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 democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 42 | Boa Vista | 2023

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

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8084431

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEUS CONTRIBUTOS PARA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO FREIREANO

Lilian Moreira Cruz[1]

Lúcia Gracia Ferreira[2]

Resumo

Neste artigo, objetivamos identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, as implicações da formação *stricto sensu* para a prática docente. Destarte, assentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa com o paradigma fenomenológico. Utilizamos dois instrumentos para produzir os dados: questionário e roda de conversa. Contamos com a participação de 41 professores/as efetivos/as da Educação Básica, do município de Itapetinga-BA, sendo 14 colaboradores/as da roda de conversa. Os dados construídos foram interpretados a partir dos pressupostos da análise do discurso na perspectiva bakhtiniana. A pesquisa revelou que a formação *stricto sensu* contribuiu para os/as docentes amadurecerem profissionalmente, terem percepção crítica das condições de trabalho, valorizarem o conhecimento, romperem com a visão romântica da educação, sair da posição de consumidores/as de conhecimentos e currículos prontos para construtores/as destes, de reprodutores de práticas retrógradas/segregadoras para práticas libertárias/humanistas, ou seja, a formação favoreceu o abandono do estado de alienação profissional para o/a docente se comprometer/posicionar politicamente contra uma educação bancária e excludente. Nessa perspectiva, a formação impactou o desenvolvimento profissional e possibilitou aos/as docentes serem autônomos/as em sua profissão, especialmente, na escolha de práticas crítico-emancipatórias no exercício docente. Ademais, conseguimos identificar que houve atravessamentos dos princípios fundantes da pedagogia freireana no processo da formação *stricto sensu* e do exercício da docência, provocando efeitos na maneira de pensar e agir na profissão.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Exercício Docente; Formação Continuada; Paulo Freire.

Abstract

In this article, we aim to identify, taking the principles of Freire's pedagogy as a contribution, the implications of *stricto sensu* training for teaching practice. Thus, we based the research on a qualitative approach with the phenomenological paradigm. We used two instruments to produce the data: a questionnaire and a conversation circle. We had the participation of 41 permanent Basic Education teachers from the municipality of Itapetinga-BA, with 14 collaborators in the conversation circle. The constructed data were interpreted from the assumptions of discourse analysis in the Bakhtinian perspective. The research revealed that the *stricto sensu* training contributed for teachers to mature professionally, have a critical perception of working conditions, value knowledge, break with the romantic view of education, leave the position of consumers of knowledge and curricula ready to constructors of these, from reproducers of retrograde/segregating practices to libertarian/humanist practices, that is, the training favored the abandonment of the state of professional alienation for the teacher to commit/position politically against a banking and exclusionary education. From this perspective, training had an impact on professional development and enabled teachers to be autonomous in their profession, especially in choosing critical-emancipatory practices in teaching. Furthermore, we were able to identify that there were crossings of the founding principles of Freire's pedagogy in the process of *stricto sensu* training and teaching practice, causing effects on the way of thinking and acting in the profession.

Keywords: Continuing Education; Paulo Freire; Professional Development; Teaching Practice.

[1] Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: lmcruz@uesc.br

[2] Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCar). E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br

INTRODUÇÃO

A profissão docente abarca diversos aspectos como a formação inicial, a formação continuada, a trajetória do/a professor/a nos âmbitos pessoal, político, cultural, econômico, científico, entre tantos outros. Neste estudo, elegemos como dispositivo de análise a formação s*tricto sensu*, por compreender que esta se configura como um marco importante no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e tem ganhado espaço em debates nas universidades, nas instituições formadoras de professores/as, nos discursos político-partidários.

A formação continuada consiste em um processo que atravessa a vida profissional do/a professor/a; e do modo como é tratado neste estudo, ocorre posteriormente à formação inicial, sendo assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014), pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 09/05/2016). Nessa perspectiva, os cursos de pós-graduação têm-se caracterizado como alternativa para promover a formação continuada de docentes, não só a *stricto sensu* (pesquisa acadêmica), mas também a *lato sensu* (especialização - aperfeiçoamento e qualificação) (OLIVEIRA, 2019, CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

No Brasil, a formação *stricto sensu* foi regulamentada pelo Parecer nº 977/656 (trata dos cursos de pós-graduação) do Conselho Federal de Educação, em meados da década de 1960, constituindo-a de dois níveis: mestrado e doutorado. Esses cursos compõem o sistema nacional de pós-graduação e passam a ser "[...] reconhecidos pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira [...]" (BRASIL, 2010, p. 155). A formação *stricto sensu* não se limita à construção de conhecimentos científicos, tampouco à sua aplicabilidade no exercício da docência, visto que não pode ser reduzida a capacitação, aperfeiçoamento ou treinamento; deve ser, contudo, um elemento que possibilite o delineamento de caminhos que oportunizem a autonomia, a criticidade, a inventividade, a politicidade do pensamento, a construção de novos saberes e conhecimentos, a (re)construção de práticas docentes; assim, ser provocadora de reflexões e mudanças no exercício profissional.

Por estarem esses/as profissionais inseridos/as em um mundo globalizado, tem sido deles requisitado um movimento formativo permanente para acompanhar e participar das mudanças sociais, culturais, científicas, tecnológicas. Por conseguinte, é deles exigido que contribuam para a constituição da própria identidade de ser professor/a. Esse movimento é baseado em uma dialética inseparável da formação e da valorização profissional (SILVA, 2008; BIOTO, 2022; CRUZ, 2021).

Em face disso, há no Brasil uma tendência em colocar nos documentos norteadores da formação docente a formação continuada como um elemento de valorização da docência e como estratégia para solucionar os problemas que permeiam a educação brasileira (GATTI, 2008; CARVALHO, 2022; CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021). Nesse sentido, falta a compreensão de que a profissão docente é uma tarefa revestida de valor social, é também espaço de formação. Assim, demanda contínuos investimentos dos órgãos governamentais para os/as professores/as terem dignidade no exercício da profissão, com condições de trabalho adequadas, programas de formação condizentes com as necessidades locais, plano de carreira, salário justo, entre tantos outros.

Cientes dessa realidade, buscamos neste estudo identificar, tomando como aporte os princípios da pedagogia freireana, as implicações da formação *stricto sensu* para a prática docente. Entendemos como prática docente aspectos relativos à profissão, o que abrange os processos de ensino e aprendizagem, estudo, pesquisa, planejamento, reflexão, autonomia, formação, gestão da sala de aula, dentre outros. Desse modo, compreendemos que há elementos da formação *stricto sensu* que beneficiam o exercício da docência, por conseguinte, o DPD.

É essencial salientar que o DPD é um processo complexo atravessado por historicidades, conhecimentos, saberes, fazeres, emoções, sentimentos, atitudes, condições de trabalho, formação inicial e continuada, políticas públicas e o exercício contínuo da docência; ou seja, por diferentes contextos (pessoal, social, político, cultural, científico, tecnológico). Esses elementos compõem um conjunto de fatores intrinsecamente relacionados ao DPD e tendem a trazer diversas implicações para o exercício da docência.

