda foi comportada por um grupo de docentes experientes e com diferentes formações. Todos/as eram conhecidos/as entre si, bem como da pesquisadora. Na chegada, cumprimentaram-se e logo buscaram um assento. Iniciamos o processo de acolhimento e provocamos a observarem a figura que se encontrava em cima da cadeira. Ao iniciar as conversações, eles/as foram se organizando para que todos/as tivessem a possibilidade de falar. Dessa maneira, em nenhum momento houve silêncio. Este grupo veio carregado de sensibilidades, visto que houve em diversos momentos choros e vozes embargadas ao trazer as experiências pessoais e profissionais, particularmente, ao tratar dos desdobramentos da Covid-19 na vida familiar e profissional. Narro sobre isso a seguir:

Vivi nessa roda um mergulho íntimo na vida pessoal desses/as professores/as, que apresentaram fragilidades causadas pela pandemia e pelo abandono das instâncias governamentais, tanto a nível local quanto federal. Aquela pesquisadora da primeira roda, que vinha com o sentimento de indignação e militância foi abortada. De repente lá estava eu, envolvida no clima de comoção diante dos desafios vivenciados por esses/as docentes na trajetória profissional. Não consegui me conter nesta roda, chorei juntamente com os/as participantes; fui impactada com as histórias, pois, assim como os pesquisados/as, também sou um sujeito historicamente situado, também perdi familiar para a Covid-19 (avó). Vi nessa roda o quanto a pandemia é perversa, ela nos priva do abraço; porque no momento do choro, percebi a necessidade do abraço. Só pude dizer, sinto meu abraço. Como isso foi difícil! Sou uma pessoa afetuosa, minha vontade foi de me lançar na direção de um abraço bem apertado. Tive que conter o meu desejo, enxugar as lágrimas, continuar perspectivando meus dados pelos discursos. Disse para mim: - antes de você ser uma pesquisadora, você é um ser humano, permita-se viver esse momento; aqui você pode chorar, sim, por ser sensível, sim. Pesquisar não é um lugar da frieza, mas da sensibilidade. Fui adentrando nas historicidades, adentrando na vida pessoal, no ambiente doméstico, na ida à feira pública, na visita ao médico etc. Apesar de sujeitos tão particulares, são tantas histórias enlaçadas nos mesmos problemas, na mesma sensibilidade com aquele/a aluno/a que não aprende, com aquele/a aluno/a que está excluído do processo de ensino/aprendizagem. Estavam ali naquela roda, professores/as que tinham o desejo de formação continuada para fazer a diferença no dia a dia da sala de aula. Professores/as são seres humanos que cuidam de outros seres humanos, portanto, precisam também de cuidados. Um/a professor/a precisa de acompanhamento médico. Como ele/a pode se desenvolver profissionalmente de modo a contribuir para melhoria da educação sem conseguir dormir, com crises de ansiedade e pânico, com bruxismo, com dores na coluna, com problemas nos olhos etc.? Como

administrar os problemas que a educação apresenta sem apoio para cuidar da saúde física e mental? Até quando esses/as profissionais vão suportar o abandono na profissão docente? Até quando estarão cercados de práticas pedagógicas políticas que inibem o DPD? Acredito que o sonho de quem faz pesquisa é provocar mudanças, então, quais mudanças a minha pode provocar? Será que conseguirei provocar mudanças nessa cidade? O que posso fazer para que isso aconteça? Não quero que a minha pesquisa seja só mais uma depositada no Banco de dados da CAPES. Até quando vamos continuar engavetando nossas pesquisas e não provocar mudanças? Sinceramente, não dá para se calar diante do descaso que vivem os/as professores/as em sua profissão, precisamos nos indignar e lutar. Como posso agir nessa direção? Como posso denunciar? (Diário de Itinerância, 16/06/21).

A terceira e última roda aconteceu no dia 18 de junho de 2021; contou com a participação de 3 docentes – Boca de Leão, Girassol e Torênia. Essa roda teve 2h06min de duração, todos/as chegaram no horário e só saíram ao final. Participaram 1 docente com 1 ano na profissão, 1 com 21 anos e 1 com 16 anos. De acordo com o modelo de carreira docente desenvolvido por Ferreira (2014; 2020; 2023), destes/as docentes colaboradores/as, apenas um se encontra no início da carreira, ou seja, o professor que tem 1 ano na docência, visto que essa fase vai de 0 a 5 anos de atuação, para homens e mulheres. As duas docentes mais experientes foram as que mais falaram; em contrapartida, o menos experiente foi o que mais perguntou. Quanto a este momento:

Esta roda me permitiu um reencontro com duas ex-colegas de trabalho, passamos muitos anos lecionando na mesma escola. Tive uma sensação maravilhosa de estar perspectivando o mundo de duas pessoas que me impulsionaram no meu crescimento profissional. Nossas histórias inter cruzam, passamos no mesmo concurso público, começamos juntas a engatinhar na rede e agora estamos aqui juntas, mais maduras, mais conscientes de nosso papel na educação. Na roda, os nossos olhares estavam saudosos, o sorriso, mesmo escondido debaixo da máscara, denunciava a nossa alegria desse reencontro. O professor iniciante na carreira pediu para falar primeiro; narrou sua história de formação e inserção na carreira docente, contou-nos o seu desejo de ministrar aula presencial, pois logo após a sua convocação no concurso as aulas foram suspensas por conta da pandemia. Ficamos todas atentas ouvindo a animação do professor ao falar de suas aulas não presenciais. Depois de sua fala, as outras docentes dominaram o tempo, suas conversações foram recheadas de risadas; lembraram de momentos marcantes em suas trajetórias de DPD, sendo por diversas vezes, questionadas pelo professor iniciante, que, curioso, demonstrava-se receptivo aos discursos das docentes. A hora passou rápido, já era momento de despedida, estava anoitecendo... Depois de tantas conversações, fui para casa pensando o quanto que existia de mim daquelas professoras, o quanto nossas histórias estavam entrelaçadas. O quanto que nossos/as colegas nos afetam e são afetados por nós. Nas conversações, fizemos uma lista com o nome dos/as colegas da nossa escola que cursaram o mestrado, descobrimos um total de 17 desses, 3 passaram em outros concursos para professor/a do ensino superior; desse modo, percebemos que era uma prática recorrente o incentivo por parte dos/as colegas à busca pela formação *stricto sensu*. Essa escola merece um estudo minucioso, visto que se a rede pública municipal tem 22 docentes com mestrado; logo, esta escola foi, ou ainda é favorecida por mais da metade desses/as mestres/as. Como o contexto pode contribuir para o DPD? Como os/as docentes afetam e são afetados/as pelas relações estabelecidas nas escolas e fora delas? Essa roda me ajudou a ver o quanto

os contextos políticos, econômicos, organizacionais, sociais, culturais tendem a trazer implicações para o DPD (Diário de Itinerância, 16/06/21).

É fundamental salientar que, com vistas a alcançar os objetivos da nossa pesquisa, a nossa tarefa exigiu a entrega da palavra aos/a docentes e ao mesmo tempo a escuta acadêmica sensível. Os discursos destes/as professores/as constituíram o *corpus* de análise da tese, sendo, portanto, fontes inspiradoras e criadoras de reflexões intelectuais e problematizações. Desse modo, a roda de conversa se estabeleceu como um momento de partilhamento de experiências formativas e profissionais.

Destacamos que em virtude da pandemia, para realização dos encontros, seguimos o protocolo de segurança em cada roda de conversa: todos/as usaram máscara, organizamos as cadeiras com distância de 1,5m; além disso, disponibilizamos álcool em gel.

Cada roda foi planejada de maneira igualitária, mas os resultados foram distintos, dadas as particularidades de cada sujeito participante. Por mais que os dispositivos de provocações de diálogos tenham sido os mesmos, os sujeitos participantes trazem suas peculiares histórias de vida pessoal, profissional e formativa, além de seus sentimentos, emoções, comportamentos, dentre outros aspectos. Por isso, inegavelmente, o DPD é um processo complexo, de tal modo que cada sujeito tem suas especificidades, seu modo diferente de viver a profissionalidade, de se relacionar consigo e com o mundo, ou seja, com os diversos contextos: social, cultural, histórico, político, econômico, geográfico, entre tantos outros.

As rodas foram programadas para uma duração de duas horas, tendo como suporte a Figura 03 como dispositivo para provocar o diálogo; também planejamos dez questões norteadoras, para serem usadas em uma situação de possível silêncio; todavia, à medida que os/as docentes foram interagindo, estas questões não foram necessárias, pois foram contempladas nas falas dos sujeitos, a exemplo da inserção na docência, do percurso da trajetória de formação inicial e continuada, da avaliação do próprio DPD, dos desafios da prática docente na pandemia, da relação com o contexto profissional, da situação da saúde física e mental, entre outras. As três rodas de conversas e o questionário foram suficientes para atender os objetivos desta pesquisa.

5.3. Análise de dados em uma perspectiva bakhtiniana: *palavramundo* e *palavraponte*

Na escolha da técnica de análise de dados para esta investigação, optamos pela Análise do Discurso (AD), por entender que o diálogo foi a fonte primária para a produção dos dados

desta pesquisa. Particularmente, tomamos como referencial teórico o Mikhail Bakhtin, pela possibilidade de interseções metodológicas com Paulo Freire, visto que ambos tomam a palavra como categoria de análise (MOURA, 2019). Nessa perspectiva, “para Freire, a palavra é palavramundo e, para Bakhtin, essa é palavravonte” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 288). Isso significa que para Paulo Freire, a palavra é fonte de luta, resistência, libertação e emancipação humana, enquanto para Bakhtin, a palavra é instrumento de poder e ideologia.

Para refletir a junção das palavras – palavramundo e palavravonte – filiamos a nossa escrita à superação da visão dicotômica para nos valer da aglutinação e compreender que determinadas palavras não se separam, ou seja, são processos que se dão, concomitantemente, e não separados, como nos assegura Alves (2008), pois sua junção traz sentidos e significados tanto para o escritor quanto para o leitor.

Partindo desse viés, a palavramundo está presente no pensamento pedagógico/político de Paulo Freire a partir de uma visão relacional do homem/mulher com e no mundo, sendo essa relação um dos caminhos possíveis de transformação social mediatizada pelo uso da palavra (CARLOS, 2008). Palavra essa que ganha movimento nas interações humanas, podendo ser instrumento de controle, de opressão, de desesperança. No entanto, pela força que emana, pode ser instrumento de luta, de resistência, de esperança, de diálogo, de ação crítica e prospectiva na sociedade. É nesse sentido que as palavras vêm carregadas de significados e historicidades, necessitando assim serem proferidas com ética e respeito aos seres humanos. Sob este aspecto, lembra-nos Freire (2003) do cuidado que precisamos ter para não correremos o risco de sermos sujeitos de palavreados, ou seja, aqueles que proferem palavras vazias de sentidos, pois esse tipo de sujeito nada contribui para a construção de um mundo melhor.

A palavravonte, em Bakhtin, traz a dimensão subjetiva das palavras, da sua não neutralidade, “pois penetra na vida cotidiana como potência para impressão de sentidos. Esse percurso de entrada da palavra na vida cotidiana faz com que a palavra seja impregnada de ideologia” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 295). É nesse contexto que os sujeitos são constituídos e forjam suas relações sociais dialógicas; portanto, não é um processo neutro, mas carregado de ideologias. Como nos corroboram Assunção e Souza (2019, p. 296), Freire e Bakhtin “ressaltam e relevam o diálogo como condição da própria existência social dos homens”. Daí a importância do respeito e da ética nas relações dialógicas humanas, lembrando que somos seres em processos de construção, não estamos, então, prontos e acabados.

Na base do pensamento de Freire e Bakhtin, vamos perceber que a linguagem e a palavra fazem parte da vida humana; por meio delas, podemos pensar sobre suas dimensões discursivas e refletir sobre o inacabamento, a inconclusão e a incompletude humanos (SOUZA, 2008). Essa

percepção é importante na interação verbal em qualquer instrumento ou técnica de pesquisa, pois precisamos compreender que a linguagem é um processo histórico; do contrário, fracassaremos nas nossas análises dos dados de pesquisas, se elas forem descontextualizadas da vida de cada docente colaborador/a. Nesta direção, elegemos como elementos para análise a linguagem, o diálogo, a palavra e a consciência dos/as pesquisados/as, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 14: Entrelaçamento das interseções entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

Elemento de análise	Base teórica conceitual de Freire e Bakhtin
Linguagem	Ocorre nas relações humanas. Tem base nos processos históricos e sociais. É um fenômeno social, presencial e atemporal. Presentifica os acontecimentos/fatos. É subjetiva, então é ideológica. Contribui na constituição dos sujeitos.
Diálogo	Produção ideológica e material. Ocorre nas interações humanas. Trocas de conhecimento.
Palavra	Corporificação do diálogo. Ponte entre interlocutores – Eu e Outro. Expressão de um em relação ao outro. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor
Consciência	Molda a linguagem. Percepção da própria existência no e com o mundo. Capacidade de intervir no mundo. Percepção do inacabamento, inconclusão e finitude. Capacidade inventiva. Libertação da ingenuidade e assunção da criticidade. Ser da práxis.

Fonte: Freire (2003; 2007a; 2007b; 2018; 2019); Bakhtin (2009).

O quadro acima nos revela as bases do pensamento de dois estudiosos – Freire e Bakhtin. Ambos concebem a linguagem como uma ferramenta importante no processo de libertação e emancipação humana. Desse modo, a comunicação confere ao ser humano a capacidade de argumentar e lutar contra a hegemonia dominante que oprime; por isso, ela tem base socio-histórica e ideológica.

Para Bakhtin o nosso “eu” se forma e para Freire isso ocorre na relação com o “outro”, precisamente, na interação e na formação da consciência. Esta por sua vez, pode ser formada com base no comprometimento com o “outro”; quando isso ocorre, o sujeito rompe com a consciência ingênua e constrói uma consciência crítica do mundo, com a ética aliada à estética. Reside aí a necessidade de a educação ser fundamentada em práticas dialógicas que potencializem a leitura do mundo e da palavra (SILVA, 2012).

Souza (2008, p. 7) nos esclarece que “tanto Paulo Freire, como Mikhail Bakhtin expõem a necessidade de o pesquisador se aproximar do referencial materialista da linguagem, da abordagem marxista na interpretação dos fenômenos da linguagem e da educação”. Neste aspecto, como nos propomos estudar os fenômenos sociais da trajetória de DPD, aproximamos-nos desses dois autores para analisar os discursos e as linguagens, os processos de constituição da docência, os percursos formativos, isto é, o mundo pessoal e o profissional dos/as pesquisados/as. Todavia, esse processo requer uma análise das historicidades dos sujeitos a partir das lentes freireanas e bakhtinianas

Primeiro por compreender que Freire (2005; 2007a; 2007b; 2003; 2019; 2020) apresenta o diálogo como mecanismo de materialização da palavra; nesse sentido, o diálogo é uma necessidade existencial humana que conduz o sujeito na tomada de consciência. Então, é a linguagem que permite o posicionamento político/social do/da homem/mulher no mundo, bem como traz possibilidades de modificações de suas condições materiais existenciais.

Segundo, por entender que Bakhtin (2009) apresenta a vida como dialógica por sua própria natureza. O diálogo é concebido pelo autor como a expressão da vida humana, que permite aproximações com as múltiplas realidades sociais. Outro aspecto a considerar na perspectiva bakhtiniana é a palavra como jogo simbólico político-ideológico; assim, não há neutralidade na palavra porque trata-se de uma produção da subjetividade humana, que traz pontos de vistas distintos, tons valorativos, passíveis de interpretações.

Tanto Freire (2005; 2003; 2007a; 2007b; 2019; 2020) quanto Bakhtin (2009) usaram da palavra como dispositivo de luta e posicionamento político/social/cultural. De fato, a palavra é símbolo ideológico que o ser humano utiliza para expressar sentimentos, emoções, pensamentos, conhecimentos, saberes, entre outros. Nessa prerrogativa, Bakhtin (2009, p.117) afirma que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 117).

O referido autor concebe a palavra como artefato social e instrumento ideológico de poder, mas também como ponte de diálogo. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que uma roda de conversa é momento de utilizar da palavra como essa ponte dialógica, pois é no diálogo que se estabelece a comunicação forjada na interação humana. Assim, o diálogo permite a externalização das vivências e experiências, dos saberes, conhecimentos, sentimentos, emoções, medos, sonhos. É nessa perspectiva que escolhemos as rodas de conversas para

produzir os dados da pesquisa, visto que elas se delineiam nas relações dialógicas entre: falar, ouvir, refletir e agir; tudo isto tende a promover processos de formação docente.

Sob este prisma, Souza e Barreto (2017, p.99) explicam que não podemos esquecer que “o exercício do diálogo nos posiciona como ouvintes um do outro, enunciadore e anunciadore da palavra”. Por tudo isso, uma roda de conversa requer uma escuta acadêmica sensível para compreender a realidade e analisar a base ideológica das linguagens, tanto do/a pesquisador/a, como dos/s pesquisados/as. Conforme essa perspectiva, Souza e Barreto (2007, p.100) enfatizam que, “assim sendo, o ato de conhecer pressupõe uma ação do sujeito sobre o objeto em situação comunicativa”. Neste aspecto, o processo é de interação humana, ocorre por mediação simbólica e necessita estar fundamentada no respeito mútuo aos diferentes diálogos.

Essa mesma prerrogativa aplica-se ao pensamento freireano ao tratar o diálogo como um instrumento de transformação social, que possibilita o conhecimento do “outro”, da diversidade cultural, das múltiplas formas de ser e estar no mundo. No livro “Educação como prática de liberdade”, Freire (2005) traz algumas exigências para o estabelecimento do diálogo. Para o autor, é necessário ser movido com fé, amor, humildade, esperança, confiança, respeito a quem se dirige a palavra. Outro aspecto a considerar é a postura de escuta de quem adentra a uma conversação, pois, conforme Freire (2007b, p. 16):

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “*sine Qua*” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

No desenvolvimento de uma roda de conversa, por exemplo, o silêncio é fundamental; não me refiro a um silêncio paralisante, mas àquele que demonstra interesse, que pressupõe uma escuta atenta. A responsabilidade do/a pesquisador/a, em uma perspectiva dialógica é de proporcionar segurança no ato de perguntar e de escutar. Desse modo, a relação entre pesquisador/a, sujeito, realidade e objeto deve culminar em uma ação dialógica sociável, que pode se desdobrar em ação transformadora.

Para concluir esse tópico, tomamos a “palavramundo” de Paulo Freire e a “palavraponte” de Mikhail Bakhtin para direcionar a roda de conversa. Na primeira perspectiva, a palavra é o dispositivo para adentrar o mundo dos/das professores/as colaboradores/as, conhecer os contextos social, histórico, cultural, político em que estão imersos. Na segunda, a palavra é a ponte que permite o/a pesquisador/a e os/as pesquisados/as desenvolverem um diálogo coletivo e refletir sobre a profissão docente.

Partindo desta perspectiva, os dados foram transcritos e organizados de modo a atender os objetivos da tese. Destarte, para contemplar o:

- a) 1º Objetivo - Conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seus contextos socio-históricos de desenvolvimento profissional, intento para o qual foi fundamental utilizar o questionário e a roda de conversa. Do questionário, retirar as informações para subsidiar a identificação do perfil biográfico-pessoal dos/as docentes. Da roda de conversa, foi essencial estabelecer alguns critérios para o recorte dos discursos, como os que tratam da: inserção na docência, formação docente, desafios e aprendizagens na profissão docente.
- b) 2º Objetivo - Relacionar o desenvolvimento profissional dos/as docentes da Educação Básica de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* aos princípios fundantes da pedagogia freireana; utilizando os dados da roda de conversa como critérios de seleção dos recortes dos discursos, separamos os enunciados que apresentaram relações com os princípios: ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico.
- c) 3º Objetivo - Identificar no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica as contribuições da formação *stricto sensu* e seus desdobramentos para o exercício da docência, a partir de uma análise na perspectiva freireana: utilizando a roda de conversa, construímos um quadro com os discursos, selecionando os enunciados que trazem elementos do cotidiano da prática profissional em que os/as docentes lançam mão dos princípios da pedagogia freireana.

Pelas lentes freireanas, fomos tratando os dados, buscando nos discursos os enunciados que trazem o contexto socio-histórico de DPD, buscando assim a relação entre os enunciados e o mundo social dos sujeitos, os pontos que se aproximam e se distanciam.

Como nos salientam Oliveira, Campos e Oliveira (2022, p. 3), “o pesquisador tenta perspectivar o mundo pelos olhos do pesquisado, sem deixar de considerar seu próprio posicionamento diante do mundo”. Neste viés, foi na trama da escrita que nos apropriamos de cada instrumento de produção de dados de forma distinta, por exemplo:

a) No questionário, após seu fechamento na plataforma do *Google forms*, geramos uma planilha com todos os dados, alguns em forma de gráficos, o que contribuiu na organização de um quadro com as informações individuais de cada professor/a. Foi nesse processo que os identificamos com nomes de flores para preservar suas identidades.

b) Nas rodas de conversa, o processo exigiu transcrição dos dados; logo após algumas leituras minuciosas dos textos transcritos, fizemos o exercício de demarcar os enunciados de cores diferentes, tal qual: Da cor verde, recortamos os enunciados que tratam da formação

inicial e continuada; da Amarela - a inserção na docência; do Vermelho - a pandemia; do Azul - os princípios fundantes da pedagogia freireana (ontológico, político, axiológico, gnosiológico, epistemológico); do Rosa - as dificuldades e potencialidades das práticas profissionais; do Roxo - as lutas e embates na profissão, entre outras.

No cômputo geral, esse conjunto de dados deu subsídios para as escritas dos artigos/estudos 1, 2 e 3 que compõem o *corpus* desta tese; assim, são apresentados nas seções posteriores. Para tanto, apropriamo-nos de termos bakhtinianos, como: linguagem, interação verbal, sujeito, enunciado e dialogismo. Dessa maneira, a análise incidiu sobre a reflexão de que a linguagem é tecida a partir das interações entre os sujeitos e vem carregada de ideologia, portanto, não é neutra, posto que traz as subjetividades humanas (OLIVEIRA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2022). Então, a linguagem é materializada nas conexões diretas com outros sujeitos, momentos em que emerge uma multidão de enunciados tramados ideologicamente. Então, como selecionar esses enunciados? Como demarcar nos discursos os enunciados que nos interessam na pesquisa? Indiscutivelmente, esses enunciados fazem posicionamentos performativos e ideológicos, alguns a partir do dialogismo (OLIVEIRA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2022).

Partindo desta perspectiva, tomamos os discursos dos docentes como objeto de análise; buscamos neles os enunciados que remetem à trajetória socio-histórica de DPD, especificamente, aos itinerários de formação, à inserção na carreira e seus desdobramentos e às implicações para o exercício da docência, analisando-os a partir da perspectiva teórica de DPD que sustenta este estudo e dos princípios fundantes da pedagogia freireana. A tarefa de seleção dos enunciados é complexa, dada a particularidade de cada professor/a, ao passo que uma multiplicidade de vozes emerge dentro dos discursos advindos de outros sujeitos que fazem parte da historicidade dos/as participantes, a exemplo dos familiares, dos/as professores/as formadores/as, amigos/as, governantes, entre outros. Esse dialogismo são vozes que se sobrepõem, muitas vezes, à escolha da profissão docente, da formação inicial e continuada, ao posicionamento político, à resistência, à esperança, aos princípios freireanos.

A tarefa de demarcação dos enunciados exigiu algumas escolhas e questionamentos em todo o processo. Por que nos apropriamos de certos enunciados e não de outros? Não podemos perder de vista que os enunciados revelam o lugar discursivo e ideológico; dito de outro modo, trazem as escolhas lexicais. Mas, quais efeitos elas produzem? Segundo Almeida, Ferreira e Ferreira (2020, p. 1232) “as escolhas lexicais que realizamos ao operar a língua e construir textos – sejam eles orais ou escritos – revelam nossas formações discursivas e as ideologias que lhes dão suporte”. Nessa perspectiva, percebemos na materialização das práticas discursivas

nas rodas de conversas e nas respostas dos questionários que o/a pesquisador/a e os sujeitos pesquisados são carregados de ideologias; por isso, não há neutralidade tanto nos enunciados, como na escolha deles. Nessa direção, continuamos a questionar, quais as condições dessa produção discursiva? Quem são estes sujeitos falantes? Qual seu contexto socio-histórico de DPD? Quais contextos beneficiam ou inibem o seu DPD? De posse desses questionamentos, fomos nos apropriando dos enunciados que trouxeram sentido para nosso objetivo da pesquisa.

Os discursos materializados nos questionários e nas rodas de conversa trouxeram as escolhas vocabulares dos/as participantes; certamente, essas escolhas tendem a produzir efeitos, de tal modo que a ênfase dada ao usar determinadas palavras pode vir a causar indignação ao leitor ou ao ouvinte. Almeida, Ferreira e Ferreira (2020, p.1234) nos chamam atenção para essa situação:

Ao se escolher determinado termo ou palavra, aquele que o faz mobiliza, naquele instante, memórias discursivas que provocam efeitos de sentido variáveis – pois dependem necessariamente da comunidade discursiva de onde e para a qual se fala/discursiviza. O léxico empregado referencia algo que se quer (ou não) dizer.

Sob essa ótica, a palavra traz em seu bojo uma ideologia e a politicidade do sujeito que a utiliza; daí a importância de levar em consideração os contextos histórico e social de sua produção discursiva. Então, a palavra “veicula ideologia” (ALMEIDA; FERREIRA; FERREIRA, 2020, p. 1232), visto que ela traz posicionamentos dos sujeitos frente ao mundo, mesmo quando estes são materializados por silenciamentos; posto que o silêncio é ideológico e performativo, logo, também trata de uma escolha – a negação do diálogo, da interação verbal, das escolhas lexicais. Nessa direção, no tratamento dos dados percebemos a necessidade de apreender os fios dessas ideologias, bem como as histórias dos sujeitos, os fenômenos que emergiram das interações na roda de conversa para fazer os recortes dos enunciados. Todavia, esse processo é extremamente subjetivo, ou seja, não há imparcialidade nas escolhas metodológicas, tampouco no tratamento dos dados produzidos. Desse modo, faz-se necessário problematizar os caminhos escolhidos na pesquisa, aqui em especial, a escolha de determinados discursos e a exclusão de outros, pois esse processo requer do/a pesquisador/a o fundamento da escrita no princípio ético.

PARTE II

ESTUDO 1: CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*

Resumo: O objetivo deste estudo é identificar e conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seu contexto socio-histórico de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD. Para tanto, realizamos uma pesquisa sedimentada no paradigma fenomenológico, de abordagem qualitativa, descritiva-exploratória, utilizando dois instrumentos para produção dos dados – o questionário e a roda de conversa. O universo pesquisado foi de 41 professores/as, sendo 14 colaboradores/as integrantes das rodas de conversas e o *corpus* tratado a partir da análise do discurso bakhtiniana. Constatamos que a inserção destes/as professores/as na profissão docente foi influenciada por pessoas próximas (mãe/amigos), pela facilidade de acesso ao mercado de trabalho e pelas oportunidades. Posto isto, suas trajetórias profissionais demarcam um movimento no DPD, que se expressa na busca por melhorias profissionais. Quanto à formação *stricto sensu*, a maioria destes/as docentes foram impactados/as pela falta de efetividade nas políticas públicas educacionais, que lhes causaram danos na vida social, na saúde física e mental, na realização de pesquisas, e por conseguinte, no trabalho docente, visto que tiveram que conciliar a docência com os estudos. Portanto, os resultados apontam para uma carência de políticas públicas eficazes de valorização da profissão docente, que assegurem um DPD condizente com os diferentes contextos socio-históricos de vida-formação.

