



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PARA ALÉM DA PROFISSÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA, CONDIÇÕES E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

BEYOND THE TEACHING PROFESSION: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING, WORKING CONDITIONS AND PRECARIOUS WORK

Caio Corrêa DEROSI¹
Thaís Carneiro CARVALHO²

RESUMO

O presente ensaio é um estudo teórico sobre o Desenvolvimento Profissional da Docência (DPD) e os fatores que corroboram e fomentam para que ele se efetive. Partindo dos principais conceitos e das categorias associadas ao DPD, buscou-se a partir de uma pesquisa de orientação bibliográfica, refletir a formação de professores para além dos processos formativos, na direção de propor relações com as condições de trabalho e com o processo de precarização, evidenciando os possíveis impactos no DPD. Assim, avança-se nas discussões sobre o desenvolvimento profissional, pois entende-se que demais fatores de ordens social, histórica, política e econômica também estão implicados na constituição do DPD e do profissionalismo da docência. Desse modo, encaminha-se para a reflexão, outros caminhos e outros horizontes para a efetivação do DPD, considerando não apenas os elementos formativos, mas as condições de vida material e de trabalho, frente aos contextos neoliberais, precário e de negação à educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional da Docência. Condições de Trabalho Docente. Precarização do Trabalho Docente.

ABSTRACT

This essay is a theoretical study on the Professional Development of Teaching (DPD) and the factors that corroborate and encourage it to take effect. Starting from the main concepts and categories associated with DPD, it was sought from a bibliographic research, to reflect the training of teachers beyond the training processes, in the direction of proposing relations with the working conditions and with the precariousness process, highlighting the possible impacts on the

¹ Mestrando em Educação. Instituição: Universidade Federal de Viçosa. E-mail: derossi.caio@gmail.com

² Mestranda em Educação. Instituição: Universidade Federal de Viçosa.



DPD. Thus, advances are made in discussions on professional development, as it is understood that other social, historical, political and economic factors are also involved in the constitution of the DPD and the professionalism of teaching. In this way, it leads to reflection, other paths and other horizons for the effectiveness of the DPD, considering not only the formative elements, but the material and working life conditions, in the face of the neoliberal, precarious and denial contexts of education.

Keywords: Professional Development of Teaching. Teaching Work Conditions. Precarious teaching work.

1 PALAVRAS INICIAIS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O campo de estudos da formação de professores vem no contexto contemporâneo sendo interrogado sobre as práticas formativas e os contextos de atuação dos docentes. Nesse sentido, autores como Almeida (2000), Marcelo (2009) e Oliveira (2012) discutindo sobre a formação docente, entendem que o desenvolvimento profissional da docência (DPD), com ênfase nas aprendizagens dos sujeitos, pode ser um horizonte a ser refletido frente as demandas sócio institucionais formativas de professores. Cabe sublinhar que o texto se orienta a refletir os professores que atuam nos segmentos da educação básica. Entretanto, resguardadas as idiossincrasias formativas e do exercício profissional nas distintas modalidades e interlocutores, os processos e os fatores que se relacionam ao desenvolvimento profissional que serão apresentados a seguir, encontram pontos de convergência.

Entretanto, para se pensar sobre a formação e o DPD, faz-se necessário refletir e referenciar sobre as condições concretas de trabalho e as relações naquele ambiente que impactam de distintas formas o desenvolvimento profissional. Assim, o presente ensaio teórico apresenta algumas interseções sobre as categorias ligadas ao DPD e as condições de trabalho dos docente, com a finalidade de questionar tal aproximação.

Em termos de organização do texto, para além das palavras iniciais e aspectos metodológicos e das considerações finais, o texto apresenta as seções de aproximações teóricas acerca do DPD, desenvolvimento profissional e o reconhecimento da profissão docente e discussões e apontamentos do debate. Respectivamente, a primeira parte apresenta conceitos e categorias relacionadas ao DPD. A segunda aborda as discussões do DPD e a sua relação com o reconhecimento da atividade docente. A terceira trata dos impactos do processo de precarização da docência e seus desdobramentos no DPD. À guisa das considerações finais, reflete-se caminhos e itinerários para o DPD em contextos precários e de entendimento neoliberal na formação e nas práticas dos professores.

