

## OS PRINCÍPIOS FUNDANTES DA PEDAGOGIA FREIREANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENLAÇANDO PERSPECTIVAS TEÓRICAS

*The founding principles of Freirean pedagogy and teacher professional development: linking theoretical perspectives*

*Los principios fundacionales de la pedagogía freireana y el desarrollo profesional docente: vinculando perspectivas teóricas*

Lilian Moreira Cruz\*  
Lúcia Gracia Ferreira\*\*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.68-93>

---

### Resumo

Este artigo objetivou realizar uma reflexão sobre os possíveis diálogos entre os princípios fundantes da pedagogia freireana e o campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para tanto, adotamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como principais aportes teóricos algumas obras de Paulo Freire. Este estudo evidenciou que o conjunto dos princípios fundantes da pedagogia freireana tendem a contribuir para o DPD à medida que problematiza a necessidade de o/a professor/a ter consciência da própria existência; estabelecer uma relação no e com o mundo; ter autonomia profissional; assumir a politicidade do ato de ensinar; ser um/a profissional dialógico/a, problematizador/a, pesquisador/a, ético/a, libertário/a e emancipador/a; estabelecer uma relação de busca pelo conhecimento e pelos saberes; entre outras mais. Tudo isso, pode favorecer processos de melhorias pessoais e profissionais, influenciando no DPD.

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

### Abstract

This article aimed to reflect on the possible dialogues between the founding principles of Freirean pedagogy and the field of Teacher Professional Development (DPD). Therefore, we adopted a qualitative research of a bibliographic nature having as main theoretical contributions some works by Paulo Freire. This study showed that the set of founding principles of Freirean pedagogy tend to contribute to DPD as it problematizes the need for the teacher to be aware of his/her own

existence; establish a relationship in and with the world; have professional autonomy; assume the political nature of the act of teaching; to be a dialogical professional, problem-solver, researcher, ethical, libertarian and emancipator; establish a relationship of search for knowledge and knowledge; among others more. All of this can favor personal and professional improvement processes, influencing DPD.

**Keywords:** Paulo Freire; Teacher Professional Development; Teacher Training.

### Resumen

Este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre los posibles diálogos entre los principios fundacionales de la pedagogía freireana y el campo del Desarrollo Profesional Docente (DPD). Por lo tanto, adoptamos una investigación cualitativa de naturaleza bibliográfica, teniendo como principales contribuciones teóricas algunos trabajos de Paulo Freire. Este estudio mostró que el conjunto de principios fundantes de la pedagogía freireana tiende a contribuir a la DPD en tanto problematiza la necesidad del docente de tomar conciencia de su propia existencia; establecer una relación en el y con el mundo; tener autonomía profesional; asumir el carácter político del acto de enseñar; ser un profesional dialógico, solucionador de problemas, investigador, ético, libertario y emancipador; establecer una relación de búsqueda de conocimientos y saberes; entre otros mas. Todo ello puede favorecer los procesos de mejora personal y profesional, incidiendo en el DPD.

**Palabras clave:** Paulo Freire; Desarrollo Profesional Docente; Formación de Profesores.

---

### Introdução

Paulo Freire foi um educador ético, otimista e esperançoso que marcou, não só a educação brasileira, mas a do mundo. Foi exemplo de ser humano afetivo, que sabia se posicionar politicamente contra as convicções do pensamento neoliberalista. Sua postura profissional foi de disposição ao diálogo e luta a favor de uma educação contra-hegemônica. Seus contributos, no campo educacional, extrapolaram o Brasil e ganharam o território global.

Assim, propomos, neste texto, realizar uma reflexão sobre os possíveis diálogos entre os princípios fundantes da pedagogia freireana e o campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Todavia, é fundamental questionar: por que Freire fornece subsídios para esse intento? O que há na vida e obra de Paulo Freire que podem servir de substrato para traçar caminhos para o DPD? Para responder a estas e outras perguntas, nos apropriamos de suas obras e de sua história de vida para realizar uma arqueologia dos princípios que fundamentam o seu pensamento. Entendendo princípio

como o nascimento de um pensamento filosófico, particularmente, de modo subjetivo, rastreamos nas obras de Freire alguns princípios e os relacionamos ao DPD.

