

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR PARA ALÉM DA FORMAÇÃO

TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A LOOK BEYOND TRAINING

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN

Eliane Guimarães de OLIVEIRA¹
Daniela Oliveira Vidal da SILVA²
Vera Lúcia Fernandes de BRITO³
Claudio Pinto NUNES⁴

RESUMO: Este artigo se constitui em estudo sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), retratando alguns conceitos, tendo em vista a amplitude e a diversidade do campo de conhecimento. A partir dos conceitos são apresentadas algumas características do DPD, buscando a convergência entre as ideias discutidas. O trabalho é o resultado de uma revisão bibliográfica em documentos e estudos sobre a temática, e que no decorrer do texto são feitos questionamentos sobre a importância de se lançar outros olhares sobre o DPD, que foquem para além da formação, a exemplo das condições de trabalho dos professores. Nesse sentido, são apresentados alguns dados para que se possa refletir sobre as reais possibilidades de efetivação do DPD nas escolas, as quais estão inseridas em um contexto neoliberal onde na maioria das vezes predomina a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação docente. Condições de trabalho.

ABSTRACT: This article presents a study about Teaching Professional Development (TPD), portraying some concepts, given the breadth and diversity of the field of knowledge. Some TPD characteristics from the concepts are presented seeking a convergence between the discussed ideas. The work is the result of a literature review of documents and studies on a theme and throughout the text, questions about the importance of how to consider the TPD are made, considering besides the teacher education, like teachers' working conditions. In this sense, some data are presented to reflect the real possibilities of TPD effectiveness in schools, since they are inserted in a neoliberal context that fills the precariousness of the teaching work.

Keywords: Teaching Professional Development. Teacher education. Work conditions.

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista Universitário da UNEB Campus XII. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), elianegbi@yahoo.com.br

²Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/UESB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Administração Política do Desenvolvimento (GPAP/UESB/CNPq) danielaovdasilva@gmail.com

³Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), vlfbrito@gmail.com

⁴Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), claudionunesba@hotmail.com

RESUMEN: Este artículo se constituye en estudio sobre Desarrollo Profesional Docente (DPD), retratando algunos conceptos, teniendo en vista la amplitud y la diversidad del campo de conocimiento. A partir de los conceptos se presentan algunas características del DPD, buscando la convergencia entre las ideas discutidas. El trabajo es el resultado de una revisión bibliográfica en documentos y estudios sobre la temática, y que en el transcurso del texto se hacen cuestionamientos sobre la importancia de lanzar otras miradas sobre el DPD, que se centran más allá de la formación, a ejemplo de las condiciones de trabajo de los profesores. En este sentido, se presentan algunos datos para que se pueda reflexionar sobre las reales posibilidades de efectivación del DPD en las escuelas, las cuales están insertas en un contexto neoliberal donde en la mayoría de las veces predomina la precarización del trabajo docente.

Palavras-chave: Desarrollo Profesional Docente. Formación docente. Condiciones de trabajo.

Introdução

No contexto atual a formação docente tem sofrido inúmeros questionamentos acerca da distância entre as atividades de formação, tanto inicial como continuada, e o contexto prático de atuação dos professores.

Tendo em vista a superação dessa dificuldade, assim como outros desafios inerentes aos processos formativos e levando em conta a necessidade de melhoria das aprendizagens, estudiosos a exemplo de Almeida (2000), Marcelo (2009), Oliveira (2012) vêm discutindo o desenvolvimento profissional docente como uma alternativa de formação com foco nas aprendizagens dos professores, tendo em vista o crescimento institucional.

Todavia, para além da discussão sobre formação docente, apresentamos no decorrer do debate, a necessidade de se pensar as condições de trabalho dos professores que interferem no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), uma vez que as condições concretas em que o trabalho se efetiva e as relações de trabalho em que estão inseridos esses profissionais podem favorecer ou não o processo.

Desse modo, procuramos ao longo do texto apresentar alguns conceitos de DPD e suas características, assim como reflexões e questionamentos no sentido de pensar a relação entre o desenvolvimento profissional docente e as condições de trabalho desses profissionais.