O DPD é um conceito polissêmico, complexo e multidimensional que abarca a vida do/a professor/a, suas contínuas aprendizagens e desafios (VAILLANT; MARCELO, 2012; IMBERNÓN, 2011; VAILLANT, 2014; CRUZ; MOURA; MENEZES, 2021). Pela amplitude do termo DPD, optamos em centrar esta pesquisa nos aspectos da formação *stricto sensu* de professores/as e seus desdobramentos no exercício docente. É importante destacar que o DPD não se limita à formação docente, mas abrange, também, as histórias de vida do/a professor/a, suas relações e experiências dentro e fora das instituições educativas, diversificadas circunstâncias (pessoais, sociais, culturais, políticas, econômicas, organizacionais, formativas), sua prática profissional, suas aprendizagens ao longo da carreira, entre tantos outros aspectos.

Para este estudo, aproximamo-nos de alguns princípios fundantes da pedagogia freireana, catalogados anteriormente, tais como: o ontológico, o político, o axiológico, o gnosiológico e o epistemológico, por entender que esses princípios podem nos ajudar a perspectivar direcionamentos para compreender os processos de DPD e assim, abrir novos horizontes para discussão, considerando a

complexidade que envolve o/a professor/a e a sua formação continuada, o/a professor/a e suas particularidades/individualidades.

É fundamental destacar que, no escopo teórico dos estudos freireanos, compreendemos que o princípio ontológico, por exemplo, apresenta a necessidade de o/a professor/a reconhecer a sua existência, sua autonomia, sua capacidade criativa e crítica, a responsabilidade social de sua profissão, e, em especial, a necessária relação a ser estabelecida com e no mundo para provocar transformações em sua profissão e colocá-la a serviço da comunidade (FREIRE, 2007a; 2007b, 2005; 2018; 2019; 2020).

No que concerne ao princípio político, este nos auxilia na compreensão da educação como um ato político, ao tempo em que é permeada da subjetividade humana e das relações de saber/poder (FREIRE, 2019). É imperativo o/a professor/a reconhecer que a educação não é neutra, o que implica assumir uma postura profissional ética, política, emancipatória, libertária, dialógica e responsável por transformações sociais mediante a educação que oferta (FREIRE, 2002; 2019; CRUZ, 2020).

Quanto ao princípio axiológico, Freire (2006; 2007b; 2020) nos convoca a refletir que a postura profissional docente necessita ser pautada na ética para promover espaço de formação que reconheça e valorize as múltiplas culturas, as individualidades; em outras palavras, que respeite as diversas maneiras de ser e estar no mundo. A despeito disso, Freire (2020, p. 45) pontua que "falamos em ética e em postura substancialmente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões [...]". Nesta perspectiva, a prática docente requer ser sedimentada no princípio ético, para assim assegurar a equidade social na educação e, portanto, ser capaz de romper com qualquer forma de dominação, exclusão e discriminação. Tudo isso demanda "vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática" (FREIRE, 2020, p.45), para que não haja distanciamento entre o que se diz e o que se faz.

Neste viés, Freire (2002, 2018) traz as reflexões sobre o princípio gnosiológico para nos ajudar na compreensão do inacabamento e da finitude do ser humano: ao passo que não nascemos prontos, sempre estaremos em um processo contínuo de (re)construção e desenvolvimento. Certamente, esta concepção contribui para o estabelecimento de uma relação favorável na busca pelo conhecimento e na constituição de uma identidade profissional de um/a professor/a autônomo/a, pesquisador/a, crítico/a e participativo/a, posto que este se configura como caminho fundamental da práxis profissional – reflexão e ação permanentes.

Por fim, no quinto e último princípio, denominado de epistemológico, Paulo Freire (2007a; 2007b; 2019; 2020) nos chama a atenção para a rigorosidade metódica que deve perpassar a busca pelo conhecimento e o exercício da prática docente. Posto isto, o autor também propõe ao/à professor/a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, apreender a realidade e ter curiosidade epistemológica,

visto que são fatores essenciais que "nos motivam, nos levam a desvelar a realidade, através da ação" (FREIRE; SHOR, 2008, p. 23).

Importa-nos destacar que estes princípios não se esgotam, posto que ao cotejá-los nas obras de Paulo Freire é possível perspectivar outros, o que vai depender da necessidade e demanda do/a pesquisador/a. Dito isso, os cinco princípios escolhidos neste estudo nos ajudam a problematizar a relação do/a professor/a da educação básica com seus processos de formação continuada, ao passo que nos permitem mergulhar nas histórias de vidas, nos diferentes contextos de atuação profissional, no conhecimento das aprendizagens, no saber fazer, na profissionalidade, nas crenças e valores, isto é, nas historicidades dos/as docentes colaboradores/as. Esperamos com este estudo percorrer um caminho discursivo ético, com entrelaçamentos de vozes de alguns sujeitos que fazem a educação do Brasil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nosso caminho investigativo se assentou em um paradigma fenomenológico, com abordagem qualitativa. Para tanto, utilizamos dois instrumentos para produção dos dados – questionário e roda de conversa. De acordo com André (2013, p. 97), "as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados". Sendo assim, esse tipo de abordagem permite uma relação ativa entre pesquisador/a e colaboradores/as, de modo a possibilitar uma interação dialógica, autêntica, democrática e respeitosa das produções discursivas materializadas em entrevistas, grupos focais, rodas de conversas, questionários. Tudo isso demanda a atitude de saber ouvir, falar, problematizar e compreender os discursos com compromisso ético-político-democrático.

Quanto aos instrumentos utilizados, o primeiro foi o questionário, que de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Esse instrumento permitiu traçar o perfil dos/as participantes, conhecer suas trajetórias de formação *stricto sensu* e as implicações desta no exercício docente. O questionário ficou disponível para preenchimento no *Google Forms* por um período de duas semanas. Constou de 36 questões, sendo 18 de múltipla escolha e 18 abertas. Então**,** 41 professores/as com formação *stricto sensu* (concluída ou em andamento) do município de Itapetinga-BA responderam este questionário no ano de 2020; destes, 14 participaram das rodas de conversas realizadas em 2021.

O segundo instrumento foi a roda de conversa, que se caracteriza em conversações entre pesquisadores/as e colaboradores/as para partilhar suas historicidades (pessoal, profissional e acadêmica), cada um/a com suas particularidades, modos distintos de pensar, sentir e agir na vida (CRUZ; COELHO, 2022). Com isso, a roda possibilitou conhecer os processos sócio-históricos de DPD, o que significou analisar os aspectos pessoais, profissionais e formativos, bem como os mais variados contextos em que os professores/as transitaram e ainda transitam. A baixa adesão a este segundo instrumento por parte dos/as colaboradores/as se deu pela falta de disponibilidade de horários para participarem dos encontros. No total, aconteceram três rodas de conversas, nos dias 14, 16 e 18 de junho de 2021, sendo constituídas por grupos distintos com 6, 5 e 3 professores/as colaboradores/as.

