

**Profissionalização e desenvolvimento profissional docente: conceitos, perspectivas e possibilidades em contextos de precarização e intensificação**

**Teacher professionalization and professional development: concepts, perspectives and possibilities in contexts of precariousness and intensification**

**Profesionalización y desarrollo profesional docente: conceptos, perspectivas y posibilidades en contextos de precariedad e intensificación**

**Luci Côrtes Dourado**

Mestranda em Educação

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás

Endereço: Goiânia – Goiás, Brasil

E-mail: luci@discente.ufg.br

**Sandra Valéria Limonta**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: Goiânia – Goiás, Brasil

E-mail: sandralimonta@ufg.br

**RESUMO**

O artigo problematiza o conceito de desenvolvimento profissional docente a partir da análise teórica de três questões que atravessam a totalidade do trabalho educativo na Educação Básica: desintelectualização, intensificação e precarização. Entendendo que o desenvolvimento profissional se constitui nos processos de formação inicial e de formação continuada a partir das e nas condições concretas de trabalho nas escolas, por meio de revisão bibliográfica de artigos científicos que tratam da temática do desenvolvimento profissional docente, realizou-se um esforço de elaboração teórica que traz como contribuição argumentos em defesa de uma perspectiva crítica de profissionalização e de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, busca-se reafirmar a centralidade da valorização do trabalho docente como processo de constituição de sentidos de ser professor/professora ao longo da carreira.

**Palavras-chave:** formação de professores; desenvolvimento profissional docente; profissionalização; trabalho docente.

**ABSTRACT**

This article problematizes the concept of teacher professional development based on a theoretical analysis of three issues that cut across the totality of educational work in Basic Education: de-intellectualization, intensification and precariousness. Understanding that professional development is constituted in the processes of initial training and continuing training from and in the concrete conditions of work in schools, by means of a bibliographical review of scientific articles that deal with the theme of teacher professional development, an effort was made to elaborate theory that contributes arguments in defense of a critical perspective of

professionalization and teacher professional development. In this sense, it seeks to reaffirm the centrality of valuing teaching work as a process of constituting the meanings of being a teacher throughout one's career.

**Keywords:** teacher training; teacher professional development; professionalization; teacher work.

## **RESUMEN**

Este artículo problematiza el concepto de desarrollo profesional docente a partir del análisis teórico de tres cuestiones que atraviesan la totalidad del trabajo educativo en la educación básica: desintelectualización, intensificación y precariedad. Entendiendo que el desarrollo profesional se constituye en los procesos de formación inicial y de formación continua a partir y en las condiciones concretas de trabajo en las escuelas, a través de una revisión bibliográfica de artículos científicos que abordan el tema del desarrollo profesional docente, se buscó desarrollar una teoría que aporte argumentos en defensa de una perspectiva crítica de la profesionalización y del desarrollo profesional docente. En este sentido, se busca reafirmar la centralidad de la valoración del trabajo docente como proceso de constitución de significados del ser docente a lo largo de la carrera.

**Palabras clave:** formación docente; desarrollo profesional docente; profesionalización; trabajo docente.

## **1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

A formação e a profissionalização docentes têm sido compreendidas como problemas históricos e cruciais da educação brasileira. Políticas, programas e diretrizes têm sido amplamente debatidos e constantemente reformulados sem que consigamos antever mudanças concretas na qualidade da formação inicial e nos processos de formação continuada, unidade dialética que constitui, no nosso entendimento, o que podemos compreender como uma perspectiva crítica de profissionalização e desenvolvimento profissional docente.

A desvalorização intelectual, social e salarial da profissão (ainda maiores quando se trata dos cursos de Pedagogia e do trabalho docente realizado por professoras e professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), não é plenamente reconhecida como uma profissão altamente complexa que necessita de formação teórica e prática específicas, bem como condições de trabalho adequadas para que possa ser colocada em ação (Alves, 2006.)

Partimos do pressuposto de que magistério é profissão e que é preciso preparo para atuar com qualidade, clareza e compromisso. Em nosso país, a preocupação com a preparação dos professores, ao menos no nível do discurso, é historicamente reiterada. Para contextualizar o processo histórico da formação docente no Brasil, nos reportamos a Saviani (2009), segundo o qual a formação docente, de início, era atribuída ao clero ou aos próprios professores, ou seja, uma formação prática, passando em seguida para uma formação de nível médio e somente no século XX, para uma formação de nível superior.