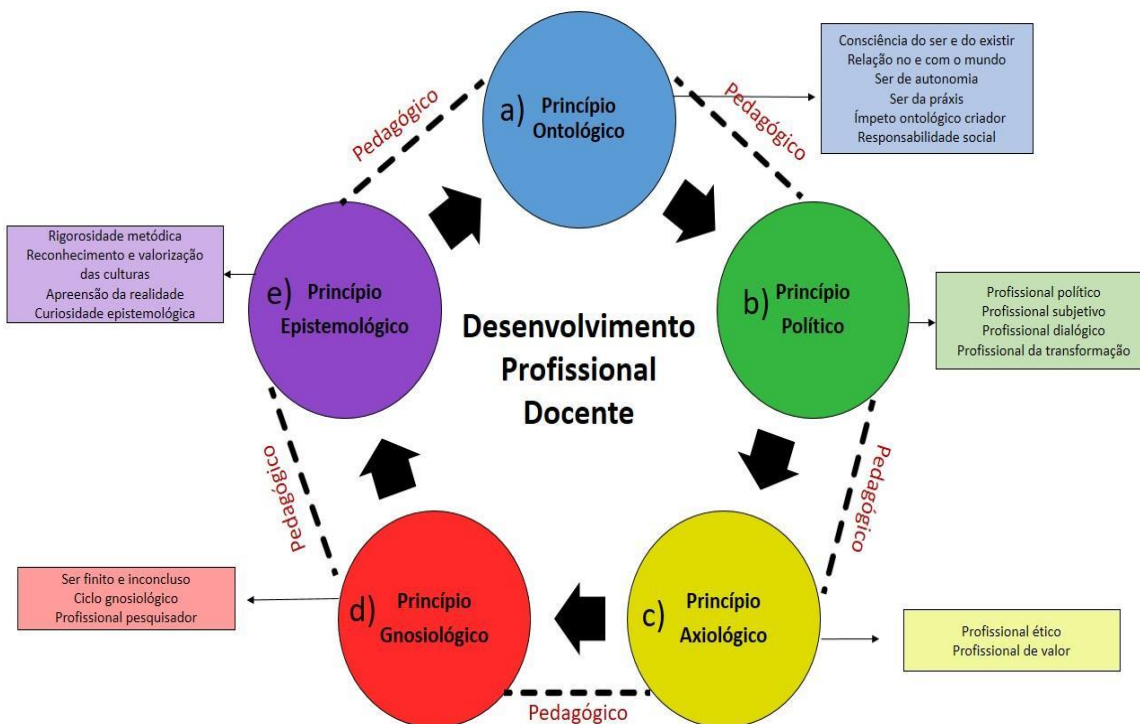
O DPD é aqui compreendido como um conjunto de fatores que abarca a vida profissional de um/a professor/a (IMBERNÓN, 2011; VAILLANT, 2016; FERREIRA, 2020, 2021). Dentre estes fatores estão a formação docente, as condições de trabalho, as experiências, as políticas e contextos, os saberes, os conhecimentos etc., ou seja, tudo que faz parte da trajetória profissional docente. Cientes dessa realidade, nos debruçamos em algumas obras freireanas (FREIRE, 1993; 2000; 2001; 2005; 2007; 2018; 2019; 2020; FREIRE; FAUDEZ, 1998; FREIRE; SHOR, 2008; FREIRE; HORTON, 2011; FREIRE; GUIMARÃES, 2020) e selecionamos, de modo subjetivo, cinco princípios fundantes do seu pensamento, tais como - princípio ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico. De posse desses princípios, construímos algumas dimensões e características para discutir o DPD, levando em consideração questões atuais sobre o/a professor/a e a sua docência.

### **Relação dos princípios com o DPD**

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

É necessário relatar que Freire viveu em um contexto sociopolítico como este que atravessamos nos últimos anos. Foi olhando para essa realidade e munindo-se de persistência e perseverança que ele se envolveu em ações para romper com a segregação social e a vilipêndia na educação. Destarte, não só os livros de Freire nos inspiram ao desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo educacional, mas toda sua história de vida, seu jeito especial de ser gente; gente que se envolve na luta por outras gentes; gente que se inquieta com os problemas do mundo e se lança na direção da militância para ajudar na construção de um mundo melhor. De posse dos seus escritos, elegemos cinco princípios fundantes da sua pedagogia para assim discutirmos os caminhos favoráveis de DPD, quais sejam: princípio ontológico, princípio político, princípio axiológico, princípio gnosiológico e princípio epistemológico. Esses princípios não estão assim nomeados nas obras freireanas. Eles foram cotejados por nós em algumas obras analisadas. Nessa perspectiva, disponibilizamos a figura 01 para melhor demonstração da relação destes com o DPD:

**Figura 01** - Princípios Fundantes do pensamento freireano.



Fonte: Cruz (2022).