É importante destacar que os contextos de produção dos discursos desta pesquisa são distintos. No questionário, por exemplo, o sujeito responde sozinho; assim, traz um discurso individualizado (pessoal). Já na roda de conversa, apresenta um discurso pautado na coletividade. Portanto, os contextos de produção podem interferir nos discursos materializados. Para preservar a identidade dos/as participantes, nós os/as identificamos nesta pesquisa com nome de flores, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Identificação dos/as professores/as

Amarílis	Narciso	Azaleia	Botão de ouro**	Antúrio*
Boca de Leão***	Begônia	Amor- perfeito	Tulipa	Orquídea
Alisso	Calêndula	Camélia*	Copo-de-leite**	Ave do paraíso
Ciclame	Flor-de-maio	Gérbera	Cravo*	Íris**
Hortência*	Gardênia**	Hibisco**	Kalanchoê	Magnólia
Girassol***	Gerânio	Lavanda	Lírio	Lótus
Peônia	Prímula	Margarida	Jacinto	Torênia***
Perpétua*	Lisianto	Móreia	Rosa*	Verbena
Violeta				

Fonte: Elaboração própria.
Notas: *colaboradores/as da roda de conversa do dia 14/06/2021. **colaboradores/as da roda de conversa do dia 16/06/2021. ***colaboradores/as da roda de conversa do dia 18/06/2021).

Os dados produzidos foram analisados na perspectiva bakhtiniana. Para tanto, associamo-nos a dois pensadores: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

De acordo com Souza e Barreto (2017, p. 102), “para Freire e Bakhtin, somente o homem é um ser de práxis: ele reflete e produz sobre o seu agir”. Nessa prerrogativa, compreendemos que os/as docentes são intelectuais capazes de refletir, agir, criticar, (re)criar, (re)construir a própria realidade e

tendem, de modo consciente, a atuarem como profissionais sociais e provocar mudanças históricas, culturais, sociais, entre outras. Nessa direção, utilizamos dois contextos para a produção dos discursos: a roda de conversa e o questionário; assim, recortamos nos discursos alguns enunciados para compor o corpus de análise.

Em face disso, foi necessário compreender a linguagem dos/as colaboradores/as enquanto discurso que não é neutro, tampouco natural, mas carregado de manifestação da subjetividade e da ideologia humanas (BAKHTIN, 1995; 1987). Por vezes, são discursos forjados nos embates históricos, sociais e políticos. E, sendo assim, para estudá-los, é necessário analisar as condições de sua produção discursiva e a complexidade das relações sociais envolvidas. Nas próximas páginas, abrimos horizontes e perspectivas para esse aprofundamento.

DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A formação docente é um processo que ocorre em um movimento dinâmico de "troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relação" (MOITA, 2013, p. 115). Para adentrar nos processos formativos dos/as professores/as, torna-se necessário conhecer as particularidades de cada história, o modo como interagem com os seus contextos, suas lutas, suas crenças, suas maneiras de agir e reagir frente à vida. Neste viés, Moita (2013, p. 117) salienta que "cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único". É nesse sentido que a vida se configura como um movimento permanente de formação, sendo individual, único, variável e complexo. Por isso precisamos compreender que os/as docentes são "sujeitos políticos no processo de formação humana e profissional" (BORGES *et al*, 2023, p. 265). Assim, é válido dizer que cada percurso formativo traz elementos peculiares das histórias de vida pessoal e profissional, dos contextos, das descobertas, das escolhas, das interações, dos acontecimentos.

A formação continuada é um dos elementos que compõem o DPD e tende a trazer implicações positivas para o exercício da docência (CRUZ, 2020). Entretanto, como nos assevera Imbernón (2011), a formação continuada não é o único elemento que abarca o DPD. Portanto, requer uma compreensão mais profunda e minuciosa, além de demandar o reconhecimento de que uma formação precisa promover mudanças na profissão docente e na vida pessoal de um/a professor/a.

É nessa perspectiva que Imbernón (2016, p. 191) salienta que "a tarefa da formação não é capacitar um docente para transmitir saberes e estruturar uma cultura dominante, e sim estabelecer uma reflexão e uma análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade". Esta análise leva-nos a pensar sobre os contextos sociais, históricos, culturais, econômicos, organizacionais e

formativos que atravessam a vida profissional dos/as professores/as. Referente especificamente à formação docente, questionamos: como os/as professores/as se constituem ao longo das trajetórias formativas? Quais implicações da formação para o DPD? Como os contextos interferem no exercício da docência?

Em confluência com estas e outras indagações, buscamos identificar as implicações da formação *stricto sensu* na trajetória de docentes da educação básica. Entendemos a trajetória "como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e simbolizam uma explicitação temporal. Ela envolve um intrincado processo que engloba fases da vida e da profissão" (ISAIA, 2006, p. 71). Para analisar essas trajetórias, pressupõe-se uma visão particular e única de cada professor/a, visto que "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre pluralidades que atravessam a vida" (MOITA, 2013, p. 114). Dessa forma, foi necessário mergulhar nos processos de construção de si na trajetória da formação docente dos sujeitos colaboradores desta pesquisa e de seus contextos formativos e de trabalho docente.

Face ao exposto, compreendemos que uma formação continuada necessita ser pautada em ações formativas que articulem o pessoal e o profissional (NÓVOA, 2017; MARQUES, 2021), que valorizem a trajetória vivencial dos/as professores/as e o repertório de conhecimentos teóricos e práticos. Esse viés demanda um conjunto de ações direcionadas a oportunizar o efetivo exercício da profissão: infraestrutura adequada, plano de carreira coerente (salário, valorização, incentivos), políticas públicas de formação inicial e continuada contextualizadas com a realidade das instituições educativas, autonomia docente, acompanhamento pedagógico, apoio da gestão e da comunidade em geral, entre outros aspectos. Tudo isso são elementos essenciais que compõem o DPD e servem de estímulo para mudanças/melhorias no exercício profissional.

Como salientado por Imbernón (2016), a formação e o DPD são faces de uma mesma moeda, de modo que se complementam. Nessa direção, o referido autor enfatiza que "a formação se legitimará, então, quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações" (IMBERNÓN, 2016, p. 185). Portanto, a formação necessita ser o lugar de constituição de uma identidade profissional política, crítica e transformadora. Tudo isso demanda a participação ativa de docentes e discentes, a autonomia das instituições formativas na elaboração de seus currículos para atender as especificidades dos mais variados contextos dos/as sujeitos, entre outros.

Para compreender os processos formativos dos/as professores/as colaboradores/as deste estudo, reunimos alguns discursos captados a partir do questionário e das rodas de conversas, para assim

analisar a formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência. Vejamos a seguir, os enunciados destacados de três docentes.

