



Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: movimento das pesquisas em 20 anos

Lilian Moreira Cruz

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Brasil

Lúcia Gracia Ferreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil

Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB, Brasil

RESUMO

Este artigo, de abordagem qualitativa e caracterizado como “Estado da Arte”, objetivou analisar teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação, no período compreendido entre 1999 e 2019. A busca foi desenvolvida tendo como base os descritores: “Paulo Freire” e “Desenvolvimento Profissional Docente-DPD”. Essa busca implicou o encontro de trinta e três (33) pesquisas, selecionadas dezoito (18) para análise em sua integralidade. Os dados revelaram uma precária produção sobre DPD no Brasil, especificamente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, em um período de 20 anos. São inexistentes publicações que discutam o desenvolvimento profissional em uma perspectiva freiriana, nesse período temporal. As pesquisas analisadas destacam elementos essenciais que compõem o DPD, como: a formação continuada, a autonomia docente, a condição de trabalho, a valorização, a parceria entre escola e universidade etc. Embora tragam abordagens de pontos de vista distintos, todas convergem na defesa do DPD.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional. Estado da arte. Paulo Freire.

PAULO FREIRE AND PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT: RESEARCH MOVEMENT IN 20 YEARS

ABSTRACT

This article, with a qualitative approach and characterized as “State of the Art”, aimed to analyze theses and dissertations defended in Post-Graduate Programs, in the period between 1999 and 2019. The search was developed based on the descriptors: “Paulo Freire” and “Professional Teacher Development-PTD”. This search resulted in the meeting of thirty-three (33) studies, of which eighteen (18) were selected for analysis in their entirety. The data revealed a precarious production on PTD in Brazil, specifically in the North, Midwest, and Northeast regions, in a period of 20 years. In addition, it shows the lack of publications that discuss professional development from a Freirean perspective, in this time. The analyzed research highlights essential elements that make up the TPD, such as: continuing education,

teaching autonomy, working conditions, appreciation, the partnership between school and university, etc. Although they bring approaches from different points of view, they all converge in the defense of the PTD.

KEYWORDS: Professional Development. State of the art. Paulo Freire.

PAULO FREIRE Y EL DESARROLLO DOCENTE PROFESIONAL: MOVIMIENTO DE INVESTIGACIÓN EN 20 AÑOS

RESUMEN

Este artículo, con enfoque cualitativo y caracterizado como “Estado del Arte”, tuvo como objetivo analizar tesis y disertaciones defendidas en Programas de Posgrado en el período comprendido entre 1999 y el 2019. La búsqueda se desarrolló a partir de los descriptores “Paulo Freire” y “Desarrollo Profesional Docente-DPD”. Esta búsqueda resultó en la reunión de treinta y tres (33) estudios, de los cuales dieciocho (18) fueron seleccionados para el análisis en su totalidad. Los datos revelaron una precaria producción de DPD en Brasil, específicamente en las regiones Norte, Medio Oeste y Nordeste, en un período de 20 años. Además, muestra la falta de publicaciones que discutan el desarrollo profesional desde una perspectiva freireana, en este período de tiempo. La investigación analizada destaca elementos esenciales que componen el DPD, tales como: la formación continua, la autonomía docente, las condiciones de trabajo, la valorización, la colaboración escuela-universidad etc. Aunque aportan enfoques desde distintos puntos de vista, todos convergen en la defensa del DPD.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional. Estado del arte. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Seu pensamento foi ganhando movimento em livros, teses, dissertações, ensaios e artigos em todo o Brasil. Paulo Freire continua latente nas pesquisas, não só no Brasil, mas no mundo. Gerbasi (2013), Pereira e Muenchen (2022), em seus estudos, remetem ao impacto do

pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação. Apontam dissertações e teses que fundamentam as pesquisas a partir de uma perspectiva freiriana. Essas investigações que tiveram a influência do pensamento de Paulo Freire foram desenvolvidas no campo da alfabetização de adultos, dos movimentos sociais, da extensão agrícola, da educação popular, da formação de professores, do ensino de ciências, das pedagogias alternativas e, mesmo, da política educacional e da teologia da libertação (Gerbasi, 2013). Além disso, nas pesquisas o pensamento freireano transcende os aspectos pedagógicos e contribui para o campo político, social, epistemológico e teórico/metodológico etc. (Pereira; Muenchen, 2022).