Particularmente para o construto desses princípios presentes na figura, nos apropriamos de algumas obras do autor, sobretudo: Medo e ousadia: o cotidiano do professor; Educação e Mudança; Política e Educação; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia do Oprimido; Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar; Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; Educação como prática de Liberdade; Extensão ou comunicação e Por uma Pedagogia da Pergunta. Foi no debruçar sobre as leituras dessas obras, que buscamos analisar e compreender o pensamento freireano, para assim buscar fios e tecer algumas dimensões e características dos princípios, a partir de um diálogo com o DPD, o que é discutido nas páginas subsequentes. É importante destacar que os princípios fundantes da pedagogia freireana não se encontram centralizados em uma única obra, mas no conjunto delas, o que requer do leitor sensibilidade para identificá-los. Desse modo, de posse de seus livros, provocamos uma interlocução entre os princípios e o campo do DPD.

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

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

apropriadas e discutidas no caminho da pesquisa, e assim provocar novas possibilidades no percurso investigativo.

Resumidamente, o princípio ontológico confere ao/a professor/a a consciência do seu próprio existir. Essa consciência, por sua vez, possibilita o olhar para si e a percepção da politicidade de sua profissão, haja vista que a docência é uma profissão política, impregnada de valores que regem a vida em sociedade, o que faz do/a professor/a um ser axiológico. É também um ser finito, inconcluso e inacabado, por isso tem sua dimensão gnosiológica, que o/a move na busca pelo conhecimento e saberes necessários à prática educativa, momento que passa a requisitar o princípio epistemológico. Este se dará na relação, construção e apropriação do conhecimento. Assim, apresentamos, a seguir, cada um dos princípios e sua relação com o DPD.

#### a) **Princípio Ontológico**

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

**Quadro 01** - Dimensões ontológicas do DPD.

	<b>Dimensões</b>	<b>Características</b>
1 <sup>a</sup>	Consciência do ser e do existir	Percepção da própria existência.
2 <sup>a</sup>	Relação com e no mundo	Capacidade de atuar no mundo.
3 <sup>a</sup>	Ser de autonomia	Capacidade de tomar decisões.
4 <sup>a</sup>	Ser da práxis	Capacidade de refletir e agir.
5 <sup>a</sup>	Ímpeto ontológico criador	Capacidade de criar.
6 <sup>a</sup>	Responsabilidade social	Capacidade de assumir compromisso.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Freire (2000; 2005; 2007; 2018; 2020); Freire, Shor (2008).

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

continua pelos conhecimentos e saberes necessários a uma prática educativa autêntica e emancipatória (FREIRE, 2018).

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

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

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

Em vista do exposto, é evidente que a formação do/a professor/a, seja inicial ou continuada, não deve se descuidar da formação ontológica do ser, de colaborar para reflexão do contexto histórico/cultural/social e, assim, provocar a libertação pelo processo de conscientização. Nessa perspectiva, é importante visualizar outros espaços de formação do/a professor/a, para além das universidades, pois esta acontece em outros espaços dos quais o/a docente fez ou faz parte, a exemplo de rodas de conversas, encontros, seminários, planejamento, leitura de livro, filmes etc. É fundamental

reconhecer que a escola também precisa desafiar e estimular o/a professor/a a refletir e agir no seu espaço, criar o sentimento de pertencimento, enxergar as possibilidades de ações políticas e sociais e ter autonomia no seu local de trabalho. Posto isso, é essencial a implementação de políticas públicas educacionais que, em sua proposição, considerem a dimensão ontológica da profissão docente, pois estas podem contribuir na formação e atuação profissional em cenários incertos e de mudanças necessárias, e assim potencializar o DPD.