O marco histórico inicial pode ser considerado a partir de 1808 com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, contexto em que mudanças significativas aconteceram e em que o ensino foi instituído nos níveis primário, secundário e superior, sendo que os níveis secundário e superior eram destinados apenas aos filhos das elites econômicas.

Ao tratar das escolas de nível primário, Tanuri (2000) afirma que a rápida ampliação quantitativa destas exigiu a abertura de algumas escolas de formação de professores. Deste modo, em 1835, foi criada a primeira escola normal do Brasil na Província do Rio de Janeiro e a partir de então, de forma muito incipiente e lenta, outras escolas, seguindo este modelo, foram sendo criadas nas demais províncias. Desde a sua criação, as escolas normais fizeram parte dos sistemas provinciais, sendo implantado um modelo europeu, em que a escola teria um diretor que, além de dirigir a escola, teria a função de professor. Os professores formados nas escolas normais se habilitavam para a instrução primária. Para o ensino secundário, o candidato a professor deveria ser bacharel, está aí, portanto, a raiz histórica da dicotomia licenciatura X bacharelado que marcará profundamente a formação de professores no Brasil.

Em Goiás, por exemplo, a primeira escola normal foi criada em 1882, cinquenta anos depois da criação da primeira escola, no Rio de Janeiro. Segundo Tanuri (2000), as escolas normais de todas as províncias tiveram uma trajetória incerta, passando por períodos de criação e extinção, de 1835 até 1870, quando então se consolida a obrigatoriedade da instrução primária. Quanto a esta, nas escolas instaladas em todas as províncias havia características em comum: organização didática simples, um ou dois professores para ministrar as disciplinas do curso primário que deveria durar no mínimo dois anos, um currículo rudimentar e frequência reduzida de estudantes. Até o final do Império, muitas escolas não conseguiram subsistir e foram fechadas por falta de alunos. Ainda conforme Tanuri (2000), não havia organicidade em relação à formação específica para os professores primários e havia, entre a população, falta interesse pela

profissão docente, que já nessa época oferecia baixa remuneração. O conteúdo curricular do curso primário era incipiente – ler, escrever e as quatro operações matemáticas, basicamente.

O Curso Normal será, durante muito tempo, o curso responsável pela formação de todos os professores no Brasil. As licenciaturas surgirão muito mais tarde, como “apêndices” dos cursos de bacharelado e totalmente distanciados do Curso Normal. Em relação à formação para atuar nas escolas secundárias e em cursos superiores, para estes níveis a formação de professores estava sob a responsabilidade da Corte, segundo Tanuri (2000).

Com uma trajetória histórica paralela à do Curso Normal, cursos específicos para a formação de professores em nível superior irão se desenvolvendo muito lentamente a partir dos anos 1930. De acordo com Saviani (2009), de 1939 a 1971 foram criados e implementados cursos de Pedagogia e cursos de Didática com a duração de um ano. Os cursos de Didática foram incorporados aos cursos de bacharelado para formar os professores dos níveis escolares seguintes ao curso primário. O curso de Pedagogia, criado em 1939 na Universidade do Brasil, destinava-se à formação de bacharéis, com o objetivo de formar os quadros de técnicos educacionais de que o país necessitava. A formação para os primeiros anos escolares continuaria se dando em nível médio no Curso Normal, que será denominado Curso de Magistério a partir da década de 1960.

Nas licenciaturas que começam a se expandir a partir da década de 1940, a formação docente submetia-se à conclusão do curso de bacharelado, no denominado “esquema 3 + 1”. Esse modelo consistia em três anos de formação específica do curso de bacharelado e um ano de formação pedagógica no curso de Didática, que habilitava também para o magistério.

A partir dos anos de 1960, com a LDB de 1961 e pouco tempo depois com as reformas encampadas após o golpe militar, foram implementadas reformas curriculares tanto para os cursos de Magistério de nível médio quanto para o curso de Pedagogia e para a formação de professores. Predominará o formato do “esquema 3 + 1” e paulatinamente o curso de Pedagogia, em diversas instituições de ensino superior no país, passará a reivindicar que a formação dos professores para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do 1º Grau se dê em nível superior e não mais apenas em nível médio.

A LDB 9.394/1996 finalmente dará novos rumos à formação de professores no Brasil, consolidando o modelo que temos vigente nos dias de hoje – cursos de bacharelado e licenciatura com diretrizes curriculares nacionais próprias e separados. A LDB 9394/1996 estabelece, em seu

artigo 62, que a formação de professores será em nível superior, por meio de cursos de licenciatura com projeto político-pedagógico próprios.

