

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 22 | Nº 65 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15707533>



SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Tener Lima¹

Hilda Helena Sovierzski²

Resumo

O presente estudo analisa as contribuições de um programa de mestrado profissional em ensino para o desenvolvimento da identidade docente e a ampliação dos saberes pedagógicos de seus egressos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, ancorada no método teórico-dedutivo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco egressos do referido programa, complementadas por documentos institucionais e materiais pedagógicos produzidos pelos participantes. A análise dos dados empregou a técnica de análise de conteúdo com o apoio do software Iramuteq, possibilitando a construção de categorias temáticas e visualizações comparativas a partir das respostas. Os resultados evidenciam que o mestrado contribuiu para a ressignificação da prática docente por meio da mobilização de saberes disciplinares, experienciais, curriculares e pedagógicos, fortalecendo a autonomia, a criticidade e a capacidade de inovação pedagógica dos professores. A pesquisa conclui que o mestrado profissional exerce papel relevante na consolidação de uma identidade profissional docente mais reflexiva e engajada, embora enfrente limitações estruturais que comprometem a efetivação de seus impactos. Recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que valorizem a formação continuada e assegurem condições institucionais para a aplicação dos saberes adquiridos.

Palavras-chave: Atuação Docente; Autonomia Profissional; Profissionalização do Ensino.

Abstract

This study analyzes the contributions of a professional master's program in teaching to the development of teachers' professional identity and the expansion of pedagogical knowledge. It is a qualitative, exploratory, and descriptive study, grounded in the theoretical-deductive method. Data collection was conducted through semi-structured interviews with five program graduates, complemented by institutional documents and pedagogical materials produced by the participants. Data analysis employed content analysis techniques supported by the Iramuteq software, enabling the construction of thematic categories and comparative visualizations. The findings show that the master's program contributed to the redefinition of teaching practices through the mobilization of disciplinary, experiential, curricular, and pedagogical knowledge, strengthening teachers' autonomy, critical thinking, and pedagogical innovation. The study concludes that the professional master's degree plays a significant role in consolidating a more reflective and engaged professional teaching identity, although structural limitations hinder the full realization of its impacts. The study recommends the strengthening of public policies that enhance continuing education and ensure institutional conditions for applying the acquired knowledge.

Keywords: Continuing Education; Professional Autonomy; Teaching Practice.

¹ Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luciana.lima@cedu.ufal.br

² Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Zoologia. E-mail: hilda.sovierzski@icbs.ufal.br



INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualificação docente e a valorização da prática pedagógica tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas e nos estudos educacionais nas últimas décadas, e a formação continuada, nesse contexto, surge como elemento importante para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento de uma atuação docente comprometida com a qualidade do ensino e com os desafios contemporâneos das instituições escolares. O mestrado profissional, como modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a articulação entre teoria e prática, tem se consolidado como uma estratégia relevante para a ressignificação da prática pedagógica e a construção de saberes docentes contextualizados.

No entanto, permanece a necessidade de compreender de modo mais aprofundado os efeitos dessa formação na trajetória dos professores e na constituição de sua identidade profissional. Tais efeitos vão além da aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo a reelaboração de valores, crenças, atitudes e práticas educativas em contextos específicos, e é nesse cenário que este estudo se insere, buscando investigar como a vivência em um mestrado profissional em ensino contribui para a transformação da prática e a consolidação da identidade profissional dos seus egressos.

Empiricamente, a pesquisa justifica-se pela crescente expansão dos programas de mestrado profissional no Brasil e pela demanda por evidências que demonstrem a efetividade dessa formação no cotidiano das escolas e universidades. Cientificamente, o estudo se fundamenta na lacuna de abordagens qualitativas que articulem saberes docentes, identidade profissional e formação continuada a partir de um modelo de análise que valorize as experiências dos sujeitos em seus contextos educativos.

O presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições de um mestrado profissional em ensino para o desenvolvimento da identidade profissional e a ampliação dos saberes pedagógicos de seus egressos. Parte-se da seguinte questão de pesquisa: de que modo a formação *stricto sensu*, por meio do mestrado profissional, influencia a prática docente e contribui para a constituição da identidade profissional de professores?

Para alcançar tal objetivo, o texto está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, articulando três eixos conceituais: formação docente, saberes docentes e identidade profissional. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta seção analisa os resultados empíricos e discute suas implicações à luz da literatura especializada. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, apontando os limites do estudo e as possibilidades de aprofundamento teórico e prático em futuras investigações.



SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente é atravessada por diversos saberes que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional dos professores, saberes esses que se constituem em construções dinâmicas, elaboradas a partir das interações entre formação acadêmica, experiências no cotidiano escolar e desafios enfrentados nos diferentes contextos de atuação, e nesse sentido, compreender como esses saberes são construídos, mobilizados e ressignificados é fundamental para avaliar a qualidade da prática pedagógica e os caminhos possíveis para a profissionalização docente.