> **Hoje percebo as condições que interferem ou cooperam para que o trabalho docente ocorra** [...]. **Percebo esse amadurecimento ao vislumbrar questões relativas à educação de forma mais ampla e contextualizada**. **O conhecimento gera segurança e ao mesmo tempo inquietude, desejo de ser e fazer diferente**. [...] Apropriar-se dos conhecimentos referentes à educação constitui **arma de poder do docente!** (GIRASSOL- QUESTIONÁRIO). Eu percebi que a gente chega com uma **visão muito romantizada das coisas**, da situação, isso foi marcante. No final da dissertação, a orientadora me disse isso, que ela observou **o meu crescimento do início até quando cheguei ao trabalho final,** quando eu apresentei e ela observou o **meu processo de crescimento e amadurecimento.** Realmente, não tem como a gente dizer que não teve crescimento, que não teve aprendizagem. Teve sim, **eu confesso que hoje sou mais tranquila em relação à problemática da Educação do que antes. Consigo visualizar essa imagem romantizada, isso cria na gente grande expectativa, mas também frustrações**. **Quando você tem uma visão mais real, eu acho que é mais fácil você compreender a educação e até pensar em outras formas [...]** (TORÊNIA - RODA DE CONVERSA). O que eu percebi foi que no mestrado, abriu muito a visão de coisas que eu já tinha visto da graduação, coisas que passaram despercebidas, eu **estava mais maduro para o conhecimento**; quando eu vi algumas disciplinas novamente no mestrado, com uma profundidade muito maior, eu percebi que aquilo eu já tinha visto na graduação, mas eu não tinha percebido. **No mestrado, eu percebi que eu estava realmente mais maduro para poder aproveitar as disciplinas do que na graduação** (BOCA DE LEÃO - RODA DE CONVERSA)

Considerando os destaques dos discursos de Girassol e Torênia, podemos notar que os seus enunciados demarcam uma temporalidade (presente-hoje), o que pressupõe que no passado, antes da formação *stricto sensu*, elas não conseguiam perceber suas condições de trabalho, ter discernimento, tranquilidade e amadurecimento profissional, mesmo depois de 23 anos (Girassol) e 17 anos (Torênia) no exercício da docência. Os "pedaços de tempo" mostram que o ontem difere do hoje, que a aprendizagem profissional é um processo permanente e contínuo na vida dessas professoras.

Particularmente, em se tratando de Girassol, o discurso revela que o seu amadurecimento veio ao longo dos anos na carreira docente, mas a sua percepção ocorreu mediante o processo da formação *stricto sensu*, período em que houve construção de conhecimentos, segurança, inquietação, o que se desdobrou em mudanças no trabalho docente, ao passo que ampliou seus horizontes e possibilitou vislumbrar a educação de forma ampla e contextualizada.

De acordo com os estudos de Ferreira (2023) sobre a carreira docente no Brasil, percebemos que Girassol se encontra na fase da serenidade. É nesse período que o/a professor/a faz reflexões e análises de sua carreira, pois está mais maduro/a e tem mais segurança em sua profissão. Dessa maneira, no discurso da colaboradora está posto que a sua busca por um desenvolvimento profissional vem ocorrendo de forma consciente e contínua.

A expressão "desejo de ser e fazer diferente" presume que houve mudança profissional. Se houve mudança, demonstra que o contexto da formação continuada contribuiu com o seu DPD. Na

sequência, o último enunciado da colaboradora Girassol reflete sobre a força do conhecimento para a profissão docente, colocando-o como arma poderosa do/a professor/a. Essa produção discursiva demarca um campo valorativo para o conhecimento; assim, existe uma condição para que esse discurso se materialize e Girassol tenha buscado.

Para Girassol, o conhecimento traz liberdade e segurança. Primeiro, o docente tem liberdade quando tem conhecimento. Segundo, a segurança é esse lugar da consolidação, da firmeza e da autonomia. Quando um docente põe o conhecimento como um processo de busca formativa em sua profissão, põe em movimento os princípios fundantes da pedagogia freireana, de modo que a relação estabelecida com o conhecimento firma uma ação ontológica, política, axiológica, gnosiológica e epistemológica. Nesse sentido, constitui-se como uma ação libertadora em relação à educação bancária, elitista, classista e excludente. É nesse lugar de posicionamento político, livre e protegido da opressão que Girassol busca exercer a docência.

Em se tratando da colaboradora Torênia, seus enunciados revelam que antes da formação *stricto sensu,* sua visão da realidade era limitada, romantizada e imatura. Para a referida docente, o processo vivido no mestrado possibilitou a desconstrução da concepção romântica, ingênua e abstrata do mundo, ao passo que contribuiu para um processo de amadurecimento, permitindo-lhe enxergar a realidade concreta.

O termo romântico é enfatizado no discurso de Torênia como um disparador de reflexão. Destarte, compreendemos que a docente se encontra na fase da examinação da carreira profissional, período marcado pelos questionamentos e pela avaliação de aspectos positivos e negativos do seu trabalho. Desse modo, realiza a autoexaminação (FERREIRA, 2014; 2023). A palavra “romântica”, provavelmente, adveio de sua formação e foi tão marcante que a colaboradora enfatiza por duas vezes em seu discurso. Uma formação baseada nos romances traz uma perspectiva dos finais “felizes para sempre”. Indubitavelmente, foram os 17 anos de atuação e uma formação *stricto sensu* que possibilitaram à referida docente perceber que na educação não há esse campo imagético dos contos de fadas.

Ao adentrar na profissão docente, vamos perceber diversos desafios que, de algum modo, podem interferir no DPD. Em se tratando da realidade do Brasil, por exemplo, a educação teve (ainda tem) o caráter paternalista e assistencialista, visto que se fundamenta em falas forjadas no amor, na igualdade em detrimento da equidade (FREIRE, 2018). Além disso, há uma formação discursiva amplamente difundida segundo a qual a educação tem a missão de transformar a sociedade. Aliado a isso, a profissão docente é colocada no lugar de sacerdócio, sem direitos trabalhistas (FREIRE, 2006). Tudo isso com declarações fatalistas e meritocráticas que fazem perpetuar a desigualdade no sistema educativo: o

elevado número de crianças, jovens e pessoas adultas que fracassam no processo de escolarização. Uma percepção voltada para a visão romântica do mundo impossibilita enxergar esta realidade.

Aliado a isso, a colaboradora apresenta um ponto de contradição, sendo a expectativa e a frustração. Se por um lado, o/a professor/a faz investimentos em sua formação, busca novos conhecimentos, planeja suas aulas, tem motivação para ensinar e aprender, por outro lado, às vezes, a formação é precária, não há condições de trabalho adequadas, as políticas públicas não atendem as necessidades das escolas, as famílias não acompanham os filhos, há baixo rendimento escolar e violência. Diante dessa realidade, a visão romântica da educação é rompida, dando margem à frustração por não encontrar as condições favoráveis para o exercício da docência. Foi com o conhecimento da realidade do chão da escola que Torênia se frustrou. Por tudo isso, a educação é colocada por Paulo Freire (2019) no campo da utopia, para assim não a enxergar como predeterminações que uma sociedade impõe, mas como horizonte de luta coletiva, cujo resultado exige confiança e comprometimento com o trabalho que realizamos no percurso da trajetória profissional (SANTOS, 2022; AVELINO, 2020).

As enunciações da docente Torênia revelam que a formação *stricto sensu,* além de desconstruir a visão romântica, alargou a percepção, à medida que trouxe a possibilidade de se abrir para "pensar outras formas" de educação. Portanto, o processo de conscientização da colaboradora se descortina como o caminho de sua ascensão profissional. Tudo isso requer uma atitude de enfrentamento, de inquietude, de esperança e de busca por movimentos de formação permanente (FREIRE, 2005; 2007).