O curso de Pedagogia tomará a docência como base do curso e, a partir da Resolução do CNE/CES N. 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, torna-se uma licenciatura, extinguindo-se dessa forma o bacharelado, mas resguardando, ainda, uma formação ampliada para a atuação para além da sala de aula, instituindo o conceito de “docência ampliada”, como esclarece o artigo 4 das referidas diretrizes, que afirma que o licenciado em Pedagogia é apto para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do curso de Magistério de Nível Médio; em cursos de Educação Profissional; na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A peculiar trajetória histórica da formação de professores no Brasil brevemente aqui esboçada, nos leva à considerar o quanto é incipiente e precária a organização, em nível nacional, das nossas licenciaturas. Sem ainda termos um sistema nacional e uma política nacional de formação docente consolidadas, na atualidade, os temas da profissionalização docente e da educação a distância têm atravessado as políticas e pesquisas sobre o tema.

Segundo Guimarães (2006), a profissionalização e o aprendizado da docência, é um processo longo e contínuo que se inicia mesmo antes do indivíduo tornar-se professor. E ainda afirma que ser professor é ter uma profissão. Assim é fundamental para o futuro profissional, buscar conhecimento sobre sua formação e profissão, questões que discuta planos de carreira, leis, desenvolvendo consciência profissional.

A fundamentação teórica profunda, que deve ser proporcionada na universidade, é fundamental para a prática profissional, pois, só com consciência da origem, sentido, da profissão, no caso do pedagogo, da escola, educação, conhecimento, ensino, é que será feito um trabalho com intencionalidade sem se perder na enorme onda da informação que inunda as literaturas educacionais e psicológicas, as práticas educativas, dentre outras, e que geralmente estão presente na escola sem o mínimo de reflexão.

(...) a educação e a escola atuais se perdem na tentativa de manter alguns aspectos periféricos e menores dos processos, e, sobretudo, na corrida desenfreada atrás das novidades de todas as áreas, incorporando-as em geral, sem reflexão, sem o comedimento e a prudência necessárias a todos os humanos, em especial aos que se dedicam a cuidar do presente e do futuro da humanidade e da sociedade, formando crianças, jovens e adultos (Coelho, 2009, p. 185).

É preciso formar fazendo o indivíduo pensar sua prática, não só pedagógica, mas suas atitudes diárias com os outros e com o meio. A formação universitária deve ser mais do que profissionalização. Deve estimular a capacidade de entender e transformar o real.

Diante do exposto, pontuamos o trabalho docente como um aprofundamento teórico-metodológico orientador da atividade de formação acadêmica e continuada de professores, é uma atividade que envolve intencionalidade, e conforme conceitua Basso (1998), no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, diferindo ainda esse conceito entre atividade e ação. Assim, “(...) para compreender-se, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro indivíduo no processo de apropriação dos resultados da prática social. ” Sendo a formação um processo educativo, ainda que a relação entre quem ensina e quem aprende seja inconsciente durante esse processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos, no entanto, problemas que envolvem o trabalho docente no atual momento histórico: precarização, intensificação, desintelectualização, adoecimento. A respeito da precarização do trabalho pedagógico, pontuamos que esse fato não é recente e envolve: formação, reconhecimento, salário e condições de trabalho. Para a reprodução do capitalismo a precarização é um processo necessário e constante que assume múltiplas formas. Mesmo sem intencionalidade, devido às condições objetivas de trabalho, os professores realizam uma prática alienante ao reproduzirem mecanicamente a atividade docente, fazendo-o apenas para garantir a sobrevivência o que compromete a qualidade do ensino.

Assim, as práticas sociais que superam em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes (Basso, 1998, p. 7).

As condições de trabalho estão ligadas diretamente aos recursos físicos disponíveis, materiais didáticos, organização, jornada de trabalho, salário, entre outros fatores que interferem objetivamente na atividade docente. A intensificação do trabalho docente que resulta do processo de trabalho e se refere ao grau dispendioso de energia que decorre dessa atividade tanto físico, intelectual e psíquico é outro aspecto a ser analisado. Como consequência, os processos de adoecimento que muitas vezes estão relacionados às condições e intensificação de trabalho é



outro fator a refletir. Certas formas de organização do trabalho, práticas de gestão e especialmente certas políticas educacionais, mostram-se inertes à saúde dos profissionais.

