

## **Desenvolvimento profissional docente e diretrizes para formação de professores no Brasil: uma reflexão crítica**

Adenilson Mariotti Mattos<sup>1</sup>  
Universidade de Uberaba  
Uberaba - MG

Orlando Fernández Aquino<sup>2</sup>  
Universidade de Uberaba  
Uberaba - MG

**Resumo:** Fez-se uma análise da concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação dos Professores da Educação Básica. O objetivo foi compreender a concepção do DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/ 2020. A metodologia se fundamenta na epistemologia dialético-materialista e no enfoque qualitativo da investigação educacional. No plano operacional, usaram-se a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A primeira, para a exploração das Resoluções estudadas, e a segunda para a extração dos resultados dos artigos tomados como fontes de evidências. Nos resultados, se destaca uma concepção do DPD como uma prática profissional complexa, contraditória e duradoura, já que abarca um antes, um durante e um depois da formação inicial. A discussão permitiu revelar que a partir de 2015, o conceito de DPD e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores no Brasil foram-se deteriorando, numa submissão às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais. As conclusões ressaltam que é necessário retomar a centralidade do trabalho docente e sua sustentação numa política de DPD vinculada à valorização profissional como estratégia de enfrentamento das políticas neoliberais.<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Diretrizes para Formação de Professores. Professores da Educação Básica.

### **Teacher professional development and guidelines for teacher training in Brazil: a critical reflection**

**Abstract:** A detailed analysis was carried out on the concept of Teacher Professional Development (TPD) as outlined in the National Curriculum Guidelines for Basic Education Teacher Training. The study aimed to examine the understanding of TPD within the fra-

---

1 Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento local. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/UNIUBE). Financiamento Programa Trilhas do Futuro da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. E-mail: adenilson.mattos@educacao.mg.gov.br

2 Doutor em Ciências Pedagógicas e Pós-doutor em Educação, Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: ofaquino@gmail.com

**mework of Resolutions CNE/CP No. 2/2015, CNE/CP No. 2/2019, and CNE/CP No. 1/2020. The research methodology draws on dialectical-materialist epistemology and employs a qualitative approach to educational investigation. Document analysis and bibliographic research were applied: the former to explore the Resolutions, and the latter to synthesize findings from academic articles used as sources of evidence. The findings underscore a view of TPD as a multifaceted, contradictory, and ongoing professional process, encompassing the phases before, during, and after initial teacher training. The discussion reveals a significant decline in the concept of TPD and the Curriculum Guidelines for Teacher Training in Brazil since 2015, as they have gradually conformed to neoliberal policies dictated by international bodies. The conclusions stress the urgency of reinstating the central role of teaching and reinforcing it through TPD policies aligned with comprehensive public policy frameworks. Furthermore, establishing legal mechanisms to promote professional recognition is essential as a strategy to resist the influence of neoliberal policies.**

**Keywords: Teacher Professional Development. Teacher Training Guidelines. Basic Education Teachers.**

## **1. INTRODUÇÃO**

A proposta de analisar a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), perpassa pelo entendimento da sua relevância para a estruturação do trabalho docente e da qualidade da educação de maneira geral. Entende-se que as melhorias dos indicadores educacionais no Brasil passam pela compreensão das condições de DPD, ao reconhecer que o professor é sujeito essencial da unidade ensino-aprendizagem. As condições de desenvolvimento, em que se inclui o próprio processo de formação continuada, são essenciais para a melhoria da práxis educativa. O relatório da UNESCO (2022) aponta a centralidade do professor e seus saberes, o trabalho em equipe e a colaboração como determinantes para repactuar a educação alicerçada na autonomia, liberdade, reflexão, criatividade e inovação do trabalho docente.

Em uma aproximação ao conceito de DPD é possível destacar o caráter contextual, organizacional e uma orientação para a mudança, para a solução de problemas (Marcelo García, 1999), aspectos de aprendizagem, desenvolvimento e emancipação (Fiorentini; Crecci, 2013), conhecimento elaborado e estruturado no exercício da profissão, de caráter intergeracional e necessário para firmar e afirmar a profissão e seu processo de renovação (Nóvoa, 2017), assim como um processo indissociável entre a formação inicial e a continuada dos docentes (Marcelo García, 1999; Nóvoa, 2017).