Palavra-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Docência; Trajetória.

1. Introdução

A profissão docente tem perspectivado um campo profícuo para investigação acadêmica, dado o reconhecimento e a importância desta profissão na formação científica, social, política, cultural e humana de inúmeras pessoas. Essa responsabilidade tem exigido cada vez mais do/a professor/a um compromisso com sua formação e sua atuação profissional, e, por conseguinte, com seu Desenvolvimento Profissional Docente – DPD. Entretanto, a docência requer políticas públicas para o fortalecimento do exercício da profissão; desde a inserção na carreira até a fase de finalização, essas políticas necessitam abarcar as historicidades dos sujeitos, a saúde física e mental, a formação, as condições de trabalho, o plano de carreira, os recursos financeiros e humanos, os diferentes contextos, entre outros aspectos.

Ao nos debruçar sobre o contexto socio-histórico de DPD, aproximamo-nos de estudiosos como Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Vaillant (2014); Ferreira

(2014a; 2020; 2021a), Imbernón (2009; 2011a), Oliveira-Formosinho (2009), entre outros/as, por entender que estes/as autores/as discutem a complexidade deste campo investigativo, de tal modo que o DPD é visto como um processo que ocorre no âmbito pessoal, mas também no coletivo. Nesta direção, “[...] envolve perspectivas pessoal, social, cultural, organizacional e curricular (entre outros) e é marcado pelo movimento” (FERREIRA, 2021a, p.60).

Sob esse prisma, parece-nos importante questionar por que muitos/as adentram a profissão docente? Quais são os contextos socio-históricos dessas escolhas? Por que há docentes que persistem na carreira, enquanto outros/as desistem? Por que alguns/as conseguem avançar na formação e outros/as não? O que acontece ao longo da profissão docente que pode trazer implicações para o DPD? Estas e outras questões nos provocam a refletir que o DPD é um processo muito particular da vida de um/a professor/a, o que nos remete a pensá-lo como um conjunto de elementos/fatores que contribuem ou impedem o/a docente de avançar em sua vida profissional, a exemplo dos contextos: pessoal, político, social, cultural, econômico, geográfico, entre tantos outros (IMBERNÓN, 2011a; 2009; FERREIRA, 2020, 2021a; OLIVEIRA, 2013).

Diante desses questionamentos, este estudo adentra ao campo de discussão sobre o DPD, buscando identificar e conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seu contexto socio-histórico de DPD. Para tanto, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois esta permite ao/à pesquisador/a um posicionamento que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos, de maneira construtiva e processual (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, essa abordagem possibilita captar as conversações sociáveis em grupo, observar os diálogos, os comportamentos e as atitudes dos/as participantes, isto é, conhecer o universo de vivências e experiências, dialogar entre pares, assim por diante. Esta abordagem contribui para a realização do tipo de pesquisa que escolhemos, ou seja, descritiva e exploratória, pois “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizamos dois instrumentos para produção de dados: questionário e roda de conversa. O questionário foi disponibilizado por meio de formulário no *google forms*; sua divulgação ocorreu via mensagem encaminhada por e-mail e WhatsApp, solicitando a participação dos/as docentes, no período de 20 de novembro a 05 de dezembro de 2020. Este instrumento permitiu traçar o perfil dos/as colaboradores/as. O universo pesquisado contemplou 41 professores/as efetivos/as com formação *stricto sensu* (36 concluídos e 5 em andamento), os/as quais são atuantes na educação

básica pública das esferas estadual e municipal, do município de Itapetinga-BA, sendo 10 homens e 31 mulheres.

Diante da amostra obtida, convidamos a todos/as para participarem da roda de conversa. Contudo, apenas 14 tiveram disponibilidade; assim, compomos pequenos grupos distintos de 6, 5 e 3 docentes, respectivamente. As rodas ocorreram nos dias 14, 16 e 18 de junho de 2021. Cada roda teve em média 2h de duração. Com a finalidade de preservar a identidade de nossos/as colaboradores/as, cada um/a recebeu o nome fictício de uma flor. Na primeira roda (14/06/21), participaram 6 (seis) docentes – Camélia, Hortêncina, Perpétua, Rosa, Cravo e Antúrio. Na segunda roda (16/06/21), participaram 5 (cinco) docentes – Botão de Ouro, Copo de Leite, Íris, Hibisco e Gardênia. Na terceira roda (18/06/21), participaram 3 (três) professores/as, sendo Boca de Leão, Girassol e Torênia.

O nosso objetivo com as rodas de conversas foi explorar as trajetórias de DPD, situando-as em um contexto sociopolítico (pandemia¹⁴). Desse modo, por intermédio de diálogos entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as, os/as professores/as foram convocados/as a olhar para si, refletir sobre seus processos formativos, suas dificuldades, seus conhecimentos, saberes e realidades. Em outras palavras, os/as docentes foram requisitados/as a externalizar suas experiências, desafios e expectativas nesta situação de atuação profissional. Salientamos que o planejamento da roda de conversa foi criteriosamente realizado dentro dos protocolos de segurança, visto que no período de sua realização, estávamos imersos em uma pandemia, provocada pelo Novo Coronavírus. As rodas de conversas foram gravadas, e posteriormente, transcritas. Os dados foram tratados a partir da técnica de análise do discurso bakhtiniana; para tanto, sedimentamos nossas reflexões no paradigma fenomenológico.

Posto isto, assumimos um ato responsável para pesquisar o confronto entre dois mundos – o mundo da cultura e o mundo da vida de professores/as. Desse modo, foi necessário considerar a proposição de Bakhtin (2012, p. 43): “o ato deve encontrar um plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional [...]”. Diante desta prerrogativa, investigamos o contexto socio-histórico dos/as professores/as, o modo como eles/as se desenvolvem na profissão; para tanto, foi necessário observar os fenômenos em sua essência e desprender dos julgamentos para compreender a historicidade dos fatos e o universo particular de cada um/a.

¹⁴ O ano de 2020 foi marcado mundialmente pela pandemia ocasionada pelo Coronavírus, que provoca a doença denominada COVID 19. A partir do referido ano, o cenário do Brasil foi de morte, de fragilidade no sistema público de saúde e de aulas não presenciais, o que culminou na adoção de aulas remotas. Os/as professores/as tiveram que se reinventar e usar das Tecnologias da Informação e Comunicação para trabalhar, passando, a maioria, a exercer a profissão docente dentro da própria casa, usando dos próprios recursos financeiros.

Indiscutivelmente, acreditamos que uma pesquisa acadêmica pode contribuir no fornecimento de subsídios para evidenciar as tensões da profissão docente, promover o diálogo, fortalecer as discussões e contribuir na produção de conhecimento e, sobremaneira, fortalecer a luta em prol do DPD, questões que discutiremos nos próximos tópicos.

2. O DPD e as implicações dos contextos socio-históricos

O DPD é um processo atravessado pelos diversos contextos que cercam a vida do professor/a, seja no campo pessoal, profissional e acadêmico. Para estudá-lo, é fundamental compreender que trata de aspectos muito peculiares de cada docente, posto que cada um/a tem histórias de vida distintas e são fortemente marcados/as por elas. Sob essa perspectiva, toda equipe que compõe uma rede de ensino precisa se comprometer com o desenvolvimento profissional, pois, como já salientamos, o DPD depende de aspectos individuais, mas também do coletivo, como afirma Marcelo Garcia (1999; 2009).

Nóvoa (2014, p. 30), estudioso da profissão docente e de sua evolução, contribui para pensarmos no DPD:

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro dessa profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

O autor sinaliza alguns pontos fundamentais: criar condições para que o/a docente se perceba, avalie suas necessidades e busque provimento de suas demandas profissionais. Partimos do pressuposto de que são necessários investimentos significativos para que essas condições existam; faz-se necessário o rompimento com fatores que afetam negativamente a profissionalização docente, que vão desde as más condições de trabalho, baixo salário, plano de carreira precário, escassez de tempo para estudo e planejamento, entre outros. Deste ponto de vista, entendemos que o/a professor/a necessita estar imerso cotidianamente em um ambiente de trabalho que o/a coloque em uma posição de eterno aprendiz, como ser humano único e dotado de capacidades, o que demanda contar com formações, condições de trabalho e carreira, com vistas a atender às suas peculiaridades profissionais (FREIRE; SHOR, 2008; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Um aspecto relevante para o qual Marcelo Garcia (1999) nos chama a atenção ao estudar o DPD é a relação epistemológica que este tem com as áreas da Didática, isto é, com a escola, o currículo e a inovação, o ensino e o/a professor/a. Apesar dessa relação, o DPD também se

amplia e possibilita ao/a professor/a pensar e intervir em âmbito mais abrangente em todos os contextos que se referem à atividade profissional e nela refletem, como o político, o cultural, o social, entre outros.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), ao pensar especificamente na escola, é preciso compreender que o DPD atravessa o desenvolvimento organizacional e curricular desta instituição. Destarte, Marcelo Garcia (1999, p. 139) afirma que o DPD e o aperfeiçoamento da escola são “duas faces de uma mesma moeda”, ou seja, um depende do outro para se desenvolver, como também dependem de uma unidade básica de mudança e de formação, de liderança institucional, de gestão democrática e participativa. É válido ressaltar que quando se investe em educação, todos ganham – professores/as, alunos/as, escola, sociedade etc.

Por sua vez, Day (2001, p. 20-21) enfatiza que é necessário analisar os desafios postos no local de trabalho, pois podem afetar a capacidade de desempenho profissional docente. De tal modo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula; é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Essa concepção de desenvolvimento profissional forjada por Day (2001) instiga-nos a pensar nas relações estabelecidas no local de trabalho docente e nas experiências provocadas por tais relações, uma vez que podem afetar de forma positiva ou negativa a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o DPD. Assim, as relações positivas podem contribuir na busca por aprendizagens significativas, as quais poderão beneficiar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizativo. Já as negativas podem provocar o isolamento dos/as docentes (DAY, 2005).

Sendo um processo dinâmico, o DPD demanda do/a docente uma maior autonomia, bagagem sociocultural, contato entre os/as colegas de trabalho, compartilhamento de um conjunto de experiências profissionais, como também uma relação profícua com as instituições de formação de professores/as, com redes de aprendizagens e as políticas públicas. Em suma, o/a docente necessita que os contextos social, histórico, político, econômico, cultural e científico sejam favoráveis ao seu crescimento profissional, para assim proporcionar à sua

formação e à sua prática pedagógica elementos de inovação, de modo a oferecer aos indivíduos uma educação para a vida e a cidadania plena.

Contudo, precisamos avançar para: implementar políticas públicas voltadas para o DPD (VAILLANT, 2014; OLIVEIRA, 2013); problematizar o DPD a partir dos processos formativos e da condição da formação, o que requer profunda análise e amplo debate com as universidades; democratizar o acesso à formação inicial e à continuada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009); avaliar as condições de trabalho, isto é, a infraestrutura das escolas, o plano de carreira, o salário, o apoio pedagógico e psicológico, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2013).

Em se tratando do Brasil, isso requer luta e resistência para fortalecer a profissão docente, particularmente, em um cenário de mudanças sociopolíticas e econômicas, ocorridas nos últimos anos; tendo como o marco inicial o golpe de estado no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, depois disso foi sedimentando: emenda constitucional que congelou os gastos públicos por 20 anos; reformas no ensino e na formação docente; entre outras (FRIGOTTO, 2018). As mudanças políticas, conforme Pérez-Gómez (1997), podem interferir nos processos de DPD. Nesta perspectiva, o autor aponta que “o ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, em todo caso externas, cuja qualidade reside na eficácia econômica de sua consecução” (p. 29). Nesse tipo de contexto, o DPD é afetado de tal modo que o/a professor/a perde sua autonomia profissional e passa a ser um/a mero/a executor/a curricular; assim as reformas neoliberais acabam por corroer e descaracterizar a profissão docente (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021; OLIVEIRA, 2013).

Cortesão (2011) assume uma preocupação com a falta de autonomia e de respeito à identidade sociocultural do/a docente, pois a escola de massa (escola pública) funciona em um contexto socioeconômico e cultural complexo, que por si só já traz muitos desafios para a profissão, o que pode provocar “mal-estar”; logo, os/as professores/as necessitam de apoio dos mais variados setores internos e externos à escola, desde a sua inserção na docência. Tudo isso tende a ter efeitos no DPD, o que demanda políticas públicas específicas para atender a um conjunto de necessidades da profissão docente, como já mencionadas anteriormente. Nesse viés, discutimos no tópico seguinte as implicações desses contextos nas escolhas profissionais e formativas de nossos/as interlocutores/as.

3. Implicações do contexto social no processo de inserção na profissão docente: trajetórias e desdobramentos

O DPD é um processo atravessado pelo contexto social e marcado por aspectos pessoais, profissionais, científicos, culturais e políticos que cercam o/a professor/a. Tudo isso tende a influenciar nas escolhas de vida e a trazer implicações no decorrer da trajetória profissional, bem como se desdobrar em desafios na inserção, na estabilidade e na permanência na profissão docente. Com esse olhar, buscamos analisar os dispositivos discursivos que refletem nas escolhas profissionais de nossos/as interlocutores/as. E nessa perspectiva, foi fundamental conhecer esses sujeitos para traçar o perfil pessoal e o profissional, os quais destacamos no Quadro 01, abaixo, com a delimitação de qual roda de conversa participou.

Quadro 01: Perfil dos/as docentes.

Nome/Sexo	Idade	Tempo na docência	Jornada de trabalho	Formação inicial	Situação da formação <i>stricto sensu</i>
RODA DE CONVERSA 1					
Perpétua (mulher)	41 a 45 anos	9 anos	20h	Pedagogia	Mestrado Concluído
Rosa (mulher)	31 a 35 anos	9 anos	20h	Ciências Sociais	Mestrado em andamento
Cravo (homem)	40 a 46 anos	21 anos	40h	Pedagogia e História	Mestrado Concluído e doutorado em andamento
Antúrio (homem)	46 a 50 anos	25 anos	60h	Pedagogia, Ciências Biológicas, graduando em farmácia	Mestrado e doutorado Concluídos
Camélia (mulher)	51 a 55 anos	Mais de 30 anos	40h	Pedagogia	Mestrado Concluído
Hortência (mulher)	Acima de 60 anos	Mais de 30 anos	40h	Pedagogia	Mestrado Concluído
RODA DE CONVERSA 2					
Hibisco (homem)	36 a 40 anos	20 anos	60h	Ciências Biológicas	Mestrado Concluído
Íris (mulher)	51 a 55 anos	21 anos	40h	Pedagogia e Letras	Mestrado Concluído e doutorado em andamento

Gardênia (mulher)	46 a 50 anos	21 anos	40h	Pedagogia	Mestrado concluído
Botão de ouro (mulher)	41 a 45 anos	26 anos	60h	Pedagogia e Letras	Mestrado Concluído
Copo de leite (mulher)	46 a 50 anos	27 anos	60h	Pedagogia, Biologia e Letras	Mestrado em andamento
RODA DE CONVERSA 3					
Boca de Leão (homem)	20 a 30 anos	1 ano	40h	Física	Mestrado Concluído
Torênia (mulher)	36 a 40 anos	17 anos	40h	Pedagogia e História	Mestrado Concluído
Girassol (mulher)	41 a 45 anos	21 anos	40h	Pedagogia	Mestrado Concluído

Fonte: Dados do questionário.

O quadro revela que 92,85% dos/as professores/as têm idade entre 36 a 55 anos. Isso significa que esta é a faixa etária de maior evidência de docentes que já conseguiram uma formação *stricto sensu*. Quanto ao tempo na carreira docente, utilizamos dos estudos de Ferreira (2014a; 2023) para analisá-lo. Dessa maneira, temos:

- **Um professor na fase de iniciação (BOCA DE LEÃO).** A autora apresenta que o período inicial da docência está compreendido entre os cinco primeiros anos de carreira para homens e mulheres como um momento de conhecimento da realidade. Neste período, os/as professores/as estabelecem relações com a sua profissão, a partir da realidade da prática e vivenciam um processo de reconstrução da sua identidade docente quando se inserem na carreira. Trata-se de uma fase que demanda cuidado, acompanhamento, escuta sensível, diálogo, formação, ou seja, um acolhimento tanto da escola quanto da comunidade em geral.
- **Nenhum professor/a na fase de estabilização,** a qual abrange o período de 6 a 8 anos de carreira para ambos os sexos. Ferreira (2014a) esclarece que nesta fase o/a professor/a já se sente pertencente à profissão docente, consegue gerenciar o ensino e ter uma participação mais ativa nas ações da escola. É um período de mais maturidade, confiança, flexibilidade e compromisso.

- **Dois professores/as na fase de variação:** (ROSA; PERPÉTUA); este período compreende de 8 a 15 anos na docência para mulheres e de 8 a 14 anos para homens. A autora descreve esta como uma fase que pode ser tanto positiva, quanto negativa¹⁵.
- **Três docentes na fase de avaliação** (TORÊNIA; HIBISCO; CRAVO); abarca o período entre 15 e 18 anos na carreira para as mulheres e dos 14 aos 22 anos para os homens; encontramos 1 mulher e 2 homens. Ferreira (2014a) aponta que é o momento de avaliação/questionamentos dos aspectos positivos e negativos da docência, que se configura como uma fase entre o meio e o fim da carreira.
- **Um docente na fase de serenidade** (ANTÚRIO), a qual abrange de 18 a 20 anos da carreira docente para as mulheres e de 22 a 25 anos para os homens. É um momento marcado pela tranquilidade, de modo que o/a docente tem mais confiança em si, consegue avaliar seu trabalho. Ferreira (2014a) enfatiza que neste período, o/a professor/a está mais maduro, tem autoconfiança, mas também não se envolve tanto com os/as alunos/as. A autora acredita que a diferença de idade colabora para o afastamento entre docente e discentes. É uma fase em que o/a professor/a está chegando quase ao final de sua carreira.
- **04 professoras em fase de finalização:** (BOTÃO DE OURO; COPO DE LEITE; HORTÊNCIA; CAMÉLIA). Compreende o período a partir dos 20 anos de carreira para as mulheres e a partir dos 25 anos para os homens (FERREIRA, 2023). É a fase final da carreira, momento esperado para a aposentadoria.

De maneira prospectiva, tomamos o modelo brasileiro de carreira docente elaborado por Ferreira (2014a) e sua consolidação (FERREIRA, 2023) para analisar os períodos da carreira dos/as professores/as colaboradores/as, pois entendemos que é importante conhecer a fase em que se encontra o/a docente para analisar o seu contexto socio-histórico de desenvolvimento profissional, pois a fase é reveladora das necessidades de cada professor/a nos âmbitos pessoal, profissional, social, cultural, cognitivo, entre outros.

Os dados mostram que há professores/as colaboradores/as atuando com carga horária de 60 horas e acima disso. Compreendemos que a jornada de trabalho pode ser fator de comprometimento da qualidade de vida e do trabalho docente, sobretudo, no desenvolvimento profissional. Esse cenário é inquietante, uma vez que a precarização da profissão docente é evidenciada na baixa remuneração dos/as professores/as brasileiros/as, o que provoca necessidade do aumento da carga horária de atuação, visto que para complementar a renda muitos/as profissionais são movidos/as a exercer dupla, tripla ou uma maior jornada de trabalho;

¹⁵ Para melhor compreender a fase de variação, sugerimos a leitura de Ferreira (2023).

em contrapartida, são afetados/as na saúde física e emocional, o que se desdobra em doenças, bem como na má qualidade da docência. Por exemplo, um/a professor/a que trabalha 60 horas, é casado/a e tem filhos, em qual horário ele/a se dedica ao cônjuge, aos filhos, ao lazer, à vida doméstica, aos cuidados de si? E a formação, a leitura de um livro? Conforme alguns autores (VAILLANT; MARCELO, 2012; OLIVEIRA, 2013), a precarização do trabalho docente compromete o DPD, mas não somente ele, como também a vida pessoal, a integridade da pessoa humana e a saúde (física e mental). Este é um dado essencial que nos provoca a pensarmos na necessidade de políticas públicas educacionais que perpassem o viés da valorização docente, do piso salarial e, conseqüentemente, da jornada de trabalho e suas nuances.

Quanto à formação, o quadro mostra uma variedade de cursos: 11 têm formação em Pedagogia, sendo que 6 cursaram mais de uma graduação. O magistério se configurou como a formação inicial de 12 dos/as professores/as colaboradores/as (exceto Antúrio e Boca de Leão), formação esta que lhes permitiu a inserção na carreira em um contexto histórico em que a formação superior não era acessível para todos/as. Já a formação continuada no nível *stricto sensu*, temos: 2 docentes com o mestrado em andamento; 12 com o mestrado concluído; 2 com o doutorado em andamento e 1 com o doutorado concluído. Nesta perspectiva, a formação é um elemento muito latente no DPD e está no centro das discussões acerca das políticas para valorização docente. Tais reflexões devem considerar as especificidades do termo, pois a valorização docente envolve outros elementos além da formação e carrega também em si - e é necessário considerar isso - uma busca incessante por outros elementos do DPD que a consolidam como um conjunto de ações cuja intencionalidade é promover o docente. Assim, mesmo o curso superior sendo exigência atual para entrada na carreira docente (BRASIL, 1996; 2014) e mesmo que haja a necessidade de que ao menos 50% dos/as docentes da educação básica tenham formação continuada (BRASIL, 2014), estas formações (graduação/pós-graduação) fazem muita diferença na forma de vivenciar a docência (entrar, estabilizar e se consolidar nela). Estas questões se tornam mais visíveis a partir dos dados discutidos a seguir.

4. Na escolha da profissão docente: formação e inserção

Os/as colaboradores/as desta pesquisa revelam na escolha da profissão aspectos do contexto socioeconômico. A partir dos discursos dos/as interlocutores/as, exceto o do professor Boca de Leão, ficou claro que os demais não sonharam com a profissão docente. Percebemos, então, que todos foram influenciados/as pelo contexto socio-histórico em que vivenciaram este período de escolha e que, inegavelmente, a docência não está entre as profissões mais escolhidas

pelos/as jovens (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; LEME, 2012; GATTI *et al.*, 2019; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021). Assim, por que a docência não estava no campo de aspiração de nossos/as interlocutores/as? Possivelmente, porque a docência não recebe o seu reconhecimento e valorização social. No Brasil, especificamente, isso é fortemente evidenciado com políticas de desprofissionalização (dispositivo de controle da profissão), pelos baixos níveis de salários, na falta de formação continuada, nas precárias condições de trabalho, na exaustiva jornada de trabalho e entre outros tantos aspectos, o que não torna atrativa a docência no país (OLIVEIRA, 2013).

A trajetória profissional de nossos/as colaboradores/as nos possibilita explorar aspectos que demonstram essa inserção na docência. Na observação e apreensão dos dados (discursos) produzidos, destacamos os enunciados que revozeiam produções discursivas forjadas em diferentes contextos sociais e históricos, mas que se encontram no campo de produção da profissão docente, demarcando a questão da oportunidade, da inserção da profissão, da condição de inserção na docência e da imagem da profissão docente. Os discursos abaixo revelam um contexto de oportunidades de iniciação na profissão docente:

“No momento que **estava fazendo um curso na UESB¹⁶ (Zootecnia), surgiu uma oportunidade de dar aula à noite no Industrial**” (ANTÚRIO). “E aí eu digo que a oportunidade na vida da gente quando chega, a gente não pode perder, a gente tem que agarrar. Eu fiz o curso de Magistério, na ocasião aqui em Itapetinga bem no contexto que Antúrio falou, **não tinha mais outras oportunidades**” (PERPÉTUA). “Na minha época, não tinha a Emarc¹⁷, talvez se tivesse teria ido fazer Emarc...então **eu tive que cursar o Magistério**” (HORTÊNCIA). “Mas aí eu pensei: **Vou fazer biologia na UESC¹⁸, pois é mais possível passar** (Hibisco). Vejo que a minha escolha também é atrelada ao contexto social, **eu não tinha condições de pagar para estudar em uma escola particular**” (GIRASSOL). “Passei na primeira turma de Física em Itapetinga logo depois fui aprovado em um mestrado em Campina Grande e depois foi aprovado também no doutorado juntamente com a minha esposa, tudo para Capital (João Pessoa). Foi quando a minha esposa e eu passamos no concurso aqui na região, ela para Macarani e eu para Itapetinga. **Achamos mais prudente abandonar o doutorado e tomar posse no concurso**, aí eu pensei que com o tempo depois a gente pode fazer o doutorado” (BOCA DE LEÃO).

Na linguagem de Antúrio, há alguns enunciados que delimitam uma época em que era possível adentrar na docência sem a exigência da formação inicial (Magistério) e de formação superior (Licenciatura), isto é, um período marcado pela presença de professores/as leigos/as nas escolas brasileiras. Esta vivência a que Antúrio faz referência é do ano de 1996, isto é, há 25 anos; contudo, ainda hoje vemos institucionalizada uma política pública educacional

¹⁶ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

¹⁷ Escola Média de Agropecuária Regional, de âmbito Federal, já extinta.

¹⁸ Universidade Estadual de Santa Cruz.

(Reforma do Ensino Médio) que legitima o exercício da docência apenas com notório saber para lecionar no Ensino Médio, política esta que traz de volta uma discussão que acreditávamos já estar superada, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sobre a necessidade de formação de professores/as em nível superior na área de atuação. Esta realidade demonstra a precariedade presente na década de 90, em que para aproveitar a oportunidade trabalhista, muitas pessoas mantinham vínculos empregatícios provisórios, sem estabilidade financeira e sem formação. Tudo isso, além de favorecer o empobrecimento da educação escolar, provocava a proletarização da profissão. Dessa forma, políticas como esta da Reforma do Ensino Médio contribuem para a descaracterização da profissão docente e enfraquecem o desejo dos/as jovens de ingressar nesta carreira.

Para refletir ainda mais sobre este cenário, apropriamo-nos de alguns enunciados dos/as interlocutores/as que revelam a falta de oportunidade na escolha da profissão, por isso, optaram em ser professores/as (PERPÉTUA, HORTÊNCIA, HIBISCO E GIRASSOL). As interações verbais destes/as interlocutores/as demarcam oportunidades diferentes, que se relacionam ao contexto socio-histórico e econômico, determinando perspectivas formativas e profissionais; possivelmente, se estes/as docentes tivessem tido outros meios e/ou oportunidades, certamente, não optariam pelo Magistério. Não é de hoje que a profissão docente é tida como desprestigiada para ser escolhida pelos/as jovens; o contexto de Hortência, por exemplo, foi há mais de 30 anos; de lá para cá, a profissão tem sido cada vez mais prejudicada com políticas públicas de desinvestimento, más condições de trabalho e carreira, reformas no ensino para regular a profissão e a formação docente; tudo isso se desdobra na precarização, degradação e desconfiguração da profissão. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1113) questiona: “como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas?”. Refletindo este aspecto, Oliveira (2013, p. 53-54) acredita que “o baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores indica um preocupante nível de atratividade da carreira, o que em um futuro próximo poderá trazer consequências graves”. Esta preocupação nos remete a pensar em políticas públicas de valorização docente, com vistas a reconstruir uma imagem do/a professor/a sedimentada no fortalecimento da profissão.

O contexto de oportunidade do professor Boca de Leão se difere dos/as demais, uma vez que pela sua idade (20 a 30 anos), compreendemos que teve maior oportunidade de acesso ao ensino superior, tanto para a formação inicial quanto para a continuada (*stricto sensu*), o que favoreceu participar de um concurso público para docente da educação básica, com diploma de licenciado e mestre. Entretanto, precisou abandonar o doutorado, posto que estaria no estágio probatório, e pela distância não conseguiria conciliar o exercício da profissão com o curso.