Para tanto, o texto foi organizado em três seções, além da introdução. A primeira delas apresenta alguns conceitos do Desenvolvimento Profissional Docente. Na segunda são abordadas questões que carregam em sua centralidade o debate sobre

Desenvolvimento Profissional Docente e a Valorização do Professor. A terceira seção traz a discussão acerca do Desenvolvimento Profissional Docente no contexto de precarização do trabalho do professor. E Por fim, nas considerações finais, em que se estabelece uma reflexão sobre as reais possibilidades de efetivação do DPD nas escolas, as quais estão inseridas em um contexto neoliberal onde na maioria das vezes predomina a precarização do trabalho do professor.

Desenvolvimento Profissional Docente: alguns conceitos

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a qualidade da educação que é ofertada no Brasil. Tal situação pode ser constatada nos dados de organismos internacionais que reforçam essa discussão demonstrando que, em termos numéricos, pouco se avançou. No bojo desse debate temos um movimento de responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais e junto com isso aparecem questionamentos sobre o papel da formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. E as políticas públicas implementadas nessa direção negligenciam um aspecto fundamental que interfere no desempenho do aluno, isto é, as condições de trabalho dos professores. (HYPOLITO, 2012).

No processo de reflexão sobre a formação docente, alguns autores têm utilizado nos últimos anos a expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Nas abordagens de Marcelo (2009) fica evidente o quão vasto e diverso é o campo de conhecimento acerca do DPD. Na referência ao termo, o autor explica a opção pelo desenvolvimento profissional do professor, considerando que há ideia de profissional do ensino e que o seu desenvolvimento é contínuo e permanente, que deve ocorrer no espaço da escola, não só em processos formais, mas também atividades informais. Na visão do autor, isso se difere dos termos formação inicial e formação continuada, que estariam restritos a um processo apenas formal.

Desse modo, Marcelo (2009) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo de pensar a aprendizagem do professor, tendo em vista o desdobramento na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o autor apresenta questionamentos sobre os processos de formação docente, tanto inicial como continuada, trazendo proposições para repensar essa formação, tanto no que se refere ao papel do professor como ao espaço dessa formação, uma vez que o desenvolvimento profissional docente requer que o professor seja protagonista do processo de formação e

não mero receptor de informações. E, nesse sentido, a escola é concebida como *locus* de aprendizagens coletivas dos seus profissionais.

O autor chama a atenção para a mudança do conceito de desenvolvimento profissional docente nos últimos tempos, em decorrência das investigações sobre os processos de ensinar e aprender, apresentando sete características do DPD.

Na primeira delas, Marcelo (2009, p.10) advoga que: “[...] baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão”. Nessa perspectiva, este autor chama a atenção para o dinamismo da ação de aprender entrelaçada com a ação de ensinar. Isto é, uma aprendizagem que ocorre por dentro do ato de aprender, no mesmo momento. Vistos por este ponto de percepção, as ações guardadas pelos verbos ensinar e aprender estariam contempladas pela noção de algo mais interativo e contido na expressão ensino-aprendizagem.

A segunda característica destaca por Marcelo é entendida como:

[...] um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza. (MARCELO, 2009, p.10)

Nesse sentido, ao destacar a necessidade de tempo para amadurecimento intelectual de modo que o professor possa estabelecer conexões entre os conhecimentos anteriores e os do momento em que as ações ocorrem, este autor termina por evidenciar a necessidade de políticas voltadas para o trabalho docente e, do mesmo modo, políticas que coloquem a formação do professor dentro de uma agenda institucional e de sistema que permaneça ao longo da carreira. Visto por este prisma, o DPD implica a continuidade do professor no exercício da profissão e, ao mesmo tempo, nos processos de aprender ao longo da carreira.

A terceira característica ressaltada por Marcelo (2009) chama atenção para a importância de a formação ocorrer em contextos concretos.

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala

de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores. (MARCELO, 2009, p. 10- 11).

Desse modo, o movimento de pensar e fazer se dá no âmbito de um processo que guarda uma perspectiva científica de pensar e experimentar não como atos isolados, mas como ação una com perspectiva dupla. Ou seja, o pensar e o fazer como algo que ocorre a um só tempo e não um seguido do outro, separadamente. Assim, o professor está imerso num processo de DPD em que a aprendizagem da profissão não termina nunca, pois há sempre mais a aprender, há sempre oportunidade de elaborar novos raciocínios e a possibilidade de experimentar cientificamente a efetividade desses raciocínios nos contextos práticos do fazer docente. O lugar da formação continuada e o lugar da docência seriam tão somente duas faces de uma mesma moeda, como laboratório do ato científico de ensinar-aprender.