O contexto de produção discursiva das docentes Girassol e Torênia tem bases históricas, ambas direcionam um olhar analítico para os processos de precarização da profissão docente ao salientar a própria percepção das condições de trabalho. A formação aparece nos enunciados como um elemento que favorece esta percepção e promove perspectivas de lutas por melhorias trabalhistas. As implicações da formação *stricto sensu* são evidenciadas na reflexão sobre as condições da profissão docente, permitindo às professoras uma análise crítica e movimentos para emancipação política.

É com a análise crítica da realidade que a docente Girassol percebe o que reflete em sua profissão docente. Isso é evidenciado no enunciado "hoje percebo as condições que interferem ou cooperam para que o trabalho docente ocorra". Esta percepção é resultado do amadurecimento profissional que substancialmente ocorre à medida que o/a professor/a permanece na carreira, busca formação, adquire experiência, reflete sobre suas práticas docentes, constrói novos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos.

O DPD dessas docentes foi atravessado por questões pessoais-profissionais. Assim, houve quebra de paradigmas, construção de saberes profissionais docentes, renovação de pensamentos, atitudes e percepções. Tudo isso foi possível depois de passarem pela formação *stricto sensu*, ou seja, esta

formação trouxe impactos para a profissionalização docente e, consequentemente, para o DPD. Destarte, a formação favoreceu uma melhor interação entre teoria e prática, sobretudo, na constituição e na consolidação dos princípios freireanos para ofertar um exercício emancipatório, crítico e libertário da docência. Esse processo representa uma mudança na vida profissional do/a docente, que, segundo Imbernón (2011), contribui para o abandono da racionalidade técnica (professor/a como executor de currículo) e a assunção de uma postura profissional autônoma.

No que concerne aos enunciados de Boca de Leão, o colaborador discursou sobre ter sido atravessado por um processo de amadurecimento e crescimento a partir da formação s*tricto sensu*, o que possibilitou enxergar o contexto profissional a que está vinculado. Seus enunciados mostram que por falta de maturidade, no período que antecede a formação *stricto sensu*, o docente não conseguiu construir alguns conhecimentos, isto é, o mestrado ampliou a sua percepção e contribuiu para o amadurecimento, permitindo-lhe assimilar conteúdos que já lhe eram conhecidos.

Diferente de Girassol e Torênia, que viveram primeiro a experiência da docência e depois a da formação *stricto sensu*, o movimento de Boca de Leão foi o inverso: primeiro a formação e depois a docência. Em face desse processo, o colaborador conseguiu, logo no primeiro ano de sua carreira, visualizar o próprio amadurecimento e estabelecer uma relação com o conhecimento, o que provavelmente promoveu mais tranquilidade e segurança no exercício da profissão docente.

Para Marcelo Garcia (2010, p. 27), "os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes". A formação *stricto sensu* proporcionou a construção dessas habilidades e capacidades para Boca de Leão, à medida que possibilitou a ele uma necessária relação com o conhecimento e o amadurecimento, de modo a contribuir com o seu desenvolvimento profissional. Indiscutivelmente, "tornar-se professor é um longo processo" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 10), como também é desafiador.

Nesse caso, a formação *stricto sensu* foi mais um elemento que beneficiou a constituição da identidade profissional desse docente em seu desenvolvimento profissional. É essencial enfatizar que o DPD é um processo contínuo, requer acompanhamento e cuidado em todas as fases da carreira docente, desde a inserção no magistério até a finalização (FERREIRA, 2023). O fato é que, quando um/a professor/a ingressa no magistério com uma formação *stricto sensu,* a tendência é que o início da carreira seja de maior aceitação da profissão docente, pelo investimento formativo já realizado, e, socialmente/economicamente/politicamente falando, pelo *status* que o mestrado representa na sociedade.

Os princípios da pedagogia freireana reverberam nos enunciados do referido colaborador, especificamente o ontológico, o gnosiológico e o epistemológico, à medida que o possibilitaram olhar-se, avaliar-se e firmar uma relação com o conhecimento. Vejamos brevemente o que, segundo Freire (2005, 2007a, 2007b, 2018), caracteriza essa trama construída com fios do conhecimento: a) percepção de si; b) autoavaliação; c) formação permanente. A leitura de si possibilita enxergar o próprio inacabamento e nessa aventura lançar-se em um caminho de busca constante pelo conhecimento, para que a tranquilidade e a segurança sejam fiéis companheiras no exercício da docência.

Ademais, os enunciados dos/as referidos/as colaboradores/as nos ajudaram a compreender as forças sociais, políticas, históricas e formativas que têm nutrido o DPD, tais como: a) a percepção crítica das condições de trabalho (GIRASSOL); b) o amadurecimento profissional (GIRASSOL; TORÊNIA; BOCA DE LEÃO); c) a convicção do conhecimento como ferramenta de poder (GIRASSOL); d) a consciência crítica da realidade (GIRASSOL; TORÊNIA; e) o rompimento com a visão romântica (TORÊNIA); f) a maturação do conhecimento (BOCA DE LEÃO).

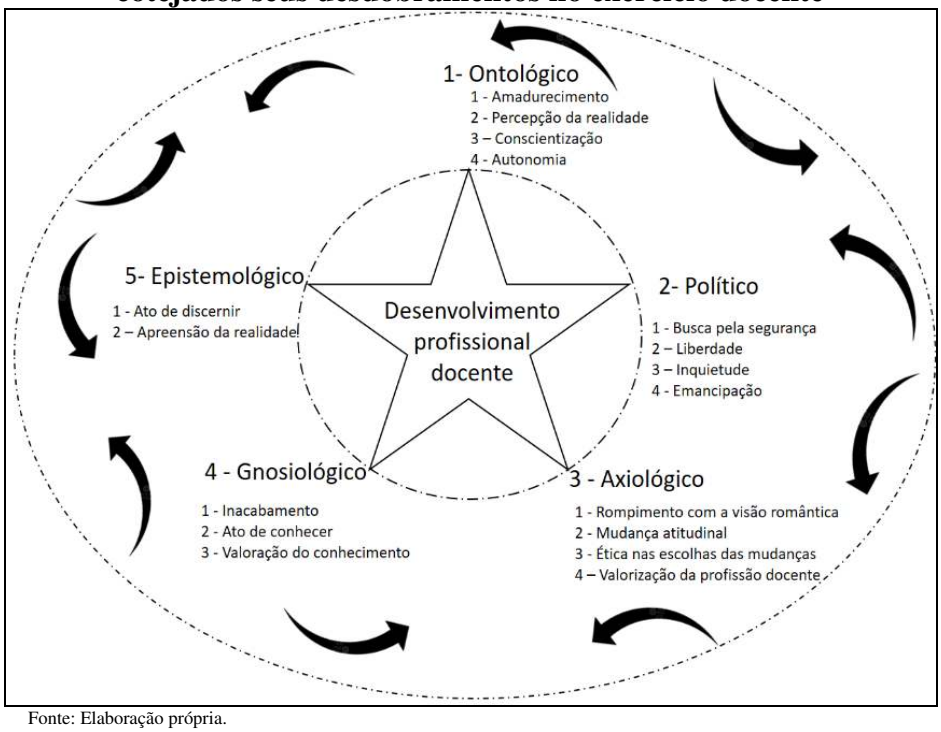
Indiscutivelmente, os/as colaboradores/as cresceram profissionalmente em seus processos formativos, em percepções, em conhecimentos, saberes, atitudes, o que, de algum modo, possibilitou mudanças no exercício profissional. De acordo com Cruz, Barreto e Ferreira (2020), o cerne desse processo está em diversos elementos que compõem o DPD, tais como os contextos político, social, cultural, econômico, estrutural. Há, então, a demanda de investimentos financeiros, sobretudo na formação continuada docente e nas condições profissionais, pois estas trazem impactos para o desenvolvimento profissional. É importante salientar que o DPD desses/as docentes foi favorecido com a formação *stricto sensu*, pelas oportunidades de refletir sobre suas práticas educativas e experimentarem novas formas de ensinar e aprender.