Partindo desta análise, percebemos que as nossas escolhas são forjadas pelas oportunidades, muitas vezes, sendo influenciadas pelas necessidades.

Das vozes que circundam o campo discursivo sobre as motivações para a inserção na docência, destacamos as que se referem ao acesso ao mercado de trabalho:

Porque é mais fácil arranjar emprego, eu não tinha encantamento pelo magistério, fui fazer e me encontrei (Camélia). **Eu precisava de um trabalho, o curso de Magistério ia me possibilitar trabalhar** (Perpétua). **Quando eu fiz o concurso e fui chamado, eu estava desempregado**, mas eu não vinha de jeito nenhum (Cravo).

Conforme já sinalizado, para a entrada na carreira docente na década de 90 havia poucas exigências e muitas precariedades, pois, qualquer pessoa poderia atuar como professor/a, mesmo sem afinidade, cenário este que, com as políticas de desvalorização docente tem sido retomado, legitimado e amplamente criticado (SILVA, 2018; FRIGOTTO, 2018). A necessidade de inserção no mercado de trabalho, que é um modo de buscar a mudança de vida nos âmbitos pessoal e profissional, vem promovendo encontros, mas também construindo a imagem de que esta é uma profissão de fácil acesso, com uma função que qualquer um pode exercer, sem considerar-lhe as demandas, as responsabilidades e as causas por ela defendidas.

De algum modo, estes/as professores/as ingressaram na carreira quando havia uma necessidade muito grande de professores/as no mercado de trabalho, pois era intensa a procura. Hoje, percebemos que mesmo a oferta e a procura sendo igualmente grandes (com diferenças de áreas), a docência é um campo no qual se abre muito concurso público quando comparamos a outras áreas, pois há necessidade de ocupação das vagas ociosas (deixadas devido aposentadoria, falecimento ou exoneração). Mas, conforme Almeida, Tartuce e Nunes (2014), ainda é perceptível que, atualmente, embora as oportunidades para ingresso no mercado de trabalho nesta profissão tenham se ampliado, a atratividade da docência vem diminuindo. Os enunciados mostram que todos/as os/as professores/as ora citados/as possuíam a formação inicial para atender a este mercado e interesse para ocupar uma posição nele, que envolve, também, outras motivações, em tempos em que, por diferentes circunstâncias, à docência atraía muitos/as jovens.

Para ilustrar esta realidade, nos discursos abaixo apresentamos ainda outros enunciados que se referem à inserção na docência de alguns/as dos/as nossos/as colaboradores/as.

Minha mãe disse para eu escolher o magistério (CAMÉLIA). Lá em casa em **fui programada para ser professora, já nasci para ser professora (risos)**. **Minha mãe sempre teve esse sonho que eu fosse professora... eu cresci ouvindo que eu seria uma professora...Estive aberta à profissão nesse sentido para trabalhar**; outro dia estava até chateada com a educação e aí eu falei com ela, **porque ela não escolheu outra profissão**

para mim, ela deveria ter escolhido outra coisa para mim (risos) (TORÊNIA). Foi também um sonho da minha mãe que eu fosse professora [...]. De forma geral, durante a minha vida, a minha mãe já queria que eu fosse professora [...] (GIRASSOL). **Eu tinha habilidade desde a época que eu era estudante;** a gente naquela época era muito apegado uns aos outros, então **todo mundo decidiu ir fazer magistério, eu acabei indo com eles [...]. Então sempre fui muito influenciado pelos meus colegas a fazer magistério,** mas eu demorei a assumir isso (CRAVO).

Na comunicação verbal de Camélia, Torênia e Girassol, observamos relações simétricas na produção dos enunciados, revelando um período em que as famílias, aqui particularmente representada pela mãe, influenciavam na escolha profissional dos/as filhos/as. Em outras palavras, estes discursos dessas interlocutoras são atravessados não só pela influência materna, mas pela obediência; isso significa que o Magistério era um sonho constituinte do outro (mãe). Fontana (2000) aponta que a influência do/a outro/a é uma das motivações para as pessoas se tornarem professores/as, pois “[...] no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos escolhidos (p. 101), principalmente, em tempos de limitações e imposições, em que a leitura contextual era realizada a partir do discurso das pessoas “mais velhas” ou hierarquicamente superiores (pai/mãe).

O professor Cravo entra na interação discursiva sobre a escolha profissional, revelando ter sido influenciado pelos/as colegas para cursar o Magistério. Dessa forma, suas experiências e as de Camélia, Torênia e Girassol nos levam a entender que nossas preferências de vida, por diversas vezes, estão atreladas ao contexto social em que estamos inseridos; são caminhos bem peculiares e individuais que percorremos na busca de nossa identidade, seja ela pessoal ou profissional. Importa enfatizar que se trata de escolhas profissionais feitas por meio de outros (mãe e amigos/as), mas que permitiram a estes, posteriormente, inserirem-se na profissão docente por meio de concurso público e se tornarem professores/as de carreira. Ou seja, como já dito, são escolhas na formação possibilitadoras de encontros na profissão. Independente das escolhas serem “de outro”, ao mesmo tempo foram bem conscientes deles/as mesmos/mesmas. Isto é enfatizado por Torênia, pois ela escolheria qualquer curso de formação que a mãe demandasse para ela; isto fica claro quando sinaliza que a mãe poderia ter escolhido outra formação; e por Cravo, quando aponta que foi influenciado (muito e sempre), mas que sua escolha foi demorada. Perpassam o discurso desses/as docentes a obediência, os sonhos e a influência para a escolha do curso de magistério.

Ferreira (2010, p. 104), em seu estudo, apontou que o tornar-se professor/a “está relacionado à família, como laços intergeracionais influenciadores, à realização de sonhos, às marcas deixadas por antigos mestres, à vocação, à feminização, à insuficiência de opções e

experiências vivenciadas”. Desse modo, para além das escolhas individuais, há também influências que, muitas vezes, são determinantes para tal, em um cenário histórico e sociocultural que demarca os valores sociais de uma profissão.

Há pontos assimétricos e simétricos nos discursos quanto à condição de inserção na docência, que é um outro ponto de discussão que nos propusemos a realizar, conforme exposto a seguir:

“Na época eu não tinha esse discernimento pedagógico, mas eu tinha condições de dar aula, mesmo sem formação, eu conseguia dar aula” (ANTÚRIO). “E aí eu me vi como professor iniciante numa turma de 30 alunos agitados, me perguntei como é que eu vou dar conta desse negócio aqui, eu fiquei mais temeroso” (BOCA DE LEÃO). “Iniciei na docência só com o magistério, muitos anos depois que fui fazer Pedagogia e depois Letras” (BOTÃO DE OURO). “Minha história como professora começa depois do magistério, sem Pedagogia” (GARDÊNIA). “No estado eu fui trabalhar na quarta série, porque eu só tinha Magistério, já tinha passado para Zootecnia” (COPO DE LEITE). “Eu comecei a ensinar não tinha Pedagogia, quando eu comecei ensinar, eu não tinha nem Magistério, depois eu fiz Magistério, foi nos últimos anos do Dutra que tinha Magistério, aí eu fui fazer, antes eu tinha feito contabilidade, mas aí eu já fui trabalhar com ensino, aí eu fui fazer Magistério” (ÍRIS). “Para sobreviver morando lá e como adolescente, jovem 18 anos, eu queria ter dinheiro, aí foi quando fui chamado para dar aula num colégio particular em Itabuna. Dentro da minha graduação, eu fui também inserido neste contexto docente e cada vez mais me conectando com a própria licenciatura. Eu já estava atuando na docência dentro da minha graduação, isso fortaleceu muito a minha prática e a minha vivência” (HIBISCO).

Nas comunicações acima, percebemos que os enunciados tratam de contextos socio-históricos de inserção muito diferentes. Por exemplo, há relações assimétricas na produção discursiva entre os interlocutores Antúrio e Boca de Leão. Enquanto o primeiro entrou na profissão em 1996, o segundo entrou em 2019. Antúrio traz as marcas de um discurso de afirmação: mesmo sem a formação eu consigo. Enquanto Boca de Leão coloca em xeque suas condições para lecionar: tenho a formação, mas será que consigo? Percebemos que 23 anos separam esses discursos, marcados por contextos e políticas educacionais diferentes, bem como por diferentes necessidades, escolhas e experiências. Na linguagem de Antúrio, há um ponto fundamental de discussão: no período de sua inserção na profissão docente, era outro tempo, com poucos avanços científicos e tecnológicos, escassas cobranças advindas dos/as alunos/as e seus familiares; o acesso ao conhecimento era mais restrito e centrado na figura do/a professor/a, ou seja, um contexto diferente de Boca de Leão. Ainda que Antúrio tenha conseguido lecionar nesse período sem formação específica, compreendemos que essa formação é necessária e contribui para fortalecer a profissão, pois é nela, também, que se constroem, ampliam--se e aprofundam-se os conhecimentos e saberes específicos da docência,

contribuindo para a autonomia profissional juntamente com a social (GAUTHIER, 2013 *et al*; TARDIF, 2014; D'ÁVILA; FERREIRA, 2019; CRUZ, 2020).

Já Boca de Leão se mostra “temeroso”, característica comum do período da carreira em que este se encontra. De acordo com Huberman (2013), o início da carreira docente marca o ciclo de vida profissional do/a professor/a e é um momento de transição em que o/a docente sai da posição de estudante para a de professor/a. Nessa mesma prerrogativa, segundo Ferreira (2014a), no processo de iniciação à docência, o/a professor/a assume as responsabilidades profissionais, carecendo de apoio da escola para que esse processo não seja permeado de inseguranças e frustrações. Como destacam Day e Gu (2010), os desafios profissionais podem provocar um “choque de realidade”, sendo influenciadores do abandono da profissão docente. Nesse sentido, desde a iniciação profissional, o/a professor/a precisa ser assistido por políticas públicas específicas para contribuir com o DPD (SANTOS, 2019), dado que trata de um processo construído socialmente, mas vivenciado individualmente; assim sendo, carece de atenção e acompanhamento.

Assim, a docência para Antúrio e Íris é iniciada sem a formação inicial nem mesmo em nível médio. Estes referem-se a um cenário dos anos 90, com pouca exigência e muitas permissões para entrada na carreira docente, tendo tais permissões como pano de fundo a falta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que demarcasse a necessidade de uma formação para tornar-se professor/a e de critérios para a atuação, sendo essas diretrizes instituídas somente em 1996. Dessa forma, a modernidade tardia (GIDDENS, 1991) é destacada pelas mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, de perspectivas sociais, culturais, econômicas entre outras que abarcam também a educação. Então, mudam-se também as condições de inserção na carreira docente; e nesta perspectiva, encontramos, já com a licenciatura específica e o mestrado, Boca de Leão, que passa a vivenciar, em pleno século XXI, situações reais de trabalho e em meio a isso sofrer as pressões externas, como a enunciada por ele, que relata uma inserção profissional em um contexto em que o professor deve “dar resultados”. Por isso, a formação em nível superior, já ratificada como necessária e importante, torna-se exigência para entrada, mas que, quando da inserção, outras necessidades passam a ficar evidentes (condições de trabalho, formação continuada, apoio da gestão etc.); porém, estas são, muitas vezes, pouco assistidas pelas políticas educacionais, o que remete à produção de enunciados [reais] como o de Boca de Leão.

Entre aqueles/as cuja condição de inserção profissional passou por atender a necessidade de ter formação inicial estão Botão de Ouro, Gardênia e Copo de Leite, os quais já possuíam o magistério quando se tornaram professoras, ainda na década de 90. Marca os

discursos delas, já como docentes, a necessidade de um curso de licenciatura, por entenderem que a formação que possuíam não era suficiente. A ênfase está demarcada ainda pelos advérbios “só”, “sem” e “não”, isto é, a Licenciatura em Pedagogia aparece como o curso superior acessível para atender tal necessidade, e isto talvez deva-se ao fato de esta ter sido a primeira Licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Itapetinga, implementada em 1998, sendo a única por muito tempo.

A licenciatura incompleta é o ponto inicial de Hibisco e lhe oportuniza o ingresso na docência quando ainda era estudante. Diferente de todos discutidos até aqui, seu contexto de formação inicial é atravessado por um convite para atuar na docência. Com o aceite, seu contexto de inserção na profissão docente foi encorajado pelas circunstâncias socioeconômicas em que se encontrava, isto é, um cenário de permissividade, no qual a exigência da formação docente era pauta secundária.

É perceptível que a condição de inserção na docência tem como ponto crucial a formação para tal. Desse modo, em diferentes contextos (ou os mesmos contextos), vimos distintos/as professores/as sendo forjados/as (LAWN, 2000; FERREIRA, 2014b; DINIZ-PEREIRA, 2014) em meio à formação, à gestão, às políticas educacionais, às necessidades de crescimento profissional, às relações sociais, entre outros aspectos e sendo imersos em uma profissão cujas exigências ultrapassam o simples fato de ter ou não a formação. Perpassa um desenvolvimento profissional que inclui a formação, mas que não depende só dela; que demanda uma busca incessante pela profissionalização e por uma profissionalidade; que necessita de condições de trabalho, de recursos materiais, de melhores salários, de valorização, de políticas públicas para atender suas necessidades e outras que possibilitem aos/às professores/as construir uma carreira com condições de dar melhores resultados em relação à qualidade do ensino [consequentemente, da aprendizagem], da escola e do exercício de sua função, que ultrapassa a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. O DPD, da forma como entendemos (FERREIRA, 2014; 2020; 2021a; IMBERNÓN, 2011b; VAILLANT, 2016), abarca o atendimento de um conjunto de fatores de modo a fazer avançar a perspectiva profissional dos/as professores/as e entre eles estão inclusas as condições de inserção na docência.

Em se tratando dos discursos sobre a imagem da profissão docente, estes são delimitados por diferentes contextos e percepções dos/as professores/as colaboradores/as, perpassando a valorização da profissão, vista de dentro (docente) e de fora (sociedade). Nessa direção, tomamos alguns discursos como dispositivos de análise:

“Geralmente as pessoas que estudam na escola privada os sonhos são outros. O sonho não é de ser professor... Quem faz licenciatura, coitado, nem divulga ali¹⁹, porque não é índice de vitória para aquela escola” (HIBISCO). “O professor é a carne mais barata do mercado” (ROSA). “Eu sempre quis sair da educação, mas nunca procurei meios para isso” CRAVO). “Minha mãe foi me contar que no tempo dela, uma professora era uma figura de respeito” (TORÊNIA).

Todos os/as professores/as apontam aspectos que culminam na imagem da profissão docente, que vem sofrendo modificações à medida que é atravessada por contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Isso está presente nos enunciados, pois, enquanto na produção discursiva de Hibisco, Rosa e Cravo, esta profissão é, atualmente, vista no campo do subalterno, em um outro momento, demarcado no contexto da mãe de Torênia, era vista como *status*. São hiatos discursivos de tempos históricos diferentes que destacam a imagem da profissão. Ainda, a interação verbal de Hibisco e de Rosa traz um consenso discursivo que apresenta a visão da profissão do âmbito social; isto vem fortemente destacado no enunciado de Hibisco quando aponta o quanto a licenciatura é uma formação sem prestígio, principalmente se foi feito um investimento [financeiro alto] na formação básica do sujeito.

É assustador o discurso de Rosa, mas ele reflete a realidade em que vivemos. Ressalta a pouca ou nenhuma importância dada ao profissional da educação e como este tem sido vilipendiado socialmente. Isto tem a ver com as relações de poder que segregam a profissão docente em uma era marcada pelas tecnologias digitais (com fácil acesso às informações), delegando a ela a imagem de ultrapassada e desnecessária. Com isso, materializa-se na sociedade um discurso que deposita demasiado peso na imagem do/a professor/a, pois o/a associa a tudo que é precário, sem valor, sem prestígio, coitadinho, sendo desnecessários investimentos porque seria um desperdício, já que não se tem retorno. A profissão vivencia um processo de exclusão social.

Sob este aspecto, em entrevista, Nóvoa (2011, n.p) aponta que “a sociedade pede quase tudo aos professores e dá-lhes quase nada. É um contrassenso, para não dizer uma hipocrisia. A profissão de professor necessita de ser revalorizada do ponto de vista salarial, mas também no que diz respeito ao seu estatuto social e profissional”. Por que a imagem social da docência está atrelada ao subalterno, ou seja, àquela profissão de menor valor? Esta visão está entrelaçada ao capitalismo estrutural, posto que na sociedade neoliberal, vale mais quem ganha mais. Assim, a profissão docente traz em seu bojo a desvalorização social, o que provoca duas crises,

¹⁹ Ali, o docente se refere ao outdoor - espaço em que, geralmente as escolas privadas, divulgam a imagem dos/as estudantes que foram aprovados para cursar Medicina, Direito, Farmácia, as diversas Engenharias etc., menos as licenciaturas.

de acordo Boufleuer (2013): a “crise da profissão” e a “profissão em crise”. A primeira perpassa a entrada na profissão, provocando a baixa atratividade das licenciaturas. A segunda impacta quem já entrou. Entretanto, o autor pontua “obviamente que as duas noções de crise não podem ser de todo separadas, já que se condicionam mutuamente” (BOUFLEUER, 2013, p. 393). Isso ficou evidente no contexto socio-histórico da carreira docente do interlocutor Cravo, ao evidenciar que ele não quis entrar na profissão docente e depois de 21 anos demonstra querer sair.

O enunciado de Cravo vai na contramão da valorização da imagem da profissão, sendo proferido por um sujeito que vê a profissão de/por dentro, ou seja, ele constrói um discurso de que a docência não serve, mesmo estando nela. Segundo Ferreira (2021b), enunciados como este enfraquecem a luta pela valorização docente e fortalecem as crises já citadas, visto que seu desejo de abandonar a carreira, que compõe seu discurso, tende a influenciar quem está fora para não querer ingressar, pois os advérbios “sempre” e “nunca” revelam sua insatisfação com a escolha do magistério. Se sempre quis sair, por que permaneceu? Por que nunca buscou meios para sair? Quais implicações sua escolha trouxe para o seu DPD? Quais desdobramentos para a imagem da profissão docente ao permanecer na carreira a contragosto? Inegavelmente, a profissão docente exige força de vontade, esforço próprio, busca individual, engajamento social.

Partindo deste viés, Esteve (2014, p. 95) apela para refletirmos sobre a imagem do/a professor/a: “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncias, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”. Temos hoje uma conjuntura antagônica e contraditória, caracterizada pela sociedade capitalista que regulamenta a profissão docente, depositando no/na professor/a a responsabilidade de atender aos interesses da classe dominante; para isso, tira-lhe a autonomia, o que traz sentimento de impotência e perda de sua identidade profissional, o que provoca o mal-estar docente (ESTEVE, 2014). Diante deste contexto limitador de desenvolvimento profissional, os/as professores/as são acusados/as de fracos/as, com formação precária, incapazes de atender as demandas da sociedade (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 2011; BOUFLEUER, 2013). Nesse sentido, o conjunto de enunciados dos/as colaboradores/as revela uma imagem da profissão docente que é preciso subverter, o que requer políticas de valorização profissional.

5. Na trajetória da formação *stricto sensu*: acesso e condições

Aliada à discussão anterior sobre a escolha da profissão ligada, como vimos, à formação e à inserção na docência, os/as interlocutores/as ainda revelaram aspectos sobre a formação continuada. Tudo isso nos permitiu conhecer a trajetória de formação inicial, continuada e de inserção/iniciação na docência e suas relações com o desenvolvimento profissional, que não se faz fora de um contexto socio-histórico, mas atravessa-o direta e indiretamente.

Assim, a formação continuada tem se configurado como o lugar de perspectivar mudanças no DPD (NUNES; OLIVEIRA, 2017); com isso, depositam-se muitas expectativas em torno dela, deixando de lado um conjunto de componentes que trazem implicações para a carreira docente, como as políticas, os contextos (condições de trabalho, salário, plano de carreira). (OLIVEIRA, 2013). Embora a formação tenha uma importância para a consolidação e o fortalecimento da profissão docente, não podemos delegar-lhe a solitária responsabilidade do progresso profissional, pois são necessárias amplas ações para penetrar as diversas dimensões que abrangem a docência, no campo pessoal, no profissional e no acadêmico da vida do/a professor/a. Tudo isso demanda: romper com a errônea associação de formação como condição de DPD; analisar criticamente as políticas públicas de educação, revelando suas intencionalidades para a formação e as práticas profissionais docentes; analisar as condições de trabalho e das formações de professores/as; estabelecer parcerias colaborativas; entre outros. Nesta direção, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014), prevê em sua meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para alcançar essa meta, os entes (federal, estadual e municipal) terão que estabelecer antes do término de vigência do PNE, parcerias com as universidades, bem como criar políticas de incentivo e de valorização da formação *stricto sensu*; isso implica garantir o direito de afastamento da docência sem perdas salariais no período de estudo, gratificação por titulação e ajuda financeira para custear as despesas decorrentes do mestrado e/ou doutorado (passagens, hospedagem, pagamento de mensalidades em instituições privadas, entre outros).

Visando conhecer as condições da formação *stricto sensu* dos/as interlocutores/as desta pesquisa, foi questionado se durante esta formação, eles/as foram afastados/as de suas atividades profissionais: 01 respondeu que sim (ÍRIS); 03 foram afastados/as parcialmente

(CRAVO, HIBISCO, ANTÚRIO) e 9 tiveram que conciliar o estudo e a docência (BOTÃO DE OURO, CAMÉLIA, COPO DE LEITE, HORTÊNCIA, GIRASSOL, GARDÊNIA, TORÊNIA, PERPÉTUA, ROSA) A pergunta não se aplicou ao colaborador Boca de leão, visto que ele não tinha vínculo empregatício no período que cursava o mestrado. Estes/as professores/as laboram no município de Itapetinga-BA, que conta com a UESB e outras instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (fomentam a formação docente na modalidade à distância). Contudo, nenhuma oferece uma formação *stricto sensu* na área de educação, o que dificulta o acesso dos/as professores/as que desejam ingressar em um curso de mestrado e/ou doutorado neste campo específico. Mediante este contexto, os/as que fazem essa escolha precisam se deslocar para outras cidades, o que demanda tempo e recurso financeiro. Embora o município de Itapetinga possua um conjunto de leis²⁰ que incentiva, assegura e estimula a formação *stricto sensu*, do universo de 14 professores/as colaboradores/as, 12 não foram amparados/as por essa legislação, no que concerne ao direito de afastamento para aperfeiçoamento profissional. Essa realidade demonstra uma distância entre o que preconiza a legislação e sua efetividade na prática. Além disso, os discursos dos/as interlocutores/as apontam um comprometimento no aproveitamento dos estudos quando não se tem tempo para se dedicar, o que pode ser visto nos enunciados destacados nas duas comunicações a seguir:

Sei que a **minha formação aconteceu pelas madrugadas**, porque minha filha era pequenininha, eu trabalhava na coordenação [...]. Se **eu tivesse num momento bem sensível agora, estaria falando chorando**, porque eu fiquei muito ausente da minha filha [...]. **Eu não tinha tempo para descansar**, eu não podia descansar[...]. E a gente sabe que essas limitações, **essas rupturas atrapalham demais, essas coisas interferem no aproveitamento da formação** [...], **a gente chegava lá nas aulas cansada**, com dor de cabeça, mas aí eu tinha que ir e precisava pesquisar [...]. Ainda tinha as decepções, decepção no sentido da **nossa formação ter sido muito limitada por conta da profissão docente, a gente ficou limitado pelas nossas condições de trabalho, a condição de trabalho do outro, de material, da verba que não veio** (TORÊNIA).

Comprometeu demais nosso aproveitamento, digo que comprometeu porque **o tempo livre que eu tinha para meu lazer e relaxar, eu tinha que planejar, eu tinha que estudar** [...]. Meu tempo de estudo era de 3:30 da manhã até 6h ou 6h30min [...]. Quando a gente fala do aproveitamento, **se a gente tivesse tempo livre, a gente teria condições de fazer muito melhor** as leituras, poderia ter aproveitado muito mais, ter aprofundado muito mais [...]. Dessa forma você já está cansada, às vezes passava o dia inteiro trabalhando, quando chegava no final, **você já não tá mais com a mesma produção, a mesma capacidade de aprender, de entender e compreender** (GIRASSOL).

²⁰ Lei Orgânica Municipal de 05 de abril de 1990; Plano Municipal de Educação – PME/Lei 1.275/2015; Plano de Cargo e Remuneração do Magistério Público – Lei 941/2003; Estatuto do Magistério Público do Município – Lei 1.101/2010

Estas interações verbais denunciam o sofrimento das docentes no processo da formação *stricto sensu*, pois conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica não foi uma tarefa fácil para elas, visto que os diferentes papéis sociais que assumiram foram prejudicados em decorrência do mestrado. Ao buscar a formação continuada como uma demanda da profissão necessária no século XXI, elas experimentaram a dura realidade de ser professor/a-estudante e de construir conhecimentos em meio às exigências sociais. Desse modo, entendemos que há a necessidade de políticas de formação que garantam a realização de estudos bem como as condições de cuidado com a saúde física e mental do docente, o que intenta a diminuição da jornada das atividades laborais ou o afastamento delas. Mas, pelos enunciados, é notório que houve intensificação das atividades a serem realizadas pelas professoras o que as deixou vulneráveis ao adoecimento.

O não afastamento para o estudo precarizou essa formação, usurpando do/a docente seu momento de lazer, de descanso e de tempo com a família, afetando assim a saúde física e mental (dor de cabeça, cansaço, desânimo, choro). Dito isto, “a mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica” (OLIVEIRA, 2013, p. 58). Essas práticas desviam a atenção de aspectos importantes que afetam a carreira docente, como as condições da formação *stricto sensu*. O diálogo de Torênia demarca um estado de sensibilidade emotiva que a afetou profundamente durante esse processo formativo, momento que deveria ser de alegria, de conhecimento e de fortalecimento de sua profissão.

As colaboradoras Perpétua, Camélia, Botão de Ouro e Gardênia também participaram dessa formação e apresentam um discurso que revela as dificuldades ao longo desse processo:

“[...] tinha muitos momentos que eu sentia muito mais e **queria desistir**” (BOTÃO DE OURO); “a palavra que defino para esse momento foi de **renúncia** [...] final de semana, festa, família, filhos. Era na madrugada que a gente produzia, **foi com muito sofrimento**” (GARDÊNIA); a gente **não teve tempo para fazer uma pesquisa** direito [...] “A **única coisa que a prefeitura disponibilizou foi o transporte** e era um ônibus da Viação, ônibus comum totalmente desconfortável” (CAMÉLIA); “eu acho que **faltou um planejamento dessa política pública**” (PERPÉTUA).

Estas interlocuções demonstram que no processo dessa formação houve: desejo de desistência, renúncia da vida pessoal em detrimento da perspectiva formativa, sofrimento, ausência de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, deslocamento precário para o acesso às aulas do mestrado e assujeitamento das condições subalternas para participar da formação. Coadunamos com a avaliação da docente Perpétua ao dizer que faltou melhor planejamento da

política pública de formação, visto que as condições ofertadas não garantiram outros aspectos da própria legislação municipal, como o direito ao afastamento²¹. Ao oferecer o acesso a um curso, é preciso também assegurar as condições para permanência e conclusão do mesmo. Os discursos dos/as docentes mostram que o exercício da docência concomitante à formação *stricto sensu* exigiu mais deles/as em todos os aspectos. Sobremaneira, o DPD nesse contexto, foi influenciado pelo processo de ser estudante-professor/a-pesquisador/a.