Por sua vez, Fiorentini e Crecci (2013), destacam que o DPD é um termo “guarda-chuva” sob o qual se apresentam diversos tipos de atividades, ações, processos e compreensões relativas à formação dos professores. O conceito foi introduzido na agenda global e regional da educação por organismos internacionais, como: “a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE)” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 12). No caso do Brasil, o termo foi introduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), especialmente no Art. 13, inciso V, ao estabelecer o compromisso docente com o desenvolvimento profissional.

No livro amplamente citado de Day (1999), o autor afirma que o DPD é um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20-21).

Nesse contexto, o DPD diz respeito a um processo de mudança, construído coletivamente e intrinsecamente vinculado à prática docente, relacionado ao atendimento às novas necessidades educativas, materializado no planejamento e expresso na prática profissional do professor, tendo como horizonte a melhoria da qualidade educacional.

Partindo dessas conceptualizações, o problema que se esclarece é o seguinte: Qual é a concepção de DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/ 2020, no Brasil? Em consequência, se pretendeu, como objetivo geral, compreender a concepção do DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/ 2020.

Além de contribuir com os conhecimentos acumulados na área à reflexão sobre o DPD no contexto das Resoluções mencionadas anteriormente, justifica-se pela necessidade de evidenciar as tendências e concepções presentes nesses documentos norteadores da política pública, especialmente dos seus desdobramento para a formação, carreira e valorização profissional docente.

## **2. METODOLOGIA**

Como dito acima, a pergunta de investigação que tem orientado a presente pesquisa é a seguinte: Qual é a concepção de DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/ 2020, no Brasil. A propósito, o objetivo foi compreender a concepção do DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/ 2020. Para responder a essa questão, a pesquisa se fundamentou na epistemologia dialético-materialista (Deroncele Acosta, 2022; Rodríguez Jiménez e Pérez Jacinto, 2017). A dialética materialista nos permite analisar as questões contextuais relativas à legislação educacional, assim como observar as contradições entre a teoria contida na legislação e a prática da formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Da mesma forma, a pesquisa se orienta principalmente no enfoque qualitativo da investigação educacional (Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio, 2014; Minayo, 2016), todavia sem desconsiderar a existência da dinâmica entre aspectos qualitativos e quantitativos da investigação educativa.

No plano operacional se combinam dois métodos principais, a pesquisa documental (Cellard, 2008; Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009) utilizada para a exploração das resoluções objeto de estudo. Da mesma forma, utiliza-se a pesquisa bibliográfica (Guirao Goris, 2015; Lima e Miotto, 2007) para a exploração dos artigos científicos, cujos autores discutem a legislação estudada.

Como mencionado anteriormente, no estudo se analisam os seguintes documentos normativos: as Resoluções CNE/CP N° 2/2015, CNE/CP N° 2/2019 e CNE/CP N° 1/2020, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Esses documentos se estudam, com auxílio de artigos científicos, que abordam tanto as questões políticas como as científicas e metodológicas relativas ao DPD.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, discutem-se os resultados elaborados durante a realização da pesquisa, com base em diferentes enfoques e concepções existentes na literatura sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

#### **3.1 Enfoques e concepções sobre o DPD**

Várias concepções sobre o DPD podem ser compreendidas como a aquisição de conhecimentos ou competências, a partir de atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas ou como o domínio de conhecimentos e competências construídas pela participação direta dos docentes em atividades diversificadas, que corroboram com a formação e desenvolvimento profissional (Marcelo García, 1999).

A concepção do DPD, enquanto atividades planejadas por especialista, constitui parte de uma visão tradicional, alinhada à racionalidade técnica, ao processo de formação instrumental em cursos que são elaborados por peritos para a aquisição de saberes e práticas pedagógicas, com foco na aplicação imediata para melhoria dos resultados educacionais. Para Nóvoa (2022), essa concepção desconsidera o conhecimento interno dos professores e eles são ignorados quanto à produção do seu próprio conhecimento. Por outro lado, a perspectiva de implicação docente com o DPD oportuniza processos contínuos de aperfeiçoamento curricular e a participação colaborativa e horizontalizada do *staff* administrativo (diretores, vice-diretores, assistentes técnicos, dentre outros) e o pedagógico (professores, Especialistas da Educação Básica - EEB, alunos) para a melhoria da gestão e das condições de ensino- aprendizagem (Marcelo García, 1999).