A quarta característica explicitada por Marcelo (2009) ressalta a natureza dinâmica da própria escola, como instituição que também se altera em consonância com o avanço da aprendizagem do professor e, igualmente, dos estudantes. A cultura escolar, que inclui suas rotinas, a organização dos tempos, a compreensão de que a escola é um lugar de aprendizagem também para o professor, etc.

O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais. (MARCELO, 2009, p. 11).

A escola, como instituição que inclui outros sujeitos/personagens além do professor, precisa estar atenta às mudanças que decorrem das aprendizagens desenvolvidas pelo professor. Muda-se o professor, se mudam as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, há que se alterar, também, a escola, como cenário em que o DPD ocorre e como *locus* para suas repercussões.

A quinta característica a que se refere Marcelo dá relevo à natureza reflexiva do professor. Nas palavras do autor:

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a

construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. (MARCELO, 2009, p. 11).

Reflexividade é aqui entendida como atitude científica porquanto abarca ações como observar, registrar, elaborar hipóteses, questionamentos e raciocínios, propor alternativas, desenvolver ações práticas respaldadas no arcabouço teórico, compreender (e, muitas vezes, também solucionar) problemáticas do cotidiano. Isto é, o DPD como algo que resulta num pensar-fazer docente como ciência, ou seja, realizada de acordo com uma metodologia científica.

A sexta característica do DPD destacada por Marcelo (2009, p. 11) ressalta que “[...] o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”.

Nessa perspectiva, o DPD demanda o tempo e o esforço do professor em querer e buscar aprender mais por meio de processos de formação continuada e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de poder debater com seus pares – os outros professores – sobre a docência, de modo específico, e sobre a educação, de modo mais amplo, nos espaços e oportunidade institucionais (atividades complementares, por exemplo) de reflexão coletiva. O DPD, nesse sentido, se dá para si e para os outros.

A sétima característica elencada por Marcelo (2009) destaca a diversidade do pensar-fazer docente que resultada, exatamente, nas diferentes formas de o professor desenvolver-se na profissão. Conforme expressa o autor:

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (MARCELO, 2009, p. 11).

Disso decorre que as políticas públicas educacionais voltadas para a promoção do DPD devem considerar a autonomia institucional de cada escola para determinar o que precisa ser melhorado na escola e, em decorrência disso, que processos podem ocorrer para proporcionar um caminhar na profissão que resulte num DPD respaldado nas demandas institucionais. Tudo isso ancorado numa lógica que dê conta de respeitar as especificidades institucionais, sem perder de vista o pertencimento da escola a um sistema educacional que tem políticas coletivas com diretos e deveres compartilhados.

Os processos de formação inicial e continuada devem levar em conta esse movimento entre o que é coletivo, partilhado, e o que é do âmbito individual ou de uma instituição como unidade dentro de um sistema educacional.

Pryjma e Winkeler (2014) trazem algumas considerações sobre formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional docente, estabelecendo relação entre esses processos. Esses autores consideram a formação inicial como um primeiro passo entre muitos na constituição profissional e da carreira do professor, que requer um processo formativo permanente e contínuo para o desenvolvimento.

Quando tratam da formação, os autores defendem aquela em que as práticas docentes são questionadas, refletidas, analisadas de modo que se produzam mudanças no contexto de ensino e aprendizagem, gerando o desenvolvimento profissional docente, que se dá através de processos formais e não formais. Esses autores defendem ainda, a escola como espaço da formação contínua e permanente num processo de reflexão no coletivo da instituição. Na visão dos autores, a promoção do desenvolvimento profissional docente demanda:

Uma gestão participativa, um envolvimento do docente com as questões políticas-administrativas e pedagógicas de maneira que o professor sinta-se protagonista de suas ações educativas para além da sala de aula, mas as compreendendo como um espectro que o faz interagir como cidadão do mundo. (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 28).

Pryjma e Winkeler (2014) apresentam, também, alguns pontos que coadunam com o pensamento de Marcelo (2009) quando tratam das características do DPD. Segundo esses autores:

Ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa. (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 32).