Sobre os aspectos metodológicos, o presente ensaio teórico segue uma orientação da



pesquisa bibliográfica, que tem como base a investigação nas fontes que se configuram em livros, artigos e em textos de periódicos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é capaz de fomentar o processo de aprendizagem sobre uma área específica, promover a inserção do pesquisador em outros tipos de pesquisa, no sentido de identificar os caminhos que foram percorridos nas demais investigações, bem como contribuir para o entendimento teórico e contextual do objeto que é pesquisado. Destarte, a pesquisa bibliográfica é uma opção de investigação minuciosa, podendo ser método e objeto nos trabalhos científicos e, em específico no presente texto, buscar situar as discussões e os pontos mais relevantes elencados pela literatura.

2 APROMIMAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO DPD

A questão da qualidade da educação é um debate que se mantém atual e que perpassa a sociedade e os interesses da atuação dos organismos internacionais que sinalizam, em termos numéricos e estatísticos a partir de pesquisas e avaliações em longa escala, o pouco avanço frente aos modelos e médias padronizadas no Brasil. Nesse mesmo sentido, percebe-se a partir de pesquisas como de Bonamino e Sousa (2012) processos de responsabilização e culpabilização dos docentes em razão dos resultados em avaliações externas em longa escala. Dessa forma, Hypolito (2012) destaca que muitas políticas públicas apenas valorizam um modelo de desempenho dos alunos, em detrimento da formação, inicial e continuada, dos professores, bem como de suas condições de trabalho.

Representando uma expressão mais lata para a reflexão sobre a formação docente, alguns estudiosos priorizam utilizar o conceito de DPD. Nesse sentido, Marcelo (2009) chama atenção para a polissemia e para a diversidade de concepções atreladas ao termo de DPD e propõe que sua escolha por ele, é consonante ao entendimento que o desenvolvimento profissional é contínuo, permanente e se processa não apenas em espaços formais, mas também, em espaços não-formais de aprendizagem. Para o autor (2009) o conceito de DPD é distinto do conceito atribuído à formação inicial e continuada, pois os últimos remetem a um contexto restrito aos ambientes formais de aprendizado, enquanto o primeiro agrega aspectos diversos das trajetórias e histórias de vida, que não apenas as escolares e educativas.

Desse modo, o pesquisador (2009) afirma que o DPD é uma ação reflexiva do professor, o qual ele reelabora sua aprendizagem a partir do processo de ensino dos alunos. Nessa direção, para o autor, pensar sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, ou nos papeis, na atuação do docente durante as práticas educativas, necessita que o docente seja protagonista e ativo, características que compõem o seu próprio desenvolvimento. Logo, a escola é concebida como um *locus* de formação docente, já que ela é um espaço de trocas e de aprendizados coletivos



sobre a profissão. Entretanto, como supracitado, o desenvolvimento profissional ocorre em outros espaços ao longo das trajetórias educativas e de vida. A contribuição destacada encaminha para o reconhecimento da instituição escolar enquanto campo formativo para os docentes.

Como citado por Marcelo (2009), em razão do conceito DPD ser amplo, permeado por perspectivas diversas e dinâmico em razão da produção de conhecimento científico, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, o autor apresenta sete características principais do DPD. A primeira, o investigador (2009, p. 10) afirma 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”. Assim, o autor destaca a relação entre os atos de aprender e de ensinar, uma vez que quando se ensina, também se aprende. Sendo essa a lógica que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem.

Já a segunda característica, o autor (2009, p. 10) a concebe 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.