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

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



Nas análises das dimensões ontológicas citadas no quadro 01, a formação docente precisa ser vista como situação ontológica. Dessa maneira, a formação docente passa a ser o lugar de percepção do ser, do existir, do refletir e do agir. Quando a formação contempla esses aspectos, o/a professor/a pode se tornar um ser da práxis, sendo um profissional autônomo/a, de consciência crítica e compromissada com seu próprio desenvolvimento profissional, pois a melhoria da educação é consequência disso.

Essa tomada de consciência não se dá de forma isolada. Implica estabelecer uma relação dialética com e no mundo, perceber que “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos” (FREIRE, 2020, p. 105). Assim sendo, um/a profissional engajado/a em buscar soluções para os problemas sociais do seu contexto, tem a consciência perceptiva da própria realidade concreta e consegue reagir contra os modelos dominantes de educação que precarizam/menosprezam o seu trabalho e não contemplam as necessidades dos/as estudantes. Este tipo de profissional se configura como educador/a libertário.

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

#### **b) Princípio Político**

O princípio político contribui para analisar a politicidade que há na educação, ou seja, avaliar as relações de poder/saber, a subjetividade da prática docente e a sua não neutralidade, as políticas públicas educacionais, os contextos políticos, sociais,

econômicos etc. Freire não separa o ato pedagógico do ato político, visto que não há docência sem decisão diária. Para compreender esses aspectos, pelos quais o/a professor/a é responsável e nos quais está imerso, elegemos algumas dimensões desse princípio para analisar.

**Quadro 02** - Dimensões políticas do DPD.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Freire (2002; 2007; 2019).

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

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

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

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

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

abertura por meio do diálogo, colabora para o/a docente crescer como ser humano/a e se emancipar.

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

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

Enquanto profissional emancipador/a, o/a docente tem a consciência que sua práxis reverbera em sua profissionalidade. Essa consciência implica, necessariamente, compreender que a libertação não chegará sozinha, mas pelo exercício de uma práxis autêntica de busca pelo conhecimento e reconhecimento do compromisso social consigo e com os outros e pela organização coletiva. Todavia, Freire (2019, p. 48) apresenta essa libertação como “um parto doloroso”. Não podemos negar que essa consciência é fundamental para se perceber no e com o mundo.

A busca por essa consciência é muito importante, particularmente, em tempo de tirania política, ao passo que, para superar a consciência ingênua e assumir uma consciência crítica, demanda um processo de libertação. É preciso que fique claro que

um/a docente libertador/a e emancipador/a é também um sujeito libertado e emancipado. Só há disponibilidade para ser um profissional libertador/a e emancipador/a, quando essa libertação e emancipação já se constituíram, primeiramente, pelo/a próprio/a professor/a. Caso contrário, este/a continuará a fazer a educação bancária e descontextualizada, exigir memorização dos conteúdos dos/as estudantes, mistificar a realidade, imobilizar o poder criativo de seus/suas alunos/as. No entanto, Freire (2019, p. 71) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Posto isto, o diálogo e a problematização da realidade são a condição fundamental para essa libertação.

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

### c) **Princípio axiológico**

O princípio axiológico apresenta duas dimensões, explicitadas no quadro 03.

**Quadro 03** - Dimensões axiológicas do DPD.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Freire (1993; 2006; 2007); Freire, Shor (2008).

A ética é fundamental ao exercício da docência. Essa afirmativa demanda assunção de uma postura ética pelo/a docente no exercício de sua profissão. Implica, aqui, o/a docente analisar a sua prática educativa, a partir do ponto de vista axiológico e,

assim, colocar em “xeque” seus discursos, suas crenças, seus valores e os valores da sociedade, para romper com qualquer forma de discriminação e dominação. Isso desperta para organização coletiva de uma luta contra uma educação bancária, hegemônica, elitista e classista, pois esse tipo de educação castra a vocação ontológica dos/as estudantes de “ser mais”, e inibe o DPD.

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

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

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

Conceber a prática de ensino alicerçada na ética favorece o caminho do DPD. Sobre esse assunto, discorre Sacristán “o ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor” (SACRISTÁN, 2014, p. 85). É, nessa seara, que percebemos que o/a professor/a ético se desenvolve melhor profissionalmente, pois se entrega, de maneira plena, ao compromisso que assumiu com a educação.