Sobre a formação *stricto sensu*, 11 interlocutores/as apontaram que esta correspondeu às expectativas (BOTÃO DE OURO, ANTÚRIO, BOCA DE LEÃO, CAMÉLIA, COPO DE LEITE, ÍRIS, HORTÊNCIA, GARDÊNIA, HIBISCO, TORÊNIA, PERPÉTUA); 03 afirmaram que correspondeu parcialmente (CRAVO, GIRASSOL, ROSA) e ninguém respondeu que não foi correspondido/a. Também perguntamos se a formação *stricto sensu* provocou mudanças na didática em sala de aula; 08 disseram que sim (BOTÃO DE OURO, BOCA DE LEÃO, COPO DE LEITE, CRAVO, HORTÊNCIA, GARDÊNIA, GIRASSOL, TORÊNIA, CAMÉLIA); 04 afirmaram que em alguns aspectos (ANTÚRIO, HIBISCO, PERPÉTUA, ROSA) e 01 respondeu que não (ÍRIS). Sob este aspecto, há produções discursivas que mostram as contribuições e os desafios dessa formação para o campo pessoal e o profissional, os quais apresentamos abaixo.

No campo pessoal, destacamos:

“Gerou estresse e problemas com ansiedade” (ANTÚRIO); **“Melhorou a minha autoestima e autonomia”** (PERPÉTUA); **“Não posso esquecer do prestígio que o mestrado pode trazer em todas as áreas da minha vida”** (CAMÉLIA); **“Melhora a própria imagem perante a sociedade, além de uma melhoria em relação à remuneração”** (GARDÊNIA); **“Quando se é mestre, além do retorno financeiro pelo plano de carreira, as pessoas passam a te olhar diferente, criando uma expectativa do seu desempenho profissional”** (HIBISCO); **“Não percebi valorização profissional por conta do título [...]. Pouca oportunidade para compartilhar as novas aprendizagens”** (TORÊNIA).

Os enunciados acima revelam diferentes posicionamentos nos discursos dos/as interlocutores/as. Notamos que para Antúrio a formação *stricto sensu* trouxe um quadro de estresse e ansiedade, enquanto para Camélia provocou melhorias na autoestima e na autonomia. A trajetória desta formação foi vivenciada de maneira distinta por cada docente, desdobrando-

²¹ O convênio foi firmado para contemplar a meta 16 do Plano Municipal de Educação que o município de Itapetinga instituiu em 2015. A meta prevê “estimular a formação, em nível de pós-graduação, para 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, em regime de colaboração, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (ITAPETINGA, 2015, p. 101).

se em impactos nos campos pessoal e profissional. Há que se avaliar os contextos e as implicações dessa formação no DPD, tais como: as condições da formação e de trabalho; a situação da saúde dos docentes ao ingressar na formação, seu contexto familiar, o contexto político, econômico e geográfico.

Nos enunciados de Camélia, Gardênia e Hibisco, percebemos ainda uma associação do mestrado ao lugar de prestígio e melhoria salarial, podendo, entretanto, haver mais cobranças profissionais. A formação *stricto sensu* aqui é vista como provocadora de mudança na imagem do/a professor/a, sendo o/a docente com esse nível de titulação aquele/a que tem maior conhecimento porque buscou mais aprendizagens e tem respaldo legal para este reconhecimento financeiro. No entanto, a colaboradora Torênia não percebeu valorização após o curso e nem oportunidade de compartilhar as novas experiências adquiridas. Ao concluir o mestrado, a docente tinha a expectativa de contribuir para a formação de seus pares; nessa direção, Imbernón (2009, p. 82) sugere criar comunidade formativa, pois “é um contexto relevante para a elaboração, por parte dos próprios integrantes, de suas próprias concepções e práticas de ensino e de aprendizagem [...]”. Como contexto interativo, as instituições educativas podem ser uma comunidade formativa”. Dessa maneira, criar condições para o/a professor/a se manter ativo/a em processos de formação permanente, ora como ensinante, ora como aprendente, bem como fortalecer os laços afetivos com os/as colegas e assim, poder cooperar, solidarizar e modificar o contexto no qual está inserido/a.

Quanto às mudanças no campo profissional, temos os seguintes enunciados:

“Visão mais humana e comprometida com a educação” (BOTÃO DE OURO); **“Produtividade, disciplina, domínio de conteúdo”** (BOCA DE LEÃO); **“A forma de ver e interpretar os conteúdos com os alunos”** (COPO DE LEITE); **“Forma de atuar como metodologias diversificadas e a forma de ver o papel do aluno”** (CRAVO); **“Me proporcionou uma visão mais ampliada acerca do uso das metodologias no exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias”** (HORTÊNCIA); **“Amplia saberes e conhecimentos. A prática é realizada com mais clareza e consciência da realidade”** (TORÊNIA); **“Críticidade a respeito das nossas condições de trabalho”** (PERPÉTUA); **“Me sinto uma espécie de especialista em áreas abarcadas pela minha pesquisa** (ROSA).

Nestas interações discursivas, a formação aparece como aquela que possibilitou mudanças, ao passo que provocou uma prática profissional mais humana e comprometida com a educação; melhoria no domínio e interpretação dos conteúdos; modificação da didática; ampliação dos conhecimentos e saberes; consciência da realidade; visão crítica da própria condição de trabalho; segurança no exercício da profissão. Sem dúvidas, o DPD desses/as docentes que remetem a um movimento de aprendizagens reverberou em substanciais

mudanças no campo pessoal e no profissional. Diante desse cenário, percebemos que na trajetória de formação *stricto sensu*, os/as docentes necessitaram do apoio dos órgãos governamentais para assegurar as condições formativas preconizadas na legislação. Esse apoio não deve ser negado, porque esta formação por si só já é cheia de desafios, sendo necessário dispor de tempo para estudo, pesquisa, escrita, reflexão, cuidados com a saúde física e mental; reside aí a necessidade de o/a professor/a ser acompanhado/a, incentivado/a e valorizado/a em suas buscas formativas. E, segundo Imbernón (2016), com as exigências do século XXI, o/a professor/a tem de estudar sempre, pois a formação permanente pressupõe a construção de novos conhecimentos necessários para garantir a qualidade da profissão. A formação continuada é necessária para assegurar a construção de conhecimentos.

6. Considerações Finais

Este estudo revela que, embora a trajetória socio-histórica de DPD dos/as professores/as colaboradores/as sejam particulares/individuais, existem fios semelhantes que são demarcados pela influência dos diversos contextos e pela multiplicidade de vozes proferidas e persuadidas pelos/as outros/as (mãe e amigos/as) para inserção e consolidação na profissão docente. Sob esses aspectos, percebemos que o DPD abarca as dimensões pessoal, profissional e social do/a professor/a; por um lado, no campo pessoal, temos elementos importantes a serem considerados, como a saúde física e mental, o autocuidado, o autoamor, a autoformação, entre outros; por outro lado, no campo profissional, temos as condições de trabalho, desde um salário decente, plano de carreira, valorização profissional, políticas públicas educacionais, currículo contextualizado, formação continuada, infraestrutura adequada, recursos didáticos, pedagógicos e humanos, entre outros mais. Posto isto, não podemos nos esquecer do campo social, visto que há relações com a família, os amigos, os colegas de trabalho, as políticas de formação, os contextos político, social, econômico e cultural, assim por diante. De algum modo, todas essas dimensões atravessam o DPD.

Ademais, observamos que os/as professores/as vivem uma situação paradoxal no Brasil: de um lado, as leis e resoluções que legitimam a formação e as condições de trabalho docentes; e por outro lado, professores/as reféns do descaso com a sua formação e profissão. Desse modo, foi possível perceber, a partir dos itinerários formativos dos/das docentes, as implicações de um conjunto de fatores/elementos nos processos de desenvolvimento profissional, que os limitaram na apropriação e na construção de conhecimentos durante a formação *stricto sensu*, devido à escassez de tempo não só para se dedicar a pesquisa, estudo e reflexão, sobretudo para

ter tempo de cuidar de si e das relações familiares. Em meio a tudo isso, foi perceptível que os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa passaram a se desenvolver profissionalmente, constituindo-se inicialmente como profissionais com formação exclusiva do Magistério ou sem formação para lecionar, progredindo na carreira e buscando a formação superior (licenciatura) e formação continuada (mestrado/doutorado), de tal modo que eles se consolidarem na profissão docente.

Neste aspecto, a falta de efetividade nas políticas públicas educacionais sucateia a profissão docente, o que influencia negativamente o desenvolvimento profissional, visto que interfere na formação, na carreira, na valorização, nas condições de trabalho, na saúde física e emocional. Em síntese, o Brasil urge por políticas públicas específicas para a melhoria da profissão docente, proposições que abarquem as historicidades dos/as professores/as e as particularidades dos diferentes contextos socio-históricos em que vão se constituindo profissionais, para assim valorizar cada período da carreira docente. Este estudo não esgota a discussão, mas por ora, dá espaço para as vozes dos/as professores/as da educação básica, vozes que ensinam, denunciam, refletem, provocam, estimulam, enfim, vozes que apelam para a valorização da profissão docente.

7. Referências

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio?

Psicologia: Ensino e Formação, Brasília, v. 5, n.2, p. 103-121, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso: 14 nov. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mkhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor: crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas**, Brasília, v.19, n.39, p. 391-408, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4149/3802>. Acesso: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 fev. 2021,

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA; Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-50.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **Formar docentes: como, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea Editores, 2005.

DAY, Christopher; GU, Qing. **The new lives of teachers: teacher quality and school development**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Professores(as): identidade forjadas. In: CARVALHO, Carlos Henrique; CASTRO, Magali de. (org). **Profissão Docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 55-71.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 93-124.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014a.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. **Formação docente: identidade diversidade e saberes**. Curitiba: CRV, 2014b. p.167-179.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 jul. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p.58-80, 2021a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso: 01 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Vitória da Conquista, vol. 2, n. 3, set. dez, p. 55-77, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso: 01 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023 (prelo).

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **Scielo Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso em: 16 out. 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MAGALHÃES, Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lúcia Costa. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. x. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 05-13.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 16 out. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 16 out. 2021.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, Dez., 2011b. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Acesso em: 16 nov. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ITAPETINGA/BA. **Lei Orgânica do Município**, de 05 de abril de 1990. Dispõe sobre a Lei Orgânica do município de Itapetinga-BA, 1990.

ITAPETINGA/BA. **Lei Nº 9.41**, de 18 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Itapetinga-BA, 2003.

ITAPETINGA/BA. **Lei Nº 1.275**, de 22 de junho de 2015. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década. Itapetinga-BA, 2015.

ITAPETINGA/BA. **Lei Nº 1.101**, de 02 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Itapetinga e dá outras providências, Itapetinga/BA, 2010.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIGWER, Jürgen (Orgs). **A difusão mundial da escola**. Lisboa, Educa História: Educa e Autores Associados, Universidade de Lisboa. 2000. p. 69-84.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para a educação básica**: estudo com ingressantes de cursos superiores da USP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**—Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, jan./abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NÓVOA, António. Profissão docente. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. **Revista Educação**. Ano 27, nº 291, jan./fev. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Acesso: 17 nov.2021.

NÓVOA, António. Os desafios e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 13-34.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 47, n. 166, pp. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 14 ago. 2020.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/?lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 05 out. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PERÉZ-GOMÉZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, São Paulo, vol. 3, n. 1, p. 29-43, 1997. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6497>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Revista Educar**. Barcelona, vol 50, p. 55-66, 2014. Disponible em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Acceso em: 01 nov. 2021.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**. Santiago do Chile, ano 20, n. 60, p. 5-13, 2016. Disponible em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajocolaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acceso em: 12 nov. 2021.

ESTUDO 2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA INTERLOCUÇÃO COM OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA

Resumo: Este estudo tem como objetivo relacionar o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica do município de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* aos princípios fundantes do pensamento de Paulo Freire. Para isso, adotamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia. Como técnica para produzir dados, realizamos três rodas de conversa presenciais, com a participação de 14 docentes. Analisamos os dados a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Os resultados nos mostram que os/as professores/as colaboradores/as passaram por uma formação crítico-emancipatória, que, além de outras questões, provocou reflexões sobre a importância da sua responsabilidade com o próprio crescimento e aprimoramento profissional, do seu engajamento por melhores condições de trabalho; bem como a percepção de que um/a professor/a, como todo ser humano, é um ser inconcluso, inacabado e histórico que se faz e se refaz socialmente. Assim sendo, necessita de formação permanente. Este estudo possibilitou compreender o DPD como um processo distinto, individualizado, carregado de historicidade, descobertas, crenças, motivação, conhecimento, embates, lutas, saberes, reflexões, formação e autoformação; além disso, é atravessado por mudanças na identidade profissional docente, mudanças na prática, deslocamentos de posição no exercício profissional e permeado dos princípios fundantes do pensamento freireano. Todos estes fatores, de forma particularizada, foram fundamentais para a busca da profissionalização docente, e conseqüentemente, potencializadoras de DPD.

Palavras-chaves: Formação *stricto sensu*. Desenvolvimento profissional. Paulo Freire. Itapetinga-BA.

1. Introdução

Neste estudo, objetivamos relacionar o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica do município de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* aos princípios fundantes da Pedagogia freireana. Princípio aqui significa começo, ou simplesmente, início do pensamento de Freire. Ademais, lugar em que nasce a ideia de um caminho filosófico. Entendemos que Paulo Freire é referência de educador crítico que militou por uma educação para a vida, buscou responder às necessidades fundamentais da sociedade do século XX. Nessa vertente, tornou-se o educador mais lido e estudado do século XXI, certamente, por apresentar um pensamento revolucionário contra a educação excludente, hegemônica e elitista.

Dar evidência ao pensamento freireano não é repeti-lo, mas reinventá-lo. Como o próprio Paulo Freire ressaltou, “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não me seguir. Para seguir-me, o fundamental é não me seguir” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 41). Assim, propusemos relacionar o pensamento de Paulo Freire ao campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e assumir os desafios de quem ousa se arriscar em um território novo.

É importante esclarecer que o DPD não ocorre de forma isolada, mas a partir de um conjunto de fatores que pode contribuir para impulsioná-lo (VAILLANT, 2014; FERREIRA, 2020; 2021a; 2021b; MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020), desde as experiências coletivas e individuais favoráveis ocorridas no ambiente de trabalho, bem como as políticas públicas para valorização da profissão (formação, carreira, remuneração, condições de trabalho, entre tantas outras (OLIVEIRA, 2013). Portanto, o desenvolvimento profissional ocorrerá de modo contínuo e processual, à medida que o/a docente atua no magistério.

Para provocar uma interlocução entre o DPD e os princípios fundantes freireanos, lançamos mão de uma abordagem eminentemente qualitativa, posto que “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de método e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores [...]” (FLICK, 2009, p. 23). Este estudo também se configura como exploratório de base fenomenológica. É importante destacar, entretanto, que “em chave fenomenológica própria e apropriada, é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 21). Este paradigma filosófico, por ora, contribui para compreendermos os processos históricos, sociais, culturais, comportamentais e atitudinais dos/as docentes colaboradores/as desta pesquisa.

Para produzir os dados, utilizamos três rodas de conversa. Warschauer (2002, p. 47) aponta que a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Isso significa que é um momento de diálogo, de escuta sensível, de trocas de conhecimentos e saberes, de partilhamento de experiências, questionamentos. Dessa forma, do universo de 41 professores/as efetivos/as das redes públicas de ensino estadual e municipal de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* com os quais obtivemos contato, 14 se disponibilizaram a participar da roda de conversa presencialmente²², sendo organizados em 3 grupos, com 6, 5 e 3 integrantes distintos, todos/as alocados/as de acordo com a disponibilidade de tempo, nas datas 14, 16 e 18 de junho de 2021. Para preservar a identidade destes/as profissionais, usamos codinomes; para identificá-los/as, especificamente, intitulamos com nomes de flores.

²² Por conta da pandemia da COVID-19, as rodas de conversas aconteceram dentro dos protocolos de segurança, os/as participantes usaram máscara e mantiveram o distanciamento.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva de análise do discurso bakhtiniana; assim, focamos na linguagem, na palavra, na consciência e no diálogo dos/as participantes da pesquisa. Esta análise nos possibilitou compreender os princípios fundantes da Pedagogia freireana e sua relação com o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica, contribuiu para conhecermos as manifestações discursivas dos/as professores/as.

2. Os princípios fundantes do pensamento freireano e o Desenvolvimento Profissional docente: aproximações reflexivas

Ao trazer o pensamento de Paulo Freire para discutir o DPD, apropriamo-nos de cinco princípios fundantes de sua pedagogia, quais sejam: o princípio ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico. O princípio ontológico contribui para o/a professor/a ter a consciência do seu próprio existir; essa consciência, por sua vez, possibilita o olhar para si e a percepção da politicidade da profissão docente, haja vista que é uma profissão política impregnada de valores que regem a vida em sociedade, o que requisita do/a professor/a o princípio axiológico, ou seja, exercer a profissão docente sedimentada na ética e no compromisso social. O/a professor/a é também um ser finito, inconcluso e inacabado; por isso, precisa do princípio gnosiológico, para que contribua na busca constante pelo conhecimento e pelos saberes necessários à prática educativa, momento que requer uma relação com o princípio epistemológico, o qual por seu turno, possibilita a construção e a apropriação do conhecimento. Para compreender melhor a ligação entre eles, observem a figura a seguir:

Figura 01: Princípios Fundantes do pensamento freireano.



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 01, estão descritas nos retângulos as dimensões referentes aos princípios e que podem atravessar o DPD, agregando-se a ele. De antemão, é fundamental destacar que o DPD é um processo heterogêneo, não linear, que varia de professor/a para professor/a (COUTO; MORORÓ; GONÇALVES, 2021). Este processo é marcado pelas relações que o/a docente vai estabelecendo em sua profissão – consigo e com o mundo que o/a cerca (FERREIRA, 2021a; CRUZ, 2021). Esta relação consigo pressupõe a busca pelo autoconhecimento; assim, abarca a dimensão do princípio ontológico, isto é, a capacidade de olhar para si, de avaliar-se, de descobrir-se e redescobrir-se na trajetória profissional docente. Na “relação com e no mundo”, o/a docente se percebe como sujeito capaz de decidir, criar, recriar, participar, eleger, criticar, refletir, agir, avaliar, analisar todos os aspectos que favorecem, ou não, o seu trabalho docente; portanto, necessita, para essa ação, de um posicionamento político.

No que concerne ao princípio político, este auxilia na tomada de decisão frente ao mundo, na abertura para o diálogo e no engajamento da luta, sobretudo, em contextos políticos, sociais, culturais, econômicos e organizacionais que, porventura, tragam implicações negativas para a profissão docente. Contudo, essa atuação requer um posicionamento na busca pelos direitos profissionais já conquistados, como a formação inicial e continuada, a autonomia das instituições educativas, a valorização da profissão docente, o plano de carreira, uma infraestrutura adequada, entre tantos outros. Este princípio, quando presente na ação docente, pode contribuir na superação dos desafios e obstáculos enfrentados no cotidiano da sala de aula, na luta contra a precarização da profissão docente, o que possibilita uma percepção crítica libertadora para superar as mais variadas formas de exploração e dominação vigentes.

Em confluência com este aspecto, Paulo Freire (2007a, p.102-103) afirma: “sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...]”. Para assumir essa abordagem freireana, faz-se necessário requisitar o princípio axiológico, pois este permitirá uma constante avaliação da prática educativa, a partir do ponto de vista ético, posto que a educação é produtora e propagadora de valores que regem a vida em sociedade. É nesse sentido que o/a professor/a se configura como um profissional de valor, ao tempo em que ele/a tem a responsabilidade social de formar futuras gerações de pessoas para romper com o machismo, o racismo, o sexismo, a misoginia, a discriminação e o preconceito de toda espécie.

Sob essa questão, a instituição educativa necessita de práticas pedagógicas sedimentadas no princípio gnosiológico, pois contribui para a construção, a reflexão e a relação com o conhecimento de si e do mundo. Neste processo, segundo Freire (2018, p. 33-34):

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Esta reflexão de Freire (2018) ajuda-nos a pensar o quanto não nascemos prontos, que a nossa identidade profissional é uma permanente construção, desconstrução e reconstrução; à medida que vamos nos conhecendo, vamos também, percebendo que somos inconclusos/inacabados, percepção que nos impulsiona na busca por melhorias na profissão docente. É essencial destacar que o exercício da profissão docente implica uma constante busca pelo conhecimento, para acompanhar e participar das alterações de uma sociedade nos campos científico, tecnológico, cultural, político, econômico, entre outros. Quando o/a profissional docente tem essa percepção, o princípio epistemológico se faz presente, movendo-o/a para o exercício ativo na profissão; além disso, busca valorizar e respeitar as culturas, apreende a realidade, tem curiosidade epistemológica.

Estes princípios ora citados podem beneficiar o DPD à medida que proporcionam ao/à professor/a olhar para si e para a própria realidade e enxergar as possibilidades de transformação e mudança no exercício docente. Contudo, faz-se necessário permitir-se experienciar um conjunto de relações estabelecidas na trajetória profissional: com a família, com a escola, com a formação, com as políticas; enfim, com os contextos, em um movimento constante que pode impulsionar o/a docente na busca por melhorias profissionais. Nesta perspectiva, no tópico seguinte, discutimos essa atuação no campo formativo docente e sua relação com os princípios fundantes da pedagogia freireana.

3. Formação *stricto sensu*: entre descobertas, aprendizagens e mudanças

A formação *stricto sensu* pode se configurar como um momento de encontro profícuo do/a professor/a consigo, com sua profissão e com o mundo que o/a cerca, sendo um período de descobertas, de aprendizagens e mudanças pessoais e profissionais. Tais movimentos formativos foram evidenciados nas rodas de conversas realizadas com os/as docentes colaboradores/as desta pesquisa. Assim sendo, selecionamos um conjunto de enunciados que

trazem em seu bojo as implicações desse movimento para a emancipação profissional. Isto posto, destacamos nos discursos abaixo, alguns enunciados que revelam a relação do desenvolvimento profissional dos/as docentes participantes (Íris, Girassol, Hibisco, Antúrio, Torênia, Camélia, Rosa e Botão de ouro) com os princípios fundantes da pedagogia freireana, sobretudo, potencializada pela formação *stricto sensu*. Vejamos os enunciados produzidos por Íris e Girassol:

Quando eu vou olhar para minha história, eu pensei assim: **eu sou professora de quem mesmo? Quem eu sou?** Para mim essa foi uma das grandes contribuições da minha pesquisa do mestrado foi **olhar para mim** e a pesquisa do mestrado possibilitou isso [...] **Eu sou professora de Língua Portuguesa**, porque eu amo ser professora de Língua Portuguesa, então **eu não quero mais ser professora de Educação Infantil, eu não quero mais ser professora de Ciências, eu quero ser professora de Língua Portuguesa (IRIS)**. Eu sei que foi muito bom o mestrado, me **fez ver minha profissão de outra forma, me fez querer ser pesquisadora**, no sentido de não ficar interessada só no que os outros me falam sobre as coisas, mas eu buscar, né? **Buscar meu próprio conhecimento**. Também percebi que eu precisava me atualizar [...]. Então já **vi que a nossa formação é muito individual**, por mais que você tenha formação entre pares, em outros espaços, mas a **busca é sua, é você que vai determinar a sua formação** [...]. [...] **ai identifiquei algumas coisas que eu precisava modificar mais de 20 anos de docência**, conhecendo os meus limites, mas as minhas possibilidades também que foram desenvolvidas nesse período (GIRASSOL).

Para Iris e Girassol, a trajetória do mestrado possibilitou algumas mudanças a partir do exercício de olhar para si, o que permitiu deslocar-se dentro da profissão, tomar decisões, construir conhecimentos sistematizados significativos, manter a aprendizagem em movimento constante, desenvolver pesquisa, entre outros.

Particularmente, Íris analisa a própria história e percebe que o mestrado foi fonte de reflexão sobre quem ela é na arena profissional. Quando o/a professor/a questiona quem ele/a é, quando olha para si e assume a consciência de que a profissão docente requer delimitações do lugar que o/a faz feliz na educação (ensinar na educação infantil, ensinar ciências, português, matemática etc.), ou seja, com que ele/a tem afinidade e tem formação para lecionar, essa postura põe em evidência três princípios necessários para o desenvolvimento profissional: o ontológico, o político e o axiológico. No que concerne ao princípio ontológico, a colaboradora Íris reconhece que ela é professora de Língua Portuguesa, não é de Educação Infantil, tampouco de Ciências; quando traz essa afirmativa, além de ser ética, a docente se posiciona politicamente e põe em pauta o princípio axiológico e o político. Tudo isso é importante para o/a docente assumir uma postura libertária e exercer uma profissão como prática de liberdade, posto que passa a se posicionar no mundo.

O enunciado de Íris é demarcado por sua historicidade profissional, o que possibilitou perceber a identidade docente como um processo contínuo e heterogêneo, como salientado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), na citação a seguir:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa maneira, consoante as autoras, uma identidade profissional se constrói em um processo reflexivo; no caso de Íris, o processo ocorreu no mestrado, particularmente no desenvolvimento da pesquisa. A docente assumiu a escolha de sua identidade profissional mediante uma aprendizagem fluida, isto é, não foi forçada, produzida, regulada pelo sistema, tampouco fabricada, mas ocorreu em um processo de descoberta na perspectiva da sua historicidade, o que constituiu a sua identidade profissional. Tudo isso demonstra que Íris construiu saberes tão importantes a partir de sua formação *stricto sensu* que impactou na sua identidade profissional; além disso, revela que a sua formação possibilitou descobertas, de modo a identificar-se como profissional que leciona a Língua Portuguesa e escolher ser essa profissional.

O Discurso de Íris traz alguns elementos para refletirmos sobre o desdobramento da formação *stricto sensu*, sendo:

a) A escolha da própria identidade profissional - A decisão de Íris parte de sua subjetividade e autenticidade na escolha profissional, ao passo que a docente rejeita outras identidades, talvez, em alguns momentos, identidades a ela impostas, como por exemplo, profissional da Educação Infantil ou do Ensino de Ciências. Ao subverter esse lugar, Íris se abre para um processo de metamorfose: transformar-se na profissional que almeja ser. Desse modo, a docente colocou a sua profissionalidade a serviço da mudança de seu papel no contexto educacional, com autonomia e ética.

b) A formação pela pesquisa - A pesquisa se configurou como um processo de libertação e emancipação profissional para Íris. O/a professor/a enquanto intelectual crítico e reflexivo, pode encontrar na atividade de pesquisa acadêmica elementos para se desenvolver profissionalmente (SAUL, 2015), visto que tende a construir e reconstruir saberes (TARDIF, 2014), constituir sua identidade docente (NÓVOA, 1992), favorecer a formação de professor/a pesquisador/a (ZEICHNER, 1998), e, por conseguinte, engajar-se em processos de mudanças profissionais e sociais.

Quanto à docente Girassol, o mestrado se configurou como um dispositivo para se pensar a mudança, o que possibilitou depois de 20 anos enxergar a sua “profissão de outra forma”. Que forma seria essa? Uma forma que ampliou a perspectiva do “ser professora”, provavelmente provocou a desconstrução de possíveis práticas equivocadas e a construção de novos conhecimentos e saberes, desdobrando-se em mudanças na profissão docente.

Ao enunciar os 20 anos de atuação na docência, Girassol traz a sua historicidade e demonstra vivenciar um período da carreira docente, que, de acordo com Ferreira (2014a; 2023), é demarcada pela serenidade e o amadurecimento profissional; foi nesta fase que a docente conseguiu vislumbrar uma oportunidade que possibilitou a provocação de transformações em suas práticas. Seu discurso revela que o mestrado veio "tardio", ou seja, pelas contribuições que ele traz, poderia ter sido antes, porque certamente não só a própria docente se beneficiaria, mas os/as seus/suas alunos/as e a escola em que labora.