Nessa direção, o autor sinaliza a necessidade do tempo para que ocorra o desenvolvimento pessoal e profissional, com a interconexão de saberes e de ações. Assim, Marcelo (2009) entende que as políticas públicas precisam colocar os professores no centro da agenda institucional, com a finalidade de fomentar seus processos de DPD de forma contínua.

Sobre a terceira característica, é destacada que a formação e o desenvolvimento devem acontecer em espaços concretos. Sobre isso, o investigador (2009, p. 10-11) afirma que:

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.

Nessa direção, o pensar e o fazer ocorrem de forma concomitante e não segregada, separada. Assim, tal perspectiva marca que o processo é um contínuo de aprendizagem e de DPD, já que as práticas, os cotidianos e os sujeitos demandam novos conhecimentos e reelaborações dos saberes. Logo, a formação continuada é um dos elementos que compõe a lógica de desenvolvimento e reflexão da profissão.

O quarto aspecto levantado por Marcelo (2009) refere-se a dinâmica da instituição escolar e as suas mudanças e alterações frente ao desenvolvimento e a aprendizagem de docentes e discentes. Tal configuração remonta ao conceito de cultura escolar, que é portanto, composta das representações da instituição, sua estrutura e sua organização também impactam na



aprendizagem dos professores. Sobre isso, o estudioso (2009, p. 11) afirma que “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.”

O estabelecimento escolar, enquanto instituição social, é produto e produtor das dinâmicas e das relações entre os sujeitos, os contextos, os espaços e, por isso, precisa considerar e agregar ao seu funcionamento os aspectos de DPD e de aprendizagem dos professores, uma vez que, a escola é palco e lócus das reverberações dos processos educativos.

O quinto ponto elencado diz respeito à natureza reflexiva do trabalho e da formação de professores. Segundo o autor (2009, p. 11)

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.

A capacidade de reflexão é entendida pelo autor como uma postura de produção de conhecimento, que permeia a observação, os registros, a formação de hipóteses, problematizações e buscas por outros horizontes frente aos desafios cotidianos. Logo, o DPD é concebido a partir de um processo que segue uma orientação, um planeamento científico, que entende a docência como ciência.

O investigador (2009, p. 11) destaca que em relação a sexta característica “[...] 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”. Dessa forma, o autor destaca que o DPD demanda o investimento do professor no sentido do tempo, da busca pela formação continuada e do diálogo constante com os pares, sobre as experiências, os desafios e as oportunidades formativas, para fomentar a reflexão contínua. Nesse sentido, o desenvolvimento tem uma dimensão relacional, a partir das trocas e interações com os demais sujeitos.

Sobre a sétima característica, aponta para a diversidade das práticas e do exercício da docência que impactam o desenvolvimento profissional da profissão. Nessa direção, o autor (2009, p. 11) afirma que:

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.

Com a finalidade de pensar as instituições, suas demandas e suas relações com o desenvolvimento dos professores, políticas públicas enfocaram o DPD a partir das transformações e mudanças na escola. Cabe ressaltar que é necessário também pensar nas



idiossincrasias de cada instituição escolar e suas relações com a comunidade e os impactos no desenvolvimento dos docentes.

Os processos formativos e de desenvolvimento profissional dos professores devem ser concebidos considerando seus aspectos coletivos, compartilhados e relacionais entre os sujeitos e a instituição que são vinculados. Pryjma e Winkeler (2014) propõem pontos de interseção entre a formação de professores e o DPD, ao passo que o desenvolvimento se dá concomitante às dinâmicas formativas. Os autores ainda entendem que quando são lançadas reflexões sobre as práticas docentes cotidianas, além de se fomentar um olhar crítico sobre a aprendizagem, corrobora-se também com o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a escola é um *lócus* para o ensino e aprendizado da docência pois é o espaço institucional que congrega diferentes sujeitos e contextos que refletem e que são participantes das lógicas de formação permanente. Assim, as autoras (2014, p. 28) afirmam que são fatores que potencializam o DPD:

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.

