

O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil

Clénia Ruth Alves Vasconcelos¹
Solange Helena Ximenes Rocha¹

¹Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém/PA – Brasil

RESUMO – O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil. O presente artigo concentra-se na análise do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e da política curricular atualmente em vigor no cenário educacional brasileiro. O objetivo principal deste estudo é compreender como os documentos que versam sobre as políticas curriculares no Brasil delineiam e avaliam o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) nos cursos de formação de professores, bem como investigar o enfoque temático atribuídos ao DPD nesses documentos. O método empregado baseia-se em uma abordagem bibliográfica respaldada por pesquisa documental. A análise crítica desses documentos direciona um DPD fundamentado na aquisição, por parte dos professores, de competências e habilidades sustentadas por estratégias de formação homológicas. Destacamos como benéfico o reconhecimento do desenvolvimento contínuo, que supera a concepção episódica de formação. Nesse contexto, sublinhamos a abordagem colaborativa como uma estratégia fundamental para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. BNC-Formação. Formação Continuada. Formação de Professores.

ABSTRACT – What the National Curriculum Guidelines for Teacher Training say about Teacher Professional Development in Brazil. This article focuses on the analysis of Teaching Professional Development (DPD) and the curriculum policy currently in force in the Brazilian educational scenario. The main objective of this study is to understand how the documents that deal with curriculum policies in Brazil outline and evaluate the Teacher Professional Development (DPD) in teacher training courses, as well as to investigate the thematic focus attributed to the DPD in these documents. The method employed is based on a bibliographic approach supported by documentary research. The critical analysis of these documents directs a DPD based on the acquisition, by teachers, of competencies and skills supported by homological training strategies. We highlight as beneficial the recognition of continuous development, which goes beyond the episodic conception of education. In this context, we underline the collaborative approach as a fundamental strategy for Teacher Professional Development.

Keywords: Curriculum Guidelines. BNC-Formation. Continuing Education. Teacher Training.

Introdução

O desenvolvimento profissional docente, juntamente com as demandas a ele associadas, tem sido objeto de atenção e inclusão nas agendas de organismos internacionais de relevância, tais 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).

A definição de concepções, estabelecimento de metas e delineamento de indicadores para as políticas educacionais de diversas nações tem se configurado como uma temática presente nas agendas dessas organizações internacionais. Morosini, Nez e Woicolesco (2022) conduziram uma investigação acerca da atuação dos organismos internacionais na formulação de diretrizes para a formação de professores em nível global. Os autores enfatizam que, dentro desse contexto e considerando as previsões das demandas que a Educação deverá enfrentar nas próximas décadas, emerge a necessidade de uma futura agenda global de desenvolvimento sustentável (Unesco, 2015, p. 04, *apud* Morosini; Nez; Woicolesco, 2022, p. 815).

Chama atenção na investigação dos documentos produzidos por esses organismos internacionais, a categoria: *Políticas para a Formação de Professores*. As autoras demonstram que o documento *Educação para a Cidadania Global* destaca a *formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional docente* como potencializadores de uma Educação para a Cidadania Global. Trata-se de uma concepção de formação profissional para o Desenvolvimento Sustentável que pressupõe aos cursos de formação de professores um redimensionamento de iniciativa curricular:

Sintetizando, pode-se inferir que o currículo para a formação de professores é um ponto de convergência em todos os documentos. As competências e conhecimentos docentes são consideradas “essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de Ensino rumo à sustentabilidade” (Unesco, 2017, p. 51).

Desse modo, a EDS pode contemplar disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da Educação, e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias [...] (Unesco, 2017, *apud* Morosini; Nez; Woicolesco, 2022, p. 823).

Segundo Garcia (1999, p. 139), é crucial dedicar tempo ao estudo e à compreensão sobre “a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores”. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente é apresentado como o único fator capaz de integrar esses campos de conhecimento na prática. “Vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Garcia, 1999, p. 139).

Esta discussão integra parte da pesquisa documental desenvolvida na tese de doutorado que investiga o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na formação inicial em Comunidades de Práticas. O objetivo que nos orienta é entender como os documentos atuais das políticas curriculares no Brasil prospectam e dimensionam o DPD para os cursos de formação de professores, bem como entender qual o enfoque temático do DPD nesses documentos.