Deste ponto de vista, o DPD de Girassol é evidenciado em seus enunciados, visto que depois das aprendizagens na trajetória do mestrado, a identidade profissional e a profissionalidade de Girassol foram modificadas; ela não quer ser a mesma professora de antes, ela almeja ser pesquisadora, aquela que busca e constrói o próprio conhecimento e que se abre para construção de novos saberes.

Evidencia-se, então, que a identidade é construída ao longo da vida e na carreira docente a identidade profissional tende a ser afirmada (FERREIRA, 2014b). O mestrado foi esse lugar que influenciou no delineamento da identidade profissional de Girassol e de Íris. Sob esta perspectiva, a colaboradora Girassol aponta que essa busca é individual, que o/a professor/a vai determinando a sua formação. Observamos que foi na busca pelo conhecimento e por saberes que Girassol pôde superar seus obstáculos epistemológicos e se tornar uma profissional mais preparada para atuar na docência.

Esse entendimento nos faz pensar que o ato do conhecimento ocorre em uma relação gnosiológica, histórica e dialógica (FREIRE, 2002). Gnosiológica, porque o ato de conhecer implica fundamentar o conhecimento, apresentar a sua origem e natureza. Histórica, porque o ato de conhecer requer uma análise histórica contextualizada. Dialógica, porque exige um processo de interação com outras pessoas. Os discursos das docentes colaboradoras deixam claro que o mestrado trouxe essa possibilidade de relações.

De acordo com Freire (2018), estas relações citadas nos ajudam a construir uma consciência crítica do mundo e a superar a consciência ingênua. É nesta direção que a formação *stricto sensu* pode se configurar como o lugar de construção de uma consciência crítica e de abandono do papel exclusivo de transmissor/a de conhecimentos prontos e acabados em sala de

aula, o que requer a condição de o/a docente construir novos conhecimentos e ocupar uma posição crítica de reflexão/ação dentro da sociedade. Certamente, esse foi um aprendizado na trajetória dos/as professores/as neste curso de pós-graduação.

O percurso das professoras Iris e Girassol, aqui demonstrado, caracteriza uma perspectiva que deveria ser vivenciada por todos/as os/as professores/as: a experiência. Esta que contribui para o DPD, proporciona o amadurecimento, tem a capacidade de provocar a mudança. Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos toca, o que nos passa. A formação *stricto sensu* é referenciada pelas professoras como este lugar da experiência.

A formação *stricto sensu* impactou o DPD de Girassol e de Íris; é nessa direção que os princípios freireanos vão emergindo do exercício da profissão, provocando mudanças estruturais nos campos pessoal e profissional. É na escolha do seu lugar profissional que o/a professor/a pode estabelecer um *status* profissional, demarcar o seu trabalho, fazer investimentos formativos para estimular sua criatividade e curiosidade; assim, reconhecer que a profissão docente é uma profissão social/política/educativa que requer postura crítica. Nessa vertente, este é um fecundo caminho de fortalecimento da profissão docente. Essa percepção também se fez presente nos discursos das docentes Torênia, Camélia e Rosa, quando se enunciam:

Não quero que a formação fique só para gente, quero contribuir com a rede. O mestrado me ajudou muito nessa consciência, que a gente tem que seguir, que às vezes precisa ficar quieto, mas você também tem que falar (TORÊNIA). Eu considero que **o mestrado foi muito positivo, eu tive um compromisso, eu travei uma luta, eu doeí, aprendi. [...]** **Não foi fácil a gente lutar por essa qualificação profissional que era um direito da gente [...]. (CAMÉLIA).** Eu fui fazer um mestrado na mesma área de sociologia, na minha área de ensino, **eu me devia esse mestrado, eu sempre quis ser pesquisadora**, então eu tinha essa vontade de fazer o mestrado [...] (ROSA).

Para Torênia, o mestrado foi fonte de conscientização, aguçando a percepção de que a dialogicidade/socialização é um caminho de compartilhamento das aprendizagens entre os pares; assim sendo, reconhece o valor do diálogo na formação docente. Além disso, apresenta um posicionamento político quando se refere à necessidade de, muitas vezes, ficar em silêncio, mas às vezes ter que gritar; essa afirmativa revela uma postura libertária e emancipatória, que potencializa a profissionalização docente, posto que é na luta que se conquista a valorização (condição de trabalho, formação, plano de carreira etc.). Entretanto, essa luta não deve ser pautada no individual, mas em ação coletiva. Por tudo isso, Torênia deseja compartilhar suas experiências do mestrado com seus/as colegas de profissão.

Para a docente, a formação *stricto sensu* é um movimento que todos/as precisam vivenciar, porque é um caminho de possibilidades de mudanças e socialização. Tudo isso

possibilita compreender a postura de Torênia diante da sua profissão, ou seja, ela não quer só permanecer na docência, mas quer também buscar modos de fortalecer a sua profissão. A carreira docente ainda é carente de políticas, mas a perspectiva é que esta seja caminho para o desenvolvimento profissional, não espaço de abortamentos.

A referida colaboradora também remete a sua perspectiva emocional, que pode ser capaz de contagiar os/as colegas pela sua motivação. Esta perspectiva, por sua vez, realiza atravessamentos, pois perpassa o DPD, ao mesmo tempo que o compõe e é por ele atravessado. Torênia demonstra um amadurecimento profissional que nos permite inferir sobre o seu lugar de luta: coletiva e necessária.

A capacidade ontológica está presente nos enunciados de Torênia, visto que contribuiu para ela construir uma consciência crítica da realidade e perceber que não é só estar no mundo, mas saber que podemos intervir nele. Além de saber relacionar-se com o mundo, é preciso reconhecer o seu contexto, observá-lo, analisá-lo e transformá-lo de acordo com as necessidades que vão surgindo. Isto posto, este movimento tende a beneficiar o DPD, ao passo que permite ao/à professor/a perceber as suas possibilidades, dificuldades e responsabilidades frente ao seu compromisso como profissional da educação.

Quanto à Camélia, a docente avalia o mestrado como momento de assumir o compromisso, de lutar, de doar e de aprender. No discurso, ao revelar que travou uma luta e doou, a docente remete a sua história de vida, provavelmente, se refere a momentos/coisas/pessoas a que precisou renunciar para imergir na formação *stricto sensu*. É importante destacar que o mestrado para Camélia foi um campo de disputa e embate, tomado à força. Destarte, a docente reconhece que a formação *stricto sensu* é um direito do professor e esse reconhecimento resultou em uma luta para conquistá-lo.

Salientamos que esta formação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), então não é dado, é direito conquistado; não é tida como apenas uma formação, visto que se planeja que cerca de 50% dos/as professores/as a tenha até o fim do PNE; deste modo, é um investimento que, da forma como está posto e legislado, vale a pena ser realizado. De fato, é uma formação que pode, conforme intencionalidade e historicidade do sujeito, provocar mudanças, e é isto que esperamos: que o DPD seja impactado por aquilo que a ele é agregado, aqui no caso, o mestrado.

A docente Rosa também demonstra compromisso com sua formação profissional - “eu me devia esse mestrado”, ou seja, a docente teve força de vontade para buscar a formação continuada. Buscar uma formação na sua área de atuação foi um processo de escolha, bastante

consciente, desejado e acertado para Rosa, o que nos permite inferir que houve consciência crítica em sua escolha. Com isso, a sua formação *stricto sensu* foi marcada pela reflexão, pelo aperfeiçoamento profissional e por múltiplas aprendizagens que contribuíram para a continuidade e a evolução do seu desenvolvimento profissional.

Os discursos das docentes Camélia e Rosa revelam compromisso ético e social, especialmente, capacidade de tomar decisão para se transformarem e serem professoras pesquisadoras; essa transformação tende a contribuir para as docentes questionarem, avaliarem e mudarem suas práticas profissionais e, assim romper com o modelo de educação hegemônico, classista, elitista etc.

Salientamos que a educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social requer um/a profissional docente engajado/a na busca pelo conhecimento de si e dos/as outros/as, de um conhecimento pedagógico para dar conta de sua atividade profissional; além do mais, requer um/a profissional pesquisador/a e estudioso/a do seu campo de trabalho. Indubitavelmente, essa busca será favorável para sua formação e atuação pedagógica e, por conseguinte, para o processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, essa busca é individual e intransferível, ainda que se dê na coletividade; cada professor/a deverá fazer a sua própria busca, de forma contínua e disciplinada, foi o que observamos nos discursos dos/as docentes Hibisco e Botão de Ouro. Vejamos a seguir:

Parece que o conhecimento vai se diluindo, você fica sentindo aquela necessidade de renovar o seu conhecimento; **quando eu fico muito tempo fora da academia, eu fico me sentindo assim, necessitado - ignorante.** [...] tanto a especialização, quanto o mestrado, eu fui fazer porque me sentia burro, **eu precisava renovar** (HIBISCO). **A gente percebe o nosso nível quando a gente chega na academia, o quanto a gente era pequeno, o quanto a gente cresceu e o quanto é importante o professor estar estudando** (BOTÃO DE OURO).

Estes enunciados estão carregados dos princípios fundantes da pedagogia freireana, que contribuem para o DPD. Primeiro, o princípio ontológico – o olhar crítico para si e a avaliação das próprias necessidades de aprendizagens profissionais. Para Hibisco e Botão de Ouro, o mestrado possibilitou essa reflexão e um movimento em busca do conhecimento. Segundo, o princípio político – veem-se como profissionais subjetivos e transformadores, de modo a buscar o caminho formativo para sair do campo da ignorância. Terceiro, o princípio axiológico – compreender a importância do estudo, isto é, um/a professor/a ético e comprometido/a com a própria busca formativa, visto que a educação requer um/a profissional comprometido/a com as demandas de seu tempo e de seu espaço de trabalho. Quarto, o princípio ontológico – capacidade de enxergar o próprio inacabamento. Quinto e último, o princípio epistemológico –

percepção de que a docência implica uma constante busca pelo conhecimento, uma vez que um/a professor/a jamais estará pronto ou acabado, em virtude de ser um/a profissional que atua em um mundo em constantes mudanças.

O discurso de Hibisco, por exemplo, revela uma carência do conhecimento, sendo suprida à medida que se permite estabelecer uma relação formativa na academia, a partir do mestrado. Ao se olhar, o docente tem a crença de que é um “ignorante”; essa percepção tende a favorecer a sua busca pela formação, pelo conhecimento e por saberes, pois reconhece a sua finitude. Nesta mesma direção, Botão de ouro reflete sobre a necessidade de o/a professor/a estar sempre estudando, com sua formação em movimento permanente.

Para Freire (2018; 2019), o núcleo captável do ser humano é ter consciência do seu inacabamento/ de sua inconclusão. Quando o/a docente tiver essa consciência, estará sempre se movendo na busca para “ser mais”, desenvolvendo-se profissionalmente. É na reflexão de si mesmo/a que está a possibilidade de tomar consciência da própria incompletude, o que moverá o/a docente para uma busca permanente do conhecimento e, por conseguinte, de condições profissionais adequadas.

Nos enunciados dos/as nossos/as colaboradores/as, vamos perceber que a formação *stricto sensu* possibilitou um momento de busca pelo conhecimento, de reflexão, de ação e de mudanças. Sem dúvidas, o mestrado exige estudo, pesquisa e compromisso, então agregou-se ao que os/as professores/as já buscavam. A formação contribui para o ato de conhecer, posto que no processo de pesquisa está o caminho para “reconstruir conhecimentos com a mão própria [...], motivar o surgimento do saber-pensar, da habilidade de questionar [...]” (DEMO, 2001, p. 9) etc. Destarte, a formação continuada pode contribuir para a constituição da identidade de um/a profissional pesquisador/a, dotando-o/a de uma capacidade de intervir no mundo, com autonomia e criticidade na tomada de decisões.

Com isso, a formação continuada docente se configura como elemento favorável para a reflexão na e sobre a ação (DAY, 2001; ANDRÉ, 1996), mobilizador de saberes (FERREIRA, 2017), que produz a profissão (NÓVOA, 2014), e como elemento componente do DPD (VAILLANT, 2014, IMBERNÓN, 2011). Nesta perspectiva, compreendemos a formação como elemento essencial do DPD (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2011), mas não o único, visto que ele depende de outros fatores para além da formação, tais como: políticas públicas educacionais, relações de poder/saber, salário, clima de trabalho, carreira docente, estrutura do ambiente de trabalho, movimento próprio de busca pelo conhecimento e por saberes, rompimento de crenças e valores limitantes, entre tantos outros.

4. Perspectivas de mudanças profissionais: entre reflexões e questionamentos

Como caminho para o docente desenvolver-se profissionalmente, engajar-se em processos de mudanças e trabalhar a partir de uma perspectiva libertária/emancipatória, é fundamental que a prática docente seja permeada de reflexões e questionamentos para contribuir com a leitura crítica da realidade. Nos enunciados das colaboradoras Perpétua e Copo de Leite, são evidenciados questionamentos que destacam o princípio político e o axiológico.

O que você está fazendo tá dando certo? Não tá dando certo? Não tá aprendendo? Será que não tá? Para onde eu vou? (COPO DE LEITE). Algo que me chama bastante a atenção no nosso plano de carreira mesmo é a falta de incentivo para um professor fazer doutorado [...]. O nosso plano de carreira não contempla, só tem incentivo até o mestrado. Então se no plano da lei orgânica tem lá o mestrado e doutorado, por que o plano de carreira não contempla? (PERPÉTUA).

A prática pedagógica de Copo de Leite pressupõe uma práxis, isto é, um pensar crítico sobre si mesma e sobre seus/suas alunos/as, postura que evidencia a presença do princípio axiológico. Sem dúvidas, o/a docente é um ser da práxis, situado e temporalizado no mundo, sendo capaz de exercer a profissão com ética em um processo permanente de reflexão e ação. Sobre isso, Freire (2018, p. 20) assevera que “é exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que faz um ser da práxis”. O exercício reflexivo de Copo de Leite, certamente, implica a busca pelo autoconhecimento e pela autoformação, baseando as suas práticas docentes na reflexão/ação, na atuação/reflexão e no compromisso profissional com a educação; essa postura revela um fazer docente consciente, intencionado e humanizado. Quando o/a docente assume essa postura, ele/a rompe com as práticas de dominação e com a concepção mecânica da educação bancária; dessa maneira, passa a crescer na profissão docente. Posto que se abre para uma prática dialógica, o/a professor/a cresce no diálogo, na escuta, no pensar e no agir humanizado; na possibilidade de criar e de crescer em sua profissionalidade docente.

Nos enunciados de Copo de leite, estão evidentes aspectos da autoformação, marcados pelo movimento de olhar para si e refletir criticamente sobre a própria prática. A autoformação é um processo complexo que depende do próprio professor/a, da sua capacidade de aprender sozinho, a partir de leituras, de experimentos, de reflexões e questionamentos; assim, o/a docente autoavalia suas necessidades de aprendizagens e busca supri-las (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). É notório que foi na trajetória do mestrado, também, que Copo de Leite

passou a refletir sobre suas práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de aprender mais. Nesta perspectiva, essas experiências estabelecem mecanismos de autoformação.

Nessa direção crítico-emancipatória, a docente Perpétua questiona o plano de carreira de sua profissão, postura que revela o movimento do princípio político, ao passo que demarca a necessária inserção do incentivo/da valorização da formação *stricto sensu* a nível de doutorado, em um documento que assegura os direitos de profissionais da educação. Percebemos nos enunciados de Perpétua a análise crítica da própria realidade. Ao apreender a realidade, o/a docente avalia a sua capacidade de aprender, de ensinar, de criar e recriar, de construir e reconstruir o conhecimento. Freire (2003; 2007b) esclarece que a nossa habilidade de apreender nos ajuda a ressignificar o aprendizado e a problematizar a realidade. Ao conquistar o saber da realidade, descobre-se capaz de refazê-la permanentemente.

Outro princípio evidente nos enunciados de Perpétua é o axiológico, marcado pela reflexão crítica da valorização da profissão docente. Ao questionar o plano de carreira, documento político e legal, propõe uma mudança para valorizar a formação a nível de doutorado, uma formação que agrega na carreira profissional, da qual, porém, não há reconhecimento no documento vigente. Esta reflexão contribui para compreendermos o desenvolvimento profissional como um processo influenciado pelas políticas e contextos (FERREIRA, 2020; 2021b), e da qual a valorização da formação (doutorado) é um componente.

O desenvolvimento profissional destas professoras revela o quanto a carreira docente se mostra carente de uma política em âmbito nacional, que abarque as especificidades da docência e as particularidades de cada período da carreira (FERREIRA, 2023). Sobre isso, Ferreira (2023) nos instiga a pensar o quanto questionamentos como estes seriam problematizados a partir de uma política de atendimento ao/à professor/a que considerasse fatores constituintes da vida profissional do/a professor/a e a influência na sua progressão. Desse modo, crescemos quando questionamos, quando problematizamos, quando buscamos mais. Mudamos quando há políticas de favorecimentos para tal. E a formação é a parte integrante – essencial – deste processo.

Ainda em consonância com a discussão sobre os desdobramentos dos fatores externos (contextos e políticas públicas) no DPD, temos nos discursos a seguir um conjunto de enunciados que demarcam aspectos internos impulsionadores de mudanças pessoais e profissionais. Então, vejamos:

Motivação é algo muito pessoal, que eu tenho de querer buscar algo para mim. **Eu acho que tenho motivação interna**. Eu sempre tive vontade de continuar buscando, é algo que é interno, é meu (Hortência). **Estudar para mim é uma satisfação pessoal [...]. Eu quero**

ter conhecimento para poder exercer melhor a minha profissão e ajudar. Tudo que fiz em torno de conhecimento, teve uma serventia, sempre teve algo que **me ajudou profissionalmente** (ANTÚRIO). Então **aprendi a desejar, a confiar mais,** eu quero a Educação de um jeito, mas tem um sistema tá dizendo de um jeito, mas aí eu sei que eu **tenho que trabalhar de acordo com aquilo que eu acredito,** não com aquilo que o sistema tá me dizendo (GIRASSOL).

Ao analisarmos os enunciados dos/das colaboradores/as desta pesquisa, podemos constatar que o DPD ocorreu de forma distinta em cada professor/a, posto que depende de fatores internos e externos. No que concerne ao primeiro, para Hortência, a “motivação interna” foi um disparador para a busca pelo conhecimento e por melhorias profissionais. Neste viés, para o docente Antúrio, a busca pelo conhecimento trouxe satisfação pessoal e auxílio para melhor exercício da sua profissão. Já para Girassol, seu modo de desejar, de confiar e de vislumbrar as possibilidades de mudança na educação possibilitou a autonomia nas decisões profissionais.

Isso significa que os aspectos pessoais estão intercruzados com os profissionais, tais como os valores, os comportamentos, os sentimentos, os hábitos, as atitudes. Esses fatores podem interferir de forma positiva ou negativa no DPD. Sob esta ótica, ficou evidente que, para os/as referidos/as docentes, as disposições pessoais para aprender e buscar mudanças na prática educativa é um processo particular e intransferível, está imbricado na história de cada professor/a.

Esse entendimento permitiu observar nos enunciados anteriores a presença dos cinco princípios freireanos. a) **Ontológico:** Hortência demonstra a capacidade de avaliar e identificar que a motivação faz parte dela (Consciência do ser e do existir). Girassol estabelece uma relação com o mundo e enxerga a educação com suas próprias percepções, favorecendo a sua autonomia. É fundamental ressaltar que os/as três docentes têm responsabilidade social ao se preocuparem em exercer melhor a profissão. b) **Político:** A docente Girassol se apresenta como uma profissional política, que se utiliza de sua subjetividade para promover a transformação da educação. c) **Axiológico** - Todos/as os/as docentes mostram-se éticos para exercer a sua profissão. d) **Gnosiológico:** Para Hortência e Antúrio, a percepção do próprio inacabamento é o motivador para estudar e se ajudar profissionalmente e) **Epistemológico:** Os enunciados de Hortência e Antúrio são reveladores da vontade de continuarem na busca pelo conhecimento. Girassol apreende a realidade e busca transformá-la. Aproximando o DPD dos princípios presentes nos enunciados, vamos perceber que os fatores internos contribuíram para os/a docentes refletirem e agirem dentro da profissão e sobre ela, o que potencializa as mudanças necessárias para a educação.

Como vimos, os princípios fundantes da pedagogia freireana são elementos essenciais que dialogam com o DPD. Não dá para analisar os princípios de maneira isolada, mas é preciso situá-los em um campo histórico, social, cultural e político para analisar seus contributos na profissão docente. Cada docente colaborador/a desta pesquisa apresentou fatores externos (formação, políticas, contextos etc.) e internos (sentimentos, crenças, comportamentos, atitudes etc.) que, de algum modo, trouxeram implicações para o exercício da docência.

Nesta perspectiva, os princípios: ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico tendem a fortalecer a profissão docente, no sentido de possibilitar ao/à professor/a um movimento mais ativo e consciente no exercício da docência, bem como um posicionamento crítico, emancipatório e libertário nas tomadas de decisões que a profissão requer. Tais princípios, quando presentes no DPD, podem provocar processos de evolução, de continuidade e de mudança, pois permitem o reconhecimento do próprio inacabamento e, assim, a busca pelo conhecimento torna-se uma ação permanente; possibilitam ao docente firmar seu lugar na profissão docente; construir a identidade profissional crítica; lutar por mudanças e efetividade nas políticas públicas.

5. Considerações Finais

A formação *stricto sensu* possibilitou a esses/as docentes a descoberta da identidade profissional (ser professora de Língua Portuguesa - ÍRIS), ser pesquisadora (GIRASSOL; ROSA); além disso, algumas aprendizagens, como: a busca constante do próprio conhecimento (GIRASSOL; HIBISCO; BOTÃO DE OURO; HIBISCO); a percepção de que a formação é um processo individual (GIRASSOL) e dialógico (TORÊNIA), por isso a necessidade de ter compromisso (CAMÉLIA; ROSA). Esse caminho formativo provocou algumas transformações, como a necessidade de fazer mudanças após 20 anos no exercício da docência (GIRASSOL); avaliar os momentos que requerem um posicionamento profissional (TORÊNIA); questionar as condições da carreira docente (PERPÉTUA).

Em face disso, foi possível observar que esses/as docentes passaram por uma formação crítico-emancipatória, que, além de outras coisas, possibilitou reflexões sobre a importância de sua atuação enquanto profissional da educação, da sua responsabilidade com o próprio crescimento, aprimoramento e do seu engajamento por melhores condições de trabalho.

No que se refere à relação entre os princípios fundantes do pensamento de Paulo Freire (ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico), ficou evidente que estes atravessaram (ainda atravessam) o desenvolvimento profissional dos/as professores/as

colaboradores/as da pesquisa, o que certamente contribuiu para a construção de uma consciência crítica da realidade, possibilitou a percepção do próprio inacabamento, e ainda, a busca por melhores condições para a atuação profissional.

Este estudo possibilitou compreender que o DPD é um processo individualizado, carregado de historicidade, descobertas, crenças, motivação, embates, lutas, conhecimentos, saberes, reflexões, formação e autoformação. Além disso, é atravessado por mudanças na identidade profissional docente e na prática, com deslocamentos de posição no exercício profissional e permeado dos princípios fundantes da pedagogia freireana. Todos estes fatores, de forma particularizada, foram fundamentais para a busca da profissionalização docente, e, conseqüentemente, para avanços na vida pessoal e na profissional dos/as professores/as colaboradores/as deste estudo.

6. Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 95-105.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pd>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 fev. 2021,

COUTO, Maria Elizabeth Souza; MORORÓ, Leila Pio; GONÇALVES, Alba Lúcia. A trajetória profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20039>. Acesso: 10 fev. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO; Andréia Cristina Freitas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.5, n.12, maio-agosto, p. 355-372, 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/529> . Acesso em: 23 fev. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. 2020. E-book. p. 287-296.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. Unb. 2001. p. 1-12. Disponível em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014a.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (Orgs.). **Formação docente**: identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014b. p. 167-179.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, p. 79-89, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 de fev. 2022.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso: 01 de fev. de 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, set. dez, p. 55-77, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso: 29 de mar. de 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. (Prelo)

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**: São Paulo: Paz e Terra, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-29.

NÓVOA, António. Os desafios e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> . Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

VAILLANT, Denise. **Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo**. Revista Educar. Barcelona, v. 50, p. 55-66, 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Acesso em: 01 fev. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

ESTUDO 3. FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO FREIREANO.

Resumo: Neste artigo, objetivamos identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência. Destarte, assentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa com o paradigma fenomenológico. Utilizamos dois instrumentos para produzir os dados: questionário e roda de conversa. Contamos com a participação de 41 professores/as efetivos/as da Educação Básica, do município de Itapetinga-BA, sendo 14 colaboradores/as da roda de conversa. Os dados construídos foram interpretados a partir dos pressupostos da análise do discurso na perspectiva bakhtiniana. A pesquisa revelou que a formação *stricto sensu* contribuiu para os/as docentes amadurecerem profissionalmente, terem percepção crítica das condições de trabalho, valorizarem o conhecimento, romperem com a visão romântica da educação, sair da posição de consumidores/as de conhecimentos e currículos prontos para construtores/as destes, de reprodutores de práticas retrógradas/segregadoras para práticas libertárias/humanistas, ou seja, a formação favoreceu o abandono do estado de alienação profissional para o/a docente se comprometer/posicionar politicamente contra uma educação bancária e excludente. Nessa perspectiva, a formação impactou o desenvolvimento profissional e possibilitou aos/as docentes serem autônomos/as em sua profissão, especialmente, na escolha de práticas crítico-emancipatórias no exercício docente. Ademais, conseguimos identificar que houve atravessamentos dos princípios fundantes da pedagogia freireana no processo da formação *stricto sensu* e do exercício da docência, provocando efeitos na maneira de pensar e agir na profissão.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento Profissional; Exercício docente; Paulo Freire.

1. Introdução

A profissão docente abarca diversos aspectos como a formação inicial, a formação continuada, a trajetória do/a professor/a nos âmbitos pessoal, político, cultural, econômico, científico, entre tantos outros. Neste estudo, elegemos como dispositivo de análise a formação *stricto sensu*, por compreender que esta se configura como um marco importante no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e tem ganhado espaço em debates nas universidades, nas instituições formadoras de professores/as, nos discursos político-partidários.

A formação continuada consiste em um processo que atravessa a vida profissional do/a professor/a; e do modo como é tratado neste estudo, ocorre posteriormente à formação inicial, sendo assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/96), pelo Plano

Nacional de Educação – PNE (2014), pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 09/05/2016). Nessa perspectiva, os cursos de pós-graduação têm-se caracterizado como alternativa para promover a formação continuada de docentes, não só a *stricto sensu* (pesquisa acadêmica), mas também a *lato sensu* (especialização - aperfeiçoamento e qualificação) (OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, a formação *stricto sensu* foi regulamentada pelo Parecer nº 977/656 (trata dos cursos de pós-graduação) do Conselho Federal de Educação, em meados da década de 1960, constituindo-a de dois níveis: mestrado e doutorado. Esses cursos compõem o sistema nacional de pós-graduação e passam a ser “[...] reconhecidos pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2010, p. 155). A formação *stricto sensu* não se limita à construção de conhecimentos científicos, tampouco à sua aplicabilidade no exercício da docência, visto que não pode ser reduzida a capacitação, aperfeiçoamento ou treinamento; deve ser, contudo, um elemento que possibilite o delineamento de caminhos que oportunizem a autonomia, a criticidade, a inventividade, a politicidade do pensamento, a construção de novos saberes e conhecimentos, a (re)construção de práticas docentes; assim, ser provocadora de reflexões e mudanças no exercício profissional.