Nesse processo, a identidade profissional docente emerge como elemento constituído na e pela prática, sendo permanentemente tensionada pelas vivências institucionais, pelas políticas públicas e pelas expectativas sociais sobre o papel do professor. Trata-se de uma construção relacional, histórica e ética, atravessada por significados que os docentes atribuem ao seu trabalho, à sua formação e à sua inserção no campo educacional.

Assim, para compreender o impacto da formação em nível de mestrado profissional na atuação dos docentes, torna-se necessário fundamentar o debate em três eixos interdependentes: (i) a formação docente como processo contínuo, contextual e profissionalizante; (ii) os saberes docentes enquanto categoria analítica central para o entendimento da prática pedagógica; e (iii) a identidade profissional docente como construção dinâmica, relacional e ética.

A formação docente como processo contínuo, contextual e profissionalizante

A formação de professores é compreendida, no cenário contemporâneo, como um processo contínuo, situado e complexo, que se desenvolve ao longo da trajetória profissional e pessoal dos sujeitos docentes, que não se limita à formação inicial, tampouco ao cumprimento formal de programas de capacitação, mas envolve a construção identitária, a mobilização de saberes diversos e o engajamento com os desafios socioculturais da prática educativa (DAY; SACHS, 2020).

O debate sobre a formação docente atravessa dimensões conceituais, políticas e pedagógicas, exigindo articulação entre a teoria acadêmica e a realidade concreta da escola. Para Zeichner (1993), o distanciamento entre os cursos de licenciatura e o cotidiano da docência representa um dos principais entraves à profissionalização do ensino, e essa crítica, ainda atual, aponta para a necessidade de um currículo formativo que dialogue com a prática, respeite as experiências docentes e promova a reflexão sobre a profissão.



Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) defendem que programas de formação funcioanais são aqueles baseados em evidências, colaborativos, e centrados em projetos integradores, com forte vínculo entre universidade e escola. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2021) destaca a importância de modelos formativos que contemplem o desenvolvimento de competências pedagógicas, digitais, emocionais e interculturais, além de promoverem a autonomia profissional dos professores.

No contexto brasileiro, a formação docente tem sido atravessada por reformas estruturais e disputas político-pedagógicas, conforme a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), que apesar de propor uma formação mais padronizada e com ênfase em competências, tem sido criticada por restringir a autonomia das instituições formadoras e por reduzir a formação a um modelo técnico (DUARTE; NASCIMENTO; COSTA, 2022), indicando a necessidade de políticas educacionais que garantam condições institucionais e curriculares para uma formação crítica.

A formação continuada, especialmente no nível da pós-graduação *stricto sensu*, representa uma excelente estratégia de qualificação docente, por meio da qual o professor pode se reconhecer como produtor de conhecimento, pesquisador da própria prática e agente de transformação social. Os programas de mestrado profissional, nesse cenário, ganham destaque por aliam o rigor teórico à aplicabilidade prática, contribuindo para o desenvolvimento de saberes contextualizados e para o fortalecimento da identidade docente (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2022; MIZUKAMI *et al.*, 2020).

No campo teórico brasileiro, a formação docente é vista como uma prática que se constrói no entrelaçamento entre o saber pedagógico e os saberes da experiência, sendo fundamental promover espaços formativos que favoreçam a escuta, o diálogo e a colaboração entre pares (NÓVOA, 2017; LIBÂNEO, 2018), num entendimento que rompe com a visão tecnicista da docência e reafirma o lugar do professor como intelectual da prática, capaz de interpretar a realidade, propor caminhos e inovar em contextos desafiadores.

Compreender, portanto, a formação docente como processo social e histórico é uma condição indispensável para o desenvolvimento de políticas públicas que funcionem e de currículos institucionais comprometidos com a qualidade social da educação. Tal perspectiva fundamenta as investigações que analisam os impactos de programas formativos, como o mestrado profissional, na transformação da prática e na constituição da identidade profissional docente.



OS saberes docentes: categorias, experiência e profissionalização

Os saberes docentes são compreendidos como construções sociais e históricas resultantes da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e vivências pessoais, que fundamentam a ação educativa e se configuram como a base da prática pedagógica, influenciando diretamente a identidade, a tomada de decisão e o desenvolvimento profissional dos professores (TARDIF, 2014).

Na literatura especializada, destaca-se a tipologia proposta por Tardif (2014), que organiza os saberes docentes em quatro grandes categorias: saberes disciplinares, oriundos da formação acadêmica específica; saberes curriculares, vinculados aos programas e documentos oficiais de ensino; saberes experienciais, derivados da prática cotidiana e das relações no contexto escolar; e saberes pedagógicos, que envolvem o domínio das estratégias de ensino, gestão de sala de aula e avaliação.

