

DA PROFISSIONALIZAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EM DESTAQUE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

GEOVANA FERREIRA MELO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: O presente artigo é oriundo de uma pesquisa bibliográfica que objetivou compreender as diferentes acepções e uso do termo Desenvolvimento Profissional Docente no contexto das políticas educacionais, buscando desvelar as concepções que sustentam as políticas educacionais e como elas se atrelam com a formação, carreira e trabalho docente. Para tanto, consideramos uma abordagem historicizante e crítica dos relatórios oficiais e políticas de formação docente provenientes das investidas de agências e organismos internacionais, a partir das reformas educacionais da década de 1990. Consta-se que apesar da relação que é estabelecida entre o conceito de DPD e de profissionalização docente, o seu uso no campo das políticas educacionais brasileiras tende a desconsiderar o movimento sócio-histórico de (des)valorização profissional docente.

PALAVRAS-CHAVES: Desenvolvimento Profissional Docente; Profissionalização Docente; Formação de Professores; Políticas Educacionais.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A formação continuada dos professores tem sido associada a noção de desenvolvimento profissional docente (DPD), quer seja no plano internacional quanto no nacional, geralmente alinhada a padrões mercadológicos, o que tem sustentado uma crise na profissionalização docente. O Brasil, está no centro das políticas contemporâneas de profissionalização dos docentes, sobretudo após os marcos referenciais legais e diretrizes oficiais à partir das reformas da década de 1990. A partir da década de 1990, temos que a Constituição Federal Brasileira (1988) foi, sem dúvida, o marco histórico para a elaboração de políticas de formação, reconhecimento e promoção do desenvolvimento profissional de professores ou profissionalização no Brasil, em que pese o seu artigo 206, ao determinar que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...] (Brasil, 1988).

Contudo, ainda que o texto constitucional revele uma característica central que é assegurar avanços importantes em direitos sociais, trabalhistas, bem como a promoção da valorização profissional dos professores brasileiros, a realidade ainda nos mostra conflitos, projetos antagônicos e fragilidades, sobretudo do ponto de vista legislativo. Embora a Constituição Federal (1988) regularize e normatize as políticas públicas educacionais e de profissionalização docente, como uma política permanente de Estado, as mesmas estão a cargo das sucessivas mudanças propostas pelas diferentes gestões educacionais, situação agravada pelos últimos governos reacionários (Temer: 2016 a 2018; Bolsonaro: 2019-2022), o qual ocasionou no rompimento de políticas sociais e educacionais historicamente construídas a partir de princípios democráticos, apresentou-se como uma janela de oportunidades para os novos reformadores da educação.

Além disso, embora estejamos vivenciando recente processo de mudanças governamentais, desde a eleição de 2022 de um governo federal pautado nos princípios democráticos, a partir do golpe político, parlamentar e midiático de 2016, a política brasileira tem sido marcada por obscurantismo, negação da ciência e desmonte dos direitos civis historicamente conquistados, fomentados ao longo do governo Temer (2016-2018). Esse processo teve continuidade no governo Bolsonaro (2018-2022), sendo que este último empreendeu uma guerra cultural alinhada aos interesses neoliberais e (neo) fascistas brasileiro no desmonte no campo da Educação, emergindo profundas transformações no campo da formação e profissionalização docente, pautados nos princípios neoliberais, pluralismo de valores e nas desigualdades sociais.

Nesse cenário, as gestões governamentais dos últimos oito anos foram propositoras de sistemas, currículos, diretrizes e políticas públicas educacionais que exacerbaram a dominação do homem sobre o homem, deu novos contornos às antigas contradições e limitações da política de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Apesar da tentativa de retomada das pautas democráticas na educação brasileira, as atuais políticas continuam sofrendo influência da agenda educacional global e regional, que a partir da busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação centralizam o debate na formação docente e na (des)valorização docente, no qual o termo DPD emerge como resposta ao nível das políticas educacionais e “à crise do paradigma de organização burocrático-profissional dos docentes diante de novos modos de gestão dos sistemas educacionais que reclamam maior autonomia e melhores condições de profissionalização” (Oliveira, 2012, p. 31).