Por estarem esses/as profissionais inseridos/as em um mundo globalizado, tem sido deles requisitado um movimento formativo permanente para acompanhar e participar das mudanças sociais, culturais, científicas, tecnológicas. Por conseguinte, é deles exigido que contribuam para a constituição da própria identidade de ser professor/a. Esse movimento é baseado em uma dialética inseparável da formação e da valorização profissional (SILVA, 2008).

Em face disso, há no Brasil uma tendência em colocar nos documentos norteadores da formação docente a formação continuada como um elemento de valorização da docência e como estratégia para solucionar os problemas que permeiam a educação brasileira (GATTI, 2008; CARVALHO, 2022). Nesse sentido, falta a compreensão de que a profissão docente é uma tarefa revestida de valor social, é também espaço de formação. Assim, demanda contínuos investimentos dos órgãos governamentais para os/as professores/as terem dignidade no exercício da profissão, com condições de trabalho adequadas, programas de formação condizentes com as necessidades locais, plano de carreira, salário justo, entre tantos outros.

Cientes dessa realidade, buscamos neste estudo identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência. Entendemos como exercício da docência aspectos relativos à profissão,

o que abrange os processos de ensino e aprendizagem, estudo, pesquisa, planejamento, reflexão, autonomia, formação, gestão da sala de aula, dentre outros. Desse modo, compreendemos que há elementos da formação *stricto sensu* que beneficiam o exercício da docência, por conseguinte, o DPD.

É essencial salientar que o DPD é um processo complexo atravessado por historicidades, conhecimentos, saberes, fazeres, emoções, sentimentos, atitudes, condições de trabalho, formação inicial e continuada, políticas públicas e o exercício contínuo da docência; ou seja, por diferentes contextos (pessoal, social, político, cultural, científico, tecnológico). Esses elementos compõem um conjunto de fatores intrinsecamente relacionados ao DPD e tendem a trazer diversas implicações para o exercício da docência.

O DPD é um conceito polissêmico, complexo e multidimensional que abarca a vida do/a professor/a, suas contínuas aprendizagens e desafios (VAILLANT; MARCELO, 2012; IMBERNÓN, 2011). Pela amplitude do termo DPD, optamos em centrar esta pesquisa nos aspectos da formação *stricto sensu* de professores/as e seus desdobramentos no exercício docente. É importante destacar que o DPD não se limita à formação docente, mas abrange, também, as histórias de vida do/a professor/a, suas relações e experiências dentro e fora das instituições educativas, diversificadas circunstâncias (pessoais, sociais, culturais, políticas, econômicas, organizacionais, formativas), sua prática profissional, suas aprendizagens ao longo da carreira, entre tantos outros aspectos.

Para este estudo, aproximamo-nos de alguns princípios fundantes da pedagogia freireana, catalogados anteriormente, tais como: o ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico, por entender que esses princípios podem nos ajudar a perspectivar direcionamentos para compreender os processos de DPD e assim, abrir novos horizontes para discussão, considerando a complexidade que envolve o/a professor/a e a sua formação continuada, o/a professor/a e suas particularidades/individualidades.

É fundamental destacar que, no escopo teórico dos estudos freireanos, compreendemos que o princípio ontológico, por exemplo, apresenta a necessidade de o/a professor/a reconhecer a sua existência, sua autonomia, sua capacidade criativa e crítica, a responsabilidade social de sua profissão, e, em especial, a necessária relação a ser estabelecida com e no mundo para provocar transformações em sua profissão e colocá-la a serviço da comunidade (FREIRE, 2007a; 2007b, 2005; 2018; 2019; 2020).

No que concerne ao princípio político, este nos auxilia na compreensão da educação como um ato político, ao tempo em que é permeada da subjetividade humana e das relações de saber/poder (FREIRE 2019). É imperativo o/a professor/a reconhecer que a educação não é

neutra, o que implica assumir uma postura profissional ética, política, emancipatória, libertária, dialógica e responsável por transformações sociais mediante a educação que oferta (FREIRE, 2002; 2019).

Quanto ao princípio axiológico, Freire (2006; 2007b; 2020) nos convoca a refletir que a postura profissional docente necessita ser pautada na ética para promover espaço de formação que reconheça e valorize as múltiplas culturas, as individualidades; em outras palavras, que respeite as diversas maneiras de ser e estar no mundo. A despeito disso, Freire (2020, p. 45) pontua que “falamos em ética e em postura substancialmente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões [...]”. Nesta perspectiva, a prática docente requer ser sedimentada no princípio ético, para assim assegurar a equidade social na educação e, portanto, ser capaz de romper com qualquer forma de dominação, exclusão e discriminação. Tudo isso demanda “vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática” (FREIRE, 2020, p.45), para que não haja distanciamento entre o que se diz e o que se faz.

Neste viés, Freire (2002, 2018) traz as reflexões sobre o princípio gnosiológico para nos ajudar na compreensão do inacabamento e da finitude do ser humano: ao passo que não nascemos prontos, sempre estaremos em um processo contínuo de (re)construção e desenvolvimento. Certamente, esta concepção contribui para o estabelecimento de uma relação favorável na busca pelo conhecimento e na constituição de uma identidade profissional de um/a professor/a autônomo/a, pesquisador/a, crítico/a e participativo/a, posto que este se configura como caminho fundamental da práxis profissional – reflexão e ação permanentes.

Por fim, no quinto e último princípio, denominado de epistemológico, Paulo Freire (2007a; 2007b; 2019; 2020) nos chama a atenção para a rigorosidade metódica que deve perpassar a busca pelo conhecimento e o exercício da prática docente. Posto isto, o autor também propõe ao/à professor/a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, apreender a realidade e ter curiosidade epistemológica, visto que são fatores essenciais que “nos motivam, nos levam a desvelar a realidade, através da ação” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 23).

Importa-nos destacar que estes princípios não se esgotam, posto que ao cotejá-los nas obras de Paulo Freire é possível perspectivar outros, o que vai depender da necessidade e demanda do/a pesquisador/a. Dito isso, os cinco princípios escolhidos neste estudo nos ajudam a problematizar a relação do/a professor/a da educação básica com seus processos de formação continuada, ao passo que nos permitem mergulhar nas histórias de vidas, nos diferentes contextos de atuação profissional, no conhecimento das aprendizagens, no saber fazer, na profissionalidade, nas crenças e valores, isto é, nas historicidades dos/as docentes

colaboradores/as. Esperamos com este estudo percorrer um caminho discursivo ético, com entrelaçamentos de vozes de alguns sujeitos que fazem a educação do Brasil.

2. Delineamento metodológico

Nosso caminho investigativo se assentou em um paradigma fenomenológico, com abordagem qualitativa. Para tanto, utilizamos dois instrumentos para produção dos dados – questionário e roda de conversa. De acordo com André (2013, p. 97), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Sendo assim, esse tipo de abordagem permite uma relação ativa entre pesquisador/a e colaboradores/as, de modo a possibilitar uma interação dialógica, autêntica, democrática e respeitosa das produções discursivas materializadas em entrevistas, grupos focais, rodas de conversas, questionários. Tudo isso demanda a atitude de saber ouvir, falar, problematizar e compreender os discursos com compromisso ético-político-democrático.

Quanto aos instrumentos utilizados, o primeiro foi o questionário, que de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Esse instrumento permitiu traçar o perfil dos/as participantes, conhecer suas trajetórias de formação *stricto sensu* e as implicações desta no exercício docente. O questionário ficou disponível para preenchimento no *google forms* por um período de duas semanas. Constou de 36 questões, sendo 18 de múltipla escolha e 18 abertas. Então, 41 professores/as com formação *stricto sensu* (concluída ou em andamento) do município de Itapetinga-BA responderam este questionário no ano de 2020; destes, 14 participaram das rodas de conversas realizadas em 2021.

O segundo instrumento foi a roda de conversa, que se caracteriza em conversações entre pesquisadores/as e colaboradores/as para partilhar suas historicidades (pessoal, profissional e acadêmica), cada um/a com suas particularidades, modos distintos de pensar, sentir e agir na vida (CRUZ; COELHO, 2022). Com isso, a roda possibilitou conhecer os processos socio-históricos de DPD, o que significou analisar os aspectos pessoais, profissionais e formativos, bem como os mais variados contextos em que os professores/as transitaram e ainda transitam. A baixa adesão a este segundo instrumento por parte dos/as colaboradores/as se deu pela falta

de disponibilidade de horários para participarem dos encontros. No total, aconteceram três rodas de conversas, nos dias 14, 16 e 18 de junho de 2021, sendo constituídas por grupos distintos com 6, 5 e 3 professores/as colaboradores/as.

É importante destacar que os contextos de produção dos discursos desta pesquisa são distintos. No questionário, por exemplo, o sujeito responde sozinho; assim, traz um discurso individualizado (pessoal). Já na roda de conversa, apresenta um discurso pautado na coletividade. Portanto, os contextos de produção podem interferir nos discursos materializados. Para preservar a identidade dos/as participantes, nós os/as identificamos nesta pesquisa com nome de flores, conforme Quadro 01, a seguir.

Quadro 01 - Identificação dos/as professores/as (*colaboradores/as da roda de conversa do dia 14/06/2021, **colaboradores/as da roda de conversa do dia 16/06/2021 e ***colaboradores/as da roda de conversa do dia 18/06/2021).

Amarílis	Narciso	Azaleia	Botão de ouro**	Antúrio*
Boca de Leão***	Begônia	Amor- perfeito	Tulipa	Orquídea
Alisso	Calêndula	Camélia*	Copo-de-leite**	Ave do paraíso
Ciclame	Flor-de-maio	Gérbera	Cravo*	Íris**
Hortênci*	Gardênia**	Hibisco**	Kalanchoê	Magnólia
Girassol***	Gerânio	Lavanda	Lírio	Lótus
Peônia	Prímula	Margarida	Jacinto	Torênia***
Perpétua*	Lisianto	Móreia	Rosa*	Verbena
Violeta				

Fonte: Elaboração própria.

Os dados produzidos foram analisados na perspectiva bakhtiniana. Para tanto, associamo-nos a dois pensadores: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

De acordo com Souza e Barreto (2017, p. 102), “para Freire e Bakhtin, somente o homem é um ser de práxis: ele reflete e produz sobre o seu agir”. Nessa prerrogativa, compreendemos que os/as docentes são intelectuais capazes de refletir, agir, criticar, (re)criar, (re)construir a própria realidade e tendem, de modo consciente, a atuarem como profissionais sociais e provocar mudanças históricas, culturais, sociais, entre outras. Nessa direção, utilizamos dois contextos para a produção dos discursos: a roda de conversa e o questionário; assim, recortamos nos discursos alguns enunciados para compor o corpus de análise.

Em face disso, foi necessário compreender a linguagem dos/as colaboradores/as enquanto discurso que não é neutro, tampouco natural, mas carregado de manifestação da

subjetividade e da ideologia humanas (BAKHTIN, 1995). Por vezes, são discursos forjados nos embates históricos, sociais e políticos. E, sendo assim, para estudá-los, é necessário analisar as condições de sua produção discursiva e a complexidade das relações sociais envolvidas. Nas próximas páginas, abrimos horizontes e perspectivas para esse aprofundamento.

3. Desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência

A formação docente é um processo que ocorre em um movimento dinâmico de “troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relação” (MOITA, 2013, p. 115). Para adentrar nos processos formativos dos/as professores/as, torna-se necessário conhecer as particularidades de cada história, o modo como interagem com os seus contextos, suas lutas, suas crenças, suas maneiras de agir e reagir frente à vida. Neste viés, Moita (2013, p. 117) salienta que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”. É nesse sentido que a vida se configura como um movimento permanente de formação, sendo individual, único, variável e complexo. Por isso, é válido dizer que cada percurso formativo traz elementos peculiares das histórias de vida pessoal e profissional, dos contextos, das descobertas, das escolhas, das interações, dos acontecimentos.

A formação continuada é um dos elementos que compõem o DPD e tende a trazer implicações positivas para o exercício da docência (CRUZ, 2020). Entretanto, como nos assevera Imbernón (2011), a formação continuada não é o único elemento que abarca o DPD. Portanto, requer uma compreensão mais profunda e minuciosa, além de demandar o reconhecimento de que uma formação precisa promover mudanças na profissão docente e na vida pessoal de um/a professor/a.

É nessa perspectiva que Imbernón (2016, p. 191) salienta que “a tarefa da formação não é capacitar um docente para transmitir saberes e estruturar uma cultura dominante, e sim estabelecer uma reflexão e uma análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade”. Esta análise leva-nos a pensar sobre os contextos sociais, históricos, culturais, econômicos, organizacionais e formativos que atravessam a vida profissional dos/as professores/as. Referente especificamente à formação docente, questionamos: como os/as professores/as se constituem ao longo das trajetórias formativas? Quais implicações da formação para o DPD? Como os contextos interferem no exercício da docência?

Em confluência com estas e outras indagações, buscamos identificar as implicações da formação *stricto sensu* na trajetória de docentes da educação básica. Entendemos a trajetória “como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e simbolizam

uma explicitação temporal. Ela envolve um intrincado processo que engloba fases da vida e da profissão” (ISAIA, 2006, p.71). Para analisar essas trajetórias, pressupõe-se uma visão particular e única de cada professor/a, visto que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114). Dessa forma, foi necessário mergulhar nos processos de construção de si na trajetória da formação docente dos sujeitos colaboradores desta pesquisa e de seus contextos formativos e de trabalho docente.

Face ao exposto, compreendemos que uma formação continuada necessita ser pautada em ações formativas que articulem o pessoal e o profissional (NÓVOA, 2017), que valorizem a trajetória vivencial dos/as professores/as e o repertório de conhecimentos teóricos e práticos. Esse viés demanda um conjunto de ações direcionadas a oportunizar o efetivo exercício da profissão: infraestrutura adequada, plano de carreira coerente (salário, valorização, incentivos), políticas públicas de formação inicial e continuada contextualizadas com a realidade das instituições educativas, autonomia docente, acompanhamento pedagógico, apoio da gestão e da comunidade em geral, entre outros aspectos. Tudo isso são elementos essenciais que compõem o DPD e servem de estímulo para mudanças/melhorias no exercício profissional.

Como salientado por Imbernón (2016), a formação e o DPD são faces de uma mesma moeda, de modo que se complementam. Nessa direção, o referido autor enfatiza que “a formação se legitimará, então, quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações” (IMBERNÓN, 2016, p. 185). Portanto, a formação necessita ser o lugar de constituição de uma identidade profissional política, crítica e transformadora. Tudo isso demanda a participação ativa de docentes e discentes, a autonomia das instituições formativas na elaboração de seus currículos para atender as especificidades dos mais variados contextos dos/as sujeitos, entre outros.

Para compreender os processos formativos dos/as professores/as colaboradores/as deste estudo, reunimos alguns discursos captados a partir do questionário e das rodas de conversas, para assim analisar a formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência. Vejamos a seguir, os enunciados destacados de três docentes.

Hoje percebo as condições que interferem ou cooperam para que o trabalho docente ocorra [...]. Percebo esse amadurecimento ao vislumbrar questões relativas à educação de forma mais ampla e contextualizada. O conhecimento gera segurança e ao mesmo tempo inquietude, desejo de ser e fazer diferente. [...] Apropriar-se dos conhecimentos referentes à educação constitui arma de poder do docente! (GIRASSOL-QUESTIONÁRIO). Eu percebi que a gente chega com uma **visão muito romantizada das**

coisas, da situação, isso foi marcante. No final da dissertação, a orientadora me disse isso, que ela observou **o meu crescimento do início até quando cheguei ao trabalho final**, quando eu apresentei e ela observou o **meu processo de crescimento e amadurecimento**. Realmente, não tem como a gente dizer que não teve crescimento, que não teve aprendizagem. Teve sim, **eu confesso que hoje sou mais tranquila em relação à problemática da Educação do que antes. Consigo visualizar essa imagem romantizada, isso cria na gente grande expectativa, mas também frustrações. Quando você tem uma visão mais real, eu acho que é mais fácil você compreender a educação e até pensar em outras formas [...]** (TORÊNIA - RODA DE CONVERSA). O que eu percebi foi que no mestrado, abriu muito a visão de coisas que eu já tinha visto da graduação, coisas que passaram despercebidas, eu **estava mais maduro para o conhecimento**; quando eu vi algumas disciplinas novamente no mestrado, com uma profundidade muito maior, eu percebi que aquilo eu já tinha visto na graduação, mas eu não tinha percebido. **No mestrado, eu percebi que eu estava realmente mais maduro para poder aproveitar as disciplinas do que na graduação** (BOCA DE LEÃO - RODA DE CONVERSA)

Considerando os destaques dos discursos de Girassol e Torênia, podemos notar que os seus enunciados demarcam uma temporalidade (presente-hoje), o que pressupõe que no passado, antes da formação *stricto sensu*, elas não conseguiam perceber suas condições de trabalho, ter discernimento, tranquilidade e amadurecimento profissional, mesmo depois de 23 anos (Girassol) e 17 anos (Torênia) no exercício da docência. Os “pedaços de tempo” mostram que o ontem difere do hoje, que a aprendizagem profissional é um processo permanente e contínuo na vida dessas professoras.

Particularmente, em se tratando de Girassol, o discurso revela que o seu amadurecimento veio ao longo dos anos na carreira docente, mas a sua percepção ocorreu mediante o processo da formação *stricto sensu*, período em que houve construção de conhecimentos, segurança, inquietação, o que se desdobrou em mudanças no trabalho docente, ao passo que ampliou seus horizontes e possibilitou vislumbrar a educação de forma ampla e contextualizada.

De acordo com os estudos de Ferreira (2023) sobre a carreira docente no Brasil, percebemos que Girassol se encontra na fase da serenidade. É nesse período que o/a professor/a faz reflexões e análises de sua carreira, pois está mais maduro/a e tem mais segurança em sua profissão. Dessa maneira, no discurso da colaboradora está posto que a sua busca por um desenvolvimento profissional vem ocorrendo de forma consciente e contínua.

A expressão “desejo de ser e fazer diferente” presume que houve mudança profissional. Se houve mudança, demonstra que o contexto da formação continuada contribuiu com o seu DPD. Na sequência, o último enunciado da colaboradora Girassol reflete sobre a força do conhecimento para a profissão docente, colocando-o como arma poderosa do/a professor/a.

Essa produção discursiva demarca um campo valorativo para o conhecimento; assim, existe uma condição para que esse discurso se materialize e Girassol tenha buscado.

Para Girassol, o conhecimento traz liberdade e segurança. Primeiro, o docente tem liberdade quando tem conhecimento. Segundo, a segurança é esse lugar da consolidação, da firmeza e da autonomia. Quando um docente põe o conhecimento como um processo de busca formativa em sua profissão, põe em movimento os princípios fundantes da pedagogia freireana, de modo que a relação estabelecida com o conhecimento firma uma ação ontológica, política, axiológica, gnosiológica e epistemológica. Nesse sentido, constitui-se como uma ação libertadora em relação à educação bancária, elitista, classista e excludente. É nesse lugar de posicionamento político, livre e protegido da opressão que Girassol busca exercer a docência.

Em se tratando da colaboradora Torênia, seus enunciados revelam que antes da formação *stricto sensu*, sua visão da realidade era limitada, romantizada e imatura. Para a referida docente, o processo vivido no mestrado possibilitou a desconstrução da concepção romântica, ingênua e abstrata do mundo, ao passo que contribuiu para um processo de amadurecimento, permitindo-lhe enxergar a realidade concreta.

O termo romântico é enfatizado no discurso de Torênia como um disparador de reflexão. Destarte, compreendemos que a docente se encontra na fase da examinação da carreira profissional, período marcado pelos questionamentos e pela avaliação de aspectos positivos e negativos do seu trabalho. Desse modo, realiza a autoexaminação (FERREIRA, 2014; 2023). A palavra “romântica”, provavelmente, adveio de sua formação e foi tão marcante que a colaboradora enfatiza por duas vezes em seu discurso. Uma formação baseada nos romances traz uma perspectiva dos finais “felizes para sempre”. Indubitavelmente, foram os 17 anos de atuação e uma formação *stricto sensu* que possibilitaram à referida docente perceber que na educação não há esse campo imagético dos contos de fadas.

Ao adentrar na profissão docente, vamos perceber diversos desafios que, de algum modo, podem interferir no DPD. Em se tratando da realidade do Brasil, por exemplo, a educação teve (ainda tem) o caráter paternalista e assistencialista, visto que se fundamenta em falas forjadas no amor, na igualdade em detrimento da equidade (FREIRE, 2018). Além disso, há uma formação discursiva amplamente difundida segundo a qual a educação tem a missão de transformar a sociedade. Aliado a isso, a profissão docente é colocada no lugar de sacerdócio, sem direitos trabalhistas (FREIRE, 2006). Tudo isso com declarações fatalistas e meritocráticas que fazem perpetuar a desigualdade no sistema educativo: o elevado número de crianças, jovens e pessoas adultas que fracassam no processo de escolarização. Uma percepção voltada para a visão romântica do mundo impossibilita enxergar esta realidade.

Aliado a isso, a colaboradora apresenta um ponto de contradição, sendo a expectativa e a frustração. Se por um lado, o/a professor/a faz investimentos em sua formação, busca novos conhecimentos, planeja suas aulas, tem motivação para ensinar e aprender, por outro lado, às vezes, a formação é precária, não há condições de trabalho adequadas, as políticas públicas não atendem as necessidades das escolas, as famílias não acompanham os filhos, há baixo rendimento escolar e violência. Diante dessa realidade, a visão romântica da educação é rompida, dando margem à frustração por não encontrar as condições favoráveis para o exercício da docência. Foi com o conhecimento da realidade do chão da escola que Torênia se frustrou. Por tudo isso, a educação é colocada por Paulo Freire (2019) no campo da utopia, para assim não a enxergar como predeterminações que uma sociedade impõe, mas como horizonte de luta coletiva, cujo resultado exige confiança e comprometimento com o trabalho que realizamos no percurso da trajetória profissional.

As enunciações da docente Torênia revelam que a formação *stricto sensu*, além de desconstruir a visão romântica, alargou a percepção, à medida que trouxe a possibilidade de se abrir para “pensar outras formas” de educação. Portanto, o processo de conscientização da colaboradora se descortina como o caminho de sua ascensão profissional. Tudo isso requer uma atitude de enfrentamento, de inquietude, de esperança e de busca por movimentos de formação permanente (FREIRE, 2005; 2007).

O contexto de produção discursiva das docentes Girassol e Torênia tem bases históricas, ambas direcionam um olhar analítico para os processos de precarização da profissão docente ao salientar a própria percepção das condições de trabalho. A formação aparece nos enunciados como um elemento que favorece esta percepção e promove perspectivas de lutas por melhorias trabalhistas. As implicações da formação *stricto sensu* são evidenciadas na reflexão sobre as condições da profissão docente, permitindo às professoras uma análise crítica e movimentos para emancipação política.

É com a análise crítica da realidade que a docente Girassol percebe o que reflete em sua profissão docente. Isso é evidenciado no enunciado “hoje percebo as condições que interferem ou cooperam para que o trabalho docente ocorra”. Esta percepção é resultado do amadurecimento profissional que substancialmente ocorre à medida que o/a professor/a permanece na carreira, busca formação, adquire experiência, reflete sobre suas práticas docentes, constrói novos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos.

O DPD dessas docentes foi atravessado por questões pessoais-profissionais. Assim, houve quebra de paradigmas, construção de saberes profissionais docentes, renovação de pensamentos, atitudes e percepções. Tudo isso foi possível depois de passarem pela formação

stricto sensu, ou seja, esta formação trouxe impactos para a profissionalização docente e, conseqüentemente, para o DPD. Destarte, a formação favoreceu uma melhor interação entre teoria e prática, sobretudo, na constituição e na consolidação dos princípios freireanos para ofertar um exercício emancipatório, crítico e libertário da docência. Esse processo representa uma mudança na vida profissional do/a docente, que, segundo Imbernón (2011), contribui para o abandono da racionalidade técnica (professor/a como executor de currículo) e a assunção de uma postura profissional autônoma.

No que concerne aos enunciados de Boca de Leão, o colaborador discursou sobre ter sido atravessado por um processo de amadurecimento e crescimento a partir da formação *stricto sensu*, o que possibilitou enxergar o contexto profissional a que está vinculado. Seus enunciados mostram que por falta de maturidade, no período que antecede a formação *stricto sensu*, o docente não conseguiu construir alguns conhecimentos, isto é, o mestrado ampliou a sua percepção e contribuiu para o amadurecimento, permitindo-lhe assimilar conteúdos que já lhe eram conhecidos.

Diferente de Girassol e Torênia, que viveram primeiro a experiência da docência e depois a da formação *stricto sensu*, o movimento de Boca de Leão foi o inverso: primeiro a formação e depois a docência. Em face desse processo, o colaborador conseguiu, logo no primeiro ano de sua carreira, visualizar o próprio amadurecimento e estabelecer uma relação com o conhecimento, o que provavelmente promoveu mais tranquilidade e segurança no exercício da profissão docente.

Para Marcelo Garcia (2010, p. 27), “os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. A formação *stricto sensu* proporcionou a construção dessas habilidades e capacidades para Boca de Leão, à medida que possibilitou a ele uma necessária relação com o conhecimento e o amadurecimento, de modo a contribuir com o seu desenvolvimento profissional. Indiscutivelmente, “tornar-se professor é um longo processo” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 10), como também é desafiador.

Nesse caso, a formação *stricto sensu* foi mais um elemento que beneficiou a constituição da identidade profissional desse docente em seu desenvolvimento profissional. É essencial enfatizar que o DPD é um processo contínuo, requer acompanhamento e cuidado em todas as fases da carreira docente, desde a inserção no magistério até a finalização (FERREIRA, 2023). O fato é que, quando um/a professor/a ingressa no magistério com uma formação *stricto sensu*, a tendência é que o início da carreira seja de maior aceitação da profissão docente, pelo

investimento formativo já realizado, e, socialmente/economicamente/politicamente falando, pelo *status* que o mestrado representa na sociedade.

Os princípios da pedagogia freireana reverberam nos enunciados do referido colaborador, especificamente o ontológico, o gnosiológico e o epistemológico, à medida que o possibilitaram olhar-se, avaliar-se e firmar uma relação com o conhecimento. Vejamos brevemente o que, segundo Freire (2005, 2007a, 2007b, 2018), caracteriza essa trama construída com fios do conhecimento: a) percepção de si; b) autoavaliação; c) formação permanente. A leitura de si possibilita enxergar o próprio inacabamento e nessa aventura lançar-se em um caminho de busca constante pelo conhecimento, para que a tranquilidade e a segurança sejam fiéis companheiras no exercício da docência.