Diante dessa gama de pesquisas, este estudo objetivou analisar teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação, no período compreendido entre 1999 e 2019, que tem o foco no DPD a partir de uma abordagem freiriana. Esta escolha é justificável pelo fato de Paulo Freire em suas obras apresentar elementos que podem trazer implicações para o DPD, dentre eles, a formação docente, a autonomia docente, o cotidiano da sala de aula, os contextos educacionais, econômicos e políticos, as relações interpessoais, entre outros (Freire, 2001; 2003; 2005; 2007; 2018; 2019; 2020). Assim sendo, compreendemos a importância de analisar o movimento dessas temáticas nas pesquisas, a partir de uma abordagem freiriana.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como “Estado da Arte”, visto que esta investigação analisa as características da evolução histórica das pesquisas, os movimentos do campo, de modo a revelar as tendências temáticas e metodológicas, as mudanças, as continuidades e discontinuidades dos estudos, as lacunas e áreas não exploradas, assim indicar novos caminhos de pesquisa (Ferreira, 2002).

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

Ao inserir os filtros “Grande área de conhecimento, área de conhecimento, concentração e avaliação”, todos em “Educação”, obtivemos um total de 14.716 pesquisas, constituindo 10.313 no nível de mestrado e 4.118 no nível de doutorado. Destarte, foi realizada uma varredura nos títulos e resumos dessas pesquisas, buscando elementos que compõem o DPD. Assim, o resultado sinalizou os seguintes itens: carreira docente, trajetórias profissionais, formação continuada e experiências formativas. Essa busca implicou o encontro de trinta e três (33) pesquisas, das quais foram selecionadas dezoito (18) para análise em sua integralidade,

sendo doze (12) teses e seis (06) dissertações. Como critério de escolha, usamos as pesquisas que tinham o foco, particularmente, no desenvolvimento profissional docente, por isso 15 estudos não foram selecionados.

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

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

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

Quadro 01 - Síntese dos eixos

1 - Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: possíveis perspectivas (Leirias, 2017)
O primeiro eixo discute a presença de Paulo Freire nas pesquisas de estudiosos do campo do Desenvolvimento Profissional Docente.
2. Desafios no percurso de desenvolvimento profissional docente (Gama, 2007; Debal, 2014; Spiller, 2016; Lima, 2018; Sampaio, 2018; Nascimento, 2019)
O segundo eixo apresenta os desafios da docência que desfavorecem o Desenvolvimento Profissional Docente.
3. A formação continuada docente: caminho favorável ao desenvolvimento profissional (Vinhai, 2008; Aguiar, 2013; Oliveira, 2016; Maia, 2017; Graziola Júnior, 2016; Leirias, 2017; Dias, 2018; Rogério, 2008)
O terceiro eixo traz a formação continuada como um elemento essencial para o Desenvolvimento Profissional Docente.
4. Desenvolvimento profissional docente no início da carreira: tensões e potencialidades (Montalvão, 2008; Migliorança, 2010; Ferreira, 2014; Santos, 2019).
O quarto eixo tenciona os desafios da docência no início de carreira e as consequências para o Desenvolvimento Profissional Docente.
5. A escola e o DPD: relações intrincadas e necessárias (Lima, 2018; Spiller, 2016)
O quinto e último eixo aborda a escola como elemento essencial no favorecimento do Desenvolvimento Profissional Docente.