Nessa reflexão, compreendemos que só existe ação docente porque existe uma realidade objetiva. Entretanto, essa ação não deve ser um ato passivo, mas uma práxis. Nenhuma ação docente deve se dar fora da consciência crítica do mundo, da concepção de um exercício docente humanizador, libertário e emancipatório. Nesse sentido, os discursos dos/as docentes colaboradores/as – Girassol, Torênia e Boca de Leão – mostram que eles/as permitiram-se amadurecer no processo da formação continuada, de pensar e agir a partir de novas tomadas de decisões frente à prática profissional.

Face ao exposto, notamos que o exercício da docência foi impactado pela formação *stricto sensu*, revelando a construção de saberes profissionais, a quebra de paradigmas, o questionamento da realidade, o alargamento da percepção, o amadurecimento, a ruptura com a passividade docente. Tudo isso passa a ser parte das suas experiências e implica mudanças profissionais. Nesse processo, visualizamos um movimento contínuo, dinâmico e espiralado, sendo atravessado pelos princípios fundantes do

pensamento freireano, provocador de transformações na forma de atuar na profissão docente. Para melhor compreensão dessas discussões, analisemos a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Princípios freireanos cotejados seus desdobramentos no exercício docente



Fonte: Elaboração própria.

Esta figura nos mostra que os princípios da pedagogia freireana estão relacionados entre si, em um movimento não linear. Em cada princípio, há elementos que interagem; e ao analisá-los, descobrimos que haverá uma nova faceta que se conecta e se fortalece nas trajetórias pessoal, profissional e formativa do docente. Tudo está relacionado com tudo, e esta reflexão revela um movimento que conecta os princípios com o DPD. Assim, mostra a vida tramada de forma única, particular e inconfundível dos/as participantes deste estudo, trama que se mistura com a sua práxis pedagógica, mostrando que não há neutralidade em seus discursos, tampouco em suas práticas.

A formação *stricto sensu* evidencia a complexidade, a multidimensionalidade e a materialidade dos princípios freireanos no exercício da docência, revelando como eles podem ser marcadores de mudanças na profissão. Percebemos essas alterações no desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as deste estudo, especificamente nas formas de pensar e no fazer docente, e mais, nos processos de rupturas, na tomada de novas posturas profissionais, na revisão de bases epistemológicas, na relação com o conhecimento, na percepção do amadurecimento e da análise crítica da realidade. Constatamos que o exercício da docência é desenvolvimento profissional e pela concretude desse processo conseguimos visualizar nele os princípios.

Destarte, o DPD aparece como processo permeado de mudanças, rupturas e continuidades, sendo influenciado pelo contexto formativo e pelas condições de trabalho de cada docente. Quanto aos princípios freireanos, estes foram visualizados nas escolhas éticas profissionais dos/as colaboradores/as, no posicionamento político frente aos desafios da docência, na valorização do conhecimento, na conscientização da importância do seu trabalho, entre tantos outros aspectos. Nesse viés, "[...] deve-se pensar no desenvolvimento profissional do professor como uma política abrangente da formação" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 140). Colocar o DPD no campo das políticas públicas educacionais é buscar caminhos benéficos para esse processo, atentando para sua complexidade e para os muitos elementos que o fazem conjunto, disponibilizando recursos suficientes para favorecê-los.

A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E OS PRINCÍPIOS FREIREANOS: IMPLICAÇÕES NO DPD

No sentido mais amplo, "[...] a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26). Desse modo, uma formação, seja inicial ou continuada, necessita ter como objetivo contribuir na construção de conhecimentos e saberes que orientem a ação docente, o que pressupõe enxergar o/a professor/a como intelectual crítico (GIROUX, 1997), reflexivo (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2018), pesquisador/a (MIRANDA, 2006) e transformador/a da realidade social que o/a cerca (NÓVOA, 1992).

Diante dessas reflexões, compreendemos que uma formação continuada necessita ser provocadora de mudanças, visto que ela só terá sentido na profissão docente quando estiver para além da elevação de índices de professores/as certificados/as em uma determinada localidade de um país. Haja vista que um/a professor/a é um/a protagonista da educação e pode nela efetivar mudanças quando recebe uma formação que beneficia o seu desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Essa reflexão sugere questionar: quantos professores/as ao passar por uma formação *stricto sensu* se permitem viver processos de mudanças no exercício da docência? Qual o sentido dessa formação para os/as professores/as? Quais as implicações de uma formação *stricto sensu* para a prática docente? Quais princípios freireanos atravessam essa formação? E mais, quais contributos destes para o exercício da docência? Cientes dessas indagações, mergulhamos nas particularidades e individualidades dos professores/as colaboradores/as deste estudo e elegemos os discursos de Antúrio e Hibisco como dispositivos de análise nesta seção. Para esse intento, destacamos os enunciados a seguir.

> Foi muito bom e **eu amadureci por completo. Ensinar, para mim, é como um quebra-cabeça, não sei quantas peças cada um vai ter; a gente vai montando uma peça aqui outra ali, a partir do momento que você percebe aquela necessidade, vai ver que são necessidades bastante individuais,** cada um sabe até onde vai sua sede; eu acho assim, **quanto mais sede você tiver do conhecimento melhor**, alguns vão em busca de livros, cursos e outros pós. **O importante é o professor não parar, é estar sempre afinado com as coisas que estão surgindo**, porque estamos inseridos num meio em que as informações chegam muito rápido, os alunos têm acesso a esse conhecimento muito rápido.... Eu **quero ter conhecimento para poder exercer melhor a minha profissão e ajudar**, viu? (ANTÚRIO - RODA DE CONVERSA). **A educação hoje para mim, eu tenho visto hoje que tem sido muito mais do que ensinar competências e habilidades voltadas para uma disciplina**. É **você trabalhar e projetar perspectiva de vida** a um trabalho muito mais voltado para esse cenário da saúde mental, da perspectiva do ser humano, mais do que o próprio conhecimento (HIBISCO - RODA DE CONVERSA).