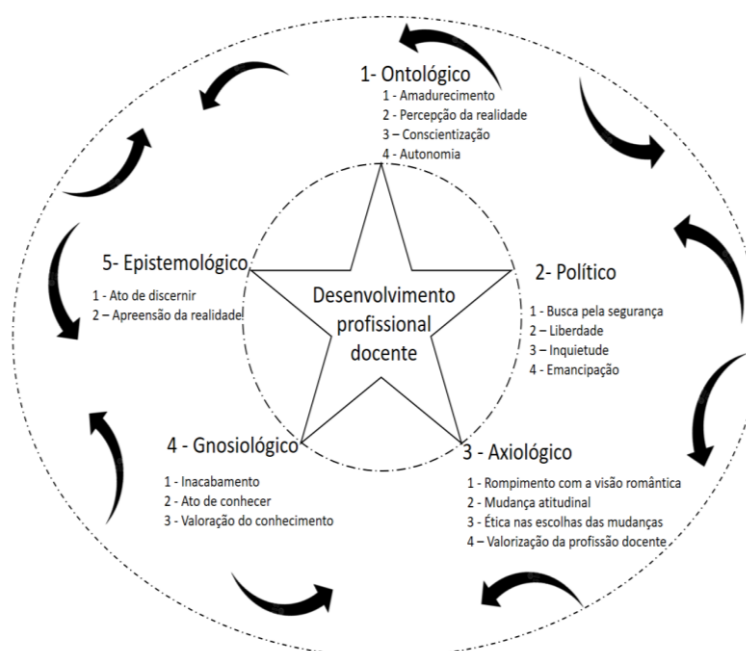
Ademais, os enunciados dos/as referidos/as colaboradores/as nos ajudaram a compreender as forças sociais, políticas, históricas e formativas que têm nutrido o DPD, tais como: a) a percepção crítica das condições de trabalho (GIRASSOL); b) o amadurecimento profissional (GIRASSOL; TORÊNIA; BOCA DE LEÃO); c) a convicção do conhecimento como ferramenta de poder (GIRASSOL); d) a consciência crítica da realidade (GIRASSOL; TORÊNIA); e) o rompimento com a visão romântica (TORÊNIA); f) a maturação do conhecimento (BOCA DE LEÃO).

Indiscutivelmente, os/as colaboradores/as cresceram profissionalmente em seus processos formativos, em percepções, em conhecimentos, saberes, atitudes, o que, de algum modo, possibilitou mudanças no exercício profissional. De acordo com Cruz, Barreto e Ferreira (2020), o cerne desse processo está em diversos elementos que compõem o DPD, tais como os contextos político, social, cultural, econômico, estrutural. Há, então, a demanda de investimentos financeiros, sobretudo na formação continuada docente e nas condições profissionais, pois estas trazem impactos para o desenvolvimento profissional. É importante salientar que o DPD desses/as docentes foi favorecido com a formação *stricto sensu*, pelas oportunidades de refletir sobre suas práticas educativas e experimentarem novas formas de ensinar e aprender.

Nessa reflexão, compreendemos que só existe ação docente porque existe uma realidade objetiva. Entretanto, essa ação não deve ser um ato passivo, mas uma práxis. Nenhuma ação docente deve se dar fora da consciência crítica do mundo, da concepção de um exercício docente humanizador, libertário e emancipatório. Nesse sentido, os discursos dos/as docentes colaboradores/as – Girassol, Torênia e Boca de Leão – mostram que eles/as permitiram-se amadurecer no processo da formação continuada, de pensar e agir a partir de novas tomadas de decisões frente à prática profissional.

Face ao exposto, notamos que o exercício da docência foi impactado pela formação *stricto sensu*, revelando a construção de saberes profissionais, a quebra de paradigmas, o questionamento da realidade, o alargamento da percepção, o amadurecimento, a ruptura com a passividade docente. Tudo isso passa a ser parte das suas experiências e implica mudanças profissionais. Nesse processo, visualizamos um movimento contínuo, dinâmico e espiralado, sendo atravessado pelos princípios fundantes do pensamento freireano, provocador de transformações na forma de atuar na profissão docente. Para melhor compreensão dessas discussões, analisemos a Figura 01, a seguir.

Figura 01: Princípios freireanos cotejados e seus desdobramentos no exercício da docência.



Fonte: Dados do questionário e das rodas de conversa.

Esta figura nos mostra que os princípios da pedagogia freireana estão relacionados entre si, em um movimento não linear. Em cada princípio, há elementos que interagem; e ao analisá-los, descobrimos que haverá uma nova faceta que se conecta e se fortalece nas trajetórias pessoal, profissional e formativa do docente. Tudo está relacionado com tudo, e esta reflexão revela um movimento que conecta os princípios com o DPD. Assim, mostra a vida tramada de forma única, particular e inconfundível dos/as participantes deste estudo, trama que se mistura com a sua práxis pedagógica, mostrando que não há neutralidade em seus discursos, tampouco em suas práticas.

A formação *stricto sensu* evidencia a complexidade, a multidimensionalidade e a materialidade dos princípios freireanos no exercício da docência, revelando como eles podem

ser marcadores de mudanças na profissão. Percebemos essas alterações no desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as deste estudo, especificamente nas formas de pensar e no fazer docente, e mais, nos processos de rupturas, na tomada de novas posturas profissionais, na revisão de bases epistemológicas, na relação com o conhecimento, na percepção do amadurecimento e da análise crítica da realidade. Constatamos que o exercício da docência é desenvolvimento profissional e pela concretude desse processo conseguimos visualizar nele os princípios.

Destarte, o DPD aparece como processo permeado de mudanças, rupturas e continuidades, sendo influenciado pelo contexto formativo e pelas condições de trabalho de cada docente. Quanto aos princípios freireanos, estes foram visualizados nas escolhas éticas profissionais dos/as colaboradores/as, no posicionamento político frente aos desafios da docência, na valorização do conhecimento, na conscientização da importância do seu trabalho, entre tantos outros aspectos. Nesse viés, “[...] deve-se pensar no desenvolvimento profissional do professor como uma política abrangente da formação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 140). Colocar o DPD no campo das políticas públicas educacionais é buscar caminhos benéficos para esse processo, atentando para sua complexidade e para os muitos elementos que o fazem conjunto, disponibilizando recursos suficientes para favorecê-los.

4. A formação *stricto sensu* e os princípios freireanos: implicações no DPD

No sentido mais amplo, “[...] a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26). Desse modo, uma formação, seja inicial ou continuada, necessita ter como objetivo contribuir na construção de conhecimentos e saberes que orientem a ação docente, o que pressupõe enxergar o/a professor/a como intelectual crítico (GIROUX, 1997), reflexivo (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2018), pesquisador/a (MIRANDA, 2006) e transformador/a da realidade social que o/a cerca (NÓVOA, 1992).

Diante dessas reflexões, compreendemos que uma formação continuada necessita ser provocadora de mudanças, visto que ela só terá sentido na profissão docente quando estiver para além da elevação de índices de professores/as certificados/as em uma determinada localidade de um país. Haja vista que um/a professor/a é um/a protagonista da educação e pode nela efetivar mudanças quando recebe uma formação que beneficia o seu desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Essa reflexão sugere questionar: quantos professores/as

ao passar por uma formação *stricto sensu* se permitem viver processos de mudanças no exercício da docência? Qual o sentido dessa formação para os/as professores/as? Quais as implicações de uma formação *stricto sensu* para a prática docente? Quais princípios freireanos atravessam essa formação? E mais, quais contributos destes para o exercício da docência? Cientes dessas indagações, mergulhamos nas particularidades e individualidades dos professores/as colaboradores/as deste estudo e elegemos os discursos de Antúrio e Hibisco como dispositivos de análise nesta seção. Para esse intento, destacamos os enunciados a seguir.

Foi muito bom e **eu amadureci por completo. Ensinar, para mim, é como um quebra-cabeça, não sei quantas peças cada um vai ter; a gente vai montando uma peça aqui outra ali, a partir do momento que você percebe aquela necessidade, vai ver que são necessidades bastante individuais**, cada um sabe até onde vai sua sede; eu acho assim, **quanto mais sede você tiver do conhecimento melhor**, alguns vão em busca de livros, cursos e outros pós. **O importante é o professor não parar, é estar sempre afinado com as coisas que estão surgindo**, porque estamos inseridos num meio em que as informações chegam muito rápido, os alunos têm acesso a esse conhecimento muito rápido.... Eu **quero ter conhecimento para poder exercer melhor a minha profissão e ajudar**, viu? (ANTÚRIO - RODA DE CONVERSA)²³. **A educação hoje para mim, eu tenho visto hoje que tem sido muito mais do que ensinar competências e habilidades voltadas para uma disciplina. É você trabalhar e projetar perspectiva de vida** a um trabalho muito mais voltado para esse cenário da saúde mental, da perspectiva do ser humano, mais do que o próprio conhecimento (HIBISCO - RODA DE CONVERSA).

Estes docentes trazem um discurso que se aproxima e se conecta. Antúrio, por perceber o ensino como um quebra-cabeça individual de cada sujeito. Hibisco, por compreender que o ensino é uma preparação para a vida. São duas perspectivas de pensamento que nos levam a refletir sobre a complexidade dos atos de ensinar e aprender, sendo tarefas humanas permeadas de subjetividade, alicerçadas nas relações de poder/saber; assim, não são neutras (FREIRE, 2018). Compreender isso implica, antes de tudo, buscarmos uma “solidariedade universal” (MORIN; KERN, 1995), de modo a nos reposicionarmos dentro das múltiplas relações de aprendizagem e de ensino. Esse é o ponto de partida para responder aos desafios éticos, tecnológicos e estéticos do nosso tempo.

Peregrinos do óbvio, estes docentes tratam das múltiplas faces da educação, sendo aquela que apresenta um currículo com uma gama de conteúdo, a que, na maioria das vezes, nega a existência de uma vida para além dos muros da escola. Suas perspectivas pedagógicas nos desafiam a olhar os muitos fios desses conteúdos que ensinamos e aprendemos. Qual o sentido deles para a formação dos/as estudantes? Qual a importância dos conteúdos

²³ Estes enunciados de Antúrio são continuações de seu discurso; primeiro, da trajetória profissional; e segundo, da formativa *stricto sensu*. O docente compartilhou as suas experiências ao longo da carreira docente e suas aprendizagens no desenvolvimento da pesquisa do mestrado em uma escola pública, cujo projeto foi voltado para o Meio Ambiente.

disciplinares para viver no mundo? O que acontece quando deixamos de ensinar ou de aprender algo que julgamos necessário? O que e como ensinar? Como aprendemos? O fato é que o ato de ensinar é esse conjunto de fios de muitos conteúdos que levamos para uma vida inteira; quando o docente encontra a peça que se encaixa, contribui para a constituição de sujeitos preparados para viverem em seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Diante do exposto, presumimos que Antúrio e Hibisco buscam penetrar nesta trama do ensino para favorecer a aprendizagem de seus/as estudantes.

Os discursos apresentados pelos docentes revelam que não há receitas prontas para um ensino bem-sucedido. Por isso, é imprescindível uma práxis criadora e reflexiva para não cair na dicotomia entre ensinar e aprender, não mecanizar esses atos, e sim, lançar mão de diferentes recursos nas aulas, questionar a escolha dos conteúdos; dialogar com os estudantes e colegas, ter atitude respeitosa e acolhedora face às diferenças; compreender a incompletude humana e encontrar um espaço permanente de reflexão no exercício da docência para ofertar uma educação crítico-emancipatória.

Enquanto Antúrio tem 25 anos na profissão docente, Hibisco tem 20. O primeiro está na fase da serenidade e o segundo na fase de examinação. De acordo com os estudos de Ferreira (2014; 2023), compreendemos que Antúrio vive um período de maior tranquilidade e segurança na carreira docente, enquanto Hibisco de questionamentos e problematizações. Dessa maneira, os princípios fundantes do pensamento freireano atravessam o DPD destes docentes e provocam mudanças no exercício da docência.

Na análise dos discursos do colaborador Antúrio, visualizamos o princípio ontológico, que é caracterizado pela autoavaliação “eu amadureci por completo”, isto é, a consciência de que conquistou um amadurecimento mais amplo, sendo aquele que abarca muito mais que o profissional, mas o pessoal, o social, o cultural, o organizacional, o acadêmico. Já Hibisco tem este princípio marcado pela sua práxis pedagógica, ou seja, pelo seu refletir e agir no exercício docente, visto que demonstra a capacidade de atuar no mundo, propondo um ensino para além das disciplinas escolares. A temporalidade (hoje) revela que no passado, o referido docente não tinha a percepção de que ensinar é mais que transferir conteúdos prontos, mas uma preparação para a vida. Sobremaneira, a formação *stricto sensu* possibilitou essa mudança na trajetória profissional de Hibisco, posto que trouxe essa nova perspectiva de atuação na educação. Tudo isso tende a gerar um estado de plenitude no docente e beneficiar o seu DPD. Day (2001) já afirmava que o DPD remete a uma vinculação com o ensino e que este contribui para o desenvolvimento do professor.

Quanto ao princípio político descrito por Antúrio ao avaliar o ensino como um quebra-cabeça, destacando as dificuldades de encaixar as peças, supomos que o que está em jogo é muito mais que uma gama de conteúdos prontos para serem ensinados. O que está em jogo converge para a formação de pessoas que compõem uma determinada sociedade. Destarte, a educação é um ato político, como nos assevera Freire (2019; 2018), portanto, vai requisitar do docente a capacidade de tomar decisões coerentes, isto é, ter autonomia no exercício da profissão.

Além disso, o princípio político é caracterizado em seu discurso ao colocar em xeque um modelo de educação bancária já difundido na sociedade brasileira, o que corrobora para pensarmos a perigosa neutralidade no ato de ensinar. É fundamental salientar que os conteúdos escolares estão integrados em um complexo jogo de forças que formam a sociedade e a cultura nela existente. É com essa percepção que Hibisco problematiza o porquê de lecionar determinado conteúdo em detrimento de outro. Nesse viés, o docente se posiciona contra esse modelo de educação bancária e propõe outro que contemple o ser humano de forma mais ampla (cognitivo, afetivo, mental, social, cultural). Assim, lança um olhar multirreferencial para os conteúdos. Ferreira (2023, no prelo) nos convida a ter “um olhar mais sensível para o DPD, pois a qualidade da educação/do ensino depende disso”.

Na perspectiva do princípio axiológico, Hibisco propõe um trabalho para além de competências e habilidades. A educação é inserida como pauta primária em seus enunciados, colocando-a como possibilidade de preparação para a vida. Assim, é vista como instrumento da transformação social; desse modo, não se vê o sujeito de forma fragmentada. Nesse contexto, a formação *stricto sensu* possibilitou essa nova postura de olhar a educação para além dos conteúdos. A escola não é só para aprender português, matemática, mas lugar de aprender para a vida.

Neste mesmo alinhamento, Antúrio coloca o exercício da docência a serviço da formação para inserção do sujeito na cidadania, destacando no discurso a necessidade de, no exercício da docência, atender as individualidades e buscar o conhecimento para se sustentar na profissão docente, o que exige uma postura ética para atender as demandas de aprendizagens dos/as estudantes e do próprio docente. Por isso, não há como diminuirmos o olhar para o DPD: ele é esse “processo desenvolvimental, contextual e articulatório” (FERREIRA, 2023, prelo) que colabora na constituição do docente e, conseqüentemente, da profissão.

Antúrio tem seus enunciados marcados pela capacidade de enxergar o próprio inacabamento e se lançar na busca constante por novos conhecimentos. É no mergulho íntimo que o docente descobre que pouco sabe de si mesmo e do mundo; assim, se inquieta para saber

mais. Nessa busca, o docente acompanha as mudanças e se mantém conectado com a atualidade do conhecimento. Este é o princípio gnosiológico. Porém, Antúrio também se revelou através do princípio epistemológico quando anunciou a presença da curiosidade epistemológica e da formação permanente.

O colaborador apresenta sede pelo conhecimento, evidencia uma necessidade fisiológica intelectual de conhecer. Nessa direção, evoca todos os princípios quando se posiciona a favor de o/a professor/a manter-se em uma busca permanente pelo conhecimento, visto que é uma exigência da profissão. Disso resultam a tranquilidade e a segurança no exercício da docência, promovidas pelo conhecimento construído ao longo da carreira. Mizukami (1996) ratifica que a construção de um conhecimento a partir do exercício profissional é própria do/a professor/a e Ferreira (2023) afirma que a prática docente é lugar de metamorfosear.

Imersas nessas observações, notamos que a formação *stricto sensu* e a trajetória profissional na docência contribuíram na construção e na consolidação dos princípios fundantes da pedagogia freireana, por conseguinte para o DPD, tanto de Antúrio quanto de Hibisco. A formação foi a potencializadora de reflexões críticas e de mudanças estruturais das práticas profissionais.

Essa perspectiva nos leva a perceber que a relação da formação *stricto sensu* com o desenvolvimento profissional possibilita a renovação de pensamentos, atitudes, percepções e práticas dos/as professores/as (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Em se tratando dos/as colaboradores/as, a formação contribuiu para a ruptura da racionalidade técnica, conforme a qual o professor é um mero executor de currículo. Desse modo, houve rompimento com práticas retrógradas, opressoras e descontextualizadas da realidade dos/as estudantes.

Nessa direção, percebemos que “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 66). Esta reflexão contribui para pensarmos na importância da formação permanente, da participação ativa e consciente em diversos espaços formativos. Contudo, precisamos perspectivar para o docente as condições necessárias a essa busca: tempo para se dedicar, bolsas de estudos, incentivo financeiro, valorização no plano de carreira, parcerias/convênios entre as instituições formadoras de professores/as de estados e municípios.

Esse é um caminho de possibilidades para o desenvolvimento profissional e atravessamentos dos princípios fundantes freireanos, de modo a reverberar positivamente no

exercício da docência (CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020). Sumariamente, não podemos restringir esse caminho ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas abri-lo às possibilidades de mudanças efetivas na profissão docente, contribuindo para a autonomia, a (re)construção de práticas, a construção de novos saberes e conhecimentos, o pensamento crítico (CRUZ, 2020).

5. Considerações Finais

No desenvolvimento profissional dos/as professores/a colaboradores/as deste estudo, foi possível perceber as implicações da formação *stricto sensu* para o estabelecimento de mudanças e de rupturas no exercício da docência. Em face desse processo, essa formação oportunizou aprendizagens significativas para acompanhar e participar das mudanças sociais, para o rompimento com práticas retrógradas; a construção de novos conhecimentos e a consolidação de outros conhecimentos já estudados em formações anteriores; inquietações para movimentar-se na profissão, autonomia na tomada de decisão; percepção das más condições de trabalho e promoção de perspectivas para superá-las; constituição de uma consciência crítica do mundo e rompimento com a consciência ingênua; amadurecimento profissional.

Há mudanças argumentativas nos discursos dos/as docentes revelando que antes da formação *stricto sensu*, eles/as tinham outras práticas profissionais, pensamentos, percepções e atitudes. A partir de então, observam-se no desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as as peculiaridades de conhecimentos construídos no percurso desta formação, na constituição e na potencialização dos princípios freireanos que, de algum modo, influenciaram no processo de profissionalidade docente. Assim, destacamos: mudanças em seus saberes e em suas competências; as inquietações e as mudanças atitudinais e comportamentais, as superações de crenças, entre outros.

Tudo isso reflete em movimentos de emancipação profissional que permitem aos/às docentes saírem do estado de alienação para se comprometer e se posicionar politicamente, abandonar a condição de passividade e assumir uma práxis profissional autêntica e provocadora de mudanças.

Ficou evidente que a formação *stricto sensu* e o exercício da docência são processos distintos marcados pelo movimento de pensar e fazer, que se dão na individualidade, mas também na coletividade, constituídos por aprendizagens contínuas que contribuem para o docente assumir uma postura crítica e madura face ao seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação *stricto sensu* contribuiu para saírem da posição de consumidores de

conhecimentos e currículos prontos para construtores destes, perspectiva que impacta o desenvolvimento profissional e possibilita a autonomia na profissão, especialmente na escolha de práticas crítico-emancipatórias no exercício docente.

6. Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez., p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 22 abr. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Parecer nº 977/65. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/CFE, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view> , Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. MEC. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014: O novo Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de formação de profissionais da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. A política de formação continuada de professores e sua efetivação no âmbito municipal. In: MORORÓ, Leila Pio (Org.). **Políticas de formação de professores em debate: as contradições se estabelecem**. Curitiba: Appris, 2022. p. 151- 167.

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. 2020. E-book. p. 287-296.

CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO; Andréia Cristina Freitas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.5, n. 12, maio-agosto, p. 355-372, 2020. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/_CPP/article/view/529 . Acesso em: 27 set. 2022.

CRUZ, Moreira Cruz; COELHO, Livia Andrade. Roda de conversa *on-line*: perspectivas e desafios da técnica. **Revista Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 126–143, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14008>. Acesso em: 23 nov. 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. (Prelo)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 37. p. 57-70, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**, v. 5. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/234007470_O_professor_iniciante_a_pratica_pedagogica_e_o_sentido_da_experiencia. Acesso: 26 set. 2022.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 129-143.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-118.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 10 maio. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Interseções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas para o trabalho de orientação científica. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 95-111.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS/PRÁTICAS DA TESE

Na trajetória de elaboração deste estudo, pudemos constatar que há condições pessoais, formativas, organizacionais, estruturais, políticas, sociais, econômicas e culturais que interferem no Desenvolvimento Profissional Docente. Diante dessa realidade, centramos esta pesquisa na formação continuada, especificamente na formação *stricto sensu*, por compreendermos que esta é um direito da profissão docente. Assim, tende a ser promotora de mudanças no exercício dessa profissão. Para essa tarefa, associamo-nos a Paulo Freire e, assim, permitimos germinar as sementes plantadas em suas obras, seguindo a trama dos mais diversos fios que as compõem. Nessa tessitura, reunimos seus pensamentos e selecionamos cinco princípios fundantes de sua pedagogia: o ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico.

Para entender como se deu a nossa pesquisa, retomamos o objetivo geral, que buscou analisar, no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana. Os Objetivos específicos estabelecidos foram: i) conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA e seus contextos socio-históricos de desenvolvimento profissional; ii) relacionar o desenvolvimento profissional dos/as docentes da Educação Básica de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu* aos princípios fundantes da pedagogia freireana; iii) identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, os desdobramentos da formação *stricto sensu* para o exercício da docência.

Ao conhecer os/as docentes colaboradores/as, notamos que a maioria tem idade entre 36 e 55 anos e uma jornada de trabalho de 40 a 60 horas. A pesquisa mostrou que essa extensa jornada e outros fatores comprometeram a qualidade de vida dos/as docentes, pois desencadearam processos de adoecimento, de desprofissionalização e de precarização da educação.

Grande parcela destes/as participantes ingressaram na profissão docente em um período que era possível lecionar sem habilitação. Esse ingresso se deu exclusivamente com o magistério ou sem licenciatura; contudo, os/as docentes buscaram uma formação superior inicial, e posteriormente, uma formação continuada (*stricto sensu*), o que possibilitou progredir na carreira e nela se consolidar. Suas escolhas profissionais foram influenciadas por familiares, amigos, colegas, oportunidades e acessibilidades ao mercado de trabalho, isto é, pelos mais diversificados contextos sociais, econômicos e estruturais brasileiros. De algum modo, esta

circunstância de inserção no magistério influenciou na estabilidade e na permanência destes/as na profissão docente, dada a escolha não ser por vontade, mas por necessidade.

Dentre os 14 participantes da roda de conversa, 13 colaboradores/as escolheram o magistério por falta de outras oportunidades, de maneira que a profissão docente não foi almejada por eles/as, colocando-a como uma profissão desprestigiada e sem valorização social, fator que pode ter provocado no docente Cravo, mesmo depois de 21 anos de docência, o desejo de sair da profissão. Ressaltamos a relevância de investigar as implicações desse desejo para o desenvolvimento profissional, posto que pode provocar crises na identidade profissional, processos de rupturas e descontinuidades em qualquer fase da carreira.

Evidentemente, faltam políticas de valorização para fortalecer a profissão e aumentar a atratividade dos cursos de licenciaturas. Temos um caminho de luta pela frente para desconstruir a imagem depreciativa dessa profissão, que ainda se encontra sedimentada na visão capitalista perversa – vale mais, quem ganha mais. O que percebemos é uma grande contradição social em colocar a profissão docente como a mais importante de todas, sendo a base das demais, mas, em contrapartida, não há valorização/investimento suficiente nela.

Os resultados deste estudo apontam que os/as participantes atravessam diferentes períodos da carreira profissional, desde a fase de iniciação até a finalização, o que traz em seus discursos características únicas de suas historicidades, individualidades, experiências, questionamentos, pois apresentam uma maneira própria de viver a docência. Constatamos que as fases em que cada docente se encontra na carreira são reveladoras de suas necessidades profissionais. Portanto, são períodos que demandam investimentos específicos dando mais ênfase ao crescimento na profissão, com políticas direcionadas mais relevantes, uma vez que o DPD se mostrou como um processo constituído socialmente, mas vivido individualmente. Então, não há efetividade em políticas homogêneas; precisamos ter políticas heterogêneas que abarquem as individualidades profissionais, as fases da carreira e os mais variados contextos em que os/as docentes trabalham.

A busca por formação *stricto sensu* não foi uma decisão uniforme por parte dos/as participantes; surgiu de interesses pessoais, profissionais e particulares diversificados em direção à atualização científica, cultural e pedagógica, formação esta que em alguns casos provocou demandas emocionais, como foi o caso de Antúrio, Rosa, Copo de Leite, Íris, Gardênia, Girassol e Torênia. O fato é que a formação continuada revelou jogos políticos, culturais e profissionais; aliada a isso, a falta de planejamento do município de Itapetinga/BA para assegurar o direito a formação de qualidade. Não basta garantir o acesso à formação *stricto sensu*, mas a permanência e a finalização do curso, de modo a ofertar uma formação que confira

condições para a construção de conhecimentos e saberes, a constituição da identidade profissional, sendo capaz de provocar mudanças no exercício docente.

A pesquisa aponta que todos/as colaboradores/as tiveram que se deslocar de Itapetinga para realizar uma formação *stricto sensu* em outras cidades, visto que neste município não há oferta de mestrado ou doutorado na área por eles pleiteada. Dentre os/as 14 participantes da roda de conversa, 12 não contaram com o amparo legal para cursar uma formação *stricto sensu*, a exemplo do direito ao afastamento para estudo e à ajuda de custos, mesmo o município pesquisado tendo um conjunto de leis que assegure esses direitos. Essa realidade, além de precarizar a formação continuada, desencadeou processos de adoecimento físico e mental dos/as colaboradores/as, visto que tiveram que conciliar vida pessoal/profissional/acadêmica e por isso tiveram que renunciar a momentos de lazer e com a família, aos cuidados com a saúde. Tudo isso comprometeu o aproveitamento dos estudos, prejudicou a qualidade de vida, da pesquisa e do trabalho durante o período do curso. Sem dúvidas, faltou valorizar e apoiar os/as docentes em suas buscas formativas.

Por um lado, a formação *stricto sensu* dos/as docentes foi impactada pela falta de efetividade das políticas públicas, o que se desdobrou em precárias condições de acesso e permanência na formação, na falta de tempo para estudo, em desgastes na saúde, entre outros. A pesquisa desvelou a ineficiência das políticas públicas de formação para atender as historicidades e os diferentes contextos de vida/formação. Por outro lado, esta formação possibilitou (1) reflexões, (2) questionamentos, (3) mudanças, (4) aprendizagens e (5) descobertas, em um movimento contínuo, atravessado pelos princípios fundantes do pensamento freireano. Vejamos esse movimento, compreendendo a materialidade dos princípios:

1- Princípio Ontológico (Reflexões): A formação *stricto sensu* alargou a percepção dos/as docentes, permitindo-lhes fazer uma análise reflexiva e crítica sobre si, sobre o lugar que ocupam na arena educacional; olhar as suas historicidades e buscar a constituição da própria identidade profissional de acordo com a afinidade. Citamos como exemplo a professora Íris, que se deslocou da função de professora da Educação Infantil e de Ciências para a de docente de Língua Portuguesa. Esse fato é indicativo de desenvolvimento profissional. Tal deslocamento foi possível mediante a colaboradora se conhecer, enxergar seus obstáculos epistemológicos e ter percepção da realidade na qual está inserida. Todo esse processo favoreceu a práxis – pensar crítico sobre a prática – e assim, revelou o amadurecimento na carreira docente. Face ao exposto, esse processo contribuiu para o autoconhecimento e a

autoavaliação dos/as colaboradores/as desta pesquisa, permitindo-lhes a concretização de um perfil de docente autônomo/a.

