

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DEBATES CONCEITUAIS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emerson Augusto de Medeiros¹; Sarah Bezerra Luna Varela².

Universidade Federal Rural do Semi-Árido¹ - emerson.medeiros@ufersa.edu.br; Universidade Estadual do Ceará² - sarahvarela@hotmail.com

Introdução

Este estudo parte do seguinte questionamento: que relações podemos estabelecer entre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da Educação Básica? Esta pergunta se relaciona à premissa de que os debates concernentes à profissão docente têm crescido nos últimos anos, em particular, no que se refere à formação do/a professor/a.

Nessa perspectiva, apresentaremos este texto discutindo, primeiramente, a formação do/a docente e o seu desenvolvimento profissional. Em seguida, abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais – 2002 e 2015 -, com ênfase no Parecer CNE/CP 9/2001 que orienta a formação de professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena e o Parecer CNE/CP 2/2015, homologado em 01 de julho do ano 2015 que atualiza as diretrizes para formação de professores/as da Educação Básica existentes no parecer anterior. Por último, estabeleceremos relações entre o estudo feito dos/as autores/as sobre formação e desenvolvimento profissional docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais elencadas nos documentos supraditos.

No que toca aos aspectos metodológicos, informamos que o estudo elegeu a abordagem qualitativa considerando que intencionamos adentrar nos significados e nos sentidos existentes nos documentos anteriormente mencionados sobre a formação docente no Brasil. Posto isso, alertamos que recorreremos à pesquisa documental e bibliográfica como indicadoras do universo que pretendemos explorar.

Por fim, desejamos que os breves escritos presentes neste documento alimentem o debate sobre o tema central em discussão: Desenvolvimento Profissional Docente. Acreditamos que apesar do volumoso número de publicações

acerca do tema existente na literatura nacional e internacional, há a necessidade de ampliar sua discussão, principalmente, no que diz respeito a sua inserção em documentos que abordam e orientam a formação de professores/as no País.

Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: notas sobre os temas

As discussões sobre formação de professores/as estão relacionadas à chamada “crise da escola”. Para Gauthier (1998), “a escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel” (p. 13). Charlot (2013) também critica o fato de que, na instituição escolar, os/as estudantes são estimulados a “passarem de ano” e não a estabelecerem relações de sentido com o saber e a aprendizagem. Por esse motivo, eles/as criam estratégias de “sobrevivência” no ambiente escolar, não encontrando significado no que vivem e supõem aprender na escola.

De fato, essa problemática exige transformações e, segundo Gauthier (1998), uma maneira possível de efetivar tais transformações é por meio da revisão dos processos de formação de professores/as. Para o referido autor não se pode ter como fundamento ideias consideradas erradas sobre a docência como: “basta conhecer o conteúdo, [...] basta ter talento, [...] basta ter bom senso, [...] basta seguir a sua intuição, [...] basta ter experiência, [e] basta ter cultura” (p. 20-24). Ele propõe a determinação de um repertório de conhecimentos necessários para o ensino, constituindo saberes profissionais do/a professor/a retirados da prática docente.

Sobre esse aspecto, Tardif (2014) questiona quais saberes compõem a prática profissional do/a professor/a e, quando se refere a saberes, relaciona-os a conhecimentos, competências, habilidades ligadas à docência e à sua utilização em sala de aula. Todos esses elementos perpassam os processos formativos e precisam ser analisados, em particular, nas disciplinas consideradas pedagógicas. É esse exercício analítico que o referido autor estabelece quando caracteriza os saberes profissionais do/a docente, destacando o contexto social onde os processos formativos se inserem, em um meio cujas profissões estão em crise.

No contexto da formação docente realizada em instituições de ensino superior, Tardif (2014) identificou problemas relacionados ao modelo universitário vigente. No formato atual de ensino, a formação para o magistério se baseia na premissa de que o conhecimento estudado pelo/a aluno/a será aplicado futuramente na sua prática profissional. Para o referido autor, esse modelo se institucionalizou nas práticas e carreiras

universitárias, e não condiz com a realidade encontrada pelos/as estudantes quando inseridos no contexto profissional. Ao contrário disso, o/a professor/a, em sala de aula, mobiliza diferentes saberes, habilidades e atitudes para alcançar os objetivos propostos numa dada situação de ensino-aprendizagem.

De acordo com Tardif (2014) os saberes docentes são de diferentes tipos e complementam-se no exercício da docência. Eles são formados pelos saberes da formação profissional, vinculados a uma instituição de ensino que visa formar professores/as de acordo com as ciências da educação e suas referidas ideias pedagógicas. Também são compostos pelos saberes disciplinares e curriculares, relacionados aos campos de conhecimento e programas educacionais definidos pela própria instituição de ensino, com objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados no processo formativo. Por fim, os saberes docentes também contemplam os saberes experienciais, aqueles advindos das vivências práticas das pessoas. São desenvolvidos no dia a dia e maturados com o tempo (TARDIF, 2014). Gauthier (1998) ainda complementa com os “saberes da ação pedagógica” que se referem aos saberes experienciais dos/as professores/as tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas.