Fonte: Dados da pesquisa

Esta descrição favorece a compreensão da multiplicidade de perspectivas e de conceitos sobre DPD, que constitui, sem dúvidas, uma fecunda colaboração para analisar os elementos/fatores que atravessam o DPD.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

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

Quadro 02 – Dissertações

Autor	Dissertação	Universidade Localidade	Ano
Rosa Maria de Freitas Rogério	Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	2008
June Santos Vinhal	Traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio de uma escola particular.	Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG	2008
Carina Rafaela de Aguiar	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada.	Universidade da Região de Joinville – Univille/SC	2013
Arlete Pereira de Oliveira	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre	Universidade Federal do Acre, Rio Branco-AC	2016
Ana Maria Mendes Sampaio	Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024).	Universidade Federal de Ouro Preto-Mariana/MG	2018
Jurema Rosendo dos Santos	Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar.	Universidade Federal da Bahia – Salvador/BA	2019

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 03 – Teses

Autor	Tese	Universidade Localidade	Ano
Renata Prenstteter Gama	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.	Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP	2007
Eliza Cristina Montalvão	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2008
Fernanda Migliorança	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2010
Blasius Silvano Debald	As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/São Leopoldo-RS	2014

Lúcia Gracia Ferreira	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional.	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos-SP	2014
Paulo Gaspar Graziola Júnior	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS	2016
Lilian Karam Parente Cury Spiller	Desenvolvimento profissional de professores de matemática de uma comunidade com práticas Investigativas: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2016
Cláudia Martins Leirias	Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica	Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS	2017
Juliana de Oliveira Maia	Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências.	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	2017
Francisco José de Lima	Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/matemática	Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba/SP	2018
Inez Repton Dias	Contribuições do mestrado profissional em ensino de ciências para o desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso.	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2018
Wilson Elmer Nascimento	Desenvolvimento profissional de Professores de física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação.	Universidade Estadual de Campinas - Campinas/SP	2019

Fonte: Dados da pesquisa

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

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

3.1 Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: perspectivas possíveis

Não terem sido encontradas pesquisas que promovam um diálogo entre Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente ou carreira docente não significa que esses campos da docência não se façam presentes nos vastos livros de Freire. Acreditamos que essa lacuna

ocorre, muito provavelmente, pelo fato de ele não apresentar essa temática em uma obra específica. Entretanto, Freire discutiu em alguns livros vários dos aspectos que se constituem elementos ou fatores influenciadores do DPD, como por exemplo: a formação docente, a escola, o cotidiano do professor, a sala de aula, as relações sociais positivas com colegas de trabalho (professor, gestor), o diálogo (Freire, 1993; 2007; 2003; 2018; 2019; 2020) entre outros mais.

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

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

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

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

Face ao exposto, é notório que Paulo Freire influencia as pesquisas brasileiras que se referem ao DPD, ainda que não seja o referencial principal. Portanto, consideramos importante

pensarmos esse desenvolvimento sob o legado de Paulo Freire, visto que ele foi um estudioso crítico e convicto de que a formação e as práticas docentes devem ser alicerçadas nos seguintes princípios: político, axiológico, gnosiológico, epistemológico e ontológico.

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

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

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

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

sua prática e possibilitou que o processo de escolarização continuasse acontecendo de modo não presencial.

Tendo em vista o contexto já demonstrado, remetemos aos princípios freirianos, dentre os quais destacamos o princípio ontológico como necessário na atuação docente, posto que o professor é um ser que existe no mundo e carece da consciência para nele intervir; para isso, precisa identificar quais as suas atribuições profissionais e saber posicionar requisitando o princípio político, assim buscar caminhos para subverter qualquer situação precária na qual, porventura, esteja imerso. Entretanto, seus movimentos na profissão devem ser fundamentados no princípio axiológico, o que implica assumir uma postura ética, comprometida com uma educação emancipatória. Outrossim, os princípios gnosiológico e epistemológico, quando presentes na ação docente, requisitarão do professor uma relação estreita e direta com o conhecimento, e tendem a contribuir no reconhecimento do próprio inacabamento e provocar uma mobilização na busca por “ser mais”; e, assim, colaborar na formação de um profissional alinhado com as demandas do tempo e do espaço em que está inserido, sendo capaz de resistir e lutar por melhores condições profissionais.