A pesquisa constitui-se uma revisão bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada a partir de três fontes de evidências: a Resolução 02 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a resolução CNE/CP 01/2020, que 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); e o documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da base nacional comum curricular (BNCC) – CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

O artigo inclui somente uma seção dedicada à reflexão sobre aspectos conceituais do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e apresenta as perspectivas do DPD com base na análise dos documentos curriculares mencionados anteriormente.

Desenvolvimento Profissional Docente: aspectos conceituais e perspectivas nos documentos de políticas curriculares

Julgamos relevante realizar uma análise conceitual breve do Desenvolvimento Profissional Docente antes de abordarmos as representações específicas do DPD contidas nos documentos pesquisados.

Fiorentini e Creci (2013, p. 03) consideram o DPD como “processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico”. Os contextos particulares expandem as trajetórias de aprendizado dos docentes. Por outro lado, Garcia (1999) propõe uma concepção do DPD que transcende a visão tradicional de uma dicotomia entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Ele argumenta que o DPD deve ser entendido como um processo contínuo de evolução e continuidade, em que os professores estão constantemente se desenvolvendo e se aprimorando ao longo de suas carreiras.

Isso implica o desenvolvimento das dimensões formativas dos docentes e na contínua expansão de seu repertório profissional, o que envolve a aquisição de competências profissionais e, consequentemente, o aprimoramento de habilidades, tanto em contextos formais quanto informais de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional é uma ciência relativamente jovem na educação [...] exceptuando a investigação sobre o treino,

a maior parte da literatura sobre o desenvolvimento profissional é teórica e descritiva, em vez de experimental, ainda que rapidamente se vá avançando nessa direção (Sparks; Loucks-Horsley, 1990 *apud* Garcia, 1999, p. 146).

Imbernón (2004, p. 45) articula o Desenvolvimento Profissional Docente a qualquer intenção sistemática que vise a melhoria da prática profissional e envolve crenças e saberes produzidos pelos professores. Esse conceito inclui também “[...] o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas para a satisfação dessas necessidades profissionais”.

Avaliemos que o desenvolvimento profissional não se inicia apenas no ingresso nos cursos de formação de professores, mas se integra a um processo contínuo ao longo da carreira profissional. Convém mencionar que o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (Garcia, 1999).

Feitas essas considerações, a Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2017, de natureza normativa e definidora do conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, significou o redimensionamento da política curricular para as escolas da educação básica de todo o país. Fruto desse processo, foram criados diversos grupos de trabalho e documentos (resoluções e guias) para o fomento de ações de alinhamento do currículo nas redes estaduais e municipais do Brasil.

Correlato a esse contexto, em 2019 foi homologada a Resolução 02 de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em 2020, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Esses documentos constituem a estrutura das políticas curriculares educacionais do Estado. Competências e habilidades são reasumidas como elementos fundamentais na estruturação dos currículos nos diversos níveis de ensino. O preâmbulo das Diretrizes Curriculares para a formação de professores anuncia isto:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes **terão por referência a Base Nacional Comum Curricular** (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, **para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente**; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, **estabe-**

lece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, **requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores** (Brasil, 2019, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em substituição às Diretrizes 02/2015, dirigem-se para um desenvolvimento profissional sustentado na construção de competências gerais e específicas e de habilidades correspondentes. Prioriza-se as competências específicas que se referem a três dimensões fundamentais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Merece destaque o fato que o modelo de formação projetado na resolução se baseia no modelo de padrões para a formação docente adotado na Austrália. As dimensões de desenvolvimento inclusive são as mesmas.

Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

A Base Formação se refere de forma literal ao DPD no espaço das competências específicas ligadas à dimensão do *Engajamento Profissional* e discrimina que os professores devem “I - comprometer-se **com o próprio desenvolvimento profissional**” (Brasil, 2019, p.19) como apontado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências Específicas e habilidades do Desenvolvimento Profissional Docente segundo a BNC – Formação

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e se consiga atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das

	aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
--	---

Fonte: BNC-Formação (2019, p. 19).