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

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

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

Em se tratando do “Profissional de valor”, última dimensão do quadro 03, Freire (1993) problematiza a questão de o/a professor/a ser nomeado/a como tio/a dos/as alunos/as. Indiscutivelmente, não dá para reduzir a docência a um grau de parentesco. Ser tio/a, não é uma profissão. Quando essa associação é feita, tira a profissão do campo do direito trabalhista, negando os movimentos de cobranças por melhorias profissionais. Para valorizar o/a professor/a, é preciso recusar essa ideia distorcida da profissão docente, uma vez que ela está impregnada de ideologias que trazem, no seu bojo, a visão que um/a tio/a, por ser parente, não pode lutar pelos seus direitos para não prejudicar o desenvolvimento dos/das sobrinhos/as. Freire (1993) descreve essa luta como um momento em que o/a professor/a ensina ao seu/sua aluno/a a conquistar o próprio direito, ou seja, dá uma lição de democracia nessa questão. Diante do exposto, é perceptível que ensinar envolve militância, luta e busca por melhorias das condições de trabalho e tudo isso tende a trazer implicações positivas para o DPD, ao passo que o/a professor/a reconhece o valor que há em sua profissão e resiste a todas as formas de castração de sua prática profissional.

Inegavelmente, em um país de expansão de ideias e práticas neoliberais, a educação torna-se mercantilizada e a ética é relegada para favorecer o capitalismo estrutural. Nesse caminho, a docência necessita ser concebida à base do princípio gnosiológico, o que veremos no tópico a seguir.

#### d) Princípio Gnosiológico

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

**Quadro 04** - Dimensões gnosiológicas do DPD.

	Dimensão	Característica
1 <sup>a</sup>	Ser finito e inconcluso	Capacidade de enxergar o inacabamento.
2 <sup>a</sup>	Ciclo gnosiológico	Capacidade de valorizar o conhecimento novo sem desprezar o velho.
3 <sup>a</sup>	Profissional pesquisador	Capacidade de buscar o conhecimento.
4 <sup>o</sup>	Profissional que aprende ao ensinar	Aberto/a a trocas de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Freire (2002; 2007; 2018; 2019); Freire, Shor (2008).

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

O tema em debate nos provoca a realizar uma análise do cenário sociopolítico que os/as professores/as vivenciaram nos últimos anos. A eles/as são dadas muitas missões que estão para além da profissão docente. Assim, têm dificuldade de se lançar nas leituras, nas formações, na busca por conhecimento de si, pois seu tempo é preenchido com execução de currículo prescritivo; excessos de aulas, pois, com os salários defasados pela inflação, os/as professores/as acabam tendo multiempregos. Isso significa um sério comprometimento no DPD, o que pode provocar processos de



descontinuidades, ao passo que o/a professor/a não tem tempo para cuidar de si, além de ser sobrecarregado/a por excessos de exigências. Tudo isso tende a provocar adoecimentos físicos e mentais, desmotivação e, conseqüentemente, afastamento da docência.

Outro aspecto a considerar no princípio gnosiológico é discutido por Freire e Shor (2008). Ao tratarem do ciclo gnosiológico do conhecimento no cotidiano do/a professor/a, os autores apresentam uma questão muito pertinente para se pensar os processos de hierarquização nas escolhas dos conhecimentos a serem trabalhados na prática educativa. Para Freire e Shor (2008), primeiro se produz o conhecimento novo e, depois, avalia o conhecimento já existente.

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

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

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

um trabalho colaborativo que pode se firmar em um processo constante de emancipação profissional.

O caminho que Freire (2002) encontrou para desconstruir uma educação antidialógica, autoritária, bancária e pessimista foi via conscientização crítica, que se dará na atuação profissional e na organização coletiva. É válido reiterar que o conhecimento trabalhado em classe precisa ser estimulador da criatividade, da liberdade, do diálogo, da emancipação, entre outros aspectos favoráveis ao bem-estar do/a próprio/a docente e dos/as seus/suas alunos/as. Para esse propósito, a reflexão cotidiana sobre a prática pedagógica favorece a mudança de rota sempre que necessário, e, assim, caminhos favoráveis ao DPD. Essa reflexão pode se materializar na delimitação do papel na profissão, na não aceitação da destruição das condições de trabalho, na participação em espaços emancipatórios como as reuniões de sindicatos e pedagógicas, além disso, na busca pela formação permanente etc.