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

3.2 Desafios no percurso de desenvolvimento profissional docente

A docência é uma profissão com muitos desafios em decorrência das suas especificidades. Desde o momento em que esse caminho profissional é escolhido, iniciam-se as cobranças. Nóvoa (2014, p. 21) apresenta que “a formação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. O professor é desafiado constantemente no exercício de sua profissão a buscar o conhecimento, a gerenciar os conflitos escolares e a colaborar com a aprendizagem das pessoas. De acordo Freire (2007), tudo isso demanda algumas exigências para ensinar, como: pesquisar, ter respeito e ética, ter consciência do inacabamento humano, ter autonomia e comprometimento, ter bom senso, eliminar os preconceitos, respeitar o outro etc.

A docência é instigante e desafiadora. Ela exige do professor uma permanente busca pelo conhecimento para dar conta das demandas de um mundo que está constantemente em

mudança. Isso requer o exercício da reflexão e da ação, para se colocar num movimento formativo contínuo, de modo a superar os desafios da profissão docente (Freire; Shor, 2008).

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

Os programas para a formação docente precisam passar por substanciais mudanças para dar conta das demandas de uma formação que favoreça o docente na sua atividade profissional. Isso implica estabelecer parcerias com outras instituições, isto é, desenvolver um trabalho pautado em uma rede de colaboração, pois a formação docente não se faz sozinha. Por isso, desde já salientamos que a formação precisa dialogar com as questões educacionais, ou seja, com o contexto de atuação profissional docente.

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

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

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

Em sua tese, a pesquisadora Gama (2007) denuncia que muitos professores no início da carreira encontram grandes dificuldades por não receberem o apoio necessário; e, muitas vezes, são desafiados a assumir a turma com mais problemas comportamentais e de aprendizagens da escola. A autora reforça que esses docentes necessitam ser acompanhados por professores mais

experientes e/ou instituições educativas, visando acolhê-los e orientá-los em suas novas experiências. Destarte, faz-se necessário desenvolver uma cultura colaborativa na própria escola para beneficiar o DPD, através de grupos colaborativos, pois estes podem contribuir na formação inicial e permanente, como também para o DPD.

A formação docente precisa apostar nas interações entre colegas de trabalho, professores e alunos; sobremaneira, aprendemos no processo de trocas de experiências, a exemplo do compartilhamento de aprendizagens e dificuldades. Como nos assevera Freire (2018; 2019; 2020), o diálogo se torna um forte aliado nas interações, configurando-se como uma excelente ferramenta para romper com os padrões de uma educação tradicional bancária, que reverbera há séculos nas práticas escolares e não colabora para o desenvolvimento dos docentes, tampouco para a aprendizagem dos estudantes. Isso implica olhar na história para problematizar a situação de abandono em que vivem os professores na atividade profissional e defender a importância do trabalho coletivo para vencer os desafios educacionais.

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

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

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

responsáveis pelo seu DPD, como nas universidades, secretarias de educação, poder público, pais, mães, alunos, entre tantas outras.

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

Esse contexto destacado por Nascimento (2019) nos provoca a pensar os processos históricos da profissão docente, o quanto esta vem sofrendo com a desvalorização e falta de reconhecimento social ao longo dos anos. Observamos que no cenário brasileiro não houve substanciais investimentos na profissão docente, pelo contrário, nos últimos anos, ocorreu um verdadeiro desmonte das conquistas já efetivadas na educação, processo que intensificou com o golpe de Estado de agosto de 2016, momento em que Dilma Rousseff foi destituída da presidência da República. Esse fato mudou os rumos da educação brasileira, visto que foi criada a Emenda Constitucional nº 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos. Aliado a isso, o fato de que a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, substituiu a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015. Sendo esta primeira um construto aligeirado sem um intenso debate, ou seja, uma construção antidemocrática que impactou nos currículos dos cursos de licenciaturas.