Tendo em vista os aspectos citados que coadunam para as formações integral e holística humanas, as pesquisadoras (2014, p. 32) concordam com os aspectos apontados por Marcelo (2009) sobre o DPD. Dessa forma, os autores destacam que:

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.

Na perspectiva de Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional da docência caracteriza de forma mais ampla as dinâmicas de aprendizagem dos professores, frente a categoria de formação, que sofre críticas em função dos enfoques em cursos e programas formativos continuados. Nessa direção, partilhando do entendimento de Marcelo (2009), os autores compreendem que a categoria DPD é utilizada como um guarda-chuva que agrega elementos da formação, da aprendizagem e das práticas educativas. Então, face à polissemia e a abrangência de concepções atreladas ao DPD, os autores (2013, p. 13), compreendem o desenvolvimento profissional da docência como “[...] o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”. Logo, os docentes se desenvolvem e refletem sobre suas aprendizagens a partir de suas práticas, nos distintos contextos e relações.

Os autores (2013) identificam que no Brasil muitas atividades formativas para professores são descontínuas, não relacionadas com as práticas e contextos de formação, bem como



preconizam aprendizagens superficiais, gerais. Entretanto, os autores apontam também que existem atividades propulsoras de novas experiências que fomentam o DPD. Nesse sentido, apoiados em Passos *et. al.* (2006), os autores destacam que as práticas investigativas, reflexivas e colaborativas proporcionam o desenvolvimento profissional da docência.

É ponto pacífico na literatura especializada que a reflexão sobre a formação compõe o DPD enfocando o processo permanente de aprendizagem e uma postura crítica frente aos impactos das trajetórias pessoal e escolar na constituição do ser professor e suas relações com os demais agentes e espaços. Os pesquisadores (2013) também oferecem relevo para a dimensão reflexiva e coletiva do desenvolvimento profissional, uma vez que esses aspectos corroboram com as práticas educativas relacionadas aos alunos e, por conseguinte, com as ações do próprio professor. Entretanto, Almeida (2000, p. 2) destaca que apesar das distinções, o desenvolvimento profissional não pode ser pensado de forma excludente aos entendimentos acerca da formação, já que:

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.

As relações entre o desenvolvimento profissional da docência e a formação de professores, que estão sendo desenvolvidas nesse artigo, estão relacionadas aos processos formativos e de constituição da profissionalidade docente. Contudo, concorda-se com Oliveira (2012), que entende que o DPD deve contemplar aspectos do reconhecimento e da valorização profissional e não apenas elementos da formação, como Marcelo (2009) já havia apontado anteriormente. Nesse sentido, corroborando com as perspectivas estudadas por Pryjma e Winkeler (2014) e Fiorentini e Crecci (2013), por exemplo, Dourado (2016) propõe que o desenvolvimento profissional deve contemplar além das etapas da formação, as condições de trabalho e da vida material, a remuneração, o plano de carreira, dentre outros aspectos. Tais fatores, como aponta Oliveira (2012), impactam o DPD quando também são considerados os contextos de precarização e de fragmentação do trabalho docente, como produtos da atuação e dos acordos com os organismos internacionais, de matriz neoliberal que desde os anos de 1990 no Brasil, oferecem orientações para o desenvolvimento profissional e para as políticas em educação. A autora (2012) salienta que o termo DPD não aparece de forma explícita nos documentos e nos programas formativos, entretanto o desenvolvimento profissional baseia e direciona as ações das políticas.