Outro problema grave é que os profissionais da educação vivenciam o risco da redução de direitos, por isso é tão importante que os professores se reconheçam como trabalhadores, bem como é necessária a luta pela profissionalização da carreira docente, pois tem seus direitos enquanto trabalhadores, assim como os demais profissionais de outras carreiras. Pensar esses direitos é também pensar que o profissional precisa de reconhecimento salarial, condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada de qualidade, no entanto, sabemos que desqualificar a formação de professores é um projeto do modo de produção capitalista e infelizmente tem ganhado proporção com muita rapidez.

Alguns fatores que validam a precarização do trabalho docente são por exemplo, contratos temporários, professores substitutos, remunerações distintas e flexibilizações dos contratos de trabalho. Na medida em que a formação de professores foi se constituindo em nível superior houve, ao mesmo tempo, um aligeiramento nesta formação em termos de conhecimento, supervalorização da prática em detrimento da teoria e, nos últimos anos, o predomínio dos cursos de licenciatura a distância ofertados em instituições de ensino superior privadas.

As políticas neoliberais, além de intensificarem a precarização contribuem para a desintelectualização do trabalho docente ao passo que vão se constituindo através de uma formação instrumentalizada para a difusão fragmentada e estreita da concepção de mundo. De acordo com Shiroma; Michels; Evangelista e Garcia, (2017) as perdas que os professores tiveram ultimamente, não só salarialmente, mas em especial da formação para o ingresso na profissão, caracterizando uma precarização na carreira que vem sendo desqualificada e se tornando intelectualmente pobre.

As autoras destacam dez faces do que classificam como a tragédia docente e como se encontra o professor da educação básica no que se refere à formação, trabalho e atuação política, pontuando-o como professor: reconvertido, desqualificado, avaliado, aprendiz, multifuncional, responsabilizado, massificado da Educação a Distância<sup>1</sup>, instrumento, violentado e pensante. Essas nomenclaturas exemplificam o quanto a profissão vem sendo desvalorizada política e

---

<sup>1</sup> Professor massificado da EaD, pois tornou-se popularizado, atende em massa, um só professor faz tutoria a uma quantidade grande de alunos e este trabalho lhe exige domínio da tecnologia, interação entre professor e aluno e exigência da qualidade do ensino-aprendizagem. Aliado a isso, a jornada de trabalho excessiva e salários muitas vezes precários.

socialmente, e o seu trabalho sendo convertido para os moldes do mercado e apontando-o como desqualificado para lidar com as demandas tecnológicas atuais, além disso está constantemente sendo julgado e responsabilizado a partir dos resultados do alunado decorrente dos exames nacionais de avaliações de larga escala por meio do sistema nacional de avaliações.

No entanto, caso o resultado pelas metas estabelecidas não serem alcançadas o principal sujeito a ser responsabilizado é o professor, mas o desprezo mesmo ao papel do professor é colocado em evidência quando é colocado na posição de aprendiz, não porque aprender não faça parte do ofício, mas porque neste enfoque o professor não precisa ser mediador do conhecimento, mas sua formação neste caso é entendida como algo que pode ser de curta duração e focada no treinamento, pois seu papel seria apenas o de acompanhante para a resolução de problemas práticos sendo a preocupação com o ensinar dispensável.

Vale também pontuar o quanto o professor é injustiçado no que diz respeito ao salário e carreira. Sendo essa uma violência simbólica, ainda o estado se omite ao seu dever, pois os professores vivenciam inúmeras situações como condições precárias e de intensivo trabalho com remuneração nada compatível com o fazer pedagógico. Assim, esses profissionais se veem imersos na dupla ou tripla jornada para compensar os baixos salários. Infelizmente essa maneira como são tratados pelo Estado acarreta no valor social que vai sendo atribuído aos professores que além de trazer consequências para o ensino, geram aos docentes o enfrentamento de problemas relacionados a sua autoridade não ser reconhecida tanto pelos pais quanto pelos alunos.

Diante do exposto, cabe ainda considerar uma problemática consequente de tudo isso, que é o adoecimento desses trabalhadores. O professor da Educação Básica possui um papel significativo ao desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos com os quais desenvolve seu trabalho sendo o principal mediador do conhecimento formal, mas o trabalho docente exige muitas demandas, responsabilidades e desafios, além disso, o enfrentamento de situações que vão além do ato de ensinar. Sendo assim, como resultado de suas condições de trabalho, como intensificação e precarização muitos problemas mentais e comportamentais vão sendo manifestados.