Na abordagem de Fiorentini e Crecci (2013) o termo desenvolvimento profissional docente surgiu para enfatizar os processos de aprendizagens dos professores ao invés da formação, a qual vem recebendo críticas por se ater a cursos que não estabelecem relação entre as teorias e o contexto de atuação profissional.

Os autores consideram que a expressão desenvolvimento profissional docente tem sido usada como um termo guarda-chuva para vários tipos de atividades, processos e concepções sobre formação docente, o que integra com as colocações de Marcelo quando apresenta o amplo campo de conhecimento do DPD.

A partir da discussão sobre as várias concepções de DPD e levando em conta divergências e convergências, Fiorini e Crecci (2013, p. 13) optam pela utilização do termo: desenvolvimento profissional docente, como “[...] o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”.

Os autores consideram que os docentes aprendem e se desenvolvem a partir de diferentes práticas, processos e contextos, formais e informais, os quais visam a melhoria da formação e da prática docente.

Analisando práticas de formação docente, Fiorini e Crecci observam que no Brasil há, muitas vezes, o direcionamento de recursos para atividades pontuais de formação, como oficinas e workshops, as quais proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas. Os autores observam também que, por outro lado, ocorrem ações indutoras e catalisadoras de DPD. Como exemplo eles citam a pesquisa de Passos *et al* (2006) que catalogou três tipos de práticas que proporciona o DPD, sendo: as práticas reflexivas, as práticas colaborativas e as práticas investigativas.

O que observamos de modo geral na abordagem dos autores sobre o desenvolvimento profissional docente é que eles têm em comum a reflexão sobre o papel da formação no DPD, colocando o foco na aprendizagem do professor, que se constrói de forma permanente, continua, ao longo de toda a trajetória e a necessidade de alteração dos processos formativos, dando ao docente o papel de protagonista, desde o planejamento das atividades, as quais devem ocorrer no espaço da escola, aos momentos direcionados de formação.

Todos os autores citados defendem o papel da reflexão, da interação e do trabalho coletivo no ambiente escolar como um aspecto fundamental no DPD, que institui melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. E assim, concordamos com toda a exposição sobre a importância do DPD como elemento de crescimento profissional e institucional, como a melhoria da aprendizagem dos alunos. Defendemos também a necessidade de revisão de práticas de formação docente que não vem contribuindo com o seu desenvolvimento e consideramos como interessantes às práticas reflexivas, colaborativas e investigativas.

Todavia, consideramos como imprescindível na discussão sobre desenvolvimento profissional docente pensar para além do processo de formação, como bem acentua Almeida:

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (ALMEIDA, 2000, p. 2).

Sendo assim o desenvolvimento profissional deve estar relacionado numa perspectiva mais ampla, englobando as condições sociais, econômicas e históricas em que estes profissionais estão inseridos. É necessário pensar o desenvolvimento num sentido abrangente, de tal forma contemple a formação como pilar basilar, mas levando em consideração os aspectos da carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde do professor.

Desenvolvimento Profissional Docente e a Valorização do Professor

Conforme discussão empreendida até então, fica evidenciado o papel da formação no desenvolvimento profissional docente. Entretanto, em nosso entendimento, e tendo em vista as abordagens de Oliveira (2012), defendemos que o DPD precisa de um olhar que extrapole a formação, considerando-o como apenas uma das dimensões da valorização docente.

Acreditamos que o DPD necessita se relacionar com todas as dimensões da valorização docente, demarcada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014, que inclui, além da formação inicial e continuada, a carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2016).

Discutindo o DPD, Oliveira (2012) chama atenção para o contexto do debate desse tema, em que existe fragmentação e precarização do trabalho docente. A autora ressalta que o mesmo surgiu fruto da agenda de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização dos Estados Ibero-americanos(OEI), que tem conseguido difundir o conceito de DPD nas orientações de políticas públicas de formação docente em diversos países, inclusive no Brasil. A autora lembra que, apesar de o termo não constar nos documentos e programas de formação, as ações pautadas desde a década de 1990 estão pautadas no conceito de DPD.