Para Fiorentini e Crecci (2013) no DPD é fundamental a participação plena dos professores na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao seu próprio desenvolvimento profissional, na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola. As mudanças e transformações vinculam-se às relações que são estabelecidas e às oportunidades existentes no contexto da escola.

Sendo o DPD elaborado e estruturado no exercício da profissão e havendo aspectos de caráter intergeracional é relevante fortalecer a comunicação e as oportunidades de ensino-aprendizagem entre a formação inicial, decorrente do curso de licenciatura e a formação continuada, vivenciada no contexto da profissão docente (Nóvoa, 2017). Para a realidade brasileira, a formação continuada estaria no circuito da Educação Básica, enquanto nível de ensino orientado para a produção de saberes e conhecimentos específicos, resultantes da própria prática e das condições intergeracionais.

O desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, a dimensão ética e a compreensão de que um professor deve se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade são apontados por Nóvoa (2017) como três dimensões centrais da atuação profissional docente. A primeira estaria relacionada às oportunidades culturais de ampliação da formação do professor para além dos limites da disciplina, como o acesso aos museus, teatros, cinemas, parques, exposições artísticas, dentre outras. A segunda diz respeito aos princípios, valores e ao compromisso com a educação. A última dimensão perpassa pela capacidade de reconhecimento de contextos imediatos, de adaptação e flexibilidades no exercício da própria prática profissional.

Ao conceituar o DPD como uma apropriação dos conhecimentos pedagógicos pelo professor, de modo contínuo e permanente, Selbach e Luc (2022) indicam o diálogo com novas ideias e mudanças, assim como a centralidade e singularidade docente na reflexão e produção de conhecimentos sobre a sua própria prática docente como relevantes. Em termos de síntese conceitual vê-se que o DPD é um processo integrado, sistemático e contínuo, que ocorre na estreita relação coletiva do docente com os seus pares e demais segmentos da comunidade escolar, balizado pelos fundamentos éticos, técnicos e pedagógicos da docência, fortalecimento do ambiente cooperativo e participação coletiva no interior da escola.

Um processo integrado do DPD pressupõe um diálogo entre formação inicial e continuada, perenidade e olhar investigativo sistemático sobre a prática docente quanto à constituição de novos saberes na dinâmica das universidades e escolas de educação básica.

Hoje, é impossível ignorar que as universidades, só por si, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores. São indispensáveis como espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p.13).

Nesse cenário, a condição reflexiva da produção de novos conhecimentos é vital para potencializar o DPD e a integração dos conhecimentos da formação inicial é prática profissional, especialmente do engajamento docente nos sistemas de gestão participativa e em ações como reuniões coletivas, atividades extraclases, participação nos conselhos de classe, planejamento pedagógico, dentre outras. Segundo Nóvoa (2022) o tratamento integrado da formação inicial é preponderante para as mudanças originárias do interior da profissão docente, com o apoio dos acadêmicos e das universidades.

Cabe destacar que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”. (Fiorentini, Crecci, 2013, p.13). Pode-se mencionar, a título de exemplo, a participar em grupos de pesquisas e estudos, a continuidade da formação em um curso de pós-graduação, o planejamento coletivo das aulas, o desenvolvimento de atividades coletivas entre professores e alunos, dentre outras possibilidades de DPD.

Por outro lado, as transformações sólidas, com nível de significação e modificação da prática do professor, são produzidas em contextos colaborativos que permitem a construção de um significado docente da sua própria prática.

Para Marcelo García (1999) o DPD é capaz de promover, de forma prática, a integração de quatro áreas da teoria e da investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. O quadro 1 sintetiza a integração dessas quatro áreas.