2 - Princípio Político (Questionamentos/problematizações): A formação contribuiu para uma postura libertária diante da educação bancária e excludente, colaborando para o exercício da profissão como prática de liberdade. Esse movimento formativo político implicou rupturas com o aprisionamento profissional ao lecionar uma disciplina com que não tinha afinidade e o abandono de conteúdos descontextualizados da realidade dos/as estudantes. Aliado a tudo isso, a formação *stricto sensu* foi um campo de disputa tomado à força por Perpétua e Camélia; ambas buscaram legitimar o direito à formação continuada, que havia sido negado. Essa atitude demonstra a libertação e a emancipação profissional. Além disso, em seus discursos houve questionamento acerca do plano de carreira e da precarização da profissão docente, o que demonstra processos de profissionalização e profissionalidade, visto que possibilitou profundas mudanças na maneira de pensar, agir, criticar, propor, cobrar e de se movimentar na profissão,

3- Princípio Axiológico (Mudanças pessoais e profissionais): A formação possibilitou um pensar e um agir éticos na profissão. Quando um/a docente reconhece a sua capacidade de ensinar determinada disciplina com a qual tem afinidade e decide lidar com ela e não com outra, ele/a tem uma postura ética, que o/a conduz a mudar a rota e buscar novas direções para lecionar. Observamos os aspectos éticos na profissão quando houve: escolha da identidade profissional; rompimento da visão romântica da educação; quebra de paradigmas; rompimento da percepção limitada da realidade; abandono da racionalidade técnica; ruptura com a passividade; assunção do compromisso com a educação; penetração nas tramas do ensino para atender as demandas de aprendizagens dos/as discentes; saída da posição de consumidor para construtor do conhecimento; busca pela constituição da consciência crítica da realidade; busca por formação permanente; abandono da educação bancária; oferta de uma educação para além dos conteúdos; rompimento com práticas retrógradas, desumanas, sexistas, racistas, homofóbicas e descontextualizadas.

4- Princípio Gnosiológico (Aprendizagens): Todas as mudanças citadas no parágrafo anterior foram frutos de aprendizagens construídas ao longo das trajetórias pessoal, profissional e formativa. Um fator importante que merece destaque é que houve formação por meio da pesquisa do mestrado e do doutorado, o que possibilitou processos de emancipação e de libertação profissional. O desenvolvimento da pesquisa e a escrita da dissertação acenderam o desejo da colaboradora Girassol em ser professora pesquisadora, a trilhar caminhos para construir conhecimentos sistematizados e significativos. A formação *stricto sensu* impactou os

tecidos mais sutis da profissão docente. Notamos que houve mudanças nos saberes, nas competências, nos comportamentos e nas atitudes dos/as colaboradores/as. Ademais, observamos que a busca pelo mestrado visou ao reconhecimento social da profissão. Ter o título de mestre foi visto como relevante para elevar o *status* na profissão docente. Essas escolhas contribuíram para os/as docentes firmarem o seu lugar na profissão. Outro fator importante foi a percepção do próprio inacabamento e a compreensão da finitude da vida, o que gerou uma contínua busca pelas aprendizagens.

5- Princípio Epistemológico (Descobertas): A formação *stricto sensu* trouxe uma diversidade de contribuições para o exercício da docência, a exemplo de o/a colaborador/a sair da condição de consumidor/a de conhecimentos e executor/a de currículos para ser um profissional autônomo capaz de construir novos conhecimentos e saberes necessários à profissão docente. Nessa direção, possibilitou a superação de obstáculos epistemológicos e práticos, a busca por formação continuada, a percepção da realidade; ter discernimento, ter curiosidade epistemológica, maturar o conhecimento, revisar as bases epistemológicas. Esses aspectos foram pré-requisitos para a valorização do conhecimento e para o/a docente exercer a profissão com segurança e tranquilidade.

Esses princípios não se esgotam em si mesmos, mas se complementam em um movimento contínuo e não linear, pois em cada um deles há elementos que interagem entre si e atravessam o DPD. Contudo, não há relação de dependência do DPD com os princípios, ou seja, o DPD independe dos princípios para acontecer. Observamos que foi nos discursos sobre a formação *stricto sensu* e o exercício da docência que conseguimos visualizar os princípios no DPD, pela concretude que há nesse processo.

Desse modo, defendemos a tese de que a formação *stricto sensu* é capaz de revelar a multidimensionalidade, a materialidade e a potencialidade dos princípios fundantes da pedagogia freireana, visto que esta formação pode provocar reflexões críticas e transformações estruturais nas práticas profissionais, como ocorreu na trajetória dos/as colaboradores/as desta pesquisa. Mudanças como: sair da consciência ingênua para a consciência crítica; romper com a educação bancária e assumir uma educação libertária; abandonar a posição de consumidor/a de conhecimentos e currículos prontos para construtor/a destes; superar obstáculos epistemológicos; analisar criticamente a realidade; amadurecer profissionalmente; ter autonomia na tomada de decisão; lutar por seus direitos trabalhistas; quebrar paradigmas que mantêm práticas retrógradas e descontextualizadas da realidade dos/as estudantes; posicionar-se politicamente e com ética no exercício da profissão. Face ao exposto, compreendemos que

todas essas mudanças são DPD, potencializadas pela formação *stricto sensu*, materializadas no exercício da docência e atravessadas pelos princípios.

O tempo verbal “hoje” utilizado em alguns discursos demonstrou que no pretérito, antes desta formação, as práticas profissionais eram diferentes; os/as docentes tinham outras percepções, crenças, atitudes, comportamentos, limites. Esta formação possibilitou a superação da visão acrítica da profissão docente, libertação da alienação e da dominação de currículos engessados.

O DPD nos ajuda a compreender os princípios fundantes do pensamento de Paulo Freire como um processo que requer do/a professor/a uma consciência do próprio existir, de maneira que consiga avaliar a dimensão ontológica do seu papel social na transformação do mundo. Entretanto, isso implica assumir uma práxis autônoma, não só na vida profissional, mas também na pessoal, visto que uma depende da outra para se desenvolver.

Nessa direção, esta pesquisa revelou que a profissão docente é política e a subjetividade do/a professor/a é materializada cotidianamente no seu fazer pedagógico da sala de aula e além dela. Portanto, essa tarefa política precisa estar aliada à responsabilidade social e ao envolvimento nos processos de mudanças do mundo. Para isso, é necessário empreender esforços na avaliação da dimensão axiológica da profissão docente, uma profissão que exige princípios éticos, gnosiológicos e epistemológicos. Axiológicos e éticos, porque a educação é fundamentada em valores que regem a sociedade; gnosiológicos, porque o/a docente é um ser inacabado e inconcluso; epistemológicos, porque o conhecimento precisa ser buscado permanentemente, ao passo que nos ajudará a conceber a docência como um dos caminhos para o rompimento da desigualdade social por meio de práticas emancipatórias e libertárias.

Ao retomar o objetivo deste estudo: analisar, no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana e refletir sobre o que foi realizado para alcançá-lo, pudemos visualizar a tese. Esta vislumbra a importância do Desenvolvimento Profissional Docente como estrutura macro que guia o/a professor/a em sua trajetória na profissão. Vislumbra, ainda, que a formação *stricto sensu* ocupa uma posição de destaque no âmbito do desenvolvimento profissional e nos marcos da mudança, com emersão de variáveis, crescimento e amadurecimento profissional. Dessa forma, como formação continuada do/a professor/a, torna-se imprescindível no processo de evolução e continuidade, com perspectivas de transformações maiores e a longo prazo no decorrer da carreira docente. Os desdobramentos da colaboração desta formação no exercício da docência são muitos (e com variáveis) e trazem implicações nos âmbitos individual e

coletivo, macro e micro da carreira profissional, principalmente para se buscar melhorias na qualidade da educação. Nessa direção, a abordagem freireana como aporte contribui com princípios e dimensões que permitem cotejar caminhos possíveis para a mudança, tais como de que forma proceder a partir do DPD (macro) para a formação *stricto sensu* (micro), permitindo-nos sair de posições tradicionais para outras emergentes.

Ao descobrir os fios que compõem este estudo, percebemos que a formação *stricto sensu* colocou os princípios fundantes do pensamento freireano em outro “patamar”, deu a eles um lugar visível e de ação na profissão docente. Assim sendo, compreendemos que cada princípio tem diversas dimensões (já apresentadas aqui) que atravessam o DPD de forma muito pessoal, conduzindo o/a professor/a a um caminho de mudanças profundas na profissão docente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lucia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

ALGEBAILLE, Eveline; TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Prefácio. In: MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera; FERNANDES; Claudio; MOREIRA, Valéria (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. Ed, v. 1, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.

ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavravonte e a palavravundo, face social de uso do signo. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 286-300, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9850>. Acesso: 18 out. 2021.

ALMEIDA, Tainá; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia. Formação docente de língua portuguesa: um texto em análise discursiva. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 1227-1245, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5770>. Acesso em: 25 out. 2021.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma. Prefácio. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 13-20.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso: 18 out. 2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 22 abr. 2022.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 95-105.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Emílio Diniz Pereira; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 11-36.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBIER, René. **Diário de Itinerância**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Orgs.). **Vertentes as subversões na produção Científica em Educação Matemática**, vol. 1, 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347 -367.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BOOTE, David; BEILE, Penny. Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. **Educational Researcher**, vol. 34, n. 6, p. 3–15. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X034006003>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996b.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 08 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 08 ago. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 17 de jul. 2008.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009a.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009. Institui o plano Nacional de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009c.

BRASIL. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009d.

BRASIL. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Norma Federal - Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009e.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009f.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 - Ampliação Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – Alterado pela Lei nº 12.202/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009g.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2010 Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm. Acesso em 18 ago. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Portaria Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2012. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12612.htm. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. República Federativa. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016a. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2016a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 29 jun. 2021. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, 17/02/2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2017b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2017c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada a Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2017d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera a resolução a CNE/CP nº 2, de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Brasília/DF, 2019b.

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

CARLOS, Elter Manuel. **Palavramundo: a leitura como experiência de formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2008.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 01-19, Set./Dez./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 04 out. 2021.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Lilian Moreira. **Discurso cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2014.

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. 2020. E-book. p. 287-296.

CRUZ, Lilian Moreira. A conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 1, p. 111-117, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7456>. Acesso em: 22 set. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira. Entre o perguntar e o responder: problematizações dialógicas freireanas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8824>. Acesso em: 22 set. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO; Andréia Cristina Freitas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Revista Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 12, p. 355-372, maio-agosto. 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/529> . Acesso em: 23 fev. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira, COELHO, Livia Andrade, FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 13, n.

31, p. 992-1016, jan. /abr. Maceió/AL, 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em 29 jun. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Cláudia Celestes Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freireanas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 1 out. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; MOURA, Edite Marques de; MENEZES, Cláudia Celestes Lima Costa. Contributos freireanos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9194>. Acesso em: 1 out. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Cláudia Celestes Lima Costa; RODRIGUES, Anderson Lins. Educação freireana em contextos de mudanças sociopolíticas. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 01-16, 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/educacao-atual/>. Acesso em: 1 out. 2021.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o Ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 67-71.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **Formar docentes: como, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea Editores, 2005.

DEBALD, Blasius Silvano. **As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

DIAS, Inez Repton. **Contribuições do mestrado profissional em ensino de ciências para o desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUKE, Nell; BECK, Sarah. **Education should consider alternative forms for the dissertation. Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1177255>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto - Enfermagem**. Monte Alegre,

Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 01-06, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPzk7LT78W3JBTdpjf/?lang=en>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 37, p. 01-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, jan.-mar., p.79-89, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso: 01 de julho de 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 de julho de 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p.58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023 (prelo).

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1. p. 323-344, 2021a Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 28 set. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **SciELOPreprints**, 2021b. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso: 01 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 07-15.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GERBASI, Luciana Barbosa. **Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de Pós-Graduação no Brasil (1987 - 2010)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAZIOLA JÚNIOR, Paulo Gaspar. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso: 21 jun. 2021.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1.ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEIRIAS, Cláudia Martins. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotônio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 7-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LIMA, Francisco José de. **Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/matemática**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K8FKNNh9jzdjqzMfbSxBd4H/>. Acesso em: 13 jul. 2020,

MAIA, Juliana de Oliveira. **Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**– Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.

MÊSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Iza Tavares. 2.ed. São Paulo/SP, Boitempo, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 116-132.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 01 jul. 2020

MOURA, Edite Marques. Leitura em **Bakhtin e Freire**: palavras e mundos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Desenvolvimento profissional de Professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2019.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicatos dos professores de São Paulo (Sinpro SP)**. São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 03 ago. 2021.

NÓVOA, António. Os desafios e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 13-34.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 14 ago. 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 27 set. 2021.

OLIVEIRA, Arlete Pereira de. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões; OLIVEIRA, Marcia Andréa Almeida de. A análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Revista Momento: Diálogos em educação**, v. 31, n. 03, p. 41-67, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14053>. Acesso em: 23 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> . Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiæ**, Rio Grande, v.7, n.2, p. 191–232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PETTERSSON, Daniel; MOLSTAD, Christina. Professores do PISA: a esperança e a realização da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 629-645, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vr9z8PgmsMTDx5FFkHQRNwt/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.

ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Caminhos de professoras**: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SACRISTÁN. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 63-92

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG**: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web. Acesso: 20 ago. 2021.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire**: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. 2012. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Divino Lucas de. **Influências fenomenológico-existencialistas na obra de Paulo Freire**: a presença de Karl Jaspers. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Linguagem: incompletude, inacabamento e inconclusão em Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin. In: Encontro Internacional do Fórum de Paulo Freire. **Anais**, São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4132> . Acesso em: 19 jul 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Interseções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas para o trabalho de orientação científica. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 95-111.

SPILLER, Lilian Karam Parente Cury. **Desenvolvimento profissional de professores de matemática de uma comunidade com práticas Investigativas**: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Impactos na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, p. 01-13, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501. Acesso: 10 maio. 2021.

SENHORAS, Eloi M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: MAGALHÃES, Jonas AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera; FERNANDES, Claudio; MOREIRA, Valéria (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. V. 1. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 84-103.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA Ribamar Nogueira. Golpe de 2016 e a Educação no Brasil: implicações nas políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 19, p. 1-23, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>. Acesso: 10 jul. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>. Acesso: 10 jul. 2021.

SOUZA, Edvânia Ângela de; ANTUNES, Caio; PEDROSO, Gustavo. ALCANTARA, Celis. A pandemia do novo coronavírus: Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação. In.: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 60-79, jan. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/W7bdfWDGNnt6jHCcCChF6Tg/>. Acesso em: 20 set. 2021.

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

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Revista Educar**, Barcelona, v 50, p. 55-66, 2014. Disponível em:

<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docência**, Santiago, Año XX. n. 60, p.5-13, 2016. Disponível em:

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajocolaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução do espanhol: Marcia dos Santos Lopes. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VINHAL, June Santos. **Traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio de uma escola particular**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICE A - Questionário - Pesquisa em Desenvolvimento Profissional Docente

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação



1 - Nome:

2 - Idade:

- a) Entre 20 a 30 anos
- b) Entre 31 a 35 anos
- c) Entre 36 a 40 anos
- d) Entre 41 a 45 anos
- e) Entre 46 a 50 anos
- f) Entre 51 a 55 anos
- g) Entre 56 a 60 anos
- h) Acima de 60

3 - Sexo

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outro

4 - Cidade onde mora

5 - E-mail

6 - Telefone para contato

7 - Estado Civil

- a) Solteiro(a)
- b) União Estável
- c) Casado(a)
- d) Divorciado(a)
- e) Separado(a) judicialmente
- f) Viúvo (a)

8 - Têm filhos?

- a) Sim
- b) Não

9 - Se sim, quantos filhos?

10 - Quanto tempo atua como professor (a)?

11 - Qual ou quais Escola(s) que você leciona?

12 - Situação funcional:

- a) Efetivo
- b) Contratado

13 - Qual ou quais esferas você trabalha?

- a) Federal
- b) Estadual
- c) Municipal
- d) Privado

14 - Em que ano foi admitido(a) na esfera federal?**15 - Em que ano foi admitido(a) na esfera estadual?****16 - Em que ano foi admitido(a) na esfera municipal?****17 - Em que ano foi admitido(a) na esfera privado?****18 - Qual a sua jornada de trabalho?****19 - Coursou o ensino médio em:**

- a) Magistério
- b) Contabilidade
- c) Administração
- d) Formação Geral
- e) Outro

20 - Em qual instituição cursou a graduação? Qual curso? Em que ano concluiu?**21 - Fez alguma pós-graduação *latu sensu*? Se sim, onde, qual e em que ano concluiu?****22 - Pós-graduação *stricto sensu*:**

- a) Concluída
- b) Em andamento

23 - Se concluída, em que ano?**24 - Coursou ou cursa a pós-graduação *stricto sensu* afastado(a) do trabalho?**

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

25 - Em que área é a pós-graduação *stricto sensu* que você cursou ou cursa?**26 - Qual título da sua dissertação de mestrado?**

27 – A formação continuada *stricto sensu* correspondeu a sua expectativa?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

28 - Qual nível de satisfação com sua formação *stricto sensu*?

29 - A formação *stricto sensu* provocou mudanças na sua didática em sala de aula?

30 - Se a sua resposta da pergunta anterior foi sim, o que mudou em sua didática?

31 - A formação *stricto sensu* provocou mudanças na sua relação com colegas de trabalho?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

32 - A formação *stricto sensu* provocou mudanças na sua relação com a família dos(as) alunos(as)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

33 - Após o término do Mestrado e/ou doutorado, você assumiu outra função ou cargo?

- a) Sim
- b) Não

34 - Em caso afirmativo, qual?

35 - A formação *stricto sensu* contribuiu para sua vida? Em caso afirmativo, que contribuições você identifica, em cada um dos espaços/tempo de sua experiência: a) no plano pessoal, b) na sua prática profissional e c) para o seu local de trabalho:

36 - Eu, Lilian Moreira Cruz, estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizarei uma pesquisa no município de Itapetinga-BA, com professores(as) da Educação Básica, com Formação *stricto sensu* (andamento ou concluído), tendo como aporte os princípios fundantes da pedagogia de Paulo Freire. O objetivo é responder o seguinte questionamento: como os/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, com formação *stricto sensu*, se desenvolvem profissionalmente, quais desdobramentos e implicações para o exercício da docência? Posto isto, realizarei uma roda de conversa. Você deseja colaborar com esta pesquisa?

- a) Sim
- b) Não

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação



Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia - Brasil
Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283 7263

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*”**. Nesta pesquisa pretendo analisar na perspectiva dos princípios fundantes da pedagogia freireana, como os/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, com formação *stricto sensu*, se desenvolvem profissionalmente e quais desdobramentos e implicações para o exercício da docência. De modo específico, propus a: i) identificar e conhecer os/as professores/as com formação *stricto sensu* do município de Itapetinga-BA, seu contexto sócio histórico de desenvolvimento profissional; ii) Relacionar os princípios fundantes da pedagogia freireana ao desenvolvimento profissional desses/as docentes; iii) Verificar os desdobramentos e implicações da relação dos princípios fundantes da pedagogia freireana no desenvolvimento profissional dos/as professores/a para o exercício da docência.

O motivo que nos leva a estudar é a possibilidade de contribuir para publicação de estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente-DPD na Bahia, visto que há uma ausência dessas produções, especialmente, sendo abordado na perspectiva freiriana. Destarte, esta pesquisa pode contribuir para minha prática pedagógica enquanto docente do Ensino Superior, bem como, e não menos importante, se tornar referência teórica para outros/as pesquisadores/as no campo do DPD e para o público envolvido com a pesquisa, isto é, os/as professores/as de Itapetinga-BA.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação o município de Itapetinga-BA. Adotaremos como instrumento um questionário virtual e como técnica uma roda de conversa. O questionário virtual é instrumento necessário para traçar o perfil dos participantes desta pesquisa e a roda de conversa objetiva conhecer o contexto sócio histórico de Desenvolvimento Profissional Docente e os desdobramentos para o exercício da docência.

RISCOS, DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS

A pesquisadora se compromete a evitar qualquer tipo de desconforto que possa surgir em ocasião da roda de conversa e de outras etapas da pesquisa, ressaltando que o/a participante irá manifestar o desejo ou não de participação. O mesmo pode se recusar a responder qualquer questão sem que ocorra qualquer tipo de constrangimento referente a esta recusa. Quanto aos riscos, toda pesquisa confere ao indivíduo certo grau de risco, porém, enquanto pesquisadora, assumo a responsabilidade em minimizar a ocorrência desses riscos e se os mesmos acontecerem tomar todas as providências necessárias para resolvê-los. Ressalto, porém, que os resultados das pesquisas compensam os riscos que porventura venham a ocorrer.

EXPLICITAR RESSARCIMENTO Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

INDENIZAÇÃO Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) tem direito à indenização.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Universidade Federal da Bahia.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a Pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Lilian Moreira Cruz, Endereço - Rua Ruy Cajueiro, 396, ap.102, 1º andar, CEP 45652505, Ilhéus/BA. Telefone (77) 991502163

Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) está localizado na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde - 4º andar, Vale do Canela. Horário de funcionamento: Segunda das 13:30h às 19:30h e de terça à sexta das 7:00h às 13:00h. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: cepics@ufba.br.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar em exposição do seu nome, visto que mantereí o anonimato. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a) ou por seu representante legal, assim como pela pesquisadora responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pela pesquisadora responsável, no "**LOCAL DA PESQUISA**" e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____
portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos

objetivos da pesquisa **"DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de 2021.

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data


ANEXO A – Carta de anuência – Itapetinga-BA

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPETINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Eu, **Geraldo Trindade Júnior**, na qualidade de responsável pela **Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Lilian Moreira Cruz**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da para a referida pesquisa.

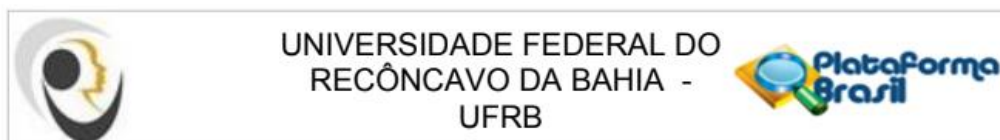
Itapetinga, 03 de outubro de 2019.



Geraldo Trindade Júnior
Secretário Municipal de Educação
Ofício nº 008/2019

Geraldo Trindade Júnior

ANEXO B – Parecer substanciado de Aprovação do projeto de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72103517.4.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.239.971

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa contribuir para os estudos sobre a formação docente, a docência, a carreira docente e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. Objetiva analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. Este estudo será realizado, primeiramente, por meio de levantamento das produções existentes sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, posteriormente, pela realização de pesquisa de campo. Empregaremos uma abordagem qualitativa considerando o caráter multidisciplinar da pesquisa que será realizada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Optamos por utilizar como instrumento para a coleta de dados o questionário que serão aplicados pessoalmente ou disponibilizado por meios eletrônicos/digitais aos professores, tendo como amostra central quatro municípios do Estado da Bahia (Amargosa, Mutuípe, Milagres, Elísio Medrado). A análise dos dados coletados será realizada por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, dando tratamento aos dados qualitativos e, para os quantitativos, a Análise Estatística. Esperamos com esta investigação contribuir para o fortalecimento das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente e para subsidiar a elaboração de políticas públicas (ensino e formação docente), nas múltiplas escalas.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

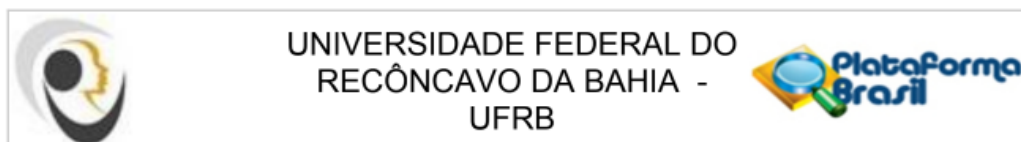
UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.971

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino.

Objetivo Secundário:

- Identificar as variáveis dos docentes (gênero, idade, estado civil, formação acadêmica, trajetória profissional etc.) para delinear o seu perfil pessoalprofissional;
- Avaliar as potencialidades e limites do modelo brasileiro da carreira profissional docente;
- Analisar o impacto da formação inicial e formação continuada dos professores para desenvolvimento profissional;
- Caracterizar os professores nos diferentes períodos da carreira, considerando as suas expectativas profissionais;
- Especificar as tendências existentes do ensino conforme o desenvolvimento profissional dos professores;
- Analisar, panoramicamente, as políticas públicas de formação docente existentes no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento de responder o questionário, pois falará de si, por mais que pareça, não é algo fácil. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser refeitas de modo a amenizar isso.

Benefícios:

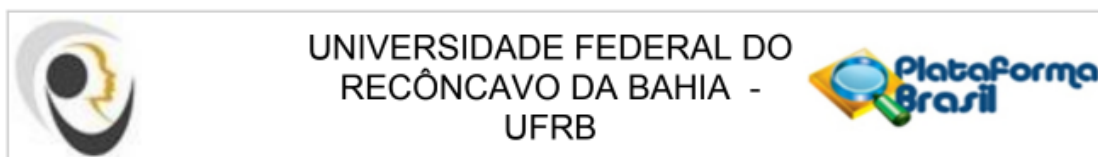
O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, formação de professores e ensino básico, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No projeto de pesquisa foi possível identificar a relevância do tema proposto, levando-se em consideração que o estudo torna-se necessário, pois, o "mapeamento do desenvolvimento profissional docente pode ser um indicativo/elemento para estudos futuros sobre a carreira de professores brasileiros e seus contornos político pedagógicos".

Além da relevância do tema, todos os itens obrigatórios da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram descritos no projeto. Dessa forma, após análise ética da metodologia de coleta de dados, o projeto foi aprovado pelo Colegiado deste Comitê.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	CEP: 44.380-000
Bairro: Centro	
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br	



Continuação do Parecer: 2.239.971

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e analisados os seguintes documentos:

- Projeto de Pesquisa;
- Folha de rosto assinada pelo responsável da pesquisa e responsável pela instituição;
- TCLE para docentes;
- Proposta de questionário.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Importante salientar que, de acordo com o item XI.2.d) da Resolução 466/12 do CNS, cabe ao pesquisador: elaborar e apresentar os relatórios parciais e final. Dessa forma, recomendo que o Pesquisador se atente para as datas de envio dos Relatórios Parcial e Final ao CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_894142.pdf	25/07/2017 17:30:13		Aceito
Outros	Propostadequestionario.pdf	25/07/2017 17:29:31	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISALUCIAUFRBC EP.pdf	25/07/2017 17:27:04	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	25/07/2017 14:16:44	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2017 06:14:27	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

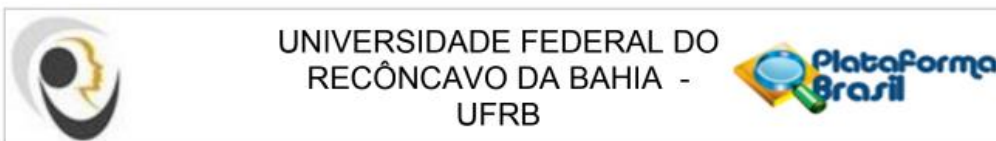
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.971

CRUZ DAS ALMAS, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:
Leticia Sampaio da Silva
(Coordenador)