Essa concepção é corroborada por Gauthier *et al.* (1998) que enfatizam que os saberes profissionais vão além de serem espontâneos, pois se constroem em processos formativos sistemáticos, por meio da reflexão sobre a prática, visto que o ensino exige uma base teórica concreta, associada à capacidade do professor de mobilizar conhecimentos diante das demandas reais da sala de aula.

No campo internacional, destaca-se o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), introduzido por Shulman (1987), que representa a integração entre o conhecimento do conteúdo e a forma mais efetivo de ensiná-lo. De acordo com Gess-Newsome (2015), o PCK é oportuno para compreender como os professores transformam o conhecimento acadêmico em saberes acessíveis aos alunos, adaptando-o ao contexto sociocultural de aprendizagem.

Hume e Berry (2022) indicam que a formação docente precisa promover o desenvolvimento contínuo do PCK, com atenção especial à mediação didática, à sensibilidade intercultural e ao uso crítico das tecnologias. Já Oliveira-Formosinho (2023) argumenta que a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência é necessária para a constituição de professores conscientes de sua atuação formadora.

Além disso, os saberes docentes são diretamente afetados pelas condições institucionais, pela cultura escolar e pelas políticas educacionais, e nesse sentido, estudos apontam que professores que participam de formações em nível de pós-graduação, como o mestrado profissional, tendem a desenvolver maior autonomia na gestão do conhecimento, aperfeiçoando os processos de planejamento, intervenção pedagógica e avaliação da aprendizagem (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2022; SALES *et al.*, 2023).



Vásquez, Pérez e Bravo (2023) destacam que a constituição dos saberes docentes deve ser analisada em sua dimensão crítica e situada, reconhecendo as influências sociais, históricas e culturais que permeiam o exercício da docência, numa abordagem que dialoga com o pensamento de Freire (1996), ao defender que os saberes do professor não podem ser dissociados de seu compromisso ético com a transformação da realidade.

Portanto, compreender os saberes docentes como construções dinâmicas e contextuais permite ampliar a visão sobre a profissionalização do magistério, superando modelos tecnicistas e prescritivos, e a valorização dos saberes experienciais, em diálogo com os saberes acadêmicos, contribui para a formação de docentes mais autônomos e críticos.

A identidade profissional docente como construção dinâmica e relacional

A identidade profissional docente constitui-se em um processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de sentidos atribuídos à docência, ancorado nas experiências formativas, nas práticas pedagógicas e nas interações sociais vividas ao longo da trajetória profissional, visto tratar-se de uma dimensão subjetiva e coletiva que articula saberes, valores, crenças e compromissos ético-políticos com a educação (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; DAY; SACHS, 2020).

Para Nóvoa (2017) a identidade docente vai além de ser um dado estático, sendo um processo de integração das experiências vividas e dos saberes adquiridos, construída na confluência entre a formação inicial, a formação continuada e a prática cotidiana, implicando reconhecer a identidade como um constructo dinâmico, que se reconfigura diante das exigências da escola, das políticas educacionais e das transformações sociais.

Estudos internacionais apontam que o fortalecimento da identidade profissional está relacionado ao desenvolvimento da autonomia docente, da capacidade reflexiva e do sentimento de pertencimento a uma comunidade educativa (KORTHAGEN, 2017) e nesse sentido, a identidade é mediada pelas interações com os pares, com os alunos e com os contextos institucionais, sendo atravessada por discursos de poder, políticas públicas e expectativas sociais (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009).

Segundo Oliveira-Formosinho (2023) a identidade do professor se sustenta em um *ethos* profissional que pressupõe o compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes, a justiça social e a transformação da realidade escolar, visão reforçada por González, Martínez e Rodríguez (2021), para quem a identidade docente se consolida a partir da reflexão sobre a função do professor como agente de mudança.



O desenvolvimento de uma identidade profissional concreta depende, também, do reconhecimento social da docência e das condições concretas de trabalho, visto que, em contextos marcados pela precarização, sobrecarga e desvalorização, há riscos de fragmentação ou desmotivação identitária, como evidenciado por Hargreaves e Fullan (2020), ao discutirem os efeitos da desvalorização profissional nas trajetórias docentes. Por outro lado, programas de formação como o mestrado profissional podem ser estratégicos ao oferecer espaços de escuta, reflexão e reelaboração de sentidos sobre o ser professor.

Cruz e Ferreira (2023) indicam que professores egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* relatam transformações significativas em sua compreensão do fazer docente e no fortalecimento de sua identidade como profissionais da educação, que envolvem a ampliação dos saberes pedagógicos, o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e o engajamento com processos colaborativos de formação continuada.

