

Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação *stricto sensu*: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9747>

Lilian Moreira Cruz¹, Lúcia Gracia Ferreira²

Resumo: Este estudo tem como objetivo relacionar o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica, 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. 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 que um/a professor/a é um ser inconcluso, inacabado e histórico que se faz e refaz socialmente, assim sendo, necessita de formação permanente. Este estudo possibilitou compreender o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD como um processo distinto, individualizado, carregado de historicidade, descobertas, crenças, motivação, conhecimento, embates, lutas, saberes, reflexões, formação e autoformação, além disso, 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: Desenvolvimento profissional. Formação *stricto sensu*. Paulo Freire.

Professional development of basic education teachers with strict sensu training: a dialogue with the principles of Freirean pedagogy

Abstract: This study aims to relate the professional development of basic education teachers, with *stricto sensu* training, to the founding principles of Paulo Freire's thought. For this, we adopted a research with a qualitative approach, based on phenomenology. As a technique to produce data, we carried out three face-to-face conversation groups, with the participation of 14 professors. The results show that the collaborating teachers underwent a critical-emancipatory training, which, in addition to other issues, provoked reflections on the importance of their responsibility for their own professional growth and improvement, of their engagement for better work conditions; as well as the perception that a teacher is

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UESC. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire (UESC). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA). Coordenadora do Programa Coletivo Paulo Freire. E-mail: lmacruz@uesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga/BA (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

an unfinished and historical human being that is socially made and remade, therefore, it needs permanent training. This study made it possible to understand DPD as a distinct, individualized process, loaded with historicity, discoveries, beliefs, motivation, knowledge, clashes, struggles, knowledge, reflections, training and self-training, in addition, crossed by changes in the teaching professional identity, changes in the practice, position shifts in professional practice and permeated by the founding principles of Freirean thought. All these factors, in a particular way, were fundamental for the search for teacher professionalization, and consequently, potentiators of DPD.

Keywords: Professional development. *Stricto sensu* training. Paulo Freire.

Introdução

Neste estudo, objetivamos relacionar o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica de um município do interior baiano 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 (Kohan, 2019).

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; Ferreira, 2023; Cruz; Ferreira, 2024; 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 e estabelece as relações no e com o mundo. É com essa perspectiva que buscamos inserir o DPD no campo de discussão freireano.

2 Fundamentação teórica

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 (Freire, 2002; 2007b; 2018; 2019; Cruz, 2022),

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.

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/a 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.

3 Metodologia da pesquisa

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 um município da Bahia, com formação *stricto sensu* com os quais obtivemos contato por meio de e-mail eletrônico fornecido pela secretaria municipal e estadual de educação, 14 se disponibilizaram a participar da roda de conversa presencialmente³, sendo organizados em 3 grupos, com 6, 5 e 3 integrantes distintos, todos/as alocados/as de acordo com a disponibilidade de tempo. As rodas de conversa aconteceram em uma escola pública municipal, escolhida pela sua localização e pelas boas condições de infraestrutura. Para este artigo, selecionamos o discurso de sete docentes, por refletir os princípios fundamentais do pensamento freireano. Assim, de todas as rodas, extraímos diálogos para compor a análise apresentada neste artigo. Para preservar a identidade destes/as profissionais, usamos codinomes; para identificá-los/as, especificamente, intitulamos com nomes de flores.

Vale destacar que este artigo resulta do projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob o número 72103517.4.0000.0056.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva de análise do discurso bakhtiniana (Bakhtin, 1987); assim, focamos na linguagem, na palavra, na consciência e no diálogo dos/as participantes da pesquisa. Pelas lentes freireanas analisamos os dados, buscando identificar nos discursos os enunciados que revelam a conexão entre o desenvolvimento profissional docente

³ 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.

(DPD) e os princípios do pensamento de Freire. A seleção desses enunciados foi desafiadora, considerando a singularidade de cada participante, e percebemos que os diálogos refletem múltiplas vozes que frequentemente influenciam escolhas relacionadas à profissão docente, à formação inicial e continuada, ao posicionamento político, à resistência, à esperança e aos princípios freireanos. Dessa forma, a análise centrou-se na ideia de que a linguagem emerge das interações entre os sujeitos e está carregada de ideologia, ou seja, não sendo neutra, pois reflete as subjetividades humanas (Oliveira; Campos; Oliveira, 2022). Nesse ínterim, percebemos a necessidade de apreender os fios dessas ideologias e os fenômenos que emergiram das interações na roda de conversa para fazer os recortes dos enunciados, sendo este um processo subjetivo.

4 A formação *stricto sensu* como elemento essencial do Desenvolvimento profissional docente

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 com os princípios fundantes da pedagogia freireana, sobretudo, potencializada pela formação *stricto sensu*. Vejamos os enunciados produzidos por Íris e Girassol, que surgiram na primeira roda de conversa:

Diálogo 1 - 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).

Diálogo 2 - 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** [...]. [...] aí **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 professora 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; 2020; 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.

4.1 A formação *stricto sensu* como lugar de reflexão e de mudanças

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 se fez presente nos discursos produzidos na segunda roda de conversa, pelas docentes Torênia, Camélia e Rosa, quando enunciam:

Diálogo 1 - 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).

Diálogo 2 - Eu considero que **o mestrado foi muito positivo, eu tive um compromisso, eu travei uma luta, eu doei, aprendi.** [...] **Não foi fácil a gente lutar por essa qualificação profissional que era um direito da gente [...].** (CAMÉLIA).

Diálogo 3 - 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 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.

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 nos discursos produzidos na terceira roda de conversa:

Diálogo 1 - 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).

Diálogo 2 - **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 (2007b; 2018; 2019; 2003), 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.

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); 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 (Iris).

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 participantes 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.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 95-105.

BAKHTIN, M. M. Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: BAKHTIN, M. M. **Problems of Dostoievsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

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.pd>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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, M. E. So.; MORORÓ, L. P.; GONÇALVES, A. L. 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. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A formação stricto sensu e seus contributos para prática docente: Um Estudo Freireano. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 529–551, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1556>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 28, n.57, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4559>. Acesso em: 7 mai. 2024.

CRUZ, L. M; BARRETO; A. C. F.; FERREIRA, L. G. 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/PPP/article/view/529> . Acesso em: 23 fev. 2023.

CRUZ, L. M. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: NASCIMENTO, M. G. C., *et all*. **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, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. Unb. 2001. p. 1-12. Disponível em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023

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

FERREIRA, L. G. 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. 2023.

FERREIRA, L. G. 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. 2023.

FERREIRA, L. G. 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 2023.

FERREIRA, L. G. 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 2023.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

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

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1.ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-29.

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

NÓVOA, A. 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. 2023.

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. 2024.

OLIVEIRA, D. A. 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.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VAILLANT, D. **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. 2023.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

Submissão: 02/10/2024. Aprovação: 25/11/2024. Publicação: 18/12/2024.