Com isso, os professores vêm, desde então, sofrendo os impactos das políticas públicas educacionais que provocam a precarização do trabalho docente e suscitam desgaste físico e mental. Dentre essas políticas, destacamos a reforma do ensino médio, que recruta profissionais com “notório saber” para ministrar aulas, ou seja, não exige formação certificada, o que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que prevê formação específica para o exercício da docência. O fato é que a legitimação do “notório saber” minimiza a importância do saber docente. Com isso, empobrece a qualidade da educação, traz perda do prestígio do trabalho docente e desmotiva a busca pelo conhecimento/formação. Além disso, essa política de “enxugamento” não prioriza a educação, tampouco valoriza os conhecimentos e os saberes advindos das licenciaturas, tão necessários aos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo Freire (2007; 2018), é na formação que o docente constrói seus saberes e conhecimentos necessários para uma prática docente reflexiva, crítica, dialógica, democrática e emancipatória, para superar a educação bancária e excludente, assim romper com qualquer forma de opressão. Sobretudo, o referido autor aponta que ensinar exige estudo permanente

para ministrar aulas, posto que é preciso conhecer e refletir para agir em prol da transformação do mundo.

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

3.3 A formação continuada: caminho favorável ao desenvolvimento profissional

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

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

A teses e dissertações analisadas apontaram a formação continuada como um lugar de aprendizagem da docência, de construção de novos saberes e conhecimentos, de trocas de experiências, de reflexão dos dilemas da profissão docente, sendo promotora de mudanças substanciais na prática docente e potencializadora de crescimento na profissão.

Contudo, compreendemos a necessidade de ofertar uma formação continuada contextualizada e comprometida com a profissão docente, o que demanda atender as especificidades das instituições educativas e as necessidades de aprendizagens individuais de cada professor. Posto isto, a formação continuada precisa fazer parte do percurso de um profissional docente, para ajudá-lo na construção da autonomia, na constituição de uma identidade docente crítica e reflexiva, na capacidade investigativa e na interação com o mundo, tudo alinhado ao contexto social e político do tempo/espaço em que o docente se encontra inserido.

Ainda sobre essa questão, Oliveira (2016) nos provoca a pensar que um dos objetivos principais da formação continuada é promover mudanças no DPD e preparar o professor para um trabalho autônomo e crítico, a partir da ação-reflexão-ação, de modo a contribuir para superar as dificuldades existentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, a autora considera que poucas mudanças têm se operado, pois os currículos têm se configurado distante da realidade das escolas, o que não colabora com os professores na superação dos desafios da sala de aula. Além das teorias, a formação deve ser construída também das práticas escolares, das demandas dos professores, considerando suas histórias e seus contextos de atuação docente.

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

Corroborando com essa reflexão, Leirias (2017) aponta que projetos de desenvolvimento profissional se construídos em processos de interlocução entre a Universidade e a Escola podem se constituir como instrumento eficaz na função de professores como intelectuais transformadores. A autora acredita na parceria entre a Universidade e a Educação Básica para promover a colaboração no DPD, visto que tal parceria pode ser potencializadora de diálogos e do planejamento da própria formação continuada. Dessa forma, entendemos que

não é possível construir um perfil de profissional docente alinhado com os problemas da educação pública sem ouvir os professores que vivem ou viveram esta experiência. É pouco eficiente ofertar uma boa formação sem a participação de quem conhece os desafios da docência. Posto isso, é preciso que os programas de formação continuada se abram para dialogar com os professores em formação.

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

Formação continuada não é sinônimo de desenvolvimento profissional. Em outras palavras, não é suficiente ofertar uma boa formação para ter um retorno positivo no trabalho docente, pois existem outros fatores que também precisam ser bons para influenciar o DPD e promover favorecimentos como: condições de trabalho, plano de carreira, valorização profissional, rede colaborativa, contexto político e social, relação amistosa com colegas, gestão, estudantes, pais, mães, entre outras.