Assim, ao compreender a identidade docente como construção contínua, situada e ética, evidencia-se a necessidade de políticas formativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos professores, respeitando sua singularidade e promovendo ambientes institucionais que valorizem a autonomia, o diálogo e o compromisso com a educação democrática.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada no método teórico-dedutivo, tendo como objetivo compreender as contribuições de um mestrado profissional na constituição da identidade docente e na mobilização dos saberes profissionais por parte dos seus egressos. O método teórico-dedutivo permite partir de fundamentos conceituais previamente estabelecidos para analisar empiricamente um fenômeno, como o desenvolvimento profissional docente (DUBOIS; GADDE, 2014).

A pesquisa baseia-se no pressuposto de que os sujeitos constroem significados a partir das interações com seus contextos de atuação e formação, sendo importante captar suas percepções e narrativas. Nesse sentido, adotou-se como estratégia investigativa a entrevista semiestruturada, aliada à análise documental e ao uso de recursos computacionais para tratamento dos dados, promovendo uma triangulação metodológica que visa ampliar a confiabilidade dos achados (FREITAS; JARDIM, 2021; MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2020).



Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção

Os participantes do estudo foram cinco egressos de um programa de mestrado profissional em ensino, localizado em um estado da região Nordeste do Brasil, com conclusão entre os anos de 2018 e 2024. A seleção foi intencional, com base nos seguintes critérios de inclusão: (i) ter concluído o curso no período referido; (ii) estar atuando como docente na educação básica ou superior; e (iii) demonstrar disponibilidade para participar da entrevista. Foram excluídos sujeitos que não atuassem na docência ou que não pudessem participar integralmente da coleta de dados.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos egressos participantes da pesquisa, permitindo observar a diversidade de trajetórias formativas, áreas de atuação e metodologias pedagógicas adotadas após a conclusão do mestrado profissional. Essa heterogeneidade contribui para uma análise mais contextualizada dos impactos da formação, respeitando as especificidades das diferentes etapas da educação básica e superior.

Quadro 1 – Perfil dos egressos participantes

Entrevistado	Tempo de Conclusão do Mestrado	Nível de Ensino em que Atua	Área Principal de Atuação	Metodologias Adotadas
E1	5 anos	Ensino Médio	Ciências da Natureza	Ensino por Investigação
E2	4 anos	Ensino Médio	Matemática	Gamificação
E3	5 anos	Ensino Superior	Formação de Professores	Tecnologias Digitais
E4	6 anos	Ensino Fundamental II	Ciências da Natureza	Aprendizagem Baseada em Problemas
E5	2 anos	Ensino Médio	Ciências da Natureza	Ensino Híbrido

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Essa caracterização evidencia o compromisso com a diversidade de contextos educacionais e metodológicos, fortalecendo o princípio da variabilidade amostral intencional em estudos qualitativos (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2020).

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma remota ou presencial, conforme a disponibilidade dos participantes. O roteiro de entrevista contemplou os seguintes blocos temáticos: (i) motivações para ingresso no mestrado profissional; (ii) experiências formativas vivenciadas durante o curso; (iii) impactos percebidos na prática pedagógica; (iv) reflexões sobre identidade profissional e saberes adquiridos; e (v) desafios e perspectivas futuras. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, com autorização dos participantes, garantindo-se anonimato e sigilo conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.



A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), conforme Parecer Consubstanciado nº 7.415.354, emitido em 27 de fevereiro de 2025, sob o CAAE 85982524.9.0000.5013. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e a liberdade de retirada em qualquer etapa do estudo, conforme estabelece a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Análise de dados

Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2016), complementada por análises automatizadas com uso do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). A análise se deu em três etapas: (i) leitura flutuante do corpus; (ii) codificação das unidades de sentido em categorias temáticas; e (iii) interpretação dos núcleos de significação emergentes, à luz dos referenciais teóricos.

O uso do IRaMuTeQ permitiu gerar nuvens de palavras, análises de similitude e classificações hierárquicas descendentes (CHD), conferindo vigor interpretativo à análise textual e auxiliando na identificação de padrões e recorrências discursivas, promovendo um nível mais elevado de análise qualitativa comparativa (PÉREZ; OLIVEIRA; MELO, 2023).

Limitações e validade metodológica

A principal limitação desta pesquisa refere-se ao número reduzido de participantes, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. No entanto, considerando-se a abordagem qualitativa adotada, o foco recai sobre o aprofundamento e a riqueza das interpretações, e não sobre a representatividade estatística. A intencionalidade na seleção dos participantes permitiu captar trajetórias singulares que expressam diferentes formas de apropriação da formação ofertada pelo mestrado profissional.