### **3 PROFISSIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESMISTIFICANDO CONCEITOS E PERSPECTIVAS**

Continuar a formação inicial – ação que é intrínseca ao trabalho docente – não só propicia um pensar sobre a prática pedagógica e constante atualização profissional, possibilita aos professores, em alguns casos, o desenvolvimento de estratégias para melhoria do seu trabalho, bem como o exercício de uma prática constantemente reflexiva e, muitas vezes, conjunta. Galdino e Inforsato, (2016) pontuam que

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende formar/atuar (Galdino e Inforsato, 2016, p. 464).

Sendo assim, remete à ideia de continuidade, mas ligada à formação profissional de base. Formação continuada que no Brasil foi recentemente legalizada, após os 10 anos de LDB com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2005, 2006) em que traz propostas de projetos formativos centrados na formação em serviço.

Vale destacar conforme pontua Saviani (2009) que a questão da formação de professores precisa estar integrada às condições de trabalho que envolvem a carreira docente que traz equacionadas questões salariais e jornadas de trabalho. Nesse sentido o referido autor traz a proposta de garantia de formação consistente e de condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes, uma vez que a educação para ser realmente colocada como máxima prioridade, precisa de investimentos na mesma medida. Não há como pensar em formação de qualidade com corte de gastos/verbas, com diminuição do tempo de formação nos cursos afins e falta de investimentos e oferta de cursos aos docentes que já atuam. É preciso que as propostas formativas propiciem a participação, cooperação e a reflexão do saber e do fazer pedagógico.

A educação é uma prática social, histórica e intencional que visa possibilitar a construção do ser humano, temos, pois, a necessidade enquanto professores de estar em constante busca pelo conhecimento, pois a formação continuada propicia mudanças teóricas e práticas que impactam

positivamente no trabalho, sendo a ação educativa um processo intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.

Sendo assim, entendemos que é importante destacar as convergências e diferenças entre os conceitos de formação continuada, desenvolvimento profissional e profissionalização. Cabe destacar que a formação continuada é direito do professor, portanto é dever do Estado promover a formação de seus professores oferecendo preparo para o exercício da profissão em consonância com as diretrizes e metas da educação nacional.

Recentemente o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação implementou a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). A intenção desse documento é que seja um referencial para professores, mas essa padronização que a proposta traz aponta para os interesses do mercado.

A formação continuada tem que alcançar a necessidade real dos professores, no entanto raramente são feitas consultas para saber o que estes profissionais que estão atuando em sala de aula estão tendo como necessidade de estudo. Nas escolas que atendem os estudantes da educação básica são realizadas avaliações institucionais ao final do ano letivo, os docentes e toda a equipe escolar apontam vários aspectos em relação a realidade escolar, as condições de trabalho, apontam inclusive alguns caminhos, mas os dados são coletados pelas secretarias municipais de educação e não se tem retorno para a escola e quando tem, a responsabilidade de resolução dos problemas é voltada à equipe escolar.

O foco e a perspectiva da avaliação que era um diagnóstico para promoção de políticas públicas, onde se pudesse intervir sobre os problemas apontados, não se vê, fica então a questão, o que são feitos com os dados das avaliações institucionais, estão sendo usados para a proposição de políticas públicas? Não se tem devolutiva. Muitas vezes são apontados alguns aspectos para que a profissão de professores se torne mais atrativa como por exemplo, o reconhecimento salarial e formações e não é feito nada.

Para melhorar a formação continuada em serviço poderíamos focar em trabalho colaborativo entre os professores e espaços para práticas pedagógicas na escola para colaboração, ou seja, resolução colaborativa de problemas da realidade dos alunos. Muitas vezes são ofertadas temáticas em cursos muito distantes da necessidade dos docentes quando na verdade, necessitam

de grupos de discussão para decidir a formação continuada para que seja atrativa, necessária e motivadora, considerando que a formação para o trabalho educacional deve partir do seu campo de prática. Uma formação com o coletivo de professores com certeza será exitosa.

Ao longo da história, tem sido desafio para professores, escola e sistemas educativos enfrentarem o aprendizado da docência ou desenvolvimento profissional docente. Antes a tarefa era simples e basicamente técnica, envolvia garantia da ordem na classe, resolução de conflitos e a transmissão de conteúdos. Atualmente algumas transformações significativas foram incorporadas ao fazer pedagógico: pesquisar, pensar e refletir sobre o processo de ensinar e aprender.