Se observarmos a atual política de formação docente no Brasil, lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de outubro de 2017, notamos que há uma preocupação em atrelar as aprendizagens dos alunos apenas ao processo de formação do professor, pois não há nenhuma referência a outros aspectos. Nessa política de formação temos a criação da plataforma de formação continuada, com “[...] oferta de cursos e percursos formativos, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional”. (BRASIL, 2017).

A concepção de DPD restrita apenas à formação, sem levar em conta as condições de trabalho, carreira e remuneração acaba por difundir a ideia de que criando a cultura de formação docente nos espaços das escolas obtemos melhores níveis de aprendizagem dos alunos. Divergindo dessas abordagens, Oliveira (2012) traz algumas reflexões que consideramos importantes salientar, entre elas a preocupação com a difusão do conceito de DPD como uma responsabilidade do docente, devendo o mesmo ocorrer no espaço das unidades escolares, a partir de construção de culturas de colaboração entre os profissionais.

O que podemos perceber a partir da leitura de Oliveira (2012) é a importância de nos atentarmos para o conceito de DPD, pois, apesar de considerarmos interessantes as práticas coletivas e colaborativas, devemos questionar qual é a relação dessa proposta com o contexto neoliberal onde está inserida a educação.

Nessa direção, ressaltamos que, no contexto neoliberal, escolas e docentes passam a ter mais autonomia, deixando de funcionar com isso o modelo burocrático-profissional de regulação, ou seja, não há mais por parte do governo preocupação em acompanhar o ensino e aprendizagem no decorrer do processo. Por outro lado, adota-se o modelo de regulação pós-burocrático, no qual se cobram resultados das escolas por meio de avaliações. (BARROSO, 2005).

Nesse modelo educacional em que o papel do Estado é de avaliador e a educação sofre influência do mercado, professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos e nesse aspecto, quando o resultado é ruim, atribui-se ao docente e à sua

formação as causas dos problemas. Como solução para um novo tipo de formação é proposto um modelo (DPD) que não poderia ser diferente no contexto neoliberal: uma formação com foco nas aprendizagens coletivas e que deve ser responsabilidade dos professores e das escolas.

Não estamos com isso descartando todas as contribuições dos estudos e experiências de desenvolvimento profissional docente. Contudo defendemos o discurso e a prática de DPD que não se restrinja a um aspecto da valorização docente, mas que inclua todas as dimensões, ou seja, a formação, remuneração, carreira e condição de trabalho.

Desenvolvimento profissional docente no contexto de precarização do trabalho do professor

Quando Oliveira (2012) questiona a implementação do DPD no contexto neoliberal, ela enfatiza a necessidade de pensarmos nas condições de trabalho que existe para os professores que atuam em escolas e as reais possibilidades de construção de cultura de estudo, interação e mudanças. As dificuldades vão desde a formação até as condições de trabalho dos professores.

Refletindo inicialmente sobre a formação a partir de pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gérias, com 8.795 sujeitos docentes em sete estados brasileiros, nota-se que houve avanço no que se refere à formação inicial dos professores no Brasil, pois os dados indicam que a grande maioria possui curso superior, representando cerca de 84% do total de docentes. A pesquisa demonstra que um número considerável dos docentes que cursaram ensino superior o fez em instituição privada, aproximadamente 46%. Um fator preocupante é que boa parte dessas instituições são apenas faculdades ou centros não universitários. (HYPOLITO, 2012).

Esse aumento considerável no número de docentes graduados está relacionado diretamente às políticas públicas educacionais implementadas no âmbito da formação de professores para educação básica no Brasil a partir da década de 1990. Conforme destaca Freitas (2012, p. 91), estão em concordância com os ajustes das políticas de caráter neoliberal, através de “[...] um conjunto de mudanças no sentido de adequar o

sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado.”

Com relação à pós-graduação, a pesquisa do Gestrado mostra que do total dos graduados, 92% tem pós-graduação, a maioria cursada em instituições privadas, necessitando de jornadas extras, além da carga horária de trabalho, em cursos noturnos ou nos finais de semana e custeadas pelos docentes. Para Hypolito (2012) essa formação de modo geral tem sido precária, pois trata-se de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, especialização, quase sempre cursadas à distância. Oliveira e Maués (2012) trazem a discussão de que preocupante é a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes os professores realizam apenas para obterem progressão de carreira, sem se preocuparem com a qualidade e a construção do conhecimento. “O mestrado e o doutorado ainda não são incentivados efetivamente como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, daí o baixo número de docentes com essa titulação” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 76).