Destarte, o DPD relaciona-se com uma miríade de fatores que compõem as trajetórias e a profissão dentro de aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos. Dessa forma, para além dos processos formativos que são basilares ao desenvolvimento, os relativos as formações inicial e continuada como supracitado, faz-se necessário analisar e compreender elementos ligados a progressão da carreira, inserção profissional, condições de trabalho, salários, adoecimento e bem-estar dos profissionais da educação, por exemplo.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

As aprendizagens dos alunos estão relacionadas ao processo de formação continuada dos professores. Assim, as políticas formativas para docentes indicam que os elementos de DPD estarão além das práticas, ligadas a cursos de formação e a certificações, por exemplo. Nessa direção, quando o desenvolvimento profissional está restrito aos quesitos da formação, sem considerar os demais elementos e contextos sociais e da profissão, resume-se erroneamente que o alcance do DPD esteja apenas ligado aos resultados de aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da profissão passa pela aprendizagem e pelos processos de educativos. Ludke (1997) entende que a formação para a docência ocorre em um *continuum* experiencial, iniciada de forma pregressa a entrada no cursos de licenciatura e ocorrendo por toda vida, tendo os percursos pessoais, profissionais e de escolarização relações predominantes na constituição do ser professor. Porém, o que se destaca é que o DPD não pode ser reduzido a um entendimento neoliberal que culpabiliza e torna o professor como único ou principal responsável pela aprendizagem medida através das avaliações externas e em larga escala. Dessa forma, concorda-se com Mizukami et. al. (2003) que o docente precisa ser entendido a partir do espectro da comunidade de aprendizagem, que reconhece as dimensões social, econômica, política e histórica que se inter cruzam na atuação e no exercício relacional da profissão de professor. Logo, Oliveira (2012) destaca com preocupação que o conceito de DPD não esteja relacionado como um elemento de ordem individual, de responsabilidade do professor, mas sim, de construção coletiva, de colaboração entre os pares, com a instituição escolar como *locus* formativo e crítico a atuação neoliberal na escola. Destarte, a pesquisadora (2012) propõe a tensão advinda da reflexão sobre um desenvolvimento profissional colaborativo e a atuação do capital.

Nessa mesma direção, Barroso (2005) compreende que como consequência das premissas neoliberais na educação, uma ideia de autonomia que circula entre as instituições e seus profissionais, não passam, na verdade, da saída do modelo burocrático-profissional, uma vez que, o Estado se desresponsabiliza do financiamento, da oferta e da permanência dos direitos sociais,



entre eles, a educação. Assim, percebe-se um sentido de adoção ao modelo pós-burocrático de regulamentação da profissão, que se guia por cobranças e resultados das avaliações externas. Nesse sentido, o Estado passa a ser avaliador, seguindo os parâmetros neoliberais, que responsabilizam os docentes e suas formações, quando o desempenho escolar é classificado como ruim. Perante tal contexto, o DPD e as ideias acerca da formação de professores, se voltam estritamente para a aprendizagem dos alunos, que reiteram a posterior responsabilização dos docentes e dos estabelecimentos escolares. Logo, não se nega a importância da valorização e do reconhecimento da docência ou dos estudos que enfocam dimensões dos processos de ensino-aprendizagem ou da prática docente. Mas, o que se postula é que o DPD e os conceitos acerca da formação de professores observem que a constituição social da profissão inclui também os elementos da vida material, da carreira, dos salários e das condições de trabalho.

4 DISCUSSÕES E APONTAMENTOS DO DEBATE

Oliveira (2012) problematiza a efetivação do DPD em contexto neoliberal, apontando para a necessidade de se pensar nas condições de trabalho e de formação dos docentes para que horizontes mais positivos pudessem ser vislumbrados. Nessa direção, Oliveira e Vieira (2012) em suas pesquisas puderam observar que ocorreram avanços no processo de formação inicial de professores, uma vez que grande parte dos entrevistados do estudo tinham ensino superior. Entretanto, como destaca Hypolito (2012), dados como esse, precisam ser trabalhados com maior atenção, uma vez que, parte significativa dos sujeitos que cursaram o ensino superior o fizeram em instituições particulares, como faculdades e centros não-universitários. Esse quadro de formação de professores para a educação básica em nível superior e em estabelecimentos privados são produtos das políticas públicas de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