Estes docentes trazem um discurso que se aproxima e se conecta. Antúrio, por perceber o ensino como um quebra-cabeça individual de cada sujeito. Hibisco, por compreender que o ensino é uma preparação para a vida. São duas perspectivas de pensamento que nos levam a refletir sobre a complexidade dos atos de ensinar e aprender, sendo tarefas humanas permeadas de subjetividade, alicerçadas nas relações de poder/saber; assim, não são neutras (FREIRE, 2018). Compreender isso implica, antes de tudo, buscarmos uma "solidariedade universal' (MORIN; KERN, 1995), de modo a nos reposicionarmos dentro das múltiplas relações de aprendizagem e de ensino. Esse é o ponto de partida para responder aos desafios éticos, tecnológicos e estéticos do nosso tempo.

Peregrinos do óbvio, estes docentes tratam das múltiplas faces da educação, sendo aquela que apresenta um currículo com uma gama de conteúdo, a que, na maioria das vezes, nega a existência de uma vida para além dos muros da escola. Suas perspectivas pedagógicas nos desafiam a olhar os muitos fios desses conteúdos que ensinamos e aprendemos. Qual o sentido deles para a formação dos/as estudantes? Qual a importância dos conteúdos disciplinares para viver no mundo? O que acontece quando deixamos de ensinar ou de aprender algo que julgamos necessário? O que e como ensinar? Como aprendemos? O fato é que o ato de ensinar é esse conjunto de fios de muitos conteúdos que levamos para uma vida inteira; quando o docente encontra a peça que se encaixa, contribui para a constituição de sujeitos preparados para viverem em seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Diante do exposto, presumimos que Antúrio e Hibisco buscam penetrar nesta trama do ensino para favorecer a aprendizagem de seus/as estudantes.

Os discursos apresentados pelos docentes revelam que não há receitas prontas para um ensino bem-sucedido. Por isso, é imprescindível uma práxis criadora e reflexiva para não cair na dicotomia entre ensinar e aprender, não mecanizar esses atos, e sim, lançar mão de diferentes recursos nas aulas, questionar a escolha dos conteúdos; dialogar com os estudantes e colegas, ter atitude respeitosa e

acolhedora face às diferenças; compreender a incompletude humana e encontrar um espaço permanente de reflexão no exercício da docência para ofertar uma educação crítico-emancipatória.

Enquanto Antúrio tem 25 anos na profissão docente, Hibisco tem 20. O primeiro está na fase da serenidade e o segundo na fase de examinação. De acordo com os estudos de Ferreira (2014; 2023), compreendemos que Antúrio vive um período de maior tranquilidade e segurança na carreira docente, enquanto Hibisco de questionamentos e problematizações. Dessa maneira, os princípios fundantes do pensamento freireano atravessam o DPD destes docentes e provocam mudanças no exercício da docência.

Na análise dos discursos do colaborador Antúrio, visualizamos o princípio ontológico, que é caracterizado pela autoavaliação "eu amadureci por completo", isto é, a consciência de que conquistou um amadurecimento mais amplo, sendo aquele que abarca muito mais que o profissional, mas o pessoal, o social, o cultural, o organizacional, o acadêmico. Já Hibisco tem este princípio marcado pela sua práxis pedagógica, ou seja, pelo seu refletir e agir no exercício docente, visto que demonstra a capacidade de atuar no mundo, propondo um ensino para além das disciplinas escolares. A temporalidade (hoje) revela que no passado, o referido docente não tinha a percepção de que ensinar é mais que transferir conteúdos prontos, mas uma preparação para a vida. Sobremaneira, a formação *stricto sensu* possibilitou essa mudança na trajetória profissional de Hibisco, posto que trouxe essa nova perspectiva de atuação na educação. Tudo isso tende a gerar um estado de plenitude no docente e beneficiar o seu DPD. Day (2001) já afirmava que o DPD remete a uma vinculação com o ensino e que este contribui para o desenvolvimento do professor.

Quanto ao princípio político descrito por Antúrio ao avaliar o ensino como um quebra-cabeça, destacando as dificuldades de encaixar as peças, supomos que o que está em jogo é muito mais que uma gama de conteúdos prontos para serem ensinados. O que está em jogo converge para a formação de pessoas que compõem uma determinada sociedade. Destarte, a educação é um ato político, como nos assevera Freire (2019; 2018), portanto, vai requisitar do docente a capacidade de tomar decisões coerentes, isto é, ter autonomia no exercício da profissão.

Além disso, o princípio político é caracterizado em seu discurso ao colocar em xeque um modelo de educação bancária já difundido na sociedade brasileira, o que corrobora para pensarmos a perigosa neutralidade no ato de ensinar. É fundamental salientar que os conteúdos escolares estão integrados em um complexo jogo de forças que formam a sociedade e a cultura nela existente. É com essa percepção que Hibisco problematiza o porquê de lecionar determinado conteúdo em detrimento de outro. Nesse viés, o docente se posiciona contra esse modelo de educação bancária e propõe outro que contemple o ser humano de forma mais ampla (cognitivo, afetivo, mental, social, cultural). Assim, lança um olhar

multirreferencial para os conteúdos. Ferreira (2023, no prelo) nos convida a ter "um olhar mais sensível para o DPD, pois a qualidade da educação/do ensino depende disso".

Na perspectiva do princípio axiológico, Hibisco propõe um trabalho para além de competências e habilidades. A educação é inserida como pauta primária em seus enunciados, colocando-a como possibilidade de preparação para a vida. Assim, é vista como instrumento da transformação social; desse modo, não se vê o sujeito de forma fragmentada. Nesse contexto, a formação *stricto sensu* possibilitou essa nova postura de olhar a educação para além dos conteúdos. A escola não é só para aprender português, matemática, mas lugar de aprender para a vida.

Neste mesmo alinhamento, Antúrio coloca o exercício da docência a serviço da formação para inserção do sujeito na cidadania, destacando no discurso a necessidade de, no exercício da docência, atender as individualidades e buscar o conhecimento para se sustentar na profissão docente, o que exige uma postura ética para atender as demandas de aprendizagens dos/as estudantes e do próprio docente. Por isso, não há como diminuirmos o olhar para o DPD: ele é esse "processo desenvolvimental, contextual e articulatório" (FERREIRA, 2023, prelo) que colabora na constituição do docente e, consequentemente, da profissão.

Antúrio tem seus enunciados marcados pela capacidade de enxergar o próprio inacabamento e se lançar na busca constante por novos conhecimentos. É no mergulho íntimo que o docente descobre que pouco sabe de si mesmo e do mundo; assim, se inquieta para saber mais. Nessa busca, o docente acompanha as mudanças e se mantém conectado com a atualidade do conhecimento. Este é o princípio gnosiológico. Porém, Antúrio também se revelou através do princípio epistemológico quando anunciou a presença da curiosidade epistemológica e da formação permanente.

O colaborador apresenta sede pelo conhecimento, evidencia uma necessidade fisiológica intelectual de conhecer. Nessa direção, evoca todos os princípios quando se posiciona a favor de o/a professor/a manter-se em uma busca permanente pelo conhecimento, visto que é uma exigência da profissão. Disso resultam a tranquilidade e a segurança no exercício da docência, promovidas pelo conhecimento construído ao longo da carreira. Mizukami (1996) ratifica que a construção de um conhecimento a partir do exercício profissional é própria do/a professor/a e Ferreira (2023) afirma que a prática docente é lugar de metamorfosear.