Em se tratando de atividades de formação continuada, 52,7% afirma ter participado de (congressos, seminários, colóquios e outras do gênero) e 47,3% não participou de formação continuada, a maior parte afirma que as atividades realizadas não são promovidas por secretarias, ministérios, universidades, sindicatos. Esses dados revelam que quase 50% dos professores não participam de atividades pontuais de formação continuada, o que pode dificultar a interação e colaboração em prol da mudança do profissional e da instituição.

Outro fator preocupante é que grande parte dos docentes cursaram a graduação e pós-graduação em instituições privadas, sendo a maioria faculdades ou centros não universitários, onde o foco é o ensino, ficando a pesquisa mais difícil de ocorrer. Sem vivenciar a pesquisa em sua formação, como pode o docente construir em sua prática pedagógica e na instituição onde trabalha uma cultura de investigação, conforme preconiza o DPD?

Ainda que haja as condições ideais de formação docente para propiciar o DPD no contexto das escolas, é preciso levar em conta, como aborda Oliveira (2012), as condições de trabalho desses profissionais, pois a realização de atividades que promovem aprendizagens do professor no cotidiano da escola está relacionada também com a estrutura física da instituição escolar, a jornada de trabalho, a forma de contratação, a remuneração desses profissionais. Estas considerações estão ancoradas

nas abordagens de Oliveira e Vieira que consideram como aspectos da condição de trabalho:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Sobre a estrutura física da escola, para que a instituição proporcione o DPD, espera-se que haja espaços para os encontros, reuniões e momentos de atividades coletivas, uma vez que se defende as interações, o diálogo permanente, a colaboração e parceria entre os docentes no interior da escola como necessárias no processo de construção do DPD.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) demonstram que mais de 80% das escolas brasileiras, entre 263.833 unidades escolares públicas e privadas, tem estrutura elementar, ou seja, não dispõe sequer de sala para professores. (ARRUDA; COLARES, 2017).

Considerando essa real situação das escolas brasileiras, como poderia os docentes estabelecer diálogo com os pares para a construção de práticas colaborativas e interativas? As atividades apenas informais, ou seja, conversas em corredores dariam conta de promover as reflexões necessárias ao DPD?

A partir de tais questionamentos consideramos como fundamental uma estrutura física nas escolas que contem com espaços de encontros e reuniões de docentes, para que os mesmos possam no cotidiano e em horário de trabalho desenvolver suas atividades de planejamento e organização das atividades pedagógicas.

Mas, além da estrutura física, persiste a necessidade de que os docentes possam também contar com carga horária em sua jornada de trabalho para a realização dessas atividades, isto já, inclusive, garantido na Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e determina que um terço da jornada de trabalho docente seja reservado para realização de atividades que não sejam de interação com o estudante, ou seja, de planejamentos, reuniões e estudos.

Quando observamos os dados divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2017) sobre o cumprimento da Lei do Piso, no que se refere à jornada de trabalho, verificamos que em 2016, oito (8) estados brasileiros, dentre os vinte e seis (26) mais o Distrito Federal, não cumpriram com o que determina a Lei do Piso, representando cerca de 29,63%. Entre os municípios a situação é bem pior, sendo que entre cinco mil seiscentos e quarenta (5.640) municípios brasileiros, observamos que três mil quatrocentos e setenta e cinco (3.475) não destinam a carga horária de um terço para atividade extraclasse, o que representa um percentual de 61,6%.

Os dados apresentados mostram que são muitos os entes federados que não garantem tempo na jornada de trabalho docente que possa contribuir com o DPD no cotidiano das escolas, deixando de cumprir o que foi garantido em Lei Federal a partir de muita luta e esforços da classe trabalhadora da educação nacional.

A partir dos estudos é possível perceber que, além do espaço e do tempo, as instituições de ensino precisam conceder aos docentes uma remuneração condigna com o exercício da profissão, sendo a mesma também determinada pela Lei do Piso, a qual estabelece o valor mínimo para a jornada de 40 horas e formação em nível médio, devendo existir planos de carreira que valorizem a formação e estabeleça a remuneração de acordo à mesma.