Além disso, Tardif (2014) caracteriza os saberes docentes como sendo temporais, eles são adquiridos e aprimorados com o passar do tempo. A história de vida e a escolarização dos sujeitos fazem com que eles tragam um conjunto de conhecimentos e representações anteriores à formação profissional. Para o autor, o/a professor/a é o sujeito que se insere no seu local de trabalho muitos anos antes de exercer o magistério. Com isso, na sua história de vida, elabora representações sobre a docência que serão levadas na sua trajetória profissional.

Os saberes docentes também são caracterizados como plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes. O/a professor/a não possui um repertório de conhecimentos unificado. Como apresentamos anteriormente, seus saberes possuem diferentes características e possibilidades de desenvolvimento a depender dos objetivos almejados. Como o/a professor/a tem, como objeto do seu trabalho, seres humanos, ele/a pode lidar com metas relacionadas à cognição, a propostas coletivas, à emoção, motivação e a aspectos sociais. Isso demonstra que os saberes docentes são personalizados e situados. Por esse motivo, a profissão também se relaciona à identidade do profissional que exerce o magistério (TARDIF, 2014). Tudo isso é perpassado pela formação que caracteriza a preparação para o exercício profissional.

Charlot (2013), complementando a discussão acerca da formação docente, acrescenta que é fundamental formar o/a professor/a com ênfase em seu

preparo técnico e o desenvolvimento de competências profissionais para exercer sua função social com qualidade e eficiência.

Esse preparo técnico e desenvolvimento de competências profissionais não podem se relacionar apenas à formação inicial realizada em instituições universitárias e/ou de formação docente. É nesse sentido que o conceito de desenvolvimento profissional docente é mais abrangente e engloba elementos relacionados à profissionalização e à profissionalidade do/a professor/a. É consenso entre diferentes autores a relevância da discussão sobre o desenvolvimento profissional do/a professor/a. Em particular, no que se refere à formação pedagógica e a relação existente entre a prática de ensino do/a professor/a e a eficácia da aprendizagem dos/as estudantes.

Diante desse contexto, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente definem essa categoria de análise fundamentada no tripé “profissional-pessoal-organizacional”. A formação pedagógica dos/as professores/as precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática. Afinal, "o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular" (GARCIA, 1999, p. 139). A necessidade de constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente é marcante, pois ele é um processo permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização da profissão docente.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica: apontamentos reflexivos

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos compostos de deliberações doutrinárias e normativas formulados por comissões designadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e estabelece resoluções relacionadas à educação, em seus diversos níveis e modalidades, no Brasil. O objetivo das Diretrizes é orientar as instituições de ensino brasileiras na articulação e organização de suas propostas pedagógicas, visando à qualidade da educação. Seus princípios norteadores são autonomia, flexibilidade, profissionalidade e adaptabilidade (DOURADO, 2015).

Neste estudo, focaremos nos pareceres CNE/CP 9/2001, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e CNE/CP 2/2015, que revoga o Parecer anterior e define proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Parecer CNE/CP 9/2001 são antecedidas por apresentação de uma análise do contexto educacional brasileiro que lhes dá suporte. Nos anos de 1980 e 1990, houve a intenção de universalizar o acesso ao ensino fundamental e expandir o Ensino Médio e a Educação Infantil. Diante desse cenário, as diretrizes curriculares se preocupam com a melhoria da qualificação profissional do/a docente e destacam a importância de políticas nessa área. Com a resolução proposta, se estabelece que os cursos de licenciatura devem ter currículos próprios e, por esse motivo, se extinguiria o modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica) existente historicamente no lastro da formação docente no País.

A preocupação com a expansão do acesso ao ensino se relaciona com os documentos formulados em âmbito internacional. Os países não podem se eximir da responsabilidade dessa oferta de nível de ensino. As diretrizes curriculares, portanto, são um marco de referência para organização pedagógica dos diversos níveis e modalidades de ensino.

No referido parecer, as características da Educação Básica são apresentadas e também a proposta de revisão dos modelos de formação do/a professor/a nas instituições de ensino superior. A formação é considerada um componente da preparação profissional e o desafio a ser enfrentado é o fato de nos cursos de licenciatura se enfatizar o bacharelado. Esse dado é uma deficiência na estrutura curricular dos cursos e precisa de modificação.

A noção de competência é abordada com frequência nas diretrizes e tem semelhança com o conceito de *práxis*, de movimento reflexivo relacionando teoria e prática. A sugestão é definir um conjunto de competências necessárias para atividade docente na Educação Básica. As competências traçadas, entretanto, se relacionam com o conceito de profissionalidade, pois remete a um movimento que parte do/a professor/a de manter-se em constante formação. Diferente do que a literatura atual propõe (TARDIF, 2014; DOURADO, 2015), o termo desenvolvimento profissional, nas diretrizes curriculares, é vinculado somente à formação.