Em consonância com o exposto, Freitas (2012, p. 91) compreende que as políticas neoliberais na educação promoveram “[...] 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”. Na mesma direção, Oliveira e Vieira (2012) analisam que a maioria dos professores participantes de sua pesquisa possuíam cursos de especialização em instituições privadas. Eram cursos realizados no período noturno ou nos fins de semana, com uma carga horária extra em relação a desenvolvida em trabalho, à distância e financiado com recursos próprios. Nesse sentido, Hypolito (2012) considera que as formações realizadas nesses cursos de pós-graduação *lato sensu* são precárias. Em perspectiva análoga, Oliveira e Maués (2012) discutem sobre a qualidade de tais cursos de especialização,



uma vez que identificam que muitos professores os fazem com intuito de progressão na carreira e no salário e não com a ideia de construção de conhecimentos. Assim, os autores (2012, p. 76) afirmam que “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”.

Dessa forma, Oliveira e Vieira (2012) ainda evidenciam que um pouco mais de cinquenta por cento dos professores afirmaram ter participado de atividades de formação continuada, tais como: seminários, congressos, encontros, colóquios, dentre outros eventos. Os participantes do estudo apontaram que a promoção dessas atividades as quais participaram como ouvintes ou expositores, foram propostos por instituições de ensino superior ou órgãos governamentais, tais como secretarias de educação, ou de organização coletiva, como sindicatos e associações. Entretanto, a mesma pesquisa evidencia que uma porcentagem próxima de cinquenta por cento dos professores não participam de atividades de formação continuada, o que impacta no desenvolvimento colaborativo da profissão e nas mudanças institucionais.

Outro aspecto que merece atenção, a partir dos estudos de Oliveira e Vieira (2012) e Hypolito (2012), por exemplo, é que em função da maior parte dos professores se formarem e pós-graduarem em instituições privadas não-universitárias, a proposição da pesquisa e da reflexão frente ao processo de DPD é mais complexo, uma vez que essas instituições enfocam na dimensão do ensino e negam ou mitigam o pilar da pesquisa, em função de uma miríade de fatores, tais como: quadro docente não especializado, ausências de estrutura e de financiamento e entendimento neoliberal de educação como uma mercadoria, por exemplo. Cabe ressaltar que não se generaliza aqui todas as instituições particulares nem todos os programas de especialização como enquadrados nesse contexto. Nessa perspectiva, sem ter os processos formativos da pesquisa, uma questão que emerge é: como pensar no DPD, nas práticas pedagógicas, no fomento a investigação na instituição sem pesquisa na base da formação?

A questão anterior explicita um ponto latente que permeia toda a discussão aqui relacionada ao DPD. Embora por vezes implícita, a pergunta direciona para um dos desafios de se pensar o desenvolvimento profissional na formação inicial. Apesar do entendimento que o DPD ocorre de forma contínua, durante toda a trajetória de trabalho, não se restringindo a espaços formais de aprendizagem e tendo as histórias de vida e de escolarização fatores fundantes para o processo de constituição e reflexão das práticas, é necessário pensar na dimensão inicial de formação dos docentes. Refletir sobre esses desenvolvimentos e aprendizagens se mostram urgentes, uma vez que em termos continuados, a apropriação do DPD fique prejudicada pelas condições precárias de trabalho e pela ausência de compreensão da escola e dos demais espaços



e histórias de vida como *locus* também formadores da docência.

Por isso, indaga-se, à luz da literatura especializada, como sinal ético de respeito, de concordância e de reconhecimento dos trabalhos anteriores, sobre como as questões macrossociais, relacionadas aos interesses particulares que precarizam a formação docente, corroboram para o quadro de não desenvolvimento profissional, frente aos cursos privados de curta duração, de qualidade duvidosa, apartados da pesquisa e da extensão, apontados pelos autores, prejudicam a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência. Logo, todo o esforço do texto encaminha para apresentar e para refletir a partir das considerações de pesquisas já realizadas, as interfaces do conceito de DPD com as condições objetivas do trabalho docente, com a finalidade de analisar e de compreender os desafios para o desenvolvimento profissional frente aos contextos sociais que vivemos.