Sob essa ótica, Dias (2018) observou que estar vivenciando uma formação continuada não assegura benefícios ao DPD, para isso é necessário que os professores estejam imersos em contextos promotores de mudanças favoráveis, conhecimentos, saberes, crescimentos, reflexões, ações e conscientização profissional. Dito isso, “é a partir da reflexão que o professor consegue modificar suas atitudes, interessar-se mais pelo aprendizado de seus alunos e possivelmente modificar suas condições de trabalho” (Dias, 2018, p. 179). É no percurso da formação que o docente pode avaliar seus conhecimentos e necessidades de aprendizagens, sua didática em sala de aula, a maneira como seus alunos aprendem e, sobretudo, a buscar o aperfeiçoamento profissional para favorecer o seu crescimento e a qualidade no seu ensino. Freire e Shor (2008, p. 62) ressaltam que:

[...] os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social.

A formação para os referidos autores é a possibilita do crescimento profissional, que deve ser assegurado pelos órgãos governamentais. A esse respeito, Freire (2018) concebe a formação como elemento importante para tomada de consciência, assunção do compromisso profissional com a sociedade e promoção de mudanças sociais. Aponta ainda que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 2018, p. 18). À vista disso, a formação continuada constitui-se como lugar coletivo e político de reflexão e ação permanente.

Para Dias (2018), o DPD difere de professor para professor dependendo do tempo dele na carreira docente, da formação recebida, da história de vida, do desempenho individual e coletivo, do apoio recebido pelos atores que compõem a educação de uma escola (diretor, coordenador, orientador, pais, mães, alunos, comunidades). Além disso, a forma como o sistema de ensino está organizada pode influenciar o DPD, tanto negativa, quanto positivamente. No primeiro caso, priva o professor de estar num ambiente de aprendizagem contínuo, pois engessa a prática docente e castra a autonomia. Já no segundo, além de valorizar o trabalho do professor, incentiva-o no crescimento profissional.

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

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

Entender a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente parece fazer avançar a compreensão de que os investimentos formativos, mesmo quando pontuais, se articulam às crenças e trajetórias dos professores, não caem num vácuo de significados. Neste sentido, cada sujeito é autor de suas próprias aprendizagens e único no seu percurso. Remete a uma mudança na concepção bancária da formação e assume uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos sujeitos e a capacidade de agir sobre si.

Para o autor, é preciso levar em consideração na formação continuada os aspectos pessoais de cada docente, pois cada um traz seu mundo, sentimentos, emoções, crenças e valores que influenciam o seu percurso formativo. Face ao exposto, é necessário valorizar as subjetividades, as múltiplas formas de ser professor e problematizar os desafios da profissão docente. Graziola Júnior (2016), respaldado em Nóvoa (2009), defende um modelo de formação

docente centrado na aprendizagem do aluno, com uma cultura profissional em que os professores mais experientes auxiliam os mais jovens na docência; um olhar mais direcionado para os aspectos pessoais da profissão docente; valorização do trabalho em equipe, isto é, valorizar atividades coletivas; fortalecer a responsabilidade social.

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Desenvolvimento profissional docente no início da carreira: tensões e potencialidades

O início da carreira docente é permeado por desafios e incertezas. Diante desse contexto, Huberman (1992) apresenta esse início como “choque do real”, de “sobrevivências” e “descobertas”. Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que a inserção na docência carece de atenção, portanto, precisa de políticas públicas que visem o acompanhamento e favorecimento dessa fase da carreira docente, e que potencializem aspectos como o acolhimento e o incentivo ao desenvolvimento profissional nos mais variados aspectos, desde a atuação pedagógica, formação permanente, planos de carreira; apoio da gestão, pais, mães, alunos, entre outros.