**Quadro 1 – Campo da Investigação Didática no DPD**

Conhecimento	Características
<b>Escola</b>	Abertura dos tempos e espaços para manifestação da liderança institucional dos professores; Rede de gestão interna impulsionadora de mudanças, com participação direta dos professores; Conjunto das práticas apoiadas na gestão democrática e participativa.
<b>Currículo e Inovação</b>	Flexibilidade curricular com adaptações às necessidades da comunidade; Prática como processo de investigação, experimentação e colaboração coletiva; Aprendizagem reflexiva; Professores comprometidos com o projeto educativo da escola, com a sua proposta curricular.
<b>Ensino</b>	Conjunto de processos e estratégias de reflexão do professor; Centralidade nas experiências e participação colaborativa professor-aluno; Orientado para o diagnóstico de problemas e na proposição de intervenções; Reconhecimento do papel ativo de professores e alunos.
<b>Professores</b>	Necessidade de construir uma cultura de colaboração; Melhoria das condições de trabalho docente, maior autonomia e capacidade de ação individual e coletiva; Fomentar as teorias da mudança e da aprendizagem em sinergia com a comunidade escolar concreta.

Fonte: Adaptado de Marcelo García (1999).

O quadro acima é um contraponto aos processos planejados e desconexos ao contexto escolar, com baixa proatividade e participação docente (Marcelo García, 1999). Há uma valo-

rização da proatividade docente diante do contexto de organização curricular e inovação, tendo como elemento de conectividade central a própria forma de organização da unidade escolar, da participação dos professores e das práticas de ensino que são desenvolvidas.

### **3.2 A reflexão, a cooperação e o DPD**

Na contemporaneidade, o desenvolvimento das competências, a criatividade e a inovação são tratados como requisitos essenciais ao processo de desenvolvimento profissional. A criatividade e a inovação caminham juntas e possibilitam o reposicionamento dos países, tendo como centralidade a educação e a formação de profissionais aptos a lidar com os novos desafios (Marcelo García, 2013).

Todavia, inovação e criatividade precisam ser pensadas no contexto da cultura, das condições de ensino-aprendizagem e DPD, especialmente nas instituições públicas. O relatório da UNESCO (2022) aponta para o direito à educação de qualidade, ao longo da vida e o seu fortalecimento como um esforço público e um bem comum, situando a inclusão, a equidade, a cooperação e a responsabilidade coletiva como condições fundamentais.

Ainda que não seja uma condição vinculante aos países, as diretrizes estabelecidas no relatório mencionado são essenciais e exercem influência quanto aos compromissos mundiais que deverão ser assumidos por cada país, para garantir uma educação pública de qualidade, orientada para a responsabilidade social, inclusão e equidade. Há no referido documento uma preocupação com uma educação de qualidade, capaz de promover transformações na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos para a vida social coletiva.

Cabe dizer, que a educação é um bem público, e não apenas uma condição individual de desenvolvimento de competências e mérito individual que possibilita o reposicionamento e os status da pessoa no contexto do emprego e da acumulação de riqueza. Envolve compromissos éticos, está financiada com recursos públicos e deve ser acessível a todos, mediante a adequada alocação de meios necessários à garantia da sua oferta qualitativa, especialmente para as comunidades mais vulneráveis, a exemplo das comunidades indígenas, quilombolas, áreas urbanas periféricas, dentre outras.

Merece destacar a necessidade do fortalecimento dos mecanismos democráticos por meio de consultas públicas e da própria participação direta da comunidade, como chave para o fortalecimento dos esforços coletivos permite aprimorar os mecanismos de gestão compartilhada, como: grêmios estudantis, conselhos de classe, conselhos escolares, associações de pais, dentre outros, em que, efetivamente, a comunidade participe da construção de um projeto educativo. Para Nóvoa (2022), a escola de Educação Básica produz um conhecimento que está na dinâmica de partilha e de construção coletiva, presente no interior da profissão docente.

A participação do professor em “movimentos juvenis, grupos comunitários, fundos, organizações não governamentais, empresas, associações profissionais, filantrópicas, instituições religiosas e movimentos sociais pode fortalecer a equidade, a qualidade e a relevância da educação” (UNESCO, 2022, p.11). Assim, assegurar voz, transparência e responsabilização a uma educação pública engajada, com a superação das vulnerabilidades e uma referência para o DPD.