Assim, a pesquisa objetivou compreender as diferentes acepções e uso do termo Desenvolvimento Profissional Docente no contexto das políticas educacionais, buscando desvelar as concepções que sustentam as políticas de desenvolvimento profissional docente e como elas se atrelam com a formação, carreira e trabalho docente. Para tanto, consideramos uma abordagem historicizante e crítica dos marcos referenciais legais e das diretrizes oficiais provenientes do governo federal para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, à partir das reformas da década de 1990, subsidiadas por uma perspectiva crítica alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Estabelecemos o diálogo com

teóricos críticos, como os quais nos auxiliaram na compreensão da historicidade e contextualização sociocultural que desencadeia os conceitos de DPD e profissionalização e a suposta relação que emerge entre eles, considerando os relatórios internacionais e as políticas educacionais brasileiras, enfatizando o como impactam na profissão docente.

O termo DPD surge no contexto brasileiro como fruto de mudanças socioeconômicas, inclusive mundiais, que visaram acentuada fragmentação educativa, ocasionando abordagens distintas e contradições ideológicas sobre o seu conceito, que ora é tido como processo formativo contínuo, ora que ocorre ao longo de toda carreira do professor, ora é compreendido como mantenedor do status quo do projeto hegemônico político-ideológico, pautado nos princípios mercadológicos e intrinsecamente ligada às ações das reformas educacionais. O fato é que o conceito de DPD emergem nas políticas brasileiras com o intuito de enfatizar o papel do professor como profissional com vistas na obtenção de uma resposta para atender às novas demandas da sociedade do conhecimento do século XXI. (Magalhães, Araujo; Argüello, 2020).

Em oposição à perspectiva neoliberal, partimos da defesa de que para se pensar a formação e o DPD faz-se necessário refletir e referenciar as condições concretas do trabalho docente e do como as políticas públicas impactam diretamente nesse processo. Dedicamo-nos, neste artigo, à exposição dos resultados derivados de um esforço de delimitação teórico-conceitual do conceito de DPD e suas acepções nas políticas educacionais à partir da Reforma Educacional na década de 1990. A exposição está organizada com o intuito de discorrer sobre o conceito de DPD nas agendas das Organizações Multilaterais, explicitando os determinantes do modo de produção capitalista e suas implicações em uma reforma educacional.

Por fim, apresentamos os dados e análises construídos ao longo da pesquisa que nos permitiu compreender que apesar da relação que é estabelecida entre o conceito posto de DPD e de profissionalização docente, o seu uso no campo das políticas educacionais brasileiras tende a desconsiderar o movimento sócio-histórico, pois evidencia certo distanciamento das condições objetivas e subjetivas da escola e dos docentes. Nesse sentido, nos parece que os aspectos destacados necessitam ser mais acordados, colaborativos e participativos das características do trabalho dos professores, com vistas a diminuir a opressão, precarização e desvalorização docente.

A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS REFORMADAS

Na América Latina a crise na profissionalização docente é um fenômeno que tem ganhado destaque nas últimas décadas nas pesquisas acadêmicas. Particularmente no Brasil, os estudos que analisam as múltiplas determinações históricas e sócio-políticas desse fenômeno, apontam elementos constitutivos e constituidores desse cenário ao longo do tempo. Dentre as principais temáticas destacam-se: perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, a crescente feminização do magistério, a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho a deterioração das condições de trabalho e da carreira, a baixa remuneração salarial, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no

contexto escolar, a crescente pauperização e adoecimento desses trabalhadores e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares e aprendizagem dos estudantes (Oliveira, 2012; Freitas, 2012). Em meio a essa crise, dentre tantas outras, emerge o conceito de DPD como preocupação mais constante dos investigadores educacionais (Marcelo Garcia, 2009).