Desse modo, Oliveira (2012) ainda reflete que mesmo quando o professor passa por processos formativos de acordo com os pressupostos do DPD e que a instituição escolar que ele atue propicie contextos favoráveis a formação continuada, para a autora as condições de trabalho precisam ser consideradas, já que a aprendizagem da docência está atrelada aos contextos sociais, estruturais e relacionais presentes no cotidiano dos profissionais da educação. Assim, Oliveira e Vieira (2012, p. 157) entendem que as condições da vida material, do trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho, o vínculo trabalhista e a estrutura da escola, são alguns exemplos, dentre outros elementos que marcam o trabalho docente e “[...] 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.”

Refletindo sobre a questão, Arruda e Colares (2017) afirmam em sua pesquisa que a maioria das escolas dispõem de um espaço reduzido em sua estrutura que não proporciona uma sala para os docentes ficarem nos intervalos ou nos contra turnos, por exemplo. Nesse sentido, como pensar no DPD que preconiza o diálogo, a troca de experiências, o trabalho colaborativo, em um espaço como esse? Não se trata aqui de assumir uma postura determinista de formação e de desenvolvimento dos professores, mas cabe pensar como a interação entre os pares se daria em um ambiente sem uma estrutura mínima para encontros ou quais os papéis e a viabilidade de encontros externos ao espaço escolar e até mesmo informais para a efetivação do DPD? Essas problematizações encaminham para pensar que a estrutura física da escola impacta nas condições de trabalho e de aprendizagem de docentes e discentes.

Dessa forma, o texto objetivou tencionar os campos de estudos da formação e do trabalho docentes, reafirmando os professores enquanto sujeitos socioculturais, portadores de identidades,



de representações e de histórias de vida, que se localizam em dimensões temporal e espacial, que produzem e são produzidas a partir das relações humanas. Portanto, tendo em vista as produções da literatura especializada, buscou-se pensar sobre as condições sociais, políticas, econômicas e históricas que impactam a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, inseridos nos contextos formativos e profissionais.

Para além da questão do espaço físico, a jornada de trabalho e o piso salarial, por exemplo, são outros aspectos que impactam no desenvolvimento profissional e que são sistematicamente descumpridos, de acordo com a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2017. Nesse quadro, além de problemas na formação e no espaço físico o qual os docentes atuam, os salários e as jornadas de trabalho também são desafios a serem enfrentados. Assim, pensando nas condições onjetivas do trabalho e da sociedade que se envolvem na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, apresentadas ao longo de todo texto, emerge a seguinte questão: como pensar na efetivação do DPD nesse contexto? Sem a pretensão de responder a pergunta, fica latente a reflexão dos desafios e dos limites do desenvolvimento, dos processos formativos e da profissão docente perante ao quadro sociopolítico apresentados pelos investigadores destacados.

Cabe destacar que mesmo com alguns avanços no campo educacional e no direito social à educação advindos da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as condições de trabalho docente foram mais agravadas em função de alterações nas relações trabalhistas e na precarização dos direitos e dos vínculos de trabalho via flexibilização das normas e dos direitos dos trabalhadores. Nesse sentido, mesmo as vias legais preconizarem nos concursos públicos, as provas de títulos para o ingresso na docência, o que as investigações demonstram é que grande parte da inserção de novos professores ocorre por contratos temporários, que comprometem o desenvolvimento profissional, os salários, os direitos trabalhistas, as jornadas em sala de aula e até a progressão na carreira. Nessa mesma direção, as pesquisas de Oliveira e Vieira (2012) e de Hypolito (2012), apontam que cerca de um terço dos professores entrevistados trabalham sem ser concursados, e por isso, não são contemplados nas progressões de remuneração e de carreira.