Da mesma forma que não são respeitados os direitos garantidos em lei para a jornada de trabalho. Nessa perspectiva, notamos ainda, que grande parte dos entes federados no Brasil não pagam o piso salarial ou sequer possuem ou respeitam o que está estabelecido em planos de carreira.

Sem estrutura física adequada, sem jornada de trabalho extraclasse e sem valorização da formação em termos de remuneração da carreira, como pode o docente efetivamente alcançar DPD, de modo que proporcione mudanças no cotidiano escolar e nas aprendizagens dos estudantes?

Além dos desafios elencados, ainda temos uma situação de precariedade da condição docente agravada cada vez mais pelas mudanças nas relações de trabalho, com os processos de flexibilização cada vez mais presentes nos vínculos de trabalho nas redes públicas. Mesmo com a garantia na legislação, a exemplo da Constituição Federal (CF) 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 de acesso exclusivo por concurso público de provas e títulos para o exercício do Magistério, pesquisas vêm demonstrando cada vez mais o ingresso na carreira através de vínculos temporários, o

que compromete a garantia de direitos como o piso salarial, a jornada extraclasse, a promoção e progressão na carreira determinada em planos de cargos, carreira e remuneração.

A título de ilustração a pesquisa já mencionada sobre condições de trabalho docente realizada pelo Gestrado (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012) demonstra que um terço dos docentes entrevistados trabalha sem concurso. A situação é mais grave em relação à carreira, onde quase 50% dos professores afirmaram não estar contemplados em um plano de cargos e salários. (HYPOLITO, 2012).

São inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes que têm seus direitos garantidos em leis, as quais muitas vezes não são cumpridas, que se tornam ainda maiores quando nos deparamos com a situação desses profissionais que tem apenas vínculo temporário. Dessa forma, mesmo que pensemos no DPD como importante para a melhoria da aprendizagem no cotidiano da escola, não podemos deixar de levar em conta essa realidade concreta vivenciada pelos professores, que não tem direitos garantidos e respeitados e a grande maioria não tem sequer espaço físico adequado para trabalhar nas escolas. Precisamos refletir para não cairmos no erro de colocar mais essa responsabilidade na conta dos profissionais do ensino.

Considerações finais

Conforme pontuamos no decorrer do texto, o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento amplo, diverso e com muitas conceituações. De modo geral, observamos que a maioria dos estudos sobre o tema tem em comum ideias, a saber: o DPD tem como foco a aprendizagem do professor, tendo em vista a melhoria do processo educacional e a mudança na cultura institucional; requer atitude de parceria, investigação, reflexão, interação entre os docentes; deve ocorrer no espaço da escola.

Assim, as discussões aqui apresentadas, desenvolvidas à luz dos referenciais destacados neste artigo, buscaram acrescentar a necessidade de se pensar nas condições de trabalho dos professores e as reais possibilidades de efetivação do DPD. Ainda que o visualizemos como importante, é preciso considerar como um desafio muito grande a efetivação do mesmo no contexto de precarização do trabalho docente que vivenciam os professores do Brasil.

Diante de dados das pesquisas, podemos considerar que não há no cotidiano das escolas condições efetivas para a concretização do DPD, uma vez que temos desafios no

que se refere desde à estrutura física até ao vínculo de trabalho do professor, jornada de trabalho, remuneração, garantias e efetivação de direitos trabalhistas.

Nesse cenário neoliberal que vivenciamos, com flexibilização das relações de trabalho e alterações que chegam cada dia mais no setor público educacional, prejudicando direitos dos professores, é difícil pensar na luta em prol do DPD porque ele só é possível mediante condições de formação e de trabalho adequadas, o que ainda está muito distante da realidade.

Referências

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Coordenação pedagógica: prática e prescrições. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (Org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos:** discutindo políticas e contextos. São Luiz: EDUFMA, 2017.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out.2005. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

DOURADO, Luís Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, jan./jun. 2016. p. 137– 56.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p.11-23, jan/ jun. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 91-129.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. n. 8, jan./abr. 09.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante, Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p.23-24, ago/ dez. 2014.

Enviado em: junho 2018.
Aceito em: novembro 2018.

Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, nº 12, p. 23 a 39, set/dez, 2018. Disponível em:
<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.