Inicialmente, o conceito de DPD foi introduzido para enfatizar o processo de aprender e ensinar dos professores, distanciando-se do seu processo de formação. Do que se entende que o conceito teve como proposta inicial a superação crítica a um modelo formativo pautado na racionalidade técnica e na noção de incompetência do professor.

De acordo com Shiroma (2018), as estratégias de agências e organismos internacionais, com destaque para o BM, Unesco e Ocde, influenciaram os rumos da economia e da educação nos países latino-americanos e chegaram ao nível do detalhamento das políticas para seus docentes, mas esse envolvimento revela uma “manifestação fenomênica (...) cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público” (Shiroma, 2018, p. 90). A autora alerta-nos que embora os Relatórios Internacionais que têm se dedicado a investigar a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores, com foco na melhoria do cenário educacional, em grande parte responsabilizam os professores por vários aspectos negativos da educação pública.

No relatório da Unesco², *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Delors (1998, p. 68), a formação docente é apresentada como requisito indispensável à melhoria da educação do Século XXI, fundamentando-se no paradigma da sociedade do futuro (informação e conhecimento). O relatório indica que os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo. Nesse viés, a educação ao longo da vida passa a ser um imperativo e para tanto, requer novas aptidões que seriam desenvolvidas com a reforma dos sistemas educativos, de adequar os perfis dos profissionais da educação às novas exigências da sociedade moderna.

Assim, o relatório enfatiza a necessidade de competências evolutivas, articuladas com o saber e com o saber-fazer dos professores mais atualizado, indica a crítica aos modelos tradicionais de formação pautados na imitação ou repetição, ao que chamaram de “revolução da inteligência”. Entretanto, no contexto brasileiro, essa perspectiva de formação permanente aparece, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. No relatório encontramos a seguinte reflexão sobre a importância à formação permanente:

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é

uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (Unesco, 1996, p. 85).

Com isso, evidencia, de forma explícita, a responsabilidade do indivíduo pelos problemas globais, distanciando o Estado de seus reais compromissos. Ou seja, condiciona o sucesso ou o fracasso à dimensão individual, escamoteando as contradições das sociedades de classe, em que a educação se constitui. Nesse mesmo sentido, os relatórios publicados pela Ocde intitulados: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results* (Ocde, 2009) e *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (Ocde, 2005) também mantêm o foco nos professores afirmando que ele deve ser o responsável pela melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Concordamos com Oliveira (2012) que ao analisar os relatórios, conclui que os estudos realizados partem de uma perspectiva de desenvolvimento profissional focada na avaliação do desempenho dos professores, nos países pesquisados. Esses consideram que a formação profissional contínua é fator decisivo na melhoria das condições de ensino. Segundo a autora, os relatórios citados baseiam-se na preocupação de atrair, capacitar e conservar os professores eficientes traduzindo o que se difunde atualmente sobre Desenvolvimento Profissional Docente, sobretudo, pelos Organismos Internacionais, que tem sua origem na ideia de formar professores para uma atuação eficaz em sala de aula, nos seus termos, e que essa ação conseguirá superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A partir dessa defesa, compreende-se que será reduzido o problema causador do baixo desempenho na escolarização básica nos países da América Latina.

Entretanto, a visão posta nos relatórios é restrita e omite vários fatores que desconsideram as condições objetivas do processo educativo. Oliveira, (2012, p.3) ressalta que é um tipo de análise que “deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo” e, ainda, atribui à educação a responsabilidade de resolver os problemas e conflitos sociais, desconsiderando a multiplicidade de fatores que os envolvem.

O processo instituiu uma percepção equivocada de que a escola (principalmente a pública) está sempre aquém daquilo que dela se espera. Incapaz de suprimir as mazelas sociais, os reformadores apresentavam as taxas de repetência, evasão e baixo desempenho dos alunos como desperdícios de recursos e indicadores da suposta ineficiência e má qualidade da escola pública. Nesse cômputo, a avaliação realizada, por ser unilateralmente posta pelos organismos internacionais, aponta que, apesar das condições do ensino público, no caso do Brasil, serem precárias, o principal motivo do fracasso escolar e do desempenho insatisfatório dos alunos era a má administração da escola e a incompetência do professor (fruto da ineficácia da formação recebida).

Nessas condições, assumiu-se definitivamente que a melhoria da qualidade da educação dependia fundamentalmente da valorização profissional e qualificação do professor, delegando à esses e as instituições de formação, a responsabilidade pelas

mazelas da educação. Assim, o conceito de profissionalização tornou-se pivô das reformas educacionais nos anos de 1990, no Brasil e em inúmeros países, desenvolvendo um conjunto de ações visando a “profissionalização” daqueles que trabalhavam com educação, fosse em nível administrativo, fosse escolar (Shiroma; Evangelista, 2011).

Dentre as ações destaca-se um dos projetos mais importantes para o continente na década intitulado “*Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*”, realizado pela (Unesco, 1993) e que pretendia alertar os países para a necessidade de se profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes. O projeto definiu profissionalização como:

[...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos (Unesco, 1993, p. 32).

Contudo, a concepção de profissionalização expressa pelo programa oficial, conforme analisaram Shiroma e Evangelista (2010), hipostasia o termo “profissionais da educação” nas políticas de formação docente devido aos efeitos que produz. Outrossim, ao vincular-se à uma noção de qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade incute no professor a ilusão da conquista da autoridade e da sua autonomia na carreira. Por esta razão, tal conceito é estratégico para a construção de consenso em torno do projeto hegemônico entre educadores e reformadores:

[...] o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de **recurso humano** imprescindível que, contudo, precisaria ser **(con)formado** às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, **o professor profissional**, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 11, grifos das autoras).

O uso do termo profissionalização pelos reformadores constitui-se como estratégia de consolidação de um projeto educativo alicerçado nos interesses burgueses e nas políticas neoliberais, visto que o movimento político e ideológico, instituído pelo capital internacional no interior da reforma, criou uma noção de crise educacional diretamente ligada à falta de preparo dos professores (Anes, 2018). Nesse viés, os problemas recorrentes nas escolas deixam de ser considerados estruturais e passam a ser atribuídos aos professores e à sua frágil formação.

As avaliações (enviesadas e contraditórias) realizadas por esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes. Os aparatos avaliativos explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.

Outra dimensão a ser evidenciada refere-se ao de fato que o projeto de formação docente passou a ser assumido como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores. Além, do recuo da teoria (Moraes, 2001) e ênfase no praticismo no projeto formativo, os experts dessas agências multilaterais afirmaram que as metas da *Educação para todos*⁴ só seriam alcançadas mediante o monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos e da aferição do desempenho do professor. Amparados numa perspectiva gerencialista os reformadores recomendam a avaliação de professores como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações (Shiroma, 2018).

Inicia-se a consolidação de um novo conceito de DPD, a partir de uma concepção gerencialista de formação docente e profissionalização, promulgada pelos organismos internacionais que pode ser identificada a partir dos objetivos delineados no documento *Teacher Policies around the world* (BM, 2010). Em suma, indicam as finalidades sintetizadas em: estabelecer expectativas claras para os professores; atrair os melhores profissionais para o ensino; preparar os professores com formação útil e experiência; relacionar as habilidades dos docentes com as necessidades dos estudantes; monitorar o ensino e a aprendizagem; apoiar os docentes para melhorar sua instrução; motivar os docentes para o desempenho; avançar para uma maior descentralização e autonomia das escolas, e fornecimento de informações para diversos atores.

Shiroma (2018) alerta que essas orientações políticas gerenciais destacam a necessidade de adoção de políticas de accountability de modo a responsabilizar as escolas e os professores pela obtenção do ensino esperado; avaliar e tornar públicas as diferenças no nível de desempenho das escolas para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados.

A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 14).

A retórica da competência soava para o professor como um canto da sereia “desafinado” uma vez que, ainda que fosse portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao constante risco de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados (Shiroma e Evangelista, 2003).

Ancoradas em matrizes reformistas e por princípios gerencialistas, essas diretrizes foram rapidamente incorporadas pelos discursos oficiais e operacionalizadas

na forma de legislação educacional brasileira. Influenciado pelo movimento político e ideológico instituído pelo capital internacional, o programa oficial no Brasil, elegeu a profissionalização como pivô das mudanças pretendidas, não só na educação, como também nas esferas econômicas e políticas. Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento profissional docente atrelou-se ao de qualidade da educação, aferindo diferentes formas de controle do trabalho docente, tais como: avaliações externas, a implementação de projetos e recompensas (remuneração e status) mediante aos resultados de desempenho obtidos nas avaliações.

Com isso, de acordo com as autoras supracitadas, a partir de uma perspectiva gerencialista, a ideia de profissionalização foi utilizada para “introduzir sistemas de racionalização no ensino visando a padronização da prática docente e sua burocratização, ocasionando perda da autonomia dos professores” (Shiroma; Evangelista, 2003, p.15). Portanto, fortalece-se a ideia que caberia ao professor a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento desse desempenho, pois tal julgamento seria realizado pela avaliação de outros, a partir de critérios pré-estabelecidos e, portanto, padronizadores. Como consequência temos que, contraditoriamente, os professores foram relegados a meros espectadores do seu próprio desenvolvimento profissional.

O documento “O docente como protagonista na mudança educacional” publicado pela Unesco, em 2005, defendeu a ideia de que os docentes são coautores e protagonistas, capazes de participar na tomada de decisões dialogadas, comprometidos com o resultado do seu trabalho e prestando conta do seu serviço às famílias e comunidades. Nesse sentido, salienta que:

A visão tradicional e fragmentada da superação dos professores está sendo substituída pelo conceito ampliado do desenvolvimento profissional, entendido como aprendizagem dos docentes ao longo de toda a vida. Esse processo articula a formação inicial, a formação em serviço (como programas formais dirigidos pelos responsáveis por essas áreas) e a autoformação dos docentes, desenvolvendo competências sociais, éticas e técnicas e incorporando o uso das tecnologias da informação e da comunicação ao quadro de uma profissão em permanente construção (Unesco, 2005, p. 15).

Observa-se a consolidação de uma concepção de desenvolvimento profissional docente alinhada ao modelo de competência profissional e a concepção de formação passa a ser alinhada a de aperfeiçoamento docente. O documento aponta ainda para a relação entre DPD e a carreira docente, e essa relação depende menos de estabilidade no cargo e muito mais da oportunidade de aprender, de enfrentar novos desafios, de transferir-se para contextos mais estimulantes, mas caminha-se para o fato que a competência docente estaria associada a outras dimensões de seu desenvolvimento profissional: as condições nas quais se desenvolve sua tarefa e o clima, organização e a cultura do centro educacional onde trabalha.

Na intenção de contrapor os argumentos apresentados pelo documento da Unesco, Rodrigues (2008, p. 112) advoga que a concepção de DPD, expressa no

documento, revela a necessidade da aprendizagem ao longo da vida. Tal concepção apresenta-se como uma ideia profícua para efetivação do projeto educativo neoliberal, na medida em que oferece respostas, tanto para o mercado, quanto para o trabalhador, mas a partir da ilusão da possibilidade de se incluir na denominada “sociedade do conhecimento”. Coloca-se o foco nos espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), e esses devem e podem adaptar-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho.

Ancorado no discurso de profissionalização a partir do modelo de competências adquiridas através da formação (e ao longo da vida), o projeto governamental, aludido ao professor, assume que ele pode escolher entre: ou investir em sua profissionalização e formação continuada, ou enquadrar-se na lista dos incompetentes. Contraditoriamente à concepção de desenvolvimento profissional docente que considera os sujeitos autores da sua própria formação e profissionalização, a concepção expressa no programa, nas palavras de Shiroma e Evangelista (2012, p. 15) “serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado”. O discurso ambíguo que responsabiliza o professor pelo fracasso dos alunos e da escola e, contraditoriamente, lhe confia a tarefa de protagonista das reformas educacionais impactando diretamente na ontologia do ser professor.

A partir de nossa análise das legislações educativas brasileiras, dos relatórios publicados pelos organismos internacionais, além dos estudos realizados pelos autores já citados, podemos confrontar os discursos assumidos, pois identificamos que o conceito de desenvolvimento profissional docente difundido no Brasil revela acentuada fragmentação educativa e flexibilização das relações laborais. A atual concepção de DPD que emerge na política educacional brasileira converge na direção que apontam as tendências internacionais, como resposta à necessidade de articulação entre a formação continuada e as necessidades de profissionalização dos docentes, como requisito indispensável à melhoria da educação.

Apesar da retórica sobre o DPD que identificamos nas políticas educacionais nacionais abarcar a perspectiva de articulação entre formação inicial/continuada e valorização profissional docente, além de sinalizar alguns avanços para a profissionalização de professores, a especificidade do uso do termo na política brasileira, é pouco mencionado nos documentos legais oficiais. Constata-se que, embora esteja presente nas orientações para gestões municipais e estaduais, em algumas iniciativas no plano federal, associa-se o DPD com a possibilidade de progresso na vida profissional, atribuindo-lhe um peso preponderante ligado à formação, em detrimento de outros fatores condicionantes que vão para além da formação inicial e continuada, como: salário, condições de trabalho, carreira, dentre outros.

Nesse sentido, nossa análise caracteriza que sob o efeito da globalização cultural e política e a conseqüente circulação de ideias e conceitos divulgados via relatórios dos Organismos Internacionais, o que quais mantêm foco na aquisição de competências, conforme expresso no documento *Professional development schools* (Malet, 2022, p.2), o atual conceito de DPD mantém-se relacionado a concepção de profissionalização, exigindo formação docente continuada próxima dos contextos de ensino e relacionada às necessidades dos professores e de seu “desenvolvimento individual e coletivo, estando a serviço ao mesmo tempo do professor, da instituição, do

grupo profissional e in fine, dos estudantes”. Tal acepção, nos parece, no mínimo, questionável, uma vez que se trata de proposta norte americana (*National Education Goals Panel*, 1997) que assume o desenvolvimento profissional como capaz de mobilizar a escola como lugar de aprendizagem e o grupo de professores como co-operadores dessa aprendizagem. Mas de fato, a partir de nossa análise, essa concepção, no sentido da lógica neoliberal, desloca a questão da formação continuada do indivíduo para o individual e para a instituição escolar, e assume, definitivamente, a lógica das competências para as capacidades (Malet, 2022).

No geral, nos parece ser equivocado atribuir somente ao desenvolvimento profissional docente a qualidade da educação pública, não cabe aos docentes o papel decisivo na qualidade da educação e sucesso dos alunos. Ao desconsiderar as condições objetivas da formação e do trabalho docente, no nosso entendimento, cria-se uma ideia pouco propícia ao DPD. Ao contrário, de um lado sustenta-se a implementação de mecanismos de responsabilização docente e, de outro, temos assistido nas atuais políticas educacionais de formação docente um crescente processo de desintelectualização dos professores da educação básica no Brasil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O mesmo processo que consolida o conceito de DPD está presente nas agendas políticas de diferentes países. No caso das reformas realizadas no Brasil, também sofremos “a promoção progressiva nas formas convergentes de regulação da ação educativa direcionada à escola e aos profissionais da educação”, como analisou Marlet (2022, p. 3). As reformas reforçaram somente a aquisição de competências por parte dos professores, ao mesmo tempo em que os desqualificou frente a efetiva exigência de novas competências em diversos campos de sua atividade. Embora esse processo indique fortalecer o sentimento de reconhecimento, confiança, satisfação e realização dos docentes, acabou por promover a profissionalização como “universitarização e qualificação,” desestimulando o desenvolvimento pessoal, o que seria forte atrativo à escolha e permanência na profissão, o que já se mostra um problema atual no Brasil (Malet, 2009, p. 4).

Nossa análise ainda mostrou que a relação que é estabelecida entre o conceito posto de DPD e de profissionalização docente, tende a desconsiderar o movimento sócio-histórico, pois evidencia certo distanciamento das condições objetivas e subjetivas da escola e dos docentes. Nesse sentido, nos parece que os aspectos destacados necessitam ser mais acordados, colaborativos e participativos das características do trabalho dos professores, com vistas a diminuir a opressão, desvalorização de sua autoestima e autonomia, no caso brasileiro.

Entendemos que esse é um grande desafio: estabelecer uma relação entre DPD e profissionalização que seja menos linear e mercadológica, menos impositiva da cultura da eficácia. A forma como identificamos os conceitos nos documentos analisados, nos parecem pensados com vista ao incentivo ao desenvolvimento profissional, mas de forma que o professor se aproxime de dispositivos de mais-valia que só produzem danos a sua autonomia e confiança. Melhor explicando, a promoção de um clima de apoio de

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F.; MAGALHÃES, S. M. O.

dispositivos de formação ou de acompanhamento docente, de afirmação de um ethos coletivo de valorização, com alternância integradora entre o exercício da práxis e a devida sustentação da postura reflexiva, exigiria uma formação sólida capaz de ajudar o professor a entender e superar a propagação do apelo a uma atuação regulada por padrões de desempenho, os quais servem para monitorar o desempenho das escolas e dos próprios docentes.

Finalizamos afirmando que não se nega a importância do DPD e da profissionalização, há inegáveis qualidades na proposta. Sabemos das especificidades, saberes e competências relacionados ao trabalho docente, entretanto, deverá ocorrer de modo contínuo e processual, capaz de gerir o entendimento das contradições presentes nesse campo de atuação e formação.

Como afirmou Malet (2022, p. 15), é necessário reconhecer que a forma como as organizações internacionais sustentam o conceito de DPD, o torna a principal preocupação com a profissionalização e, portanto, configura-se um “mecanismo de controle externo e subordinação da profissão”. Isso apenas formaliza uma relação entre o DPD e a profissionalização num perfil mitificado. Diante do exposto, é necessário que estejamos vigilantes na defesa incansável de processos de DPD que estejam vinculados ao desenvolvimento humano de professores e professoras, fomentando assim repensar novos rumos às políticas e mecanismos de desenvolvimento profissional, de forma a favorecer mudanças no posicionamento coletivo sobre a profissão docente no país.

Artigo recebido em: 09/04/2024

Aprovado para publicação em: 25/07/2024

PROFISSIONALIZATION OF PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT: HIGHLIGHTS AS BRAZILIAN EDUCATIVE POLITICS

ABSTRACT: The continuous education of two teachers has been associated with the notion of professional teaching development (DPD), which is not international as much as national. It is not different in Brazil, it is at the center of contemporary teacher professionalization policies, especially after the legal reference frameworks and official guidelines, originating from the federal government for the training of teachers in Brazil, from the reforms of the 1990s. These subsidies a DPB perspective aligned to marketing standards or that has sustained a crisis in teaching professionalization. The changes require a critical and reflective posture, based on dialectical-historical materialism that helps to rethink new trends in the policies and mechanisms of professional development, in order to favor changes in the collective position on the teaching profession in the country.

KEYWORDS: Teacher Professional Development; Teacher Professionalization; Teacher Education; Educational Policies.

PROFESIONALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS EN EL PUNTO DE MIRA

RESUMEN: La formación continua del profesorado se ha asociado a la noción de desarrollo profesional docente (DPE), tanto a escala internacional como nacional. Brasil está en el centro de las políticas contemporáneas de profesionalización docente, especialmente después de los marcos legales y las directrices oficiales emitidas por el gobierno federal para la formación de profesores en Brasil tras las reformas de los años noventa. Éstas subvencionan una perspectiva de DPD alineada con los estándares del mercado, lo que ha sostenido una crisis en la profesionalización docente. Los cambios exigen una postura crítica y reflexiva, basada en el materialismo histórico-dialéctico, para repensar nuevos rumbos para las políticas y mecanismos de desarrollo profesional, a fin de favorecer cambios en la posición colectiva sobre la profesión docente en el país.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional Docente; Profesionalización Docente; Formación Docente; Políticas Educativas.

NOTAS

1- Esse artigo é oriundo de uma pesquisa realizada pelas autoras no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Para acessá-la na íntegra ler Ximenes (2020), disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30855>.

2 - Embora o referido relatório tenha sido elaborado e publicado há mais de duas décadas, por sua notoriedade mundial, em função de sua ampla repercussão e interesses diversos, ainda subsidia e influencia políticas educacionais, seja no Brasil ou em outros países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

3- Um dos projetos mais importantes para o continente na década, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, foi desenvolvido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (Orealc) durante 20 anos – 1980-2000 (Unesco, 1993). Tal projeto elegeu a “profissionalização” como pivô para o desenvolvimento sistemático da educação. Encerrado esse projeto e depois de análises que atestavam sua inoperância em vários aspectos, novo projeto foi formulado pela OREALC, previsto para terminar em 2017. Trata-se do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Unesco, 2002; Rodrigues, 2008; Shiroma; Evangelista, 2011, p.145).

4-Trata-se da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, documento elaborado pela Unesco à partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990.

5- O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, foi introduzido no Brasil no início dos anos de 1990 e constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. Os autores explicam que “o grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou seriedade das consequências” (Brooke; Cunha, 2011 p. 22).

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F.; MAGALHÃES, S. M. O.

REFERÊNCIAS

ANES, R. R. M. Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor. 2018. 322 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos** – sumário executivo, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7289-banco-mundial-pd>.

Acessado em: 17 ago. 2023.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista Economia Contemporânea**, p.1-63, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, L. C. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, nº, 119, p. 345-349, 2012.

MALET, R. Former, réformer, transformer la main-d'oeuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. **Education et sociétés**, v.1, nº23, p. 91-122, 2009.

MALET, R. Revisão. As pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente. Evidências, debates e efeitos internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022.

MAGALHÃES, S. M. O.; ARAUJO, S.; ARGÜELLO, S. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente en Brasil y Argentina. **Revista Inter-Ação**, v. 45, nº 1, p. 49-80, 2019.

MARCELO GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, nº 1, p. 07-25, 2001.

OCDE. Recommendation on Principles and Good Practices For Financial Education and Awareness. Recommendation of The Council, 2005.

OCDE. **Organization for Economic Co-operation and Development**. TALIS: Teaching and Learning International Survey, 2009. Disponível em: www.oecd.org/edu/talis
Acesso em: 17 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, P. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

SHIROMA, E. O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº 2, p. 7-24, 2003.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. Momento: **Diálogos Em Educação**, v. 27, nº 2, p. 88-106, 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, nº1, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. B. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação**, v. 2, 2015.

UNESCO. O docente como protagonista na mudança educacional. **Revista PRELAC**, n.1, jun. 2005.

XIMENES, P. DE A. S. Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES: Pedagoga pela UFG. Mestre em Educação pela UFG/RC. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora estadual da ANFOPE/GO. Líder da RedeCentro (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil) e Nepie - Núcleo de Estudo e Pesquisa Infância Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>

E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

GEOVANA FERREIRA MELO: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação pela USP. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia Universitária, Didática, Avaliação da Aprendizagem.

Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>

E-mail: geovana.melo@gmail.com

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F.; MAGALHÃES, S. M. O.

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES: Pedagoga, Psicóloga. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Brasil. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás/ Aposentada colaboradora. Professora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. É professora convidada da Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, da Universidad Nacional de Jujuy/Argentina. Coordenadora Geral da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1187-112X>
E-mail: sol_m_o_magalhaes@ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).