A validade metodológica foi assegurada por meio do rigor na construção e aplicação do roteiro de entrevistas, da atenção ao contexto de produção das falas e do uso de ferramentas computacionais como o IRaMuTeQ, que conferiram maior confiabilidade à análise dos dados. Os procedimentos de categorização e extração de similitudes permitiram identificar padrões e recorrências nas narrativas dos egressos, favorecendo a construção de inferências consistentes.



Ainda que os resultados se refiram a um contexto institucional específico, eles podem subsidiar reflexões mais amplas sobre a formação docente em programas *stricto sensu* voltados à valorização da prática profissional. Antes de apresentar a análise dos resultados, menciona-se, a seguir, o perfil dos participantes da pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de cinco professores egressos de um mestrado profissional em ensino, todos atuantes na rede pública de educação básica. Os participantes possuem formações iniciais em Ciências Biológicas, Matemática, Química ou áreas afins, com tempos diversos de experiência docente — variando entre cinco e quinze anos de atuação. A maioria leciona em contextos escolares de vulnerabilidade social, em zonas urbanas e periféricas, e demonstram forte envolvimento com práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras, numa diversidade que contribuiu para as análises apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta os principais achados da pesquisa com base nas entrevistas realizadas com cinco egressos de um mestrado profissional em ensino. Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), operacionalizada com o apoio do *software* IRaMuTeQ, que permitiu a organização, visualização e interpretação sistemática das unidades de sentido.

Utilizaram-se três ferramentas principais no tratamento computacional do *corpus* textual: a nuvem de palavras, para identificação de termos com maior frequência; a análise de similitude, que revelou relações semânticas entre os conceitos principais das falas; e a classificação hierárquica descendente (CHD), que organizou os fragmentos em classes temáticas com base na frequência e ocorrência de palavras.

A análise das entrevistas permitiu compreender como os saberes docentes foram mobilizados e ressignificados no contexto do mestrado profissional, impactando práticas pedagógicas e processos identitários. A interpretação dos dados levou em conta as especificidades dos contextos escolares em que os participantes atuam, bem como suas trajetórias formativas e profissionais.

Para organizar a apresentação dos resultados, a discussão está estruturada em três subseções: (i) a primeira analisa a relação entre saberes docentes e práticas pedagógicas, com ênfase nos efeitos da formação sobre a atuação dos egressos; (ii) a segunda discute a constituição da identidade profissional docente, articulando aspectos como autonomia, criticidade e compromisso com a transformação social; e (iii) a terceira apresenta os desafios apontados pelos entrevistados e propõe caminhos para o aprimoramento das políticas e programas de formação.



Saberes docentes e práticas pedagógicas: reconfigurações pós-mestrado

A análise textual das entrevistas, evidenciou a presença predominante de termos como formação, saberes, metodologias, aula, prática, ensino e projeto, reforçando a centralidade do repertório teórico-metodológico desenvolvido ao longo do mestrado como eixo de transformação da atuação docente.

A partir da análise de similitude, observou-se que o termo saberes encontra-se semanticamente vinculado a experiência, reflexão, planejamento e cotidiano. Essa rede léxica indica que os participantes associam os saberes adquiridos no mestrado à mediação entre teoria e prática, reforçando a ideia de um conhecimento profissional situado e mobilizado de forma crítica (TARDIF, 2014; SHULMAN, 1987).

A classificação hierárquica descendente (CHD) produziu três classes temáticas: Classe 1 – Mobilização de saberes na prática pedagógica; Classe 2 – Adoção de metodologias ativas e tecnologias educacionais; Classe 3 – Resignificação do planejamento e da avaliação.

Na Classe 1, os entrevistados relataram que os conhecimentos adquiridos durante o mestrado os ajudaram a compreender a prática docente como um processo reflexivo e adaptativo. Como exemplificado por um dos participantes:

A vivência no mestrado me ajudou a olhar para minha prática com mais criticidade, pois passei a entender que o planejamento precisa dialogar com a realidade da turma, juntamente com o conteúdo (Entrevista com E2, 2025).

Esse dado dialoga com Gess-Newsome (2015), ao indicar que o desenvolvimento do *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) exige que os professores sejam capazes de ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, promovendo aprendizagem significativa.

Ainda nessa categoria, destaca-se a fala de E4:

Depois do mestrado, passei a elaborar aulas mais envolventes, pensando nas realidades das turmas. Me tornei mais consciente de que o conteúdo só faz sentido quando está conectado com a vida do aluno (Entrevista com E4, 2025).

Na Classe 2, foram destacados relatos sobre a inserção de metodologias ativas, como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, práticas alinhadas a estudos como os de Hume e Berry (2022), que enfatizam o desempenho das formações continuadas no fortalecimento do repertório metodológico dos professores. Um exemplo:

Depois do mestrado, comecei a aplicar atividades mais interativas, usando tecnologia e jogos com turmas que tinham muita dificuldade em Matemática, e vi que os alunos participaram mais (Entrevista com E2, 2025).