A formação dos professores tem uma intencionalidade e durante a atuação, no percurso do desenvolver de seu trabalho, vão surgindo necessidades de aprimoramento profissional, de continuidade, que muitas vezes acontece de forma individual. Nesse sentido, acerca do Desenvolvimento Profissional Martinez pontua que “(...) o DP se dá em uma variedade de instâncias formais e informais que ajudam ao professor a aprender novas práticas pedagógicas, a desenvolver uma nova compreensão a respeito de sua profissão, de sua prática e do meio no qual a desempenha” (Martinez, 2010 *apud* Montecinos, 2003, p. 2).

Com isso, aumentaram significativamente o quantitativo de ofertas de cursos nas instituições privadas. A profissionalização não pode ficar só por conta do professor, mas diante do exposto, fica notório que os professores têm cada vez mais buscado individualmente a continuidade de sua formação.

As políticas neoliberais de formação docente propõem a profissionalização docente como uma forma barata e competente de produzir professores e vem demonstrando como finalidade homogeneizar o modelo de professor redefinindo-o ao perfil de criativo, competente, inovador.

A profissionalização docente tem relação com alguns aspectos, como: a identidade profissional desenvolvida e constituída por meio de ações do professor e conforme questões sociais internas e externas à escola; o conhecimento específico da profissão; a conquista durante a formação inicial e/ou continuada da constituição de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias da ação de ensinar, bem como das experiências adquiridas ao longo do trabalho; a maneira própria de atuar e ser que expressa como docente. A respeito da profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2004) pontuam que:

O papel estratégico dos conceitos de profissionalização e gestão na política educacional na virada do milênio não é atribuível apenas ao campo da docência. O valor estratégico do conceito está em que a intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada. O professor deve ser competente. Para quem? Para que? Por quê? O aspecto político do debate tem estado subjacente ao viés tecnocrático predominante nas reformas educativas contemporâneas (2004, p. 536).

Neste sentido, entendemos que a ânsia da eficiência em favor dos resultados parece ter tomado não somente os professores bem como parte dos investigadores do tema que tem feito abordagens mais técnicas sobre a formação em detrimento das abordagens políticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 dispõe sobre a formação dos profissionais da educação nos artigos 61 e 62 e adota os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes. Já a Lei nº 12. 014 de 06 de agosto de 2009 altera o artigo 61 da LDB, cuja redação no intuito de fazer a distinção entre as categorias de professores/trabalhadores considerando-os profissionais da educação passa assim a vigorar:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009<sup>a</sup>).

Na legislação vigente percebe-se que há uma definição de formação exigida para a atuação, no entanto não temos ainda uma política efetiva de formação de professores. Nas agendas dos governos, a profissionalização até tem sido discurso, mas se analisarmos de fato o que há é um total descumprimento da legislação estabelecida. Os planos de carreira, por exemplo, são mais uma condicionante para dificultarem a tarefa de continuidade da formação, em especial para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os Estados e municípios não valorizam a formação continuada ao negar aos trabalhadores o direito de se qualificarem, impossibilitando o direito à licença aprimoramento.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores que haviam sido recomendadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foram homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da resolução CNE/CP N. 2/2024. Essa resolução

embora apresente alguns pontos de atenção, trouxe um avanço em relação à formação inicial na modalidade EAD, determinando que metade da carga horária dos cursos sejam ofertados presencialmente. Outro destaque no texto do documento é a obrigatoriedade do estágio supervisionado de forma presencial. Os cursos de formação inicial de professores conforme o Art. 11., compreendem: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e III - cursos de segunda licenciatura” (Brasil, 2024). O profissional torna-se licenciado para atuação na educação escolar básica em suas etapas e modalidades, bem como em outras situações em que conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos sejam previstos.

#### **4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DE SER PROFESSORA/PROFESSOR AO LONGO DA CARREIRA**

A partir das transformações sociais surgiram demandas que ocasionaram reflexos na docência e com isso o papel dos professores foi se modificando ao longo dos anos. Atualmente alguns movimentos têm buscado melhorias para o reconhecimento econômico e social dos professores. Desse modo, o processo de profissionalização é preciso ser colocado como essencial para que sejam possíveis melhores condições e valorização profissional.