Portanto, apesar das garantias e avanços legais conseguidos diante de lutas e reivindicações ao longo do tempo, muitos direitos não são efetivados para grande parcela dos professores, quando são observados aspectos trabalhistas e das condições de trabalho. Nessa direção, mesmo acreditando na relação de mudança e de transformação que o DPD pode gerar nas instituições escolares, se faz mister considerar primeiramente as condições estruturais, sociais, econômicas, históricas e políticas as quais o professor e a escola estão inseridos. Logo,



quando tais fatores são considerados, contribui-se também para a não responsabilização e culpabilização dos docentes, frente ao desempenho do alunado em avaliações externas e em larga escala, uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento profissional não se restringem a dimensão das práticas educativas. Como percorrido pelo texto, o DPD encaminha para a consonância da união de aspectos formativos contínuos, das histórias de vida e profissionais, bem como das interrelações desenvolvidas, em prol do fomento reflexivo das práticas, do desenvolvimento e das aprendizagens da docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional da docência é um campo de estudos e pesquisas amplo, com uma diversidade de interpretações e categorias teóricas, aqui destadas como a formação de professores, o DPD e a aprendizagem da docência, por exemplo. Em linhas gerais, o que pode ser entendido como recorrente e como pontos pacíficos, chancelados na literatura especializada é que o DPD oferece protagonismo ao processo de aprendizagem da docência, relacionando as dinâmicas educativas, as mudanças na ordem institucional, o reconhecimento da escola como *locus* formativo e a necessidade do trabalho colaborativo, reflexivo.

Com base nas pesquisas apresentadas, destacou-se que é fortuito pensar o DPD e a sua efetivação para além de um movimento formativo, mas que considera também os aspectos materiais, as condições de trabalho, os planos de carreira e a remuneração dos professores. Entendendo tanto o estabelecimento escolar, os cursos de formação e os professores enquanto produtos e produtores de uma realidade socialmente construída em relação ao tempo, ao espaço, as macroestruturas e os microcosmos de resistência, é relevante a justificativa de que se reflita os processos formativos e a atuação profissional, no que se refere a constituição do ser docente e de suas práticas, perante as condições materiais e objetivas de vida e de existência humanas. Nessa direção, faz-se necessário repensar sobre o contexto de precarização do trabalho docente e os entendimentos de responsabilização dos professores em função de baixos desempenhos em avaliações externas, como desafios ao desenvolvimento da profissão.

Sendo assim, o DPD fica comprometido em sua efetivação em função dos elementos já citados que impactam o exercício da docência e que compõem o cenário da escola na perspectiva neoliberal, cumprindo destacar que é essa visão que além de minorar os investimentos públicos na educação, os vínculos empregatícios e direitos trabalhistas frágeis e flexibilizados para os profissionais da educação, corroboram ainda para a precarização, a culpabilização do trabalho docente, bem como na chancela de medidas como as avaliações em larga escala, que cumprem



de forma preponderante interesses particulares outros que não os relacionados com o desenvolvimento coletivo, público, de qualidade socialmente referenciada, laica e que vise à transformação social por meio da educação e dos educadores. Portanto, perante ao contexto de flexibilização do trabalho, os ataques ao funcionalismo público, apregoados pelas diretrizes neoliberais, a luta dos sindicatos e das associações, bem como a reflexão sobre as condições de trabalho docente, são relevantes, uma vez que o DPD necessita de quadros favoráveis de formação e de exercício profissional, ainda que embora alguns avanços, distantes para que se efetive, mas em luta constante pelo compromisso de transformação social da realidade, visando um mundo menos desigual e mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. 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: maio de 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

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: maio de 2020.

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– 156.

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.

HYPOLITO, 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.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MIZUKAMI, Maria.; REALI, Aline.; REYES, Claudia; LIMA, Emília; TANCREDI, Regina. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

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, Cármen; NACARATO, Adair; FIORENTINI, Dário; MISKULIN, Rosana; GRANDO, Regina; GAMA, RENATA; MEGID, Maria; FREITAS, Maria; MELO, Marisol. 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.