Por outro lado, para essa superação faz-se necessário identificar os conhecimentos do conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo como estruturante de uma base agrupada de atuação docente. Esses conhecimentos são sistematizados no quadro 2.

### Quadro 2 – Os conhecimentos da prática docente

Conhecimento	Características
<b>Conteúdo específico</b>	Domínio de fatos, conceitos, processos e procedimentos do conteúdo específico; Conhecimento dos paradigmas explicativos da área (conhecimento substantivo) e os padrões orientados para a pesquisa na área (conhecimento sintético); Conhecimento básico da matéria, da pedagogia de ensino e suas possibilidades representacionais.
<b>Conhecimento Pedagógico Geral</b>	Teorias, processo ensino-aprendizagem e conhecimento dos alunos; Conhecimento dos contextos educacionais micro (grupos de trabalho, salas de aula, gestão da escola) até os contextos macro (comunidade, culturas, conhecimento de outras disciplinas).
<b>Conhecimento Pedagógico do conteúdo</b>	(Re) construído no contexto do ensino da matéria e vinculado a outros conhecimentos de base; Compreensão do significado, princípios e técnicas de Ensino, protagonismo e autoria do professor.

Fonte: Adaptado de (Shulman 1987 *apud* Mizukami, 2004)

Observa-se no quadro que o conhecimento pedagógico geral, especialmente as teorias pedagógicas de fundamentação e as condições didáticas de aplicação, constituem base essencial para a aprendizagem dos conteúdos específicos e aplicação escolar. A produção desses conhecimentos precisa também ser pensada de forma dialógica e interdependente. A produção do conhecimento pelo professor conecta-se também a um ambiente democrático, reflexivo e sustentado em bases cooperativas, com autonomia e avaliação da própria prática. Tais condições são favorecidas por “uma sociedade na qual o acesso à informação e no seu caso, ao conhecimento, se realiza através de circuitos mais abertos, acessíveis e democráticos do que eram até faz alguns anos” (Marcelo García, 2013, p.25).

A compreensão e a interpretação são dimensões de uma prática docente reflexiva, com equilíbrio das relações interpessoais e orientada pela construção de uma liberdade essencial para superar a burocracia escolar (Schon, 1992). Uma das consequências mais evidentes da burocracia é a descrença e a apatia docente e, diante desse contexto, a centralidade e o reconhecimento do trabalho docente é condição fundamental do DPD.

Em face desse contexto da singularidade do trabalho docente e da importância da análise dos processos de formação continuada dos docentes é importante refletir sobre as diretrizes curriculares para formação de professores e a perspectiva do DPD no cenário brasileiro atual, tendo como referência os aspectos relacionados à formação e à valorização profissional.

### 3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN) à luz do DPD

Com a retomada de princípios neoliberais no campo educacional brasileiro, aprofundou-se a ênfase na formação docente com um perfil técnico, orientado para realização de tarefas, segmentação entre concepção e execução e redução significativa do caráter crítico- reflexivo

sobre o desenvolvimento da carreira e valorização profissional. Um dos desdobramentos da tendência da imposição de uma racionalidade técnica ao trabalho do professor é o baixo nível de engajamento, mobilização e envolvimento com a própria carreira docente. Para Nóvoa (2017) é necessário recuperar a qualidade da escola pública e reconhecer a condição essencial do trabalho do professor no desenvolvimento dos programas de ensino- aprendizagem.

A tendência de transferência da responsabilidade de formação e da própria condição de valorização profissional ao indivíduo é latente no contexto neoliberal, com fragmentação e desarticulação coletiva da profissão docente. A ideia principal é naturalizar as diferenças diante de questões de mérito e de esforço individual.

A partir do quadro 3 -À Formação e Valorização Profissional Docente realiza- se um esforço analítico para o entendimento do DPD a partir das categorias - formação continuada e valorização profissional - no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2 de 1º de Julho de 2015, CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP N.º 1, de 27 de outubro de 2020.