Face ao exposto, os estudos de Ferreira (2014) de doutoramento são direcionados para a carreira docente, especificamente, voltado para os professores da zona rural no início da profissão docente. Com isso, a carreira docente, é pensada pela autora como um dos elementos do DPD, aspecto afirmado posteriormente (Ferreira, 2020; 2021; 2023) e expõe como sendo aquela que influencia/abarca outros elementos desta mesma composição. A história de vida e as trajetórias docentes foram exploradas pela autora, ao passo que destaca os caminhos da

aprendizagem da docência e suas peculiaridades no início da carreira. No âmbito do DPD, este estudo remete que, no percurso profissional os professores são influenciados por questões culturais, econômicas, sociais, políticas, emocionais etc. Aliado a isso, também traz implicações importantes para se pensar a carreira profissional docente, já que no Brasil as políticas públicas para o desenvolvimento profissional são apresentadas isoladamente. Assim, torna-se necessária a busca por políticas que atendam às necessidades particulares da profissão aqui em nosso país, o que inclui pensar a carreira docente, suas características e todas as suas nuances.

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

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

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

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

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

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

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

Freire e Shor (2008, p.12) afirmam que o professor é sobrecarregado com “aula demais, aluno demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria”. Com isso, os referidos autores nos chamam a atenção para observar que a educação é um ato político, portanto, não é neutra. Assim sendo, os acontecimentos do interior das escolas e do campo sociopolítico requer um olhar crítico e ação prospectiva para subverter os processos opressores que desvalorizam e descaracterizam o trabalho do professor pela falta de políticas de investimento no DPD.

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

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

3.5 A escola e o DPD: relações intrincadas e necessárias

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

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

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

A relação positiva estabelecida com os colegas de trabalho pode provocar profundas mudanças no perfil do professor passivo e expositor de aulas, para um professor ativo e reflexivo. A partilha e a troca de experiências exitosas são necessárias no ambiente escolar, são potencializadores de DPD. Quando o professor assume ser o protagonista no cotidiano da sala de aula, quando lhe é permitido assumir esse lugar de autonomia, ele tende a se desenvolver na profissão, ao passo que enxerga o seu inacabamento, o seu ímpeto ontológico criador, a sua capacidade de “ser mais”, a dialogicidade no ato de ensinar etc. (Freire; Shor, 2008; Freire, 2007; 2018)

A esse respeito, Spiller (2016), em sua tese de doutorado, defende a escola como espaço eficaz para o DPD quando apresenta o contexto como favorável para aprendizagens mútuas, “a partir do enfrentamento coletivo dos desafios que emergem da prática” (*idem*, p. 183). Dessa

maneira, conforme a autora, o professor precisa de um local de trabalho que favoreça o seu desenvolvimento, que professor coloque em uma posição reflexiva de sua prática docente e como protagonista principal no gerenciamento de sua própria aprendizagem.

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

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

4. ALGUMAS QUESTÕES A DESTACAR

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

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

stricto sensu e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freiriana.

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

As pesquisas das teses e dissertações aqui analisadas apontaram que o DPD depende do próprio professor, mas também de investimentos governamentais, parcerias colaborativas e organização eficiente das instituições escolares. Isso significa, contudo, que o DPD pode ser potencializado a partir de salário e plano de carreira adequados; tempo para estudo e pesquisa (Rogério, 2008; Debal, 2014; Spiller, 2016; Lima, 2018; Sampaio, 2018); escola com cultura colaborativa de trabalho (Gama, 2007; Vinhal, 2008, Montalvão 2008; Miglioranca, 2010); formação continuada envolvendo universidades e escolas (Miglioranca, 2010; Aguiar, 2013; Oliveira, 2016; Leirias, 2017; Maia 2017; Dias, 2018; Graziola Júnior, 2019;); grupo de trabalho colaborativo (Montalvão 2008; Gama, 2007); amparo e acompanhamento, especialmente no início da carreira (Montalvão 2008; Gama, 2007; Miglioranca, 2010; Ferreira, 2014; Santos, 2019); incentivo para o professor produzir (auto)biografias, isto é, refletir e escrever sua própria história pessoal e profissional (Ferreira, 2014).