O relato de E3 também é elucidativo nesse sentido:

No ensino superior, percebi que a pesquisa e a tecnologia podem ser articuladas em propostas mais autorais e o mestrado me ajudou a pensar em inovação de forma estruturada (Entrevista com E3, 2025).

Além disso, os egressos mencionaram a valorização da avaliação processual e do retorno formativo, aspectos destacados na Classe 3, nos quais apontam que o mestrado contribuiu para revisar concepções tradicionais de avaliação, tornando-as mais coerentes com os princípios da pedagogia inclusiva.

Passei a usar mais a avaliação diagnóstica e feedbacks contínuos e percebi que avaliar deixou de ser só dar nota e virou um instrumento de escuta, para melhorar minhas aulas (Entrevista com E5, 2025).

Estudos recentes reforçam que esse movimento de transformação, além de técnico, é epistemológico, pois trata-se de repensar o lugar do professor como autor de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na autonomia e na mediação cultural (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2022; HARGREAVES, FULLAN, 2020).

Os dados demonstram que a formação proporcionada pelo mestrado possibilitou uma reconfiguração dos saberes docentes, tanto no plano conceitual quanto no plano prático. Os participantes relataram que passaram a agir com maior consciência didática, coerência pedagógica e sensibilidade às demandas dos alunos, o que reafirma a tese de que a profissionalização docente exige uma formação que valorize a prática educativa e promova o protagonismo pedagógico.

Identidade profissional docente: autonomia, pertencimento e compromisso ético

A análise das entrevistas, associada ao instrumento de similitude lexical do IRaMuTeQ, revelou associações entre os termos **identidade, formação, trajetória, autonomia e transformação**, numa conexão semântica que reflete a compreensão dos participantes sobre a identidade profissional docente como um processo contínuo, relacional e ético, assinalado por experiências formativas e pela ressignificação de sentidos atribuídos à docência.

Conforme apontado por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a identidade docente deve ser compreendida como uma construção dinâmica, desenvolvida a partir da interação entre crenças pessoais, contextos institucionais e vivências profissionais, compreensão reforçada por Olsen (2008), ao destacar



que a identidade do professor se constrói no entrelaçamento entre a pessoa e o profissional, refletindo sua trajetória e seu engajamento no contexto educacional.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) identificou duas classes principais no que se refere à identidade: Classe 1 – Reconhecimento da docência como profissão comprometida com a transformação social; Classe 2 – Reposicionamento do professor frente às decisões pedagógicas e institucionais.

Na Classe 1, os relatos demonstraram que o mestrado contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento à profissão docente e para a ampliação da consciência sobre a função social do professor. Neste sentido, um dos participantes expressou:

Passei a enxergar minha prática muito além de algo puramente técnico, comecei a me posicionar diante do mundo, e, desse modo, senti que posso provocar mudanças na escola (Entrevista com E4, 2025).

Essa percepção encontra respaldo na literatura ao enfatizar que o fortalecimento da identidade profissional está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia crítica e do engajamento ético (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2021).

Na Classe 2, emergiram narrativas que apontam para um reposicionamento dos professores no interior das instituições educacionais, pois os egressos passaram a participar de decisões pedagógicas, liderar projetos e influenciar seus pares com maior confiança, reforçando o caráter relacional da identidade docente. Como afirma um entrevistado:

Antes, eu fazia o que a coordenação pedia. Hoje, proponho caminhos. O mestrado me deu argumentos e segurança para defender minhas ideias (Entrevista com E3, 2025).

Essa mudança de postura dialoga com estudos como os de Beauchamp e Thomas (2009), que afirmam que a identidade docente se estabelece no entrelaçamento entre experiências pessoais e discursos institucionais, sendo continuamente ressignificada pelas práticas e interações. Além disso, autores como Oliveira-Formosinho (2023) destacam que a identidade profissional necessita ser entendida como expressão de um *ethos* profissional que articula saberes, valores, compromisso social e sensibilidade ética, dimensão identificada nas falas dos entrevistados que expressaram maior empatia com os estudantes, escuta ativa e atenção à diversidade como parte de seu amadurecimento profissional.

As análises também evidenciam que a identidade profissional docente é influenciada pelas condições institucionais e pelas possibilidades reais de participação nos espaços coletivos da escola, considerando que a ausência de políticas de valorização e a precariedade das condições de trabalho



foram reconhecidas como entraves à consolidação de uma identidade docente plena, especialmente por aqueles que atuam na educação básica.