**Quadro 3 – A Formação e Valorização Profissional Docente**

Categories	Res. CNE/CP N.º 2 de 1º de julho de 2015	Res. CNE/CP N.º 2, de 20 de dez. de 2019	Res. CNE/CP N.º 1, de 27 de out. de 2020
<b>Formação Continuada</b>	Promovida de forma articulada e colaborativa pelas instituições formadoras e os sistemas de ensino; Orientada pela melhoria permanente da qualidade social da educação e valorização profissional; Preparar os profissionais para funções de magistério nas etapas e modalidades da educação básica.	A articulação entre formação inicial e continuada como forma de reduzir as desigualdades sociais, regionais e locais; A escola de Educação Básica é local privilegiado para a formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; Há competências gerais e específicas para formação inicial e continuada do professor.	Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada) e define os princípios de formação; Ensino por competências (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional); Cursos presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais.
<b>Valorização Profissional</b>	Responsabilidade das redes e das instituições educativas pela garantia de políticas de valorização dos profissionais da educação básica; A valorização do magistério é uma dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada; Previsão da aprovação de planos de carreira e salário, jornada de trabalho com dedicação e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho à atividades extraclasse.	A valorização da profissão docente, é tratada como o reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão; Preconiz a responsabilidade, o protagonismo e autonomia dos licenciandos pelo seu próprio desenvolvimento profissional.	Valorização dos docentes como os responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos; Menciona que a formação continuada é mais efetiva quando correlacionada com o Plano de Carreira e a progressão salarial.

Fonte: Elaboração dos autores com base nas Resoluções CNE/CP N.º 2/2015, 2/2019 e 1/2020

Cabe ressaltar que o DPD é uma condição prevista na LDB 9394/96 ao imputar aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de fomento das condições de aperfeiçoamento profissional docente, especialmente dos procedimentos metodológicos e das práticas pedagógicas. Quanto à formação inicial e continuada, no contexto da resolução CNE/CP n.º 2/2015, é descrita como um processo dinâmico e complexo, orientado para a melhoria permanente da qualidade da educação e valorização profissional. Apoiar-se nos processos de comunicação, cooperação e articulação de práticas entre as instituições de formação universitária dos licenciados e as escolas de Educação Básica. O regime de colaboração vincula-se aos entes federados e à formação e produção coletiva de uma educação pública de qualidade.

A formação continuada é tratada de modo amplo e passa por um desenvolvimento profissional que dialogue, para além das questões técnicas, dos métodos e práticas pedagógicas, com questões éticas e políticas relativas ao trabalho docente. A ideia de formação continuada conecta-se com o fortalecimento do trabalho coletivo da escola, com a reflexão sobre a profissionalidade e prática pedagógica docente e estaria para o que Nóvoa (2022) denomina de dinâmica de partilha e de construção coletiva própria.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

A formação continuada e valorização da carreira docente é fundamentada em capítulo específico com os respectivos planos de carreiras e salários. Há imputação às instituições a responsabilidade pela formação e valorização das carreiras, assim como, reconhecimento do papel basilar do professor para a garantia da qualidade educacional.

Art. 18 § 3º. A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015, p.15).

A constituição da CNE/CP N.º 2/2015 teve como referência bases democráticas e primou pela ampliação do debate com os profissionais da Educação, acolhimento de demandas reais e pela proposição de uma agenda de valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015;

2016). A constituição de uma carreira sólida, com reconhecimento e valorização dos profissionais, previsão do plano de cargos e salários, sistema de progressão, reverbera no próprio interesse do profissional pela sua formação continuada, permanência profissional, consequentemente, potencializa o próprio DPD.

Outro aspecto que produz reflexos positivos ao DPD é a previsão de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho em atividades pedagógicas relativas ao exercício do magistério, como o planejamento, a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico, participação em reunião (pais, conselho de classe, colegiado), participação em trabalhos de coordenação pedagógica, atividades de desenvolvimento profissional e outras atividades de natureza profissional.

Em contraparte, em uma análise às Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1, de 27/2020, verifica-se que a ênfase principal em termos de formação de professores é instrumentalizar um conjunto de habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, tendo como ênfase o conteúdo geral e específico da área de conhecimento e as atribuições das responsabilidades individuais ao professor, quanto à construção de competência e habilidades docentes.