Imersas nessas observações, notamos que a formação *stricto sensu* e a trajetória profissional na docência contribuíram na construção e na consolidação dos princípios fundantes da pedagogia freireana, por conseguinte para o DPD, tanto de Antúrio quanto de Hibisco. A formação foi a potencializadora de reflexões críticas e de mudanças estruturais das práticas profissionais.

Essa perspectiva nos leva a perceber que a relação da formação *stricto sensu* com o desenvolvimento profissional possibilita a renovação de pensamentos, atitudes, percepções e práticas dos/as professores/as (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, AVELINO; CORREA; DEPS MIGUEL, 2022). Em se tratando dos/as colaboradores/as, a formação contribuiu para a ruptura da racionalidade técnica, conforme a qual o professor é um mero executor de currículo. Desse modo, houve rompimento com práticas retrógradas, opressoras e descontextualizadas da realidade dos/as estudantes.

Nessa direção, percebemos que "o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 66). Esta reflexão contribui para pensarmos na importância da formação permanente, da participação ativa e consciente em diversos espaços formativos. Contudo, precisamos perspectivar para o docente as condições necessárias a essa busca: tempo para se dedicar, bolsas de estudos, incentivo financeiro, valorização no plano de carreira, parcerias/convênios entre as instituições formadoras de professores/as de estados e municípios.

Esse é um caminho de possibilidades para o desenvolvimento profissional e atravessamentos dos princípios fundantes freireanos, de modo a reverberar positivamente no exercício da docência (CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020). Sumariamente, não podemos restringir esse caminho ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas abri-lo às possibilidades de mudanças efetivas na profissão docente, contribuindo para a autonomia, a (re)construção de práticas, a construção de novos saberes e conhecimentos, o pensamento crítico (CRUZ, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento profissional dos/as professores/a colaboradores/as deste estudo, foi possível perceber as implicações da formação *stricto sensu* para o estabelecimento de mudanças e de rupturas no exercício da docência. Em face desse processo, essa formação oportunizou aprendizagens significativas para acompanhar e participar das mudanças sociais, para o rompimento com práticas retrógradas; a construção de novos conhecimentos e a consolidação de outros conhecimentos já estudados em formações anteriores; inquietações para movimentar-se na profissão, autonomia na tomada de decisão; percepção das más condições de trabalho e promoção de perspectivas para superá-las; constituição de uma consciência crítica do mundo e rompimento com a consciência ingênua; amadurecimento profissional.

Há mudanças argumentativas nos discursos dos/as docentes revelando que antes da formação *stricto sensu*, eles/as tinham outras práticas profissionais, pensamentos, percepções e atitudes. A partir de então, observam-se no desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as as peculiaridades de conhecimentos construídos no percurso desta formação, na constituição e na potencialização dos princípios freireanos que, de algum modo, influenciaram no processo de profissionalidade docente. Assim, destacamos: mudanças em seus saberes e em suas competências; as inquietações e as mudanças atitudinais e comportamentais, as superações de crenças, entre outros.

Tudo isso reflete em movimentos de emancipação profissional que permitem aos/às docentes saírem do estado de alienação para se comprometer e se posicionar politicamente, abandonar a condição de passividade e assumir uma práxis profissional autêntica e provocadora de mudanças.

Ficou evidente que a formação *stricto sensu* e o exercício da docência são processos distintos marcados pelo movimento de pensar e fazer, que se dão na individualidade, mas também na coletividade, constituídos por aprendizagens contínuas que contribuem para o docente assumir uma postura crítica e madura face ao seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação *stricto sensu* contribuiu para saírem da posição de consumidores de conhecimentos e currículos prontos para construtores destes, perspectiva que impacta o desenvolvimento profissional e possibilita a autonomia na profissão, especialmente na escolha de práticas crítico-emancipatórias no exercício docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

ANDRÉ, M. "O que é um estudo de caso qualitativo em educação?" **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, vol. 22, n. 40, 2013.

AVELINO, W. F. "A escola contemporânea: um espaço de reflexão e crítica". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

AVELINO, W. F.; CORREA, A. C.; DEPS MIGUEL, K. C. "A escola como espaço de aprendizagem: implicações para as Políticas Educacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 9, n. 25, 2022.

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.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BIOTO, P. A. "Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

BORGES, H. S. *et al*. "Políticas e Programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.752 de 09 de maio de 2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

BRASIL. **Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965**. Brasília: Ministério da Educação, 1965. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

CARVALHO, M. P. "A política de formação continuada de professores e sua efetivação no âmbito municipal". *In*: MORORÓ, L. P. (org.). **Políticas de formação de professores em debate**: as contradições se estabelecem. Curitiba: Editora Appris, 2022.

CRUZ, L. M. "A conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas". **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, vol. 1, n. 1, 2020.

CRUZ, L. M. "Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos". *In*: NASCIMENTO, M. G. C. A. *et al*. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro: Editora da Faperj, 2020.

CRUZ, L. M. "Entre o perguntar e o responder: problematizações dialógicas freireanas". **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, vol. 2, n. 4, 2021.

CRUZ, L. M.; BARRETO; A. C. F.; FERREIRA, L. G. "Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana". **Com a Palavra o Professor**, vol. 5, n. 12, 2020.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. "Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica". **Revista Momento: Diálogos em Educação**, vol. 31, n. 3, 2022.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. "Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto". **Debates em Educação**, vol. 13, n. 31, 2021.

CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. "Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas". **Práxis Educacional**, vol. 17, n. 47, 2021.

CRUZ, L. M.; MOURA, E. M.; MENEZES, C. C. L. C. "Contributos freirianos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia". **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, vol. 2, n. 5, 2021.

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

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

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação e política**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. "Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, n. 37, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

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

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

ISAIA, S. M. A. "Desafios à docência superior: pressupostos a considerar". *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Ipea, 2006.

MARCELO GARCIA, C. "O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência". **Revista Formação Docente**, vol. 2, n. 3, 2010.

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

MARQUES, R. “O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 16, 2021.

MIRANDA, M. G. “O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores”. *In*: ANDRÉ, M. E. D. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Editora Papirus, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. “Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional”. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de Professores**: Tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

MOITA, M. C. “Percursos de formação e de transformação”. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, D. K. B. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica**: contexto, pressupostos e possibilidades (Tese de Doutorado em Educação). Brasília: UnB, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. “Desenvolvimento profissional dos professores”. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Editora Porto, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

SANTOS, J. A. “Formação de professores: breve relação do conceito de diálogo de Paulo Freire com o dialogismo Bakhtiniano”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 28, 2022.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades (Tese de Doutorado em Educação). Goiânia: UFG, 2008.

SOUZA, E. M. F.; BARRETO, D. A. B. “Interseções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas para o trabalho de orientação científica”. *In*: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. C. (orgs.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Editora da UESB, 2017.

VAILLANT, D. “Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo”. **Revista Educar**, vol. 50, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas da aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 42| Boa Vista |2023

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