Como destacam Flores e Niklasson (2022), a consolidação da identidade docente está condicionada ao reconhecimento institucional, à estabilidade profissional e ao suporte à prática pedagógica, fatores que, quando ausentes, geram desânimo, sobrecarga e fragilização do engajamento profissional.

Em convergência com Day e Sachs (2020) os dados indicam que programas de formação como o mestrado profissional possuem potencial para ativar processos de conscientização profissional, desde que estejam articulados a políticas institucionais que garantam suporte à atuação docente.

Desafios e proposições para a formação docente

Apesar dos avanços percebidos, os entrevistados também apontaram limitações na estrutura do mestrado profissional, visto que a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) revelou que os termos mais associados aos desafios foram **tempo, estrutura, demanda, realidade e apoio**, refletindo tensões vivenciadas no cotidiano formativo. Tais elementos foram agrupados em dois núcleos temáticos principais: i) Desafios estruturais e institucionais enfrentados durante a formação; ii) Proposições para políticas públicas de valorização e continuidade formativa.

No primeiro núcleo, os docentes relataram dificuldades como a sobrecarga de tarefas, a conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal, além da falta de apoio institucional concreto. Como expressou E1:

Foi um percurso muito exigente, com prazos apertados, muitas vezes, precisei sacrificar momentos com a família. Sinto que faltou um tempo institucional para estudo e pesquisa (Entrevista com E1, 2025).

Essas dificuldades são compatíveis com o que apontam Tang *et al.* (2021), ao analisarem a realidade de professores inseridos em programas de pós-graduação profissionalizantes: o sucesso da formação depende de redes de apoio e políticas de gestão que reconheçam a complexidade do trabalho docente.

Docentes da educação básica, como E5, destacaram obstáculos específicos relacionados às condições materiais e simbólicas da escola pública:

Trabalhar com 45 alunos em sala e ainda tentar aplicar um projeto é uma batalha diária, e nem sempre temos recursos ou apoio da gestão (Entrevista com E5, 2025).



A literatura também reforça que os desafios da prática não podem ser superados apenas com formação, mas exigem condições institucionais adequadas (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2022; OECD 2021).

No segundo núcleo, os participantes propuseram o fortalecimento das políticas públicas de formação continuada articuladas às práticas escolares. Reivindicaram, ainda, programas que valorizem o protagonismo do professor, promovam o trabalho coletivo e que possam garantir condições para a produção de conhecimento a partir da prática docente.

O mestrado nos empodera, mas, se as políticas públicas não valorizam isso, viramos exceção. Sempre penso que deveria haver incentivos institucionais para aplicar o que aprendemos. ” (Entrevista com E3, 2025).

Nesse sentido, as proposições apontadas dialogam com a defesa da indissociabilidade entre formação, desenvolvimento profissional e valorização simbólica e política do professor (AVIS, 2019; LIMA; GONZÁLEZ, 2021).

Outra proposição recorrente foi a necessidade de estreitar os vínculos entre universidade e escola, especialmente no contexto dos mestrados profissionais, nesse contexto, a valorização de projetos de extensão, a integração entre disciplinas e a escuta dos saberes da prática foram apontadas como caminhos para uma formação mais coerente com os desafios da docência.

Por fim, os participantes destacaram a importância da continuidade dos processos formativos, sugerindo a criação de núcleos de apoio à docência nas redes públicas, grupos de estudo permanentes e parcerias interinstitucionais que favoreçam a construção de comunidades de prática.

A gente precisa continuar refletindo, trocando, pois sozinhos, não conseguimos sustentar as mudanças (Entrevista com E4, 2025)

Essas proposições reforçam que a formação docente, para ser efetiva, deve estar amparada por políticas públicas de longo prazo, sustentação institucional e reconhecimento social da profissão (SACHS, 2016; FLORES; NIKLASSON, 2022).

Além disso, evidenciam o potencial do mestrado profissional em promover transformações significativas quando articulado a políticas educacionais comprometidas com a valorização do magistério e a melhoria das condições de trabalho docente.

Esse conjunto de desafios e proposições indica que, embora os efeitos do mestrado profissional sejam expressivos, sua consolidação requer um ecossistema institucional mais favorável, que reconheça o professor como agente estratégico para a transformação educacional, e a incorporação das vozes dos



egressos como protagonistas da mudança reforça a necessidade de escuta qualificada e de políticas participativas no campo da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as repercussões da formação *stricto sensu* em nível de mestrado profissional na constituição dos saberes docentes e na identidade profissional de professores da educação básica e superior. A análise revelou que o percurso formativo contribuiu significativamente para a reconfiguração das práticas pedagógicas, com ênfase na adoção de metodologias ativas, na revisão de concepções avaliativas e no fortalecimento da relação teoria-prática. Além disso, evidenciou-se o reposicionamento dos egressos frente aos desafios educacionais, marcando uma transição da docência técnica para uma atuação mais crítica, reflexiva e contextualizada.