Quando analisamos a forma como a sociedade tem demonstrado alterações no seu modo de organização percebemos que os valores inseridos pelas condições neoliberais interferem em como é realizado o trabalho pelos profissionais, e com os professores não é diferente, visto que a intensificação do trabalho se faz presente. O aligeiramento na profissão docente que muitas vezes segue as demandas do mercado tem sido um modelo de formação cada vez mais presente.

Além disso, esse profissional precisa se reconhecer enquanto trabalhador, como categoria profissional que se organiza por ramo de atividade econômica, pois é fundamental para resistir. Isso impulsiona a promoção, o reconhecimento do magistério como classe trabalhadora e que deve unir esforços a outras classes em uma dimensão política e transformadora.

Outro fator que vale ressaltar no que tange as reformas relativas à educação é a expansão das escolas públicas, e crescem, pois, os modelos de normas de gestão empresarial para a escola o que fez com que os professores vivenciem situações semelhantes à dos trabalhadores da

produção industrial com demanda burocrática. Bem sabemos que a escola reproduz de certo modo, a ideologia dominante. Assim, se almejamos uma escola que de fato contribua para a transformação social, precisamos transformar a escola que temos, e para isso precisam ser transformados os sistemas de autoridades e a repartição do trabalho entre os pares na escola, porque ainda prevalece um modelo de gestão hierarquizado em que propositadamente concentra-se todo o poder nas mãos do gestor/diretor.

Cabe ressaltar que a escola lida com seres humanos, diferente de uma empresa que visa lucros por exemplo, a partir do que é produzido pela força de trabalho de seus funcionários, a escola, em especial escola pública, todo o esforço do trabalho empenha-se para que tenha como meio e fim, pois é um processo, o aprendizado dos estudantes, o que se quer produzir é a formação de um ser humano histórico.

Consideramos que a natureza do trabalho pedagógico é essencialmente humana, a atuação dos sujeitos docentes na escola traduz a identificação desses homens e o diferencia dos demais, pois ao desempenhar seu trabalho, o faz estabelecendo objetivos, valores e almeja uma finalidade, “(...) neste sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica” (Paro, 2016, p. 37).

Sendo assim, na profissão docente, “(...) o produto do trabalho não é um objeto tangível, mas um serviço” conforme afirma Paro (2016, p. 39). O educando, no ato de aprender se apropria de um saber que vai sendo incorporado a ele no processo de ensino, no decorrer da aula e após, saindo dele diferente de quando iniciou, ele é pois, “objeto de trabalho” como pontua Paro, que acrescenta aspectos fundamentais do processo de trabalho pedagógico, o saber fazer e o saber historicamente produzido que também é inseparável do momento de produção, pontua que:

Esse saber possui características de objeto de trabalho, já que incorporado no produto não pode, por isso, deixar de estar presente no ato da produção. Portanto, pensada a educação como relação social (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber (Paro, 2016, p. 44).

Desse modo, esse aspecto descaracteriza o trabalho pedagógico e em especial das escolas públicas, do trabalho material. Além disso, outras características e objetivos do trabalho do professor da escola pública como por exemplo, não se ter um empregador para o qual venderia sua força de trabalho e não visar lucratividade, dá ao ensino público a característica social, pois



o público atendido é constituído de pessoas das camadas trabalhadoras da população. Assim, caracteriza substancialmente o aspecto do trabalho pedagógico como o saber que é um produto imaterial.

Nesse sentido, o espaço em que se aprende a profissão docente se dá pela organização escolar sendo a escola o lugar do trabalho e de desenvolvimento profissional do professor, pois a organização escolar é espaço para compartilhar conhecimentos e práticas tanto pelo trabalho quanto pelas reflexões conjuntas acerca dos problemas relativos à aprendizagem dos alunos e do funcionamento da instituição. Libâneo (2009) destaca três atribuições as quais compreende como características que formam o perfil profissional do professor:

Como docente, necessita de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Necessita, também, desenvolver conhecimentos e pontos de vista sobre questões pedagógicas relevantes, como elaboração de projeto pedagógico-curricular e de planos de ensino, formas de organização curricular, critérios de formação das classes, etc. Como membro da equipe escolar, o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselho de escola), bem como atitudes de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade, e respeito mútuo e de diálogo. Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação (p. 310).