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

Não dá para esquecer que o/a professor/a é um/a profissional que aprende ao ensinar. Assim, o/a docente que assume a condição bancária da educação, tem uma prática profissional alienada, pois nega a possibilidade de ofertar uma educação dialógica, libertadora e problematizadora. Sua prática pedagógica é alinhada a uma sociedade opressora, que visa manter o *status quo*. Esta postura profissional coloca o/a docente numa condição de profissional acrítico/a, aquele/a que oferta uma educação movida por ação social de caráter paternalista/assistencialista. Ao assumir uma concepção bancária da educação, o/a professor/a se fecha em práticas antidemocráticas, antidialógicas, desumanas, autoritárias e segregadoras. Tudo isto traz implicações desastrosas para o DPD, pois, para ser beneficiada, a profissão docente necessita ser

sedimentada em práticas promotoras de emancipação e libertação para todos/as envolvidos no processo de ensinar e aprender.

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

Tudo isso supõe um exercício permanente de ensinar e aprender, de modo que está no ato de ensinar o caminho para aprender. Indubitavelmente, Freire (2007) apresenta o ato de ensinar como inexistente sem o aprender e vice-versa. Nessa perspectiva, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2007, p. 21). Ainda conforme o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 24). Desse ponto de vista, o/a professor/a precisa se ver como ser que é capaz de intervir no tempo/espço, bem como, capaz de captar a realidade, optar, decidir e valorar a partir do ato de ensinar. Essa postura implica uma relação positiva com o princípio epistemológico para favorecer os processos de continuidade de DPD, o qual veremos abaixo.

#### e) **Princípio Epistemológico**

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

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

**Quadro 05 - Dimensões epistemológicas do DPD.**

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

Fonte: Elaborado pelas autoras em base em Freire (2001; 2003; 2007; 2019; 2020).

Nesse caminho, entretanto, segundo Freire (2020), é necessário o cuidado com a rigorosidade metódica, ao valorizar demasiadamente a ciência e desprezar o senso comum. É preciso colocar tanto a ciência, quanto o senso comum no seu devido lugar, pois ambos têm seu valor. Reside aqui a boniteza da valorização de todo conhecimento produzido dentro e fora das academias, dentro e fora da sala de aula. A rigorosidade metódica requer um/a profissional docente estudioso/a, pois o ato de estudar corrobora para formação de sujeitos cognoscentes. Freire (2007) aponta que estudar é assumir um diálogo com os/as autores/as do material lido, enfim, demanda humildade e entrega. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las, recriá-las e problematizá-las.

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

professor/a tende a se desenvolver na profissão, porque se torna um/a profissional aberto/a ao conhecimento do/a outro/a.

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

Outro aspecto imprescindível para a prática docente é a curiosidade epistemológica. É a curiosidade que move o/a docente em busca de novos conhecimentos, pois se vê como profissional inconcluso e sedento pelo saber. Nesse contexto, o/a docente precisa ser um profissional curioso, pois “ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 2007, p. 84). Esta curiosidade pode ser despertada nos processos de formação docente, seja inicial ou continuada.

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

Paulo Freire (2007) elegeu a formação permanente como um dos aspectos através dos quais o/a professor/a tem a potencialidade de aprender a olhar criticamente e analisar a sua própria prática, bem como a observar suas necessidades profissionais e

eleger as teorias que darão suporte a elas. Por conseguinte, a formação permanente contribui para o DPD, pois colabora na superação de situações-limite, na ampliação da compreensão da realidade/mundo, na transformação de formas de pensar e agir, na construção de novos saberes, na participação ativa social e na construção da autonomia. É válido salientar que não se faz formação sem o diálogo, como também não se faz formação sem investimentos financeiros.

Desse modo, a formação precisa ser um caminho de possibilidades para o/a professor/a se aproximar da realidade concreta, isso significa que os modos de conceber a formação docente necessitam ser contextualizados, os currículos precisam levar em consideração os contextos das escolas, às necessidades de aprendizagens do/a professor/a, o contexto político, cultural, econômico, histórico etc.