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

Nessa direção, é fundamental salientar que o professor assume um protagonismo singular na formação de pessoas, o que exige cada vez mais dele um acompanhamento e investimento constante na carreira, objetivando elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as oportunidades para aprendizagem dos seus/as discentes. Entretanto, cada professor possui suas condições próprias para se desenvolver, o que não depende unicamente dele, mas também das políticas públicas de educação e de toda uma conjuntura social, política e histórica.

O conjunto de pesquisas aqui analisadas demonstra que os professores precisam de investimentos/suporte para conseguir crescer na profissão, ou seja, necessitam de políticas públicas para formação continuada e acompanhamento do DPD. Ainda, têm o direito de

participação no planejamento da formação, visto que é na abertura para o diálogo que os docentes podem apresentar as suas necessidades de formação, os seus desafios na prática cotidiana da sala de aula e suas expectativas de crescimento profissional, de modo que favoreçam a sua autonomia e responsabilidade com seu trabalho profissional.

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

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. R. de. *Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da região de Joinville: Joinville/SC, 2013.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. República Federativa. Emenda Constitucional n. 95. 15 de dezembro de 2016a. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 – altera a resolução a CNE/CP nº 2, de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2019.

DEBALD, B. S. *As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo/RS, 2014.

DIAS, I. R. *Contribuições do mestrado profissional em ensino de ciências para o desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2018.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso: 30 jul. 2022.

FERREIRA, L. G. *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2014.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, v. 11, p. 1-18, Viçosa/ MG, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 de julho de 2021.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 6, p. 58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, L. G. *Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023 (no prelo).

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

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

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

FREIRE, P. *Educação e política*. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

GAMA, R. P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas/ SP, 2007.

GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios* / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GERBASI, L. B. *Impacto do pensamento de Paulo Freire nas Pesquisas de Pós - graduação no Brasil (1987 - 2010)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP, 2013.

GRAZIOLA JÚNIOR, P. G. *Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo/RS, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LEIRIAS, C. M. *Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS: Porto Alegre, 2017.

LIMA, F. J. de. *Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/matemática*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba/SP, 2018.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K8FKNNh9jzdjqzMfbSxBd4H/abstract/?lang=pt>. Acesso: 23 jun. 2022.

MAIA, J. de O. *Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo/SP. 2017.

MARCELO GARCIA, C. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. **Sísifo** - Revista das Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MIGLIORANÇA, F. *Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP. 2010.

MONTALVÃO, E. C. *O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Paulo/SP. 2008.

NASCIMENTO, W. E. *Desenvolvimento profissional de Professores de física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin. Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP. 2019.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

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

OLIVEIRA, T. B. de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. *Historiæ*, v.7, n. 2, 191–232, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. P. de. *Formação continuada e desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto: Mariana/MG, 2018.

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

PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C. Um olhar para pressupostos Freireanos nas dissertações e teses no contexto da pedagogia. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5533>. Acesso em: 3 set. 2023.

PETTERSSON, D.; MOLSTAD, C. E. Professores do PISA: a esperança e a realização da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p.629-645, jul.-set., 2016.

ROGÉRIO, R. M. de F. *Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo/SP, 2008.

SANTOS, J. R. dos. *Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia: Salvador/BA, 2019.

SPILLER, L. K. P. C. *Desenvolvimento profissional de professores de matemática de uma comunidade com práticas Investigativas: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP, 2016.

VINHAL, J. S. *Traços convergentes e divergentes nas trajetórias profissionais de professores do ensino médio de uma escola particular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte/MG, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Lilian Moreira Cruz é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC, do Grupo de Estudo e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UESB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA). Integra o Programa Coletivo Paulo Freire.

E-mail: <mailto:lmacruz@uesc.br>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>

Lucia Gracia Ferreira é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Amargosa/BA e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga/BA (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação da UFRB.

E:mail: <mailto:lucia.trindade@uesb.edu>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Recebido em 06 de janeiro de 2023

Aprovado em 20 de novembro de 2023

Publicado em 19 de dezembro de 2023