Assim, o perfil destacado norteia o planejamento da formação profissional inicial e continuada e pauta expectativas acerca dos critérios para acompanhamento e avaliação do trabalho docente com o entendimento de que o professor é parte do ambiente educativo e precisa contribuir para o funcionamento da escola. O professor constitui sua identidade profissional pelo trabalho e, se o desenvolvimento profissional docente é constituição dessa identidade pelo trabalho e o trabalho tem as características da precarização, do adoecimento, então é preciso que tenhamos cuidado e pensemos o desenvolvimento profissional docente sem desconsiderar a identidade e as condições de trabalho.

O sentido do trabalho do professor segundo Basso (1999) relaciona-se com sua significação, visto que o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar. Assim o trabalho do professor terá sentido para ele quando tiver relação com o seu significado, caracterizando a prática escolar. Por significado entendemos a função mediadora entre aluno e instrumentos culturais a serem apropriados tencionando ampliação e sistematização da

compreensão da realidade, assim, se o trabalho for apenas garantia de sobrevivência, distancie-se do significado, por isso a motivação para o professor desenvolver seu trabalho envolve motivos subjetivos e objetivos e portanto se essas condições não permitem que o professor se realize como gênero humano o trabalho é realizado na situação de alienação.

Por isso, é fundamental repensar a prática docente e as políticas de formação conscientes de que para alcançar a profissionalização e o desenvolvimento profissional precisamos de formação continuada, mas não apenas treinamentos pois o trabalho docente não pode ser reduzido a uma mera execução de tarefas, o professor não é um técnico, assim sendo a formação do professor deve ser pensada em um constante processo de pesquisa, uma concepção de formação crítica, pois o professor precisa pensar a educação, pois esta não pode ser pensada de forma linear e mecânica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conceito de desenvolvimento profissional docente nos parece muito profícuo para pensarmos as relações entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho nas escolas, ultrapassando a dimensão individual e atingindo a dimensão do coletivo da profissão e que tenham consonância com as necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Os cursos de formação precisam garantir uma formação em que ensino e pesquisa estejam articulados, sem se aprisionar à profissionalização, mas ir além, formar o homem, ser humano, orientando-o para o saber, o ensino, aprendizagem e a existência social e pessoal, em todas as dimensões. Cursos que propõem formar profissionais tendo por princípio o desenvolvimento da autonomia, pautando-se na educação pela pesquisa, de modo que não se acomodem com o que já está produzido em termos de conhecimentos, mas que tenham consciência crítica. Ao desenvolver um trabalho em que teoria e prática estão unidas é imprescindível que se discuta teoricamente, é o momento de fazer a reflexão crítica.

Assim, é preciso pensar em uma formação que além de capacitar para o exercício da docência, instigue esses profissionais a atuarem criticamente, pautando-se na educação pela pesquisa para justificar a formação autônoma e que contempla a relação teoria e prática bem

como domínio de saberes, competências e atitudes que, de acordo com Freire (1996), no processo de ensino e aprendizagem demonstra respeito e reconhecimento das diferenças.

Cada vez mais, faz-se necessária a discussão sobre o papel do professor, valorizá-lo enquanto profissional e este por sua vez buscar sua identidade profissional sem deixar de buscar realizar o trabalho docente de forma coletiva nas instituições em que atua.

Alguns caminhos podem ajudar a pensar um desenvolvimento profissional que efetivamente transformem a consciência do professor e a forma como ele pensa o trabalho, como por exemplo: tempo de qualidade para estudo e planejamento, o desenvolvimento da cultura do estudo e planejamento; a pesquisa; melhores condições de trabalho; valorização da carreira; desenvolvimento de práticas coletivas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. N. de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre vocação e a profissionalização. ANPED. 29ª Reunião Anual (GT 07). Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2570.pdf>. Acesso em 10 mar. 2025.
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP, nº 05/2005**. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > 2009 > Lei > Acesso em 31 mar. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- COELHO, Ildeu Moreira. (Org.). Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 15-27.
- EVANGELISTA, O.; SEKI, A.K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. 280 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GESTRADO. **Verbetes**. Desenvolvimento profissional docente. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/desenvolvimento-profissional-docente/>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br](http://periodicos.fclar.unesp.br). ISSN: 1519-9029. Acesso em: 10 mar. 2025.
- GUIMARÃES, V. S. (Org.) **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, Dalila, A.; DUARTE, Adriana Maria, C.; VIEIRA, Lívia Maria F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/399-1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, D. **Formação de Professores:** Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: 31ª Reunião anual da ANPEd, GT – 15: Educação Especial. Caxambu: Minas Gerais, 20 de outubro de 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Ol. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 10 mar. 2025.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de mar. 2025.