A universidade pode e deve contribuir na oferta dessa formação contextualizada com os diversos contextos, a partir do tripé – ensino, pesquisa e extensão, posto que é atribuição desta instituição esse papel. Assim sendo, demanda assumir esse compromisso de formar sujeitos que possam contribuir para melhoria da educação e colaborar para transformação da sociedade. É inegável que a formação é necessária para o/a professor/a provocar a mudança no percurso do seu desenvolvimento profissional, mas seria uma armadilha pensar que ela sozinha fará tudo isso. Além da formação, existem outros fatores que também colaboram com o desenvolvimento profissional, como por exemplo, condições de trabalho favoráveis (salário, plano de carreira, infraestrutura adequada do local de trabalho), acompanhamento pedagógico e psicológico, políticas públicas de formação, entre outras mais.

Em se tratando do Brasil, temos muito que avançar nesses fatores, posto que há uma política de formação docente defasada e condições precárias de trabalho, o que ficou ainda mais evidente no contexto de pandemia da Covid-19, momento que atravessa a escrita deste texto. O país atravessa uma crise política que reverbera na saúde, na economia, na educação, entre outros setores. Temos, por um lado, uma política de extrema direita que produz a precarização estrutural do trabalho; por outro lado, temos a profissão docente que não escapou dessa engrenagem.

Sumariamente, Paulo Freire (2019, 2003) nos convida a refletir, a assumir compromisso profissional e se posicionar politicamente para resistir. Entretanto, é fundamental unir forças para conceber o/a professor/a como um/a profissional colaborativo/a, ou seja, aquele/a aberto/a ao partilhamento de conhecimentos, saberes, experiências dentro e fora da escola; a assumir parcerias para trabalhar colaborativamente. Isso requer analisar situações problemáticas, formular estratégias para resolvê-las, executar estratégias, avaliar e socializar os resultados. Em síntese, um trabalho colaborativo promove a participação ativa de todos/as na busca de soluções coletivas para os problemas sociais, em especial da educação.

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

### **Algumas considerações de (des)fecho**

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

Diante das vivências de opressões políticas sociais que atravessamos, no Brasil, nos últimos anos, se acercar de inspirações freireanas é uma atitude de enfrentamento e

resistência. O modelo de profissional que foi Paulo Freire, inspirou e ainda inspira, na construção da identidade de muitos professores/as, para contribuir na luta por uma educação equitativa. Suas ideias estão presentes nas universidades, nos cursos de formação docente, nas pesquisas acadêmicas, em livros, revistas, periódicos, palestras etc. Desse modo, o pensamento freireano nos ajuda a construir diretrizes integradoras de novas práticas educativas que respondam aos desafios da atual educação brasileira, sobretudo, no contexto de pandemia, a qual o planeta atravessa. Superar uma educação sob o viés opressor implica requisitar os princípios fundantes do pensamento freireano para sair do silenciamento, apatia e imobilismo, para se perceber como profissional docente que existe no mundo e poder atuar nele para transformá-lo. Esperamos, com esse artigo, ampliar o debate sobre o DPD e, assim, perspectivar discussões freireanas que propõem caminhos de reflexão para uma atuação docente democrática, emancipatória e libertária.

## Referências

CRUZ, Lilian Moreira. A conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 1, n. 1, p. 111-117, 2020.

CRUZ, Lilian Moreira. Entre o perguntar e o responder: problematizações dialógicas freireanas. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, p. 1-6, 2021.

CRUZ, Lilian Moreira. *Desenvolvimento profissional docente e os princípios fundantes da pedagogia freiriana: itinerários formativos de professores/as da educação básica com formação stricto sensu*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia/UFBA, 2022.

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

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 6, p.58-80, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.



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

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da Infância: diálogos sobre educação*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, Dez. 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2014, p. 63-92.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*. Año XX, n. 60, Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile, 2016, p. 5-13.

Recebido em: 07 mar. 2022.

Aprovado em: 09 mai. 2022.

\* **Lilian Moreira Cruz** é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)- Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC. Grupo de Estudo e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UESB), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA).

E-mail: [lmacruz@uesc.br](mailto:lmacruz@uesc.br)

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

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

E-mail: [luciagferreira@ufrb.edu.br](mailto:luciagferreira@ufrb.edu.br)

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

\*\*\*\*\*