O Parecer CNE/CP 9/2001 foca na formação, em particular, na pesquisa como componente preponderante, deixando em segundo plano os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente como a valorização do magistério, as condições de trabalho, as políticas institucionais de formação permanente do/a professor/a e de plano de carreira. Além disso, o destaque ao perfil adaptável em que deve

se formar o/a docente, também nos dá margem para refletir sobre que tipo de profissional desejamos formar.

Já o Parecer CNE/CP 2/2015 propõe diretrizes para formação inicial em nível superior e formação continuada. Ele apresenta pesquisas realizadas por intermédio da demanda da comissão bicameral de formação de professores/as, relacionando ao projeto CNE/UNESCO “Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras”. Ele, de maneira similar ao anterior, destaca a necessidade de uma política de formação de professores/as e a considera “inadiável”. Refere-se também à qualidade da educação, como se o resultado da qualidade dependesse somente da formação. Nossa defesa, todavia, é explicitar que a qualidade se relaciona ao desenvolvimento profissional docente que engloba outros elementos além da formação como nos referimos anteriormente.

Diferentemente do Parecer anterior, este documento relaciona formação, desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação e, a nosso ver, está melhor fundamentado em dados de pesquisas sobre formação no Ensino Superior dos/as professores/as. Além disso, possui um item intitulado “profissionais do magistério e sua valorização”. Nele é possível aproximar-se do conceito de desenvolvimento profissional, pois não foca somente na formação.

Nas diretrizes curriculares vinculadas ao presente parecer, identificamos a preocupação com a prática docente, explicitada na separação da carga horária específica para esse componente curricular nos cursos de licenciatura. Como também ao estabelecer a importância da teoria fundamentada na prática. Esse fato sinaliza um consenso entre os/as autores/as e a proposta das diretrizes curriculares, como também a conceituação da formação ao longo da vida como caminho a ser percorrido pelos profissionais do magistério da Educação Básica.

Considerações Finais

Após explicitar sucintamente as concepções de formação de professores/as e de desenvolvimento profissional docente, como também as propostas formuladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, perguntamo-nos: como essas políticas podem contribuir para solução ou melhoria da crise vivenciada nos ambientes escolares? Será que somente as políticas são suficientes? E os programas formulados pelo Governo são adequados às propostas expostas nas Diretrizes? É coerente as Diretrizes Curriculares Nacionais

destacarem a formação já que seu foco é esse? Outro questionamento, também segue: não seria ilusório discutir formação sem vinculá-la à profissionalização, aos elementos contextuais vinculados ao trabalho docente como reconhecimento profissional, salário, etc.? De fato, estes são questionamentos a serem respondidos, mas nos levam a refletir criticamente sobre a formação de professores/as no Brasil e, de maneira mais ampla, o seu desenvolvimento profissional.

Consideramos as políticas educacionais brasileiras, no decorrer da história, dispersas e fragmentadas, pois se formulam políticas, mas poucos programas são estruturados para viabilizar a concretização do que fora planejado politicamente. Temos um contexto educacional permeado por problemas relacionados ao magistério, à formação inadequada do/a professor/a, ao piso salarial dos/as docentes, à estruturação de um sistema nacional de educação, como também às características de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, como afirma Saviani (2008). Além disso, na atualidade, não podemos conceber políticas educacionais desconectadas da dimensão internacional. Segundo Mello (1991), a educação ocupa um lugar central em nível mundial, pois é considerada uma estratégia para enfrentar os novos padrões de competitividade e produtividade demandados pelo trabalho.

Em meio às discussões, concluímos o texto assinalando que o desenvolvimento profissional docente precisa estar vinculado a uma política institucional que dê suporte a ele. As considerações de Garcia (1999) destacam o tripé profissional-pessoal-organizacional como inerentes ao desenvolvimento profissional docente. Ou seja, o desenvolvimento do professor não pode ser somente pessoal, mas precisa ser institucionalizado. O foco das Diretrizes Curriculares Nacionais está na formação e, na nossa argumentação, seria mais enriquecedor que as diretrizes dos cursos de graduação se preocupassem com a profissionalização do/a professor/a, ou seja, não só com as exigências de que ele/a se mantenha em formação (profissionalidade) e de que assuma seus compromissos (profissionalismo), mas estabelecendo essa relação institucional. Certamente, ainda há muito que se analisar e estudar. E nós, pesquisadores/as da educação, temos um campo de estudo e trabalho à nossa disposição.

Referências

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação**

Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

_____. CNE/CP. Parecer nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.36, n.131, p. 299 – 324, abr./jun. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de Educação. *Estudos Avançados*. V. 5, n. 13, São Paulo, set-dez/1991.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Nº 24, p. 7-16, Jun./2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.