A formação inicial e continuada é tratada de forma desconexa nas Resoluções CNE/CP N.º 2/2019 e CNE/CP N.º 1, de 27/2020 sendo indutoras da própria fragmentação do DPD. A sinalização da Resolução CNE/CP N.º 1 /2020 de que as Instituições de Ensino Superior – IES criem institutos/unidades integradas para a formação de professores e que tenham em seu corpo docente professores experientes das redes escolares de ensino é frágil e, efetivamente não se avança em um desenho para conexão da formação inicial e continuada.

Há no contexto das Resoluções CNE/CP N.º 2/2019 e CNE/CP N.º 1, de 27/2020 um conjunto de competências e habilidades gerais e específicas que precisam ser dominadas de maneira técnica e instrumental, por meio de um rol de instrumentos de controle interno e externo e ponderação de resultados pelo professor. A diretriz central é a formação de sujeitos capazes de executar padrões operacionais básicos e de submissão à exploração, fato que justifica uma baixa capacidade reflexiva do processo de formação.

O conhecimento, a prática e o engajamento profissional são tratados na Resolução CNE/CP N.º 1/2020 como dimensões fundamentais e interdependentes que se integram e se complementam na ação docente. São reforçadas em seu anexo, que trata da formação continuada docente, por meio de um conjunto prescrito de competências que deverão ser construídas pelos docentes, com evidente segmentação entre concepção e execução, retomando uma perspectiva tradicional do DPD.

Em termos de organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o Art. 7º, Inciso VI da Resolução CNE/CP N.º 2/2019, prevê o “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional”. São fundamentais duas questões no referido trecho: a primeira é o processo de desenvolvimento profissional reduzido ao treino, ao controle e a

reprodução de um viés de replicação imediata no contexto da Educação Básica e a segunda, a transferência do processo de formação profissional e de valorização a uma condição individual e de mérito.

A perspectiva tecnicista reveste o ensino, centrado em competências e habilidades, com redução da responsabilidade do poder público e das redes privadas quanto à formação, valorização e desenvolvimento da carreira docente, redução da autonomia e da capacidade reflexiva docente. O trabalho docente é visto dentro do contexto de condições gerenciais, com desdobramentos em métodos e técnicas de ensino para o alcance de resultados. As formas de controle se reforçam no discurso das habilidades e competências, reduzindo professores e alunos à condição de operadores de uma política de ensino que tem como referência central a inclusão no mercado de trabalho, a formação de mão de obra barata e a baixa capacidade analítico-reflexiva. É latente a redução da autonomia, o distanciamento das condições históricas e culturais, o esvaziamento investigativo e o próprio papel docente colaborativo de se posicionar contra as injustiças e desigualdades sociais no contexto da prática pedagógica.

Em termos de valorização profissional, as Resoluções CNE/CP N.º 2/2019 e CNE/CP N.º 1/2020 também promovem um esvaziamento do papel central dos docentes, da sua formação e valorização da carreira profissional. A formação se resume a uma condição fatídica de reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão. As questões pertinentes ao papel do poder público enquanto indutor da formação continuada, da carreira e da valorização profissional, especialmente do plano de carreira, são ausentes na primeira e apenas tangenciais no contexto da segunda ao mencionar, sem proposição efetiva, que a formação continuada é mais efetiva quando correlacionada com o Plano de Carreira e a progressão salarial. É notória a real necessidade de mobilizar e retomar o discurso da formação e valorização docente no contexto das DCN como estratégia do DPD, tendo como centralidade a carreira, valorização profissional e o trabalho colaborativo docente.

#### **4. CONCLUSÕES**

No presente estudo dá-se resposta à pergunta de investigação que orientou a investigação: “Qual é a concepção de DPD presente no contexto das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, no Brasil?”, assim como ao objetivo atrelado a ela. A discussão sobre a categoria DPD, segundo diversos autores, permitiu construir um quadro teórico de embasamento à crítica às Diretrizes Curriculares para a formação dos professores no Brasil, especialmente dos pressupostos neoliberais incorporados pela CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, das condições subliminares que estão intrinsecamente vinculados ao esvaziamento da prática do professor como sujeito da atividade, da sua capacidade de planejamento, da sua autonomia e dos seus saberes científicos.