A formação experiência pelos participantes potencializou transformações em suas trajetórias, ao promover a articulação entre saberes experienciais e fundamentos teóricos, o que repercutiu tanto no exercício profissional quanto na percepção da docência como prática socialmente comprometida, nesse sentido, as vozes dos entrevistados apontam para uma identidade profissional mais fortalecida e consciente de sua função nos processos de transformação educativa.

Ao mesmo tempo, os dados demonstram que os avanços formativos ainda esbarram em desafios estruturais e institucionais que limitam a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas no cotidiano escolar, deste modo, a ausência de tempo institucional para planejamento, a falta de apoio da gestão e as condições precárias de trabalho foram apontadas como fatores que dificultam a aplicação efetiva dos saberes adquiridos.

Diante disso, conclui-se que os mestrados profissionais são relevantes na valorização da docência e no incentivo à produção de conhecimento a partir da prática, mas sua efetividade depende de políticas educacionais que reconheçam e sustentem os processos formativos de forma contínua e articulada à realidade das escolas e a escuta ativa dos professores e a valorização de suas trajetórias precisam ser consideradas nas políticas públicas voltadas à formação docente.

Como limitação, destaca-se o número reduzido de participantes, o que impede a generalização dos resultados, mas a natureza qualitativa e o aprofundamento das análises conferem ao estudo consistência interpretativa e potencial de transferência para outros contextos na compreensão de fenômenos educacionais semelhantes.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de políticas de formação que articulem teoria, prática, escuta e transformação social. Como recomendação, sugere-se o investimento



em estratégias de acompanhamento de egressos de programas *stricto sensu*, a criação de núcleos de formação continuada nas redes públicas e o fomento a práticas pedagógicas contextualizadas, colaborativas e emancipadoras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. “Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education”. **Cambridge Journal of Education**, vol. 39, n. 2, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/05/2025.

COCHRAN-SMITH, M. *et al.* “Teacher preparation research: An analysis of the evidence”. **Journal of Teacher Education**, vol. 73, n. 1, 2022.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. “A formação *stricto sensu* e seus contributos para a prática docente: um estudo freireano”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 42, 2023.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DAY, C.; SACHS, J. **International handbook on the continuing professional development of teachers**. New York: Routledge, 2020.

DUARTE, A. M.; NASCIMENTO, J. M.; COSTA, P. C. B. “Formação docente em tempos de políticas restritivas: reflexões sobre a BNCC e seus impactos”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 27, 2022.

DUBOIS, A.; GADDE, L. E. “Systematic combining: An abductive approach to case research”. **Journal of Business Research**, vol. 55, n. 7, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

GESS-NEWSOME, J. PCK: “A powerful construct in understanding teachers’ professional knowledge”. **International Journal of Science Education**, vol. 37, n. 8, 2015.

GONZÁLEZ, L. M.; MARTÍNEZ, R.; RODRÍGUEZ, P. “La construcción de la identidad docente en la educación contemporánea”. **Revista de Educación**, vol. 32, n. 2, 2021.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press, 2020.



HUME, A.; BERRY, A. “Developing teachers’ PCK through professional learning”. **Science Education**, vol. 106, n. 2, 2022.

KORTHAGEN, F. A. J. “Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0”. **Teachers and Teaching**, vol. 23, n. 4, 2017.

LIBÂNEO, J. C. “Formação de professores e profissionalização docente”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. Thousand Oaks: SAGE, 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* “Saberes docentes e a constituição da prática pedagógica: contribuições para a formação”. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 46, 2020.

NÓVOA, A. “O regresso dos professores”. **Educar em Revista**, n. 66, 2017.

OECD. **Teachers and Leaders in Vocational Education and Training**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <www.oecd.org>. Acesso em: 12 jun. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “Formação de professores como desenvolvimento profissional: uma perspectiva reflexiva e crítica”. **Revista Lusófona de Educação**, n. 61, 2023.

PÉREZ, C.; OLIVEIRA, L. T.; MELO, A. “Análise de similitude e CHD com IRaMuTeQ: aplicações em pesquisas qualitativas na Educação”. **Revista Latino-Americana de Metodologia da Pesquisa em Educação**, vol. 12, n. 1, 2023.

SALES, F. A. L. *et al.* “Professores de matemática e seu doutoramento: um olhar sobre os egressos da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 48, 2023.

SHULMAN, L. S. “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, F.; PÉREZ, C.; BRAVO, M. “Desarrollo de la identidad docente en contextos educativos diversos: un análisis comparativo en América Latina”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 25, n. 1, 2023.

ZEICHNER, K. “Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs”. **Teaching and Teacher Education**, vol. 9, n. 1, 1993.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 22 | Nº 65 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima