

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: POLÍTICAS, CONTEXTOS E FORMAÇÃO

Lilian Moreira Cruz - Universidade Estadual de Santa Cruz
Laiane Santos Santana - Universidade Estadual de Santa Cruz
Andreia Cristina Freitas Barreto - Universidade Estadual de Santa Cruz
Livia Karen Figueredo de Jesus - Universidade Federal da Bahia
Thiago da Silva Martins - Universidade Federal da Bahia
Lucia Gracia Ferreira - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este painel integra três artigos separados, mas que dialogam entre si. O primeiro analisa as condições de trabalho dos professores de Filosofia em uma escola pública de Ensino Médio em Ilhéus-BA e os desdobramentos para o desenvolvimento profissional docente. O segundo busca analisar o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica que atuam no município de Elísio Medrado-BA, considerando as fases da carreira proposta por Ferreira (2023) que apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente. O terceiro objetivou explorar as interseções entre a análise de políticas públicas e o desenvolvimento profissional docente (DPD), avaliando como esses campos se materializam em estudos recentes. Metodologicamente, os artigos adotaram uma abordagem qualitativa. Os dois primeiros são do tipo descritivo e exploratório, enquanto o terceiro é uma revisão bibliográfica teórico-conceitual de estudos paradigmáticos do DPD e da análise de políticas públicas. Este último é complementado por uma revisão panorâmica de pesquisas recentes. Os resultados dos artigos destacam a necessidade de melhorias nas condições de trabalho (carga horária, plano de carreira, apoio pedagógico, infraestrutura das escolas, tempo para estudo e cuidados com a saúde etc.) e na formação dos professores (inicial e continuada), sugerindo a importância de debates e reflexões sobre esses temas para influenciar a construção de conhecimentos científicos e a melhoria na oferta de uma educação de qualidade. Essas discussões visam fortalecer o ensino, enfatizando a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais multiescolares, direcionadas para o professor e sua profissão, assegurando um ambiente de trabalho favorável e o desenvolvimento profissional adequado.

Palavras-chave: Formação docente, Desenvolvimento Profissional, Políticas Públicas.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Laiane Santos Santana - Universidade Estadual de Santa Cruz
Lilian Moreira Cruz - Universidade Estadual de Santa Cruz
Andreia Cristina Freitas Barreto - Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as condições de trabalho dos/as professores/as de Filosofia que lecionam em uma escola pública de Ensino Médio no município de Ilhéus-BA e os desdobramentos para o desenvolvimento profissional docente. Para isso, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva e exploratória, contou com a participação de dois docentes, sendo um homem e uma mulher. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e, para a análise dos dados, empregamos a Análise de Conteúdo Temática (ACT) de Bardin (2016). A pesquisa revelou os/as professores/as participantes da pesquisa que lecionam a disciplina de Filosofia não são licenciados/as na área de atuação profissional, o que acaba por comprometer o ensino. Mostrou também, que os/as professores/as estão imersos em condições de trabalho inadequadas, com escola em reforma, falta de recursos pedagógicos, associada a isso, uma jornada de trabalho demasiadamente exaustiva que não lhe sobra tempo de qualidade para se dedicar a formação continuada e cuidar de si, o que vem comprometendo a sua saúde física e mental, bem como desestimulando o interesse pela carreira do magistério. Esperamos com a realização dessa pesquisa fortalecer a discussão sobre a importância do ensino de Filosofia para a rede de ensino, expor a existência da desvalorização do profissional docente e alargar olhares para a melhorias nas estruturas escolares para que possa ser ofertado um ambiente de trabalho favorável aos professores/as.

Palavras-chave: Condições de trabalho, Docência, Filosofia.

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, as condições de trabalho oferecidas aos/as professores/as impactam significativamente o exercício de sua profissão (Cruz, 2022). Assim sendo, as instituições de ensino precisam ser um lugar harmonioso para que colabore com a efetividade das práticas pedagógicas, pois é neste mesmo local que são trabalhados os conhecimentos necessários para a formação social e pedagógica dos/as estudantes que a frequentam. Pensar na melhoria constante desse ambiente significa também proporcionar melhores condições para a atuação profissional e valorização dos/as docentes.

Segundo Sampaio e Marin (2004), as condições de trabalho docente têm trazido diversos motivos para que estudos acerca do assunto sejam levantados. Evidenciando a precariedade do ensino e as consequências da desvalorização política, que traz à luz, diversos

problemas como a falta de respaldo social para com a profissão docente (Ludke e Boing, 2004). Assim, faz-se necessário refletir sobre a valorização política e social dos/as professores/as, aqui em especial do/a docente de Filosofia.

Os/as professores/as estão imersos em um sistema neoliberal, que tem como base a mínima intervenção do Estado e as privatizações que fragilizam a sua autonomia. Em decorrência disso, faz com que se abra espaço para as flexibilizações das leis trabalhistas. Nessa direção, o neoliberalismo para se reinventar e não deixar que as crises capitalistas o enfraqueça e o destrua, como aconteceu com o liberalismo e o keynesianismo, tem como alvo os direitos sociais, o que na área da docência acaba por afetar a profissão do/a professor/a (Nunes; Cardoso; Souza, 2020).

Posto isso, fomos a campo, com objetivo de analisar as condições de trabalho dos/as professores/as de Filosofia que lecionam em uma escola pública de Ensino Médio do município de Ilhéus-BA e os desdobramentos para o desenvolvimento profissional docente. Destarte, buscamos conhecer todo seu contexto, suas vivências e experiências, bem como, seus processos formativos para o exercício da profissão, ao passo que demarcamos os aspectos que impactam diretamente no desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino de Filosofia oferecido na rede pública de ensino.

Face ao exposto, buscamos abordar as dificuldades enfrentadas, especificamente pelos/as docentes em exercícios, licenciados e/ou atuantes na área da Filosofia, visto que houve muitas mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na reforma do Ensino Médio, o que distensionou os currículos, os seus componentes e os conteúdos filosóficos dentro das escolas, deixando a cargo de cada instituição incluir ou não a disciplina de Filosofia para ser trabalhada no dia a dia.

Inegavelmente, diversos problemas surgiram de maneira velada, comprometendo o ensino de Filosofia. Esses problemas incluem a desvalorização da formação e do trabalho do docente, evidenciada pela redução da carga horária da disciplina, a falta de exigência da licenciatura específica em Filosofia para atuar na área e a desvalorização do profissional de Filosofia, entre outros.

Quanto aos aspectos metodológicos da investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva e exploratória. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz, conforme parecer número 68977623.7.0000.5526, foi sediada em uma escola pública de Ensino Médio do município de Ilhéus-BA, tendo como participantes uma professora e um professor que lecionam

a disciplina de Filosofia na referida escola. Para preservar as suas identidades, usamos nomes fictícios, a exemplo de Tulipa (homem) e Lírio (mulher). Os instrumentos utilizados para produzir os dados da pesquisa foram o questionário e a entrevista semiestruturada. A nossa técnica para analisar os dados obtidos, foi a análise de conteúdo baseada nos escritos de Laurence Bardin (2016).

Essa pesquisa se torna essencial ao considerarmos a importância do ensino de Filosofia nas escolas do Brasil, uma vez que auxilia na formação política e filosófica dos estudantes, ao passo que promove uma participação mais ativa e efetiva na sociedade. Fato é que a importância do ensino de Filosofia no Brasil é desvirtuada do âmbito educacional desde 1964 com a instauração do Governo Militar, e isso reflete até os dias de hoje com a desvalorização da disciplina e do/a docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentar os resultados e discussão, organizamos a seguir 3 eixos, a saber: - A necessária valorização do ensino de Filosofia nas escolas públicas: o real e o ideal; - O exercício da docência em Filosofia sob fogo cruzado; - A docência em Filosofia e suas implicações para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as: algumas reflexões. Esses eixos foram fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa.

a) A necessária valorização do ensino de Filosofia nas escolas públicas: o real e o ideal

Pautada na importância de promover o pensamento crítico e uma formação política dos indivíduos perante a sociedade, o filósofo Gallo (2006, p. 22), nos assevera a necessidade da Filosofia para o ensino médio ao afirmar que: Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio: ela se constitui numa experiência singular de pensamento, e se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, pode ser que jamais o faça. Penso ser essa uma justificativa mais que suficiente. Ou seja, é uma disciplina não instrumentalizada, de caráter dialógico e que estabelece através do exercício da razão a criação de conceitos. Nesse ínterim, “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 13-14), isto é, o conceito filosófico é tido como o modo de raciocinar para lidar com os problemas vividos, analisá-los e tomar decisões coercitivas na própria vida (Gallo, 2006).

Como já abordado anteriormente, o ensino de Filosofia vem resistindo constantemente com as reformulações de leis e a pouca importância e seriedade que lhe é dada, dentro das escolas. Este fator salta aos olhos quando observamos, por exemplo, que os/as professores/as atuantes desta disciplina em sala de aula não tem uma formação específica, o que foi evidenciado nas afirmações dos/as professores/as entrevistados/as. A participante Tulipa com relação a esse aspecto demonstra o seu anseio em colaboração com a entrevista: “O que eu sinto falta é que eu queria uma formação específica, e queria uma formação, pelo menos continuada, que a SEC (Secretaria de Educação) oferecesse. Você vai lecionar filosofia, então, eu vou lhe capacitar, eu vou lhe ajudar, você já tem uma coisa, assim... mas implica que eu preciso estudar muito, para poder dar conta, para não fazer uma gambiarra”. É possível perceber através deste discurso em particular, que o ensino corre o grande risco de não ser transmitido com a técnica e a exatidão que o conteúdo exige, podendo ficar em descrédito a depender da disponibilidade de pesquisa e investigação do/a professor/a que sem formação específica é destinado pela escola a lecionar. Tardif (2010, p. 35), vai nos afirmar que:

Todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado um saber é, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Devido a complexidade que um ensino Filosófico dispõe, faz-se necessário, por natureza, uma formação epistemológica (inicial e continuada) voltada para o ensino de Filosofia, o que demanda saberes específicos para que se possa ser trabalhado de forma coerente. Mas, as realidades vistas dentro das escolas são de docentes considerados/as leigos/as, ou seja, com formação em outra área do saber, sem uma sistematização adequada e profícua do ensino filosófico, clamando por olhares governamentais que possam ajudá-los na peleja de sua formação e os/as próprios/as participantes desta pesquisa reafirmam isso em seus discursos: “Eu acho que ter uma graduação, ou uma especialização em filosofia faz falta. É inquestionável, porque acho que quem tem a formação, tem o olhar diferenciado” (Tulipa), outrossim, apontam como maior dificuldade o intrínseco aspecto de levar os estudantes a um “pensamento crítico” e “fazê-los se interessarem pela matéria”. O que só enfatiza a falta de preocupação da Secretaria de Educação no que diz respeito a criação de políticas educacionais que beneficiem o ensino de Filosofia, os/as estudantes e os docentes, este último para que possam ter formação específica e, portanto, habilidades para lecionar.

Outras falas importantes que corroboram com essa prerrogativa é a do participante Lírio ao afirmar: “Eu, na verdade, só consigo realmente estar na minha área, no ensino particular” [...]. O que que nos falta para a gente não é da área? É a questão da base teórica” e complementa dizendo que durante a sua graduação de licenciatura teve apenas uma disciplina em todo o curso, a saber “Filosofia da educação”. Nos voltemos a Tardif (2010, p. 39) novamente: Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Na rede pública de ensino, o/a professor/a é escalado para trabalhar em diversas áreas de conhecimentos, com diversas turmas/séries distintas, prejudicando o seu desenvolvimento profissional, já que muitas vezes são chamados para “tapar buracos”, o que exige destes/as tempo para estudo de saberes que não lhes é próprio de sua formação, tudo isso além de impactar negativamente o desenvolvimento profissional docente, também precariza o ensino. Assim sendo, deixa a Filosofia em descrédito devido a falta de gestão política educacional. Corre-se o risco da perda de identidade do seu ensino.

Ao falar sobre identidade da disciplina, percebemos que isso, inclusive já vem acontecendo de forma velada com a reforma do Ensino Médio, ao passo que a BNCC reduziu a carga horária de algumas disciplinas, ao serem questionados se essa mudança afetou a aprendizagem dos/as alunos/as da escola pesquisa, Tulipa pronuncia de forma contundente “Afetou muito, são 18 disciplinas. Comprometeu as disciplinas consolidadas para implementar disciplinas alienígenas”. Segundo a referida docente, “é muito angustiante preparar aula para uma disciplina chamada histórias que eu esqueci de lembrar” e Lírio Complementa que além de serem disciplinas sem um projeto específico para sua criação, são elementares quando afirma “eu tenho uma que é história dos meus ancestrais e eu tenho outra que é a educação identidade e pertencimento é as duas convergem para o mesmo lugar”. Observamos que a educação no Brasil enfrenta desafios significativos, assim como os profissionais docentes. Essas dificuldades acabam prejudicando os/as estudantes e resultam em uma baixa qualidade de ensino, formação e organização do conhecimento, o que tem impactos negativos em nossa sociedade.

Uma educação deficiente forma profissionais sem consciência crítica, retirando-lhe a sua autonomia para lecionar, de modo a servir somente ao sistema capitalista, a nutrir o neoliberalismo selvagem. Além disso, afastam a população da escola devido a descrença no poder de transformação através da educação, aumentando majoritariamente a marginalização das minorias, por conseguinte, alarga ainda mais as desigualdades sociais.

b) O exercício da docência em Filosofia sob fogo cruzado

Desde os anos de 1990, várias reformas educacionais aconteceram no país, algumas dessas reformas trouxeram fragilidades para o trabalho docente, “a perda de autonomia do professor sobre o seu processo de trabalho evidencia a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, em que pesem os esforços traçados para sua valorização” (Jacomine e Pena. 2016, p. 185). Isso posto, as precariedades como problemas na relação com as famílias e com os/as alunos/as, a flexibilização da autoridade do/a professor/a tendo que lidar com comportamentos violentos e inadequados em sala de aula, resulta que os passem a ser criticados socialmente, o que faz decair ainda mais a sua reputação gerando certo tipo de ressentimento e angústia para com a sua profissão, por não corresponder às demandas que sobrepõe o exercício da docência.

Cada vez mais tem se tornado comum comportamentos desrespeitosos e violentos para com os/as professores/as em sala de aula, a escola *lócus* da pesquisa, por exemplo, é evidenciada pelos/as participantes como um local que tem uma “presença muito forte da violência”, posto que está situada em um bairro bem periférico do município de Ilhéus. Tulipa traz uma narrativa preocupante “eu já trabalhei em outra unidade escolar, que um aluno envolvido me ofereceu drogas”, e continua “Na escola estava ameaçando outros professores, levou faca”. Uma situação também conflituosa ressaltada por Lírio foi “Eu tive um episódio em que, por exemplo, discuti com um aluno da EJA que era menor de idade e achei a conduta dele desrespeitosa, pontuei e aí, ele veio com mais agressividade. Nesse momento eu também reagi porque eu quis colocar uma posição, firmar a posição, não cedi, e aí ele quis, obviamente partir pra cima de mim”, os relatos de Tulipa e Lírio a respeito dessas intercorrências, foram de que o estado não oferece um suporte de proteção a favor deles e que quase sempre as suas reações são de rebuscar alternativas que amenizem o confronto e evitar ao máximo de conflitos.

Um outro relato de violência trazido por Lírio foi “E uma outra vez foi até num projeto de governo federal, em que aconteceu uma situação que eu não tolerarei, porque o aluno simplesmente deu um beijo no rosto da professora. E aí aquilo eu achei absurdo e ofensivo, então, fui questionar, e ele não gostou que questionei. [...] E ele me ameaçou dizendo que iria resolver do lado de fora da escola”. Ora, isso é um reflexo da valorização estremecida da figura do/a professor/a, e é veementemente inadmissível ouvir a estas narrativas turbulentas, que nos causam angústia, perante a falta de zelo destes agentes que tanto tem contribuído para a sociedade com a formação de pessoas.

Se tratando de relações interpessoais, pudemos observar que há contatos aligeirados entre os/as docentes e a coordenação da escola. Sobremaneira, a percepção dos/as participantes da pesquisa é unânime com relação a gestão situando-a como apoiadora e presente do ponto de vista pedagógico, muito embora, o suporte oferecido pela gestão escolar não gera um impacto na lida diária do trabalho docente, na execução em sala de aula de forma efetiva. Relata Tulipa que: “O suporte sim, tecnicamente falando, mas o impacto do suporte na ponta da linha é uma outra questão, não dá para avaliar, talvez, ele não tenha uma participação decisiva na hora da gente aplicar em sala de aula”.

Também constatamos com a entrevista, que dentre outras variáveis, o tempo e a jornada de trabalho se tornam empecilho na carreira profissional docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, há um tempo reservado para planejamentos, aulas, reuniões e estudos aplicados à profissão docente, que são as Atividades Complementares - AC. Este espaço/tempo tem por objetivo o planejamento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a formação continuada do/a professor/a e também o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola e participação ou colaboração docente. O AC acontece, geralmente, um dia da semana, o que é demasiadamente insuficiente em comparação com as demandas da profissão docente, ou seja, tempo pequeno para o que requer planejamento semanal das aulas. Ao falar sobre especialização em Filosofia, Lírio acrescenta “o nosso tempo é muito escasso”, e ao afirmar trabalhar um período de 40 horas semanais, se deduz que falta tempo para pesquisas epistemológicas de outras disciplinas como a Filosofia afetando a sua formação. Lírio- “A gente tem o AC, o tempo que a gente tem de AC, no meu caso são 20 horas (...). Não dá para fazer o que a gente faz. Preparar uma aula, fazer uma leitura”.

Ao tratar da jornada de trabalho, ela precisa ser regulamentada vista a grande sobrecarga dos/as docentes dentro e fora da escola. Segundo o MEC, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) estabelece carga horária máxima de 40 horas semanais em uma mesma instituição, incluindo tempo destinado à atividades complementares, preparação de aulas e estudos para melhoramentos de seus conhecimentos (Castro; Cunha Júnior, 2020). Muito embora, há professores que trabalham até acima de 60 horas semanais devido aos baixos salários (Cruz, 2022).

Ao observarmos a história da educação no Brasil, podemos perceber que essa legislação é recente frente a todo o percurso da escolarização do país, além disso, essa conquista é fruto de uma longa jornada de luta e reivindicações por esta categoria. Deste modo, faz-se necessário um maior investimento na educação, aqui especialmente chamamos a atenção para o estado da Bahia, para que contrate, por exemplo, mais professores/as a fim de suprir a demanda e diminuir

a sobrecarga dos/as docentes em exercício, fazendo com que tenham tempo de qualidade para se dedicar a estudos e aperfeiçoamento de sua profissão, inclusive, essa é uma das cobranças relatada pela entrevistada Tulipa “uma política de estado voltada para o desenvolvimento da educação pública que, no nosso estado, há muitos anos vem falhando” .

Ademais, a omissão destas políticas voltadas para os discentes acaba por afetar a sua saúde física e emocional, um dos/as professores/as relatou dar aulas em até 3 turnos mais de uma vez na semana. Lírio expressou o seu cansaço ao relatar “Eu sinto fraqueza, sinto desânimo, dor de cabeça”, e procuram alternativas como a prática de atividades física, fortalecimento dos laços religiosos, recorrem constantemente e até mesmo a suplementação medicamentosa para aguentar a rotina, e antes destas alternativas Tulipa afirma “Eu estava sentindo muitas dores, eu estava sentindo muitos problemas posturais” com estas narrativas percebemos que um dos problemas mais aumentados é o cansaço mental e/ou emocional. Tulipa afirma: “Mentalmente, claro, eu tenho me sentido cansado, mesmo com a atividade física que é o que me dá ritmo para fazer isso. Mas claro que a fadiga vem especialmente no fim de semana. O fim de semana a gente está muito cansado, fisicamente, esgotado”. E como consequência da longa jornada de trabalho, a falta de tempo de qualidade e a preocupação com o trabalho extraclasse, o sono, elemento primordial para repor as energias, acaba sendo afetado e ficando em segundo plano.

Logo, é preciso, sobretudo, que haja vontade política e consenso (Nunes; Oliveira, 2017), para o melhoramento das condições de trabalho dos/as professores/as. Vontade política no que diz respeito ao cumprimento de projetos que demandem melhorias para a educação e para a categoria dos/as professores/as, além de políticas que definam o que é prioridade para a educação, que, embora, seja tudo definido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, quando surgem novas prioridades as demais são colocadas de lado o que impossibilita a concretização dos projetos anteriores. O consenso entre as partes (governo e sindicato dos/as professores/as), é quase inexistente, em constatação da rivalidade de pessoas que compõem essa secretaria, isso porque estão mais preocupados em atender desejos pessoais políticos ao invés dos anseios de uma categoria de trabalhadores/as que fazem a educação do país (Nunes; Oliveira, 2017).

c) A docência em Filosofia e suas implicações para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as: algumas reflexões

O desenvolvimento profissional surge como a necessidade de buscar através de estudos melhorias no seu desempenho em sala de aula, “[...]o desenvolvimento profissional é ao mesmo

tempo um desenvolvimento institucional” (Nunes; Oliveira, 2017, p.70). Isto porque, pensar em um projeto que melhore a profissionalidade do/a professor/a dentro das escolas é o mesmo que emancipar a instituição por meio dos aprendizados mediados pelas boas práticas, metodologias e abordagens técnicas assertivas, estas adquiridas ao longo do seu processo permanente de formação.

O que pretendemos aqui é evidenciar “[...] a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e o trabalho docente quando se trata do conteúdo escolar” (Nunes; Oliveira, 2017, p.78). A gestão governamental necessita estar atenta às mudanças sociais, e o Plano Nacional de Educação precisa atender as necessidades escolares e dos/as professores/as em conformidade com o contexto atual e não interessados em desenvolver projetos com objetivos políticos voltados para uma gestão partidária.

Com essa pesquisa, foi possível identificar que os/as professores/as participantes têm o seu desenvolvimento profissional docente afetado por contextos/fatores sociais, políticos, econômicos, institucionais e culturais, o que certamente vem comprometendo a sua profissionalidade. Fatores estes, já mencionados acima, como por exemplo, as condições de trabalho não elementar. A escola lócus da pesquisa, está em reforma desde o final de 2023. Tanto os/as docentes quanto os/as estudantes estão enfrentando dificuldades devido às salas mal ventiladas, resíduos de obras nos corredores, cheiro de tinta, poeira e ruídos das reformas ocorrendo durante as aulas, o que interfere na comunicação. Além disso, a sala dos/as professores/as está repleta de materiais empilhados e armazenados em caixas, causando poluição visual. Lírio enfatiza o seu ponto de vista: “nós temos uma competição de uma infraestrutura sendo modificada e uma aula para ser desenvolvida. Então nós temos interferência de som, nós temos interferência de atenção”. E classifica isso como “uma violência do ponto de vista da dignidade do professor, da dignidade dos alunos, da saúde mental do professor”.

São afetados também devido a pouca conectividade afetiva entres os discentes, quando não fazem do espaço escolar um local harmonioso de interações e de trocas de experiências das práticas docentes, permitindo desenvolver o seu profissionalismo de forma particular. Em contraponto a isso, Tardif (2010) afirma que os saberes experienciais devem ser partilhados com os seus pares, ou seja, com outros/as professores/as. Outrossim, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do seu material didático, dos seus “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula e etc.” (Tardif, 2010, p. 52-53).

Portanto, educação precisa antes de tudo estar compromissada com a socialização, com a formação humana e também preparação para o trabalho, é dela que depende o melhoramento das pessoas, e, conseqüentemente de toda a sociedade (Freire, 1979), e por ser o/a professor/a, o agente principal no processo de ensino aprendizagem, é depositada nele/a toda a responsabilidade da taxa de crescimento ou avanço da educação no país, resultando em um grande equívoco. O estado, as famílias dos/as estudantes e a própria escola também tem a sua parcela de contribuição e compromisso para com professor/a e a educação:

Portanto, a valorização da carreira docente deve ser pensada primeiramente a partir da criação e aplicação de políticas públicas específicas, que visem à profissionalização como um objetivo, avançando em prol das conquistas alcançadas, afinal, o trabalho do professor não se reduz às ações didáticas, nem ao ato de ministrar aulas. (Castro; Cunha Júnior, 2020, p. 121).

Como mencionado anteriormente, para que o ensino avance, é essencial que o/a docente tenha garantido todos os seus direitos trabalhistas legislados, assegurando seu bem-estar e oferecendo boas condições de trabalho. Para que esses aspectos legais sejam efetivamente implementados, é necessária a exigência de políticas públicas eficazes em prol da educação, facilitando o trabalho dos/as professores/as, o que impacta diretamente na qualidade do ensino. Além disso, é crucial uma fiscalização rigorosa do cumprimento dessas leis e um acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional dos/as docentes, garantindo que o serviço público seja prestado com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribuiu por descrever as condições reais em que os/as professores/as exercem sua profissão dentro das escolas, a desvalorização pragmática que o/a docente brasileiro vive em sua realidade dentro da educação básica, perpassando por diversos outros problemas como: excesso de trabalho; falta de incentivo à carreira docente; salário injusto; e atribuição do desempenho escolar exclusivamente aos/as docentes, saúde física e mental comprometida, entre tantos outros. Os resultados aqui reunidos podem servir de *insights* para ajudar os/as docentes a terem mais visibilidade política e profissional, a fim de que sejam oferecidas condições de trabalho dignas e respeitadas frente ao cenário atual da educação brasileira.

Dentre os principais resultados destaca-se as péssimas condições infraestruturais que os/as docentes participantes da pesquisa encontram-se obrigados/as a trabalhar, tendo que lidar

com salas sem funcionamento de ventiladores e/ou ar condicionados, banheiros improvisados e até mesmo banheiros químicos dentro da escola, refeitório improvisado e completamente desorganizado, sala de reuniões e Atividade Complementar precária, com livros encaixotados e sem armários adequados para a organização necessária.

Em relação ao contexto cultural, social e econômico, a unidade escolar em questão está localizada em um bairro gravemente afetado pela violência e pela falta de recursos econômicos, com poucas oportunidades de emprego e renda. Esses problemas impactam a educação e o trabalho dos/as professores/as, especialmente quando os/as alunos/as demonstram agressividade em sala de aula. A ausência de políticas públicas eficientes muitas vezes força os/as estudantes a priorizarem o trabalho formal ou informal, em detrimento da escola, prejudicando o desempenho acadêmico e desvalorizando as atividades escolares e as aulas ministradas. Essa situação também afeta negativamente as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos/as docentes, à medida que esses problemas sociais adentram as escolas.

No que tange ao ensino de Filosofia, na realização da entrevista com os/as professores/as, percebemos que os/as profissionais destinados/as a trabalhar com esta disciplina, quase nunca são licenciados em Filosofia e que frente a grande exigência do exercício da docência não há tempo suficiente e tampouco de qualidade para se profissionalizar na área, isso evidencia o grande problema da baixa contratação de profissionais específicos para a área filosófica, ficando em descrédito os/as professores formados para tal, e a disciplina propriamente dita.

Recomendamos que futuros estudos sejam realizados com amostras maiores para melhor abordar esta problemática que ameaça à docência em Filosofia. Além disso, futuras investigações poderão ampliar a compreensão de como as péssimas condições de trabalho dos/as professores/as de Filosofia afetam diretamente seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. ed. 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamentada e alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

CASTRO, L. B.; JÚNIOR CUNHA, A. S. Trabalho e desenvolvimento docente e o contexto da Educação Profissional. IN: NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

GALLO, S. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pró-posições**, v. 27, n. 2 (80) | maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade**, 25 (89), 159-1180, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nr Acesso em 03. 02. 2024

NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E CARREIRA DOCENTE: O QUE NOS REVELAM OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ELÍSIO MEDRADO-BA?

Livia Karen Figueredo de Jesus - Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Torna-se professor é um processo que se inicia muito antes do ingresso na Universidade e se finda apenas no momento que o indivíduo deixa de realizar a atividade de ensino. Assim, a constituição do ser docente se dá através de um processo contínuo e que sofre influência de diversos aspectos e elementos da vida do indivíduo. Nessa perspectiva, é a partir da concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que abordaremos a temática aqui tratada. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica que atuam no município de Elísio Medrado, considerando as fases da carreira proposta por Ferreira (2023) que apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente. O presente estudo é de abordagem qualitativa, contou com a colaboração de doze professores que atuam em escolas públicas do município de Elísio Medrado/Ba. Por fim, relacionado ao tempo de carreira, é importante ressaltar, a ausência de professores iniciantes e a quantidade de professores que estão no período de verificação, fato que indica ao poder público a necessidade de investir em ações voltadas para as demandas desse período da carreira docente. E dada a importância social da docência, faz-se necessária a ampla divulgação dos conhecimentos produzidos acerca desta profissão e é nesse sentido que buscamos contribuir com a realização e divulgação destes escritos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Profissão docente, Períodos da carreira.

INTRODUÇÃO

O que é necessário para ser professor e como aprender a ser professor? Essa pergunta traz para nós inúmeras possibilidades de resposta. Alguns diriam que basta ter formação para tal, cursar uma licenciatura já é suficiente para ser professor. No entanto, somente a formação, não é capaz de constituir um professor, pois a grandiosidade da profissão docente não se inicia e nem se finda em um curso de graduação. Torna-se professor é um processo que se inicia muito antes do ingresso na Universidade e se finda apenas no momento que o indivíduo deixa de realizar a atividade de ensino.

É preciso pensarmos de maneira ampla ao tratarmos de profissão docente, tendo em vista que os professores passam pelo processo de aprendizagem dos saberes profissionais antes mesmo de formar para tal, pois ao longo da sua vida como estudante ele passa anos vendo o processo de atuação docente (Marcelo Garcia, 2010; Ferreira, 2014). Assim, a constituição do ser docente se dá através de um processo contínuo e que sofre influência de diversos aspectos

e elementos da vida do indivíduo, pois “os sujeitos que a exercem formam-se através da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências[...]” (Ferreira, 2014, p. 41).

A partir da consideração de tal perspectiva, podemos entender que a formação é uma parte importante do torna-se professor, mas ela não é o único elemento, pois “a docência carrega em seu âmago a relação com a formação e do desenvolvimento profissional” (Ferreira, 2014, p. 41). É a partir da concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que abordaremos a temática aqui tratada. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica que atuam no município de Elísio Medrado/BA, considerando as fases da carreira proposta por Ferreira (2023) que apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente.

Trataremos aqui acerca do DPD de professores que atuam na Educação Básica no município de Elísio Medrado, localizado na Bahia, e dos períodos de carreira docente. Sendo que os dados apresentados são frutos de um recorte da pesquisa intitulada “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica” que foi executada de 2017 à 2021 sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e contemplava três municípios baianos, mas aqui trataremos dos dados referente ao município de Elísio Medrado/BA.

Dado a importância da profissão docente para a sociedade na construção de conhecimentos e garantia da oferta de uma educação de qualidade, é imprescindível que o Desenvolvimento Profissional Docente, bem como a carreira docente, seja tema de estudos e discussões, pois só é possível avançarmos na formulação e proposições de políticas públicas que fato atendam às necessidades dos professores e contribua de forma efetiva na sua prática se de fato conhecermos as condições e elementos que influenciam na atuação dos professores brasileiros. Dessa forma, a presente pesquisa pretende contribuir na construção de conhecimentos acerca da temática em questão na busca de melhoria das condições de trabalho dos docentes e conseqüentemente na melhoria da educação brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

A docência, enquanto profissão carrega especificidades, e é marcada por mudanças e transformações, pois a sua constituição e reconhecimento enquanto profissão foi baseado em um processo de luta (Oliveira, 2010). Além disso, a importância social que os professores

possuem se estabelece na sua principal função, o ensino-aprendizagem, ou seja, na difusão e legitimação de conhecimento. Nesta perspectiva, Ferreira (2023, p.32) afirma que “Sem o professor nenhuma das outras profissões seriam possíveis. Precisamos de professores para aprender, avançar no processo ensino-aprendizagem e ter o conhecimento legitimado.”.

Para saber ensinar o professor precisa de múltiplos saberes (Tardif, 2014). E esses saberes provem de origem diversas, sendo a formação um elemento crucial e decisivo, pois é ela que garante ao professor um conhecimento que é específico e reconhecido socialmente. No entanto ao tratarmos de Desenvolvimento Profissional Docente é preciso elucidar que “[...]é fato que toda formação docente é DPD, mas o DPD não é só formação docente” (Ferreira, 2023, p.58). Assim, ao tratarmos de DPD aqui, estamos falando de um percurso de desenvolvimento da profissão docente, que por vezes se inicia antes mesmo do ingresso no curso de formação e perpassa por todo o período de atuação do professor. O DPD é formado por diversos elementos e a formação se figura como um deles (Ferreira, 2023).

Assim, o desenvolvimento profissional, vivenciado pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, se caracteriza como aprendizagem e crescimento, pois “[...] o professor não é e nem pode ser considerado um produto acabado, mas um sujeito em desenvolvimento e evolução” (Ferreira, 2023, p. 44). Nessa perspectiva, compreendemos o desenvolvimento profissional como:

[...]um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. (Marcelo Garcia, 2009, p.9).

Na mesma perspectiva e de forma complementar Ferreira (2023, p.63) afirma que:

[...] podemos entender o Desenvolvimento Profissional Docente como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofre e provoca mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a escola (instituição).

Baseado nessa compreensão podemos afirmar que ao longo de toda trajetória de atuação profissional os professores passam por continuidade e discontinuidades no processo de DPD,

que sendo assim, se configura como um processo não linear, mas evolutivo e influenciado por múltiplos aspectos (Ferreira, 2023). O DPD é também um processo subjetivo e social, pois ele refere-se ao sujeito e concomitantemente a uma categoria de profissionais.

Enquanto profissão, a docência possui uma carreira a ser seguida e esta, “Refere-se à mobilidade, ocupação e estabilização profissional” (Ferreira, 2023, p. 87). E aqui tomamos como base a seguinte perspectiva:

[..] carreira tem a ver com as pessoas e a organização e envolve formação, modos de ingresso, modos de permanência e sucesso delimitação de atividades, definição de função (ou funções), planejamento profissional, acompanhamento profissional, modos de estímulo, políticas de melhorias da função/atividades, salário, possibilidades de crescimento entre outros. (Ferreira, 2023, p. 87).

A partir dos elementos citados no excerto podemos entender a importância de analisarmos o DPD considerando a carreira docente, pois é através dela que podemos, a partir das demandas de cada fase, direcionar as ações, construir políticas públicas e entender as necessidades formativas dos professores. Além disso, podemos identificar a incidência dos males que atingem a profissão de acordo com a etapa que o docente está no momento.

Autores como Gonçalves (1992) e Huberman (1992) construíram modelos de fases da carreira docente que nos apresentam um grande avanços e elementos que serviram de base para avançarmos na produção de conhecimento acerca da carreira docente, mas ao considerarmos a realidade brasileira, que apresenta diferenças culturais, de contexto de atuação, de políticas públicas entre outros, esses modelos não se adequaram. Desse modo, Ferreira (2014), com base no modelo de Huberman (1992), apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) que traz seis etapas da carreira e diferencia as fases para homens e mulheres. Após anos de pesquisa e análise a autora traz uma readaptação e altera o item “anos de experiência” referente a etapa de finalização e a traz o seguinte MBCD:

Figura 1- Períodos da carreira docente feminina - MBCD

| Anos de experiência | Períodos |
|---------------------|-------------------|
| 1-5 | INICIAÇÃO |
| 5-8 | ESTABILIZAÇÃO |
| 8-14 | VARIAÇÃO (+ ou -) |
| 14-22 | EXAMINAÇÃO |
| 22-25 | SERENIDADE |
| A partir de 25 | FINALIZAÇÃO |

Fonte: Ferreira (2023, p.106)

Figura 2- Períodos da carreira docente masculina - MBCD

| Anos de experiência | Períodos |
|---------------------|-------------------|
| 1-5 | INICIAÇÃO |
| 5-8 | ESTABILIZAÇÃO |
| 8-14 | VARIAÇÃO (+ ou -) |
| 14-22 | EXAMINAÇÃO |
| 22-25 | SERENIDADE |
| A partir de 25 | FINALIZAÇÃO |

Fonte: Ferreira (2023, p.106)

Ao analisarmos as fases da carreira apresentada por Ferreira, podemos notar uma diferença referente aos anos de experiência de acordo com o gênero, sendo que para os homens a fase da examinação começa antes e se estende por um período maior. Já as mulheres chegam primeiro a fase da finalização da carreira fato que indica um menor tempo de atuação profissional. Tais características nos apontam condições diferentes o que reforça a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos acerca da carreira docente e seu desenvolvimento profissional e nesse processo considerarmos o coletivo e também as individualidades.

METODOLOGIA

O presente estudo tem a finalidade realizar uma análise do Desenvolvimento Profissional dos docentes da Educação Básica que atuam no município de Elísio Medrado, considerando as fases da carreira proposta por Ferreira (2023) que apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente, fato que figura um processo sistemático na busca de aprofundar e construir conhecimentos sobre um fenômeno educativo. Desse modo, optamos por uma abordagem qualitativa, visto que essa se constitui como “[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos [...]” (Sandín Esteban, 2010, p.127).

A partir da necessidade de estarmos em contato com os indivíduos que atuam e desenvolvem à docência e por entendermos que devemos “pensar a ética enquanto uma forma de habitar o mundo num exercício intermitente de preocupação e ocupação com o sentido de ser-no-mundo.” (Pimentel, 2009, p. 155) foi feita a submissão desta pesquisa ao comitê de ética

da UFRB que a aprovou com o CAAE número 72103517.4.0000.0056. Assim, foram considerados todos os elementos que constituem um estudo com rigor e ética.

Os colaboradores da pesquisa foram os professores que atuam no âmbito da Educação básica em três municípios do estado da Bahia, sendo eles: Itapetinga, Amargosa e Elísio Medrado. Contudo, os dados apresentados aqui serão apenas do último município, sendo que ele fica localizado no território de identidade 09 e possui uma população de 7.808 de acordo com o último censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Assim, apresentaremos os dados produzidos a partir da participação de 12 professores que atuam na Educação Infantil, Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A colaboração dos docentes se deu a partir do preenchimento de um questionário estruturado e composto a partir de quatro eixos 1) perfil; 2) formação/escolaridade; 3) composição familiar; 4) histórico profissional. Assim, o instrumento trazia perguntas estruturadas que abordavam questões tais como: aspectos como sexo, idade, estado civil, grau de escolaridade, local de atuação, tempo de formação, tempo exercício da docência etc.; e identificação das particularidades do grupo que foi pesquisado. Além disso, outros elementos como situação funcional, a vivência da docência e como se veem e se sentem na profissão e os desafios. Havia também perguntas referentes a história de vida dos docentes, relacionado a filhos, mal-estar docente, problemas familiares, etc.

Após a aplicação e recolhimento dos dados, seguimos as fases de tratamento dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo. Assim, partimos da mensagem verbal na modalidade da escrita, entendendo que ela possui um significado e um sentido (Franco, 2018). Definida o tipo de técnica que utilizaríamos, partimos para as três fases de análise a pré-análise, que consiste na “[...] fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiro contato com os materiais[...].” (Franco, 2018, p. 53). Na sequência, fizemos a exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2010, p. 101). E por último, realizamos o tratamento dos resultados que foi a interpretação e utilização dos dados com fins teóricos (Bardin, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscamos, a partir do *corpus* deste estudo, identificar e analisar a constituição profissional dos docentes da Educação Básica que atuam no município de Elísio Medrado, considerando as fases da carreira proposta por Ferreira (2023) que apresenta o Modelo

Brasileiro de Carreira Docente. Os dados e reflexões apresentadas são o recorte de algumas questões abordadas no questionário e são fruto do processo de produção e análise dos dados.

Para um primeiro momento foi importante conhecer os colaboradores do estudo, sendo nove do sexo feminino e três do sexo masculino; sete atuam na Educação Infantil, quatro atuam no Anos finais do Ensino Fundamental e um na etapa do Ensino Médio. A seguir podemos analisar o Quadro 1 com as descrições mais pormenorizadas:

Quadro 1 - Perfil dos docentes

| Número do colaborador(a) | Sexo | Carga horária | Nível de Ensino | Vínculo | Formação |
|---------------------------------|-------------|----------------------|-----------------------------------|----------------|---|
| 1 | Masculino | 20 h | Anos finais do Ensino Fundamental | Contrato | Biologia |
| 2 | Feminino | 40h | Anos finais do Ensino Fundamental | Efetivo | Biologia e Pedagogia |
| 3 | Masculino | 40h | Anos finais do Ensino Fundamental | Efetivo | História– Esp. Estudos Literários/História da Bahia |
| 4 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia |
| 5 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia/ Especialização completa |
| 6 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia |
| 7 | Feminino | 20 h | Anos finais do Ensino Fundamental | Efetivo | Geografia – Esp. Em Educação Inclusiva |
| 8 | Masculino | 40h | Ensino Médio | Efetivo | Geografia – Especialização incompleta |
| 9 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Magistério |
| 10 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia |
| 11 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia |
| 12 | Feminino | 20 h | Educação Infantil | Efetivo | Pedagogia |

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apontam uma maior incidência de carga horária de 20 horas fato que nos indica que há a possibilidade de um tempo para a realização de atividades no âmbito da vida pessoal e uma condição que pode levar a não exaustão ligada ao tempo de atuação profissional. Por

outro lado pode indicar uma intensificação do trabalho docente que se figura como “a elevação da carga de trabalho no cumprimento da mesma carga horária na jornada de trabalho gera uma sobrecarga que intensifica as atividades da docência” (Machado; Viana, 2016, p. 51).

A cerca da formação podemos notar uma maior quantidade pedagogas no total são sete, uma professora tem apenas o magistério, dois professores tem a formação em biologia, um formado em História e dois em Geografia. Do total, apenas quatro possuem pós-graduação, sendo que um ainda não concluiu.

Um fato positivo a ser destacado é a maioria dos colaboradores terem um vínculo efetivo no serviço público, esta condição favorece para a estabilidade, processo formativo, maior impacto de longo prazo na oferta do ensino-aprendizagem das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de carreira e consequente desenvolvimento profissional. O maior número de efetivos também aponta para a consolidação de um serviço público fortalecido e baseado na continuidade, uma vez que os contratos temporários geram um cenário de mudanças, inconstâncias e descontinuidades tanto do trabalho como no desenvolvimento profissional do professor.

Outro aspecto a ser destacado é a predominância da quantidade de docente do sexo feminino, esse dado reafirma o processo de feminilização da profissão docente. A maior quantidade de mulheres aponta também condições particulares de DPD, uma vez que o desenvolvimento profissional é influenciado também pelo sexo do indivíduo.

É possível identificar também que a maior quantidade de professoras pode ter sido motivada pelo nível de ensino relacionado, pois ao olharmos para a coluna que traz a informação referente a este elemento, totaliza-se sete colaboradoras que atuam na Educação Infantil. E a presença majoritariamente feminina, atuando nessa etapa educacional, é um dado que se repete nas pesquisas¹ e tem um fator histórico relacionado.

Baseado nos períodos estabelecidos, para docentes de ambos os sexos, no Modelo Brasileiro de Carreira Docente (Ferreira, 2023), apresentamos o Quadro 2 os dados encontrados:

Quadro 2 - Períodos da Carreira dos docentes de Elísio Medrado-Ba

| Número do colaborador(a) | Tempo de atuação | Períodos da Carreira |
|--------------------------|------------------|----------------------|
| 1 | 5 anos | ESTABILIZAÇÃO |

¹ Segundo a versão preliminar do resumo técnico do Censo escolar da Educação Básica de 2023 o Brasil possui 685 mil docentes, sendo que deste total 96,2% são do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. Ver mais em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escola_2023.pdf

| | | |
|----|---------------|--------------------|
| 2 | 8 anos | VARIAÇÃO |
| 3 | 10 anos | |
| 4 | 12 anos | |
| 5 | 11 anos | |
| 6 | 10 anos | |
| 7 | 9 anos | |
| 8 | 20 anos | EXAMINAÇÃO |
| 9 | 18 anos | SERENIDADE |
| 10 | 18 anos | |
| 11 | 23 anos | FINALIZAÇÃO |
| 12 | Não respondeu | - |

Fonte: dados da pesquisa

A partir do quadro podemos verificar que dos doze professores que responderam os questionários apenas uma não informou o tempo de atuação. Assim, temos um professor na fase da estabilização, seis professores na variação, um na examinação, duas na serenidade e uma na finalização. Nenhum professor no período de iniciação respondeu ao questionário, o que aponta para um corpo docente com mais experiência e com uma gama de saberes constituídos na prática.

O professor que está na fase de estabilização tem sua atuação já baseada na ideia de permanência e superação dos desafios iniciais de quando estamos conhecendo as condições de atuação que a docência vivência. Esse período da carreira é também uma fase de maior consciência da sua responsabilidade social. Acerca da fase de estabilização Ferreira (2023, p. 109) assegura que “Nesse momento e contexto, o professor já tem segurança para lidar com as situações do ensino e sua participação na escola é mais intensa, pois agora é ouvido e visto.”.

A fase de variação foi a que teve um maior quantitativo de docentes e nesse momento de sua carreira o professor apresenta variações se colocando por vezes de forma positiva e outras de forma negativa frente as situações relacionadas a realização das atividades da profissão. (Ferreira, 2023). Sobre o período da variação Ferreira (2023, p. 109) afirma que:

É um momento contraditório: por um lado, maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, por outro, a rotina e o cansaço que levam a uma espécie de “saturação”. São comuns e intensas as experimentações e motivações, além da busca de novos desafios no âmbito da educação.

Podemos considerar uma etapa em que o profissional já se sente confiante e seguro dos saberes que construiu e vê a necessidade de ampliá-los, se aperfeiçoando. É também, o momento de ocupar novos espaços e de buscar pelo reconhecimento de uma trajetória já consolidada. Entretanto é nesse momento da carreira que também podemos identificar as desmotivações ocasionadas pela falta de apoio, reconhecimento e valorização por parte do poder público.

Apenas um docente estava cursando uma pós-graduação e ele se encontrava na fase de examinação, e podemos considerá-la como um período baseado nos questionamentos sobre a carreira, podemos dizer que seria uma fase reflexiva em que costuma-se avaliar aspectos positivos e negativos da sua trajetória profissional (Ferreira, 2023). Nesse período temos uma diferença expressiva entre o tempo de duração para homens e mulheres, e Ferreira (2023) ainda aponta que nesse processo de autoexaminação os homens tendem mais aos aspectos negativos.

Marcado pela tranquilidade, o período da serenidade, traz as marcas e construções dos saberes fortalecidos pela experiência o que garante uma maior segurança com a realização de atividades profissionais, no nosso estudo encontramos duas professoras nessa etapa. E nesse período da carreira pode ocorrer um distanciamento entre docentes e discentes fruto da diferença de idade ocorrendo conflitos geracionais, o que dificulta o diálogo e por vezes acaba por interferir na realização da atividade de ensino (Ferreira, 2023).

Na fase final da carreira, período vivenciado pelo participante onze, ocorre uma baixa nos investimentos que visem o desenvolvimento docente, pois, por vezes, o docente não encontra sentido em processos formativos e/ou ações que visem a qualificação profissional, há ainda um cansaço ocasionado pelos longos anos de serviço e marcado pelo envelhecimento do próprio sujeito. A finalização “[...] apresenta uma tendência ao desinvestimento profissional, saturação e desencantamento” (Ferreira, 2023, p.110).

Por fim, é importante salientar que não uma fixação dos períodos no sentido que todos os docentes a viverão da mesma forma, pois a experiência vivenciada por cada indivíduo é construída por elementos que variam em cada realidade. No entanto, “vale ressaltar que quando um professor muda a modalidade ou o nível de ensino em que atuará, ele sofre os impactos da mudança” (Ferreira, 2020, p. 10).

Diante do exposto é notória a importância das discussões, reflexões e aprofundamentos dos estudos acerca do Desenvolvimento Profissional Docente e dos períodos da carreira docente, pois com base nos conhecimentos construídos, acerca da temática, podemos fomentar a criação de políticas públicas que garantam o atendimento das necessidades e especificidades

destes profissionais. Falar sobre DPD e períodos de carreira é fomentar a qualificação e melhoria do ensino-aprendizagem visando mudanças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de estudos acerca da profissão docente é um caminho e um passo importante para a construção de uma educação pública de qualidade e de uma sociedade mais desenvolvida e mais humana, pois conhecer é transformar e evoluir. Nessa perspectiva, é essencial a ampla divulgação dos conhecimentos produzidos acerca desta profissão e é nesse sentido que buscamos contribuir com a realização e divulgação destes escritos.

Refletir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e sobre os períodos da Carreira Docente se configura como um elemento essencial na construção de Políticas Públicas que garantam melhores condições de trabalho para os professores, melhor investimento do dinheiro público e conseqüentemente uma melhoria no ensino-aprendizagem dos cidadãos. Além disso, o conhecimento sobre o DPD e o período da carreira proporciona uma maior eficiência de propostas formativas, por exemplo, pois facilita o direcionamento do conteúdo destinado para cada grupo.

Por fim, podemos identificar, a partir dos dados do estudo, que os professores do município de Elísio Medrado apresentam qualificação profissional, vivenciam certa estabilidade, pois são efetivos em sua maioria, possuem tempo de serviço que apontam a construção de múltiplos saberes e apresentam uma maior quantidade de docentes mulheres. Além disso, relacionado ao tempo de carreira, é importante ressaltar, a ausência de professores iniciantes e a quantidade de professores que estão no período de verificação, fato que indica ao poder público a necessidade de investir em ações voltadas para as demandas deste período da carreira docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, LDA, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas: Editora Pontes, 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** – 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p.141-169.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/elisio-medrado.html>. Acesso em: 05 maio 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação Brasileira**, n.8, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, (esp. 1), p. 17-35, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/hzBIU. Acesso em: 05 jan. 2021.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 47-60, set./dez. 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/HhDzy> . Acesso em: 04 jul. 2024.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrea. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICO- ANALÍTICAS

Thiago da Silva Martins - Universidade Federal da Bahia
Lucia Gracia Ferreira - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Universidade Federal da Bahia

RESUMO

A realidade da educação no Brasil nas últimas décadas revela uma tendência global de precarização e desprofissionalização da atividade docente, associada ao gerencialismo e à desvalorização, negligenciando a centralidade do professor na transformação socioeducacional (Cruz; Ferreira, 2024; Day, Sachs, 2005). Tais fenômenos, agravados pelas crises políticas, sociais e pela polarização, afetam a capacidade estatal de prover educação de qualidade, especialmente para as novas gerações (Demo, 2006; Ortellado *et. al*, 2022; Brasil, 2024; Darling-Hammond, 2017). A educação básica é onde as crises se explicitam mais claramente, revelando o fracasso político em reconhecer a relevância da profissão docente. Este estudo tem como objetivo explorar as interseções entre a análise de políticas públicas e o desenvolvimento profissional docente (DPD), avaliando como esses campos se materializam em estudos recentes. Metodologicamente, adota-se uma revisão bibliográfica (teórico-conceitual) de estudos paradigmáticos do DPD e da análise de políticas públicas, seguida de uma revisão panorâmica de pesquisas recentes que analisam políticas públicas impactantes no DPD. São identificadas tipologias de análise, resultados relatados e possíveis interseções entre eles. Ficou evidente que há escassez de trabalhos que concretizam as interações entre a análise de políticas públicas e o DPD, apesar do potencial teórico-metodológico das áreas. Há constatação da necessidade de maior diversificação metodológica dessas aproximações, com mais pesquisas emergindo para além do paradigma crítico. O estudo aponta, ainda, para a urgência de políticas públicas específicas e multiescalares voltadas ao desenvolvimento profissional de professores, integrando efetivamente as vivências de sala de aula na formação da agenda política.

Palavras-chave: Políticas públicas, Desenvolvimento Profissional Docente, Interseções

INTRODUÇÃO

A realidade da educação no Brasil, nas últimas décadas, tem revelado sintomas da tendência global da precarização e desprofissionalização da atividade docente, crescente tendência ao gerencialismo e a desvalorização, negligenciando a centralidade da figura do professor na transformação da realidade socioeducacional do nosso povo (Cruz; Ferreira, 2024; Day; Sachs, 2005). Todos esses fenômenos, somados às sucessivas crises políticas, aos enormes gargalos sociais e à pobreza e polarização política (Demo, 2006; Ortellado *et. al*, 2022), tem afetado diretamente a capacidade do estado brasileiro de prover o direito à educação de qualidade a todos (Brasil, 2024; Darling-Hammond, 2017), em especial às novas gerações. A educação básica é onde culminam e mais claramente se explicitam estas inúmeras mazelas e, sob muitos pontos de vista, se pode afirmar que a (re)produção do fracasso escolar passa pelo

fracasso político em reconhecer a importância, a relevância e a densidade da profissão docente na centralidade do sistema. Crises no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem enorme potencial de se tornar mais amplas, gerais e profundas, afetando os resultados da educação como um todo (Day, 2001).

Do ponto de vista das políticas públicas e seu impacto no DPD, importantes lacunas teóricas e analíticas dificultam a visualização diagnóstica da situação e a idealização propositiva de soluções políticas e práticas para os inúmeros desafios nacionais. Parece ser possível afirmar que não há integração genuína entre formuladores de políticas públicas para a educação (sejam eles burocratas, “especialistas”, agentes de mercado etc.), de um lado, e educadores, de outro lado. Especialmente marcante é a ausência de políticas específicas e multiescalares de desenvolvimento profissional de professores. Numa ilustração, parece que as vivências de sala de aula, imprescindíveis ao DPD, não estão devidamente presentes na formação da agenda política.

A análise de políticas públicas para a educação pode assumir, metodologicamente, inúmeras configurações, lançando mão de um conjunto de ferramentas interdisciplinar que envolve a atuação, muitas vezes simultânea, de diversas áreas do conhecimento. Ainda assim, o amplo espectro epistemológico e metodológico da análise de políticas públicas não se materializou, ainda, em estudos diversificados aplicados à realidade dos impactos de políticas públicas na profissão docente.

Neste estudo, optamos por empreender dois movimentos. O primeiro é teórico-conceitual, apresentando revisão de referências importantes para a compreensão de conceitos, valores e estudos que configuram os dois campos teóricos, a saber: do desenvolvimento profissional docente, com indicações bibliográficas paradigmáticas, buscando integrá-las, o quanto possível, em seguida; da análise de políticas públicas, suas possibilidades, suas limitações, suas ferramentas; além de sua contextualização às políticas da educação. Num segundo movimento, procuraremos realizar uma breve revisão panorâmica de estudos recentes (nos últimos dois anos) que empreenderam análise de políticas públicas que impactam o DPD, identificando a) tipologias de análise b) resultados relatados c) possíveis interseções entre resultados. Em se tratando de uma aproximação ainda inicial, buscamos apontar um pequeno, mas significativo, número de estudos, que tratem especificamente da análise de políticas públicas que afetam o DPD. Trata-se de um trabalho que apresenta resultados parciais de estudos empreendidos no Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O estudo propõe a seguinte problematização: quais são as possíveis interseções entre o campo da análise de políticas públicas e o desenvolvimento profissional docente? Como elas se materializam em estudos recentes? Cumpre analisar as aproximações teórico-metodológicas entre os dois campos de estudo, para compreensão de quais são e que tipo de análise empreendem os estudos contemporâneos de políticas públicas que impactam a profissão docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Desenvolvimento Profissional Docente enquanto paradigma

A área de estudos a respeito do desenvolvimento profissional docente tem se consolidado, nacional e internacionalmente, como o ambiente apropriado para discutir todas as variáveis que interferem, colaboram ou afetam a docência enquanto profissionalidade e, também, enquanto soma de vivências, complexa, dinâmica, marcada por experiências, fases distintas, motivações etc. Importante reflexão, no interior deste vasto campo, é a consolidação da máxima segundo a qual é possível dizer que só há educação de qualidade quando há professores em pleno desenvolvimento, capazes de exercer seu mister com qualidade e em ótimas condições infraestruturais, políticas e socioculturais (Darling-Hammond, 2017; Ferreira, 2023; Vaillant, 2006).

Outro debate igualmente importante, derivado desta primeira reflexão, é a compreensão de que a efetivação do direito à educação, responsabilidade precípua do estado, passa pela consolidação de um sistema educativo capaz de atrair, formar, equipar e manter professores competentes e motivados, atuando de forma autônoma e profissional, dentro de uma rede ativa de colaboração e crescimento mútuo, no enfrentamento das incertezas que a carreira docente impõe (Brasil, 2024; Darling-Hammond, 2017). Professores como atores chave (Bauer, 2017) são o fator determinante dos sistemas educacionais que mais cresceram no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Portanto, o debate político-jurídico e político educacional que se impõe é a materialização de uma institucionalidade pública, altamente comunicativa e democrática, que dê suporte ao profissional docente na execução de suas atividades.

O debate educacional brasileiro contemporâneo, entretanto, tem sido capturado por dinâmicas muito menos auspiciosas: a falta de atratividade, a baixa remuneração, as dificuldades de retenção de profissionais experientes, a precarização e desvalorização pública são obstáculos reais com as quais professores, pesquisadores, legisladores e demais grupos de

interesse tem que lidar. Um duro diagnóstico de um ambiente marcado por “baixos salários, péssimas condições de trabalho, escassas oportunidades de crescimento pessoal e a estrutura da carreira, que não aponta grandes perspectivas de crescimento profissional” (Bauer, 2017, p. 946).

O estudo e, de certa forma, a compreensão do desenvolvimento profissional docente, deixou de se concentrar, como ocorria no início do século, no Brasil, em ações temporárias, fragmentárias, muitas vezes compensatórias da baixa qualidade da formação inicial, na forma de cursos de pequena duração ou mesmo de complementações formativas, que eram excessivamente individualistas, muitas vezes realizadas à distância, sem qualquer possibilidade de interação entre aqueles profissionais em formação com outros mais experientes (Gatti, 2008). Passaram a expressar um fenômeno muito mais complexo, integral, dinâmico e cheio de nuances:

Estudar o DPD é mergulhar na vida dos/as professores/as, refletir sobre o sentido e o significado do seu trabalho, bem como sobre o modo de se relacionarem com as mudanças sociais e se desenvolverem na carreira. Além disso, é necessário analisar as políticas e os contextos, com vistas a compreender como ambos refletem no DPD. Isso requer uma condição reflexiva de qualquer pesquisador/a que se propõe a esta tarefa, pois o exercício exige assumir as complexidades do ato de estudar/pesquisar. (Cruz; Ferreira, 2024, p. 3).

O desenvolvimento docente, a partir da busca da identidade docente, vai sendo construído no tempo e é influenciado por inúmeros fatores que afetam a carreira como um todo. “Escola, reformas e contextos políticos” (Marcelo, 2009, p. 7) não são dissociados na análise deste processo. No Brasil, pela forma como as políticas educacionais se constroem, decisões políticas podem afetar a atratividade, a estabilidade, a capacitação e a retenção de profissionais (Bauer, 2017). O conjunto desses elementos pesa positivamente no *status* social que a profissão conta perante a sociedade.

Evidentemente, não se pode adotar posições determinísticas ao tratar do tema, sabendo que as políticas e as institucionalidades representam importantes, mas não absolutas, forças que compõem o quadro geral do desenvolvimento docente. Na clássica citação de Christopher Day:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (2001, p. 11).

Ao longo dos anos, o tema foi ganhando, nacional e internacionalmente, cada vez mais consistência e densidade em torno de valores, práticas e modelos políticos que podem ser considerados paradigmáticos dentro das ciências educacionais.

Na reflexão sobre o que é o “bom profissional docente”, Christopher Day aponta o tipo ideal docente caracterizado pela profissão exercida com criticidade, politicidade, autonomia de pensamento e ação, além de espírito colaborativo e engajamento social (2001, p. 296).

Para que semelhante profissionalidade seja alcançada, Linda Darling-Hammond (2007) aponta, como sistema ideal, aquele que esteja atento às necessidades básicas de todos (saúde, financiamento estudantil, escolas equipadas etc.), desde a infância – o que revelaria a equidade do sistema –, culminando na entrada na carreira. A partir daí, uma sólida formação inicial, seguida de um ingresso em uma carreira em que sejam praticados salários competitivos, estrutura física adequada, cargas horárias justas e número adequado de alunos, tempo para alinhamento com colegas para planejamento e compartilhamento de boas práticas, além da mentoria de *experts*, oportunidades de aprendizado docente dentro e fora da escola, tudo isto para impulsionar uma docência que gire em torno de currículos com foco em pensamento crítico e solução de problemas, numa relação ensino-aprendizagem profunda e comprometida a preparar os estudantes para os desafios da contemporaneidade. Para a autora, esses elementos deveriam estar presentes em toda escola.

No Brasil, os mais recentes estudos sobre o DPD trazem ainda mais elementos, considerando as especificidades da realidade local, as etapas ou estágios da carreira docente, além das dimensões emocionais, experienciais, rupturas e outras formas de externalidades impactantes. Estes estudos são amparados por dados empíricos importantes e pela compreensão de que a profissionalidade docente se dá em fases de desenvolvimento, relativamente estáveis, que podem ser úteis para aclarar motivações, desafios, necessidades e experiências comuns, dentro de uma perspectiva tipológica e dinâmica, claro, e não como categorias fixas (Ferreira, 2023). Apontam, ainda, uma sumarização útil dos marcadores axiológicos, isto é, principiológicos, mais úteis ao DPD numa perspectiva comparada, nacional e internacional, destacando valores como a processualidade, a continuidade, a contextulização, a colaboratividade, além da relevância das políticas públicas como forças potencializadoras do processo, convergindo na opinião fundamentada de diversos especialistas (Cruz; Ferreira, 2024, p. 10).

Linda Darling-Hammond, em um esforço sistemático parecido, aponta sete características do “desenvolvimento profissional efetivo” (2017, p. 4), a saber: a) que tenha foco no conteúdo a ser desenvolvido (ou seja, que não seja um esforço de abstração teórica

descontextualizado do que se quer ensinar e aprender); b) que incorpore teorias de aprendizagem ativa para adultos; c) que proporcione um ambiente de colaboração em contextos de trabalho conjunto; d) que utilize modelos e modelagem (como tipologias ou referências de boas práticas) de práticas efetivas e bem-sucedidas; e) que promova mentorias e suporte de professores experientes aos menos experientes; f) que ofereça possibilidades de *feedback* e reflexão sobre a prática; e que g) seja desenvolvido de forma contínua ou de longa duração.

O campo da análise de políticas públicas e seu repertório teórico-metodológico

Mesmo considerando que o campo de estudos de análise em políticas públicas no Brasil não seja novo (está presente desde o final do século XX no Brasil de forma consolidada), é possível afirmar que a evidência científica produzida na interseção entre este campo e diversos outros eixos de investigação ainda é bastante inexplorado, especialmente quando comparados à experiência internacional (Farah, 2016). Boa parte deste fenômeno se explica pelo lento amadurecimento das instituições democráticas brasileiras, que após a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, tem continuamente se aperfeiçoado e ganhado contornos mais técnicos e eficientes, no que se reconhece e identifica como o processo de constitucionalização (Canotilho et. al., 2018) e aprimoramento da capacidade burocrática do estado brasileiro, derivado em grande medida, pela pressão conjuntural exercida pela crise fiscal das últimas décadas daquele século (Farah, 2016; Souza, Fontanelli, 2020). O poder executivo federal, como indutor e coordenador deste processo, tem profissionalizado seus quadros e aprimorado suas técnicas de gestão de crises sociais, na expectativa de responder democraticamente aos dilemas nacionais, na permanente tensão entre o interesse público e os interesses de grupos específicos, setoriais, partidários ou mesmo privados.

Uma revisão atenta às referências seminais do campo da análise de políticas públicas enquanto área de pesquisa independente (que emerge historicamente da teoria democrática norte americana e se emancipa, em seguida, como campo interdisciplinar sobre a ação coordenada, institucional e organizada do estado), revela uma vasta gama de possibilidades teórico-analíticas que, por sua vez, podem ser correlacionadas com outras áreas do conhecimento, em suas especificidades, para gerar um vasto ferramental teórico-metodológico (Frey, 2000; Farah, 2016).

As políticas públicas podem ser definidas como a ação do estado materializada, formalmente, em um corpo normativo composto por um ou mais documentos legais que, materialmente, preveem diretrizes, objetivos, entes, instâncias de atuação e integração,

orçamento e qualquer outros elementos estruturantes para o desenvolvimento de determinada agenda política, que atenda à solução de algum problema da realidade ou interesse político estabelecido (Frey, 2000; Hochman *et. al.*, 2007). A análise deste conjunto, enquanto campo de estudo, se estabeleceu internacionalmente em duas principais perspectivas, a saber: a análise *de* políticas públicas (*policy studies*), centrada em seus contornos políticos teóricos e epistemológicos; e a análise *para* políticas públicas (*policy analysis*), na forma de esforços técnicos e metodológicos interdisciplinares que pudessem orientar a prática política. No Brasil, o campo da “análise de políticas públicas” abarca essas duas dimensões (Farah, 2016).

Uma revisão atenta às referências seminais do campo da análise de políticas públicas enquanto área de pesquisa independente (que emerge historicamente da teoria democrática norte americana e se emancipa, em seguida, como campo interdisciplinar sobre a ação coordenada, institucional e organizada do estado), revela uma vasta gama de possibilidades teórico-analíticas, que por sua vez podem ser correlacionadas com outras áreas do conhecimento, em suas especificidades, para gerar um vasto ferramental teórico-metodológico. Nas palavras de Marta Farah, “não há um padrão único, mas o recurso a contribuições metodológicas de várias disciplinas, quantitativas e qualitativas, as quais envolvem [...] conhecimento científico [...] argumentação e negociação” (2016, p. 972).

As políticas públicas existem e se organizam e, portanto, podem ser analisadas, sob múltiplas perspectivas. Listamos algumas, a título de exemplificação: quanto às fases (formulação, implementação e avaliação); quanto às escalas (local, regional ou nacional); quanto aos interesses; quanto aos atores; quanto aos objetivos ou impactos; quanto à sua natureza macropolítica ou jurídico-política (distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas); quanto à metodologia (análise crítica, análise de discurso crítica, análise de redes políticas, análise tipológica, análise do ciclo de vida das políticas, análise da capacidade burocrática estatal, apenas para citar algumas das mais comuns) (Frey, 2000; Farah, 2016; Mainardes, 2006; Mainardes *et. al.*, 2011; Hochman *et. al.* 2007; Souza, 2007).

Aproximações teórico-metodológicas: a análise de políticas públicas de DPD

Na busca de estudos que mobilizem análises das políticas de desenvolvimento profissional docente, enquanto evidência da aproximação das duas áreas, se impõe a necessidade, no momento, de estabelecer uma delimitação focal das inúmeras possibilidades de compreensão e reflexão crítica a respeito do seu conteúdo. Consideramos oportuno, portanto, delimitar esta aproximação preliminar observando os elementos de desenvolvimento

profissional apontados em relatório de revisão sistemática realizado em 2017 (Darling-Hammond, 2017), combinados com os trabalhos nacionais de referência (Ferreira, 2023; Cruz; Ferreira, 2024), em face das possibilidades teóricas metodológicas enumeradas (não exaustivamente) neste trabalho, a partir da literatura especializada (Frey, 2000; Farah, 2016; Souza, 2007). Importante também, neste estudo, informar a delimitação temporal adotada. Em se tratando da socialização de resultados parciais, investigou-se a produção acadêmica nacional dos últimos dois anos (2023 e 2024). Utilizando como descritores formais os termos “desenvolvimento profissional docente” e “análise de políticas públicas” nas plataformas *Google Acadêmico* e *Scielo*, tendo como referência o período de 2023 até o mês de junho de 2024, obtém-se o retorno de apenas 11 trabalhos, que após leitura preliminar (resumo, introdução, conclusões e referências) revelam apenas 02 trabalhos tematicamente pertinentes (efetivamente tratando de um estudo em que se empreende algum tipo de análise de política pública da educação básica no Brasil, que tem impacto no desenvolvimento profissional docente). Na tentativa de superar eventuais limitações terminológicas, futuras buscas mobilizarão descritores correlatos, flexibilizando a precisão conceitual do campo de estudos do DPD, na tentativa de identificar mais estudos. O quadro a seguir apresenta os achados, neste momento:

Quadro 1 - Resultados das buscas

| Identificação do Estudo | Tipologia de Análise\ | Políticas de DPD analisadas | Conclusões |
|--|--|--|---|
| ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. <i>Educar em Revista</i> , v. 39, p. e88029, 2023. | Redes políticas; análise crítica | Base Nacional Comum e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica | Políticas públicas analisadas estimulam discursivamente a (re)produção da racionalidade neoliberal na profissão docente. |
| DE SOUZA, Tatiana Noronha <i>et al.</i> Formação continuada de professores da educação infantil em dois municípios do interior paulista. <i>Interfaces Científicas-Educação</i> , v. 12, n. 1, p. 166-180, 2023. | Análise tipológica, a partir do referencial teórico do DPD; pesquisa etnográfica | Políticas de formação continuada de professores de educação infantil em dois municípios do estado de São Paulo | As políticas carecem de suporte técnico especializado, para superarem as incompatibilidades encontradas, como a modalidade adotada (palestras, em maioria, sem espaço para trocas de experiência) e a curta duração, fragmentação dos processos, além da ausência de instrumentos sistematizados de formulação, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | implementação e avaliação das políticas. |
|--|--|--|--|

Fonte - Dados da pesquisa - 2024.

As políticas públicas que se referem ao desenvolvimento profissional de professores da educação básica, em questão, sequer demonstram estar devidamente situadas teórica e conceitualmente no campo, o que resulta na materialização de experiências distanciadas dos objetivos almejados pelo DPD. Políticas de alto impacto potencial no desenvolvimento profissional docente, sejam elas emergenciais (como as da emergência da COVID-19) ou conjunturais (como a reforma do ensino médio), também não parecem apreender definitiva e diretamente as lições paradigmáticas que orientam, internacionalmente, a profissão docente (Cruz; Ferreira, 2024) e devem ser objeto de análise futura. A escassez de estudos que apontem estas circunstâncias, sob diversos pontos de vista teórico-metodológicos, precisa ser superada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente tem se estabelecido no Brasil como campo de estudos autônomo, conceitualmente delimitado em torno dos valores da autonomia, contextualização, colaboração e continuidade. A centralidade da figura de professores na efetivação do direito à educação aponta para o DPD como catalizador da qualidade da educação, dentro de um cenário político e social de luta pela superação das inúmeras deficiências estruturais da realidade das escolas brasileiras. Atrair, formar bem, reter e proporcionar desenvolvimento profissional para professores é um objetivo político fundamental, nesta perspectiva, e precisa considerar suas identidades, trajetórias, experiências e tantos outros fatores que afetam sua vida e profissão.

O rico repertório analítico do campo da análise de políticas públicas, já consolidado no Brasil, pode ser um grande aliado na tentativa de melhor compreender qual é a qualidade e coerência das políticas nacionais, nesta direção. Poucos estudos analíticos, entretanto, tem se debruçado sobre a integração entre esses campos de saber. Este estudo procurou demonstrar, preliminarmente, como o diverso e interdisciplinar leque de alternativas analíticas pode ser aplicado à análise de políticas públicas de DPD atuais, apontando evidências concretas desta interseção.

Conclui-se que os escassos trabalhos que tornam concretas as possíveis interações entre o campo da análise de políticas públicas e do desenvolvimento profissional docente ainda mobilizam pouco do enorme potencial teórico-metodológico que caracteriza essas duas áreas.

Ainda há inúmeras políticas públicas passíveis de melhor análise. Também é possível apontar pela necessidade de uma maior diversificação metodológica, já que as análises críticas e teóricas são as que encontram alguma expressão dentro do universo pesquisado.

Escassos estudos foram encontrados, o que revela uma grande oportunidade de empreendimentos de pesquisa no futuro. Ainda assim, é possível afirmar que há indícios de descontextualização e distanciamento conceitual e prático entre as políticas públicas vigentes e os paradigmas de DPD internacionais e nacionais.

REFERÊNCIAS

ANADON, S. B.; SILVA, S. G. da. Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. **Educar em Revista**, v. 39, p. e88029, 2023.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 abr. 2024.

BUCCI, M. P. D. . Método e aplicações da abordagem direito e políticas públicas (dpp). **REI - Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 791–832, 2019.

CANOTILHO, J. J. G. *et al.* **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: inquietações e problematizações. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1-30, 2024.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. **Educational Policy Analysis Archives**, 8, 1, 2000.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E., GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DARLING-HAMMOND, L. Building a system for powerful teaching and learning. In: WEHLING, R. (Org.). **Building a 21st Century U.S. education system**. Washington, DF: National Commission on Teaching and America's Future, 2007.

DAY, C.; SACHS, J. **EBOOK: International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. McGraw-Hill Education (UK), 2005.

DEMO, P. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas: Autores associados, 2006.

DE SOUZA, T. N. *et al.* Formação continuada de professores da educação infantil em dois municípios do interior paulista. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 1, p. 166-180, 2023.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração Pública**, v. 50, p. 959-979, 2016.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007..

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 2252-272, 2013.

ORTELLADO, P.; RIBEIRO, M. M.; ZEINE, L. Existe polarização política no Brasil? Análise das evidências em duas séries de pesquisas de opinião. **Opinião Pública**, v. 28, p. 62-91, 2022.

SOUZA, C.. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA, C.. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2018.

SOUZA, C.; FONTANELLI, F. Capacidade estatal e burocrática: sobre conceitos, dimensões e medidas. In: MELLO, J. *et al.* (orgs.). **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: Experiências recentes das políticas de redução de desigualdades**, Brasília: Ipea, 2020. p. 45-71.