Conclui-se que, a existência no Brasil de uma política rigorosa de DPD é necessária não apenas para profissionalização dos professores, senão também para o desenvolvimento das instituições educacionais, do sistema educativo como um todo, e, especialmente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e jovens. O DPD precisa ser compreendido no contexto da existência do trabalho docente, vinculado à prática concreta e às condições essenciais de exercício da liberdade, da autonomia e da participação direta. O poder público, como indutor da formação e valorização profissional, o reconhecimento da centralidade do professor como sujeito da atividade docente, são condições essenciais para a constituição de uma política de DPD contínua e sustentável. O caráter vinculante é obrigatório no âmbito das diretrizes e orientações da política pública, associado a um programa de acompanhamento das escolas, sejam instituições públicas ou privadas, mostra-se como contraponto importante ao avanço das forças neoliberais no campo educacional, especialmente quanto à flexibilização de registros e responsabilização do professor como único sujeito responsável pela sua formação continuada. Essa condição é fulcral para uma mudança, especialmente quanto à qualificação, reconhecimento e valorização do trabalho docente nas instituições públicas e privadas.

Ao analisar as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, identifica-se uma correlação da formação inicial e continuada com os termos “formação e valorização profissional” associados ao DPD, com as devidas distinções em termos de concepção e profundidade no circuito da política pública. É perceptível o caráter propositivo da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 quanto à responsabilização das instituições públicas e privadas pela formação e valorização profissional docente, em detrimento das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, que são cooptadas por interesses neoliberais, sendo o DPD tratado muitas vezes como uma responsabilidade do próprio indivíduo.

O nível de reconhecimento e centralidade do trabalho docente, previsto na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, sofre um movimento ascendente de pulverização no contexto da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020, sendo o processo de formação e da própria valorização profissional, reduzido à aprendizagem de um conjunto de competências e habilidades básicas, com visível enfraquecimento do professor como sujeito da atividade docente.

O cenário atual aponta para uma fragilidade do DPD, do seu caráter contínuo e sustentável, na medida em que as DCNs incorporam princípios neoliberais ao processo de formação docente, com evidente desdobramento na fragmentação da formação inicial e continuada, na responsabilização individual do professor pela sua formação continuada, na redução do gasto público e na própria tendência de desresponsabilização do Estado. A análise da literatura e dos documentos sugere que essa questão precisa ser complementada e aprofundada, especialmente com a realização de pesquisas empíricas.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em 01 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. MEC. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 05 jan. 2023.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

DAY, C. **Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DERONCELE ACOSTA, Angel. Competência epistêmica: rutas para investigar. **Revista Universidad y Sociedad** [online]. 2022, vol.14, n.1, pp.102-118. Epub 10-Feb-2022. ISSN 2218-3620. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202022000100102&lng=e](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000100102&lng=e)

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, no 131, p. 299-324, abr-jun., 2015. Acesso em: 04/01/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26. Set. 2017.

FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/adeni/Downloads/74-Texto%20do%20artigo-208-212-10-20180703.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

GUIRAO GORIS, Silamani J. Adolf. Utilidad y tipos de revisión de literatura. **Revista Ene.**, Santa Cruz de La Palma , v. 9, n. 2, 2015 . Disponível em: <[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1988-348X2015000200002&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso 18 jul. 2023. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTALUCIO, María del Pilar. **Metodología de la investigación** (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V., 2014. ISBN | DOI: 978-1-4562-2396-0.

LIMA, T. C. S. de . MIOTO, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, 10 (spe), 37–45. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 02 dez 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Editora Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4gBfFYRyjk6MXfKzG3CmSb/?format=pdf&lang=es> Acesso em: 30 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. 95 p. (Série Manuais Acadêmicos). ISBN 9788532652027.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em 20 mar. 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 27 e 270129 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>

NÓVOA, António. Firmar La Posición como Professor. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017 1107. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf\\_1](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 23 mar. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, 2009. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-91.

SELBACH, Paula Trindade da Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 103 (264). May. - Ago.2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DqkYqgmPHNGDKpXZJNGGfJL/?lang=pt>

RODRÍGUES JIMÉNEZ, A; PÉREZ JACINTO, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. **Revista Escuela de Administración de Negocios**, (82), 175–195. Disponível em: <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1647> . Acesso: 03 fev 2023. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>.