Nessa perspectiva, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) está orientado para um processo fundamentado na autoformação. Dessa maneira, o profissional em formação será incentivado a participar ativamente do desenvolvimento e expansão de sua identidade profissional. Acreditamos que Garcia (1999, p. 150) considera esta “modalidade de DPD mais simples, porque os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram para o desenvolvimento profissional ou pessoal”.

O capítulo II da resolução versa sobre os fundamentos da política da formação docente, e traz como fundamentos importantes para a discussão em questão: uma “I - sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (Brasil, 2019, p. 03).

Pontua-se a importância desse movimento de construção do DPD na correlação entre teoria e prática. Porém, não vemos de forma clara a explicitação do componente reflexivo como orientadora desse movimento. Atualmente, é impossível conceber a formação de professores, tanto no estágio inicial quanto na educação continuada, sem considerar um contexto de aprimoramento para a educação nas escolas, refletindo e mantendo como horizonte os objetivos da educação básica. Isso requer um esforço constante para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Em consonância aos princípios da política de formação de professores, destacamos:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 03, grifos nossos).

Analisando os elementos presentes no documento, deduzimos que o modelo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) propõe processos que integrem a formação inicial e continuada, conforme expresso no inciso VII. Portanto, a formação continuada é consolidada no contexto da formação inicial, e esse movimento repercute na ampliação e apropriação do repertório profissional, fundamentais para o processo de profissionalidade docente. Ao contemplar a redu-

ção da distância entre a universidade e a escola, todos os envolvidos se beneficiam: os futuros professores têm a oportunidade de conhecer os desafios enfrentados por seus colegas, enquanto as pessoas que já são docentes têm a chance de aprofundar seu conhecimento, desenvolver-se profissionalmente e legitimar os saberes que produzem.

No Art. 8º, a Resolução define que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa. Isso evidencia um chamado significativo para a integração entre as escolas e as universidades. Assim, a Base formação realça a institucionalização de “Unidades Integradas de Formação de Professores” sob a responsabilidade de instituições Superiores.

Com base no que foi exposto, podemos razoavelmente afirmar que a difusão do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) está intrinsecamente relacionada ao seu alinhamento com os domínios pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais estão delineados nas competências e habilidades inerentes ao processo de formação. Observamos a retomada da importância das competências como um elemento central na estruturação do processo de aprendizagem durante a formação de professores, tanto no estágio inicial quanto na educação continuada. Contudo, é perceptível uma lacuna em relação à ênfase em uma formação mais reflexiva e politicamente engajada.

A abordagem em questão, ao priorizar as competências como elemento central na formação de professores, pode culminar na homogeneização do ensino. Nesse processo, há o risco de desconsiderar as peculiaridades regionais e locais, o que, por sua vez, pode acarretar impactos negativos significativos na autonomia dos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas.

A partir desses documentos, percebemos, na forma de organização da compreensão do DPD, a indicação metodológica baseada em uma estratégia formativa que Shon (1987) chama de “homologia dos processos”. No caso da homologia “explora-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa” (Alarcão, 1996, p. 23). O grande proveito desta metodologia diz respeito à construção de representações pelos sujeitos em formação, de processos de aprendizagem através da vivência prática, isto é, a vertente formativa dessa estratégia se desenvolve por meio da experimentação e reflexão sobre o conhecimento gerado na prática.

As referências para a formação continuada de professores estão contidas na Resolução 01/2020. O Art. 7º da Resolução dispõe:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho co-

laborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 05).

As diretrizes também se articulam de forma direta à BNCC da educação básica. As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada exigem do “professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global” (Brasil, 2020, p. 02). Integram o DPD os conhecimentos basilares da profissão; em relação a isso, a resolução focaliza o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo.

A leitura do documento pressupõe ao âmbito da formação continuada um Desenvolvimento Profissional a partir dos contextos laborais dos professores, bem como leva-se em consideração suas necessidades formativas (crenças, saberes da profissão) para a personalização de roteiros de aprendizagens e ações de formação. Pondera-se ainda uma forte inclinação de um DPD a uma formação em serviço. A resolução referencia esse contexto citando:

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual **formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores**, sendo, assim, **a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor** (Brasil, 2020, p. 05, grifos nossos).

O projeto de formação definido pela resolução traduz diferentes componentes do DPD, tais como: Formação contextual, ampliação da base de conhecimentos dos professores e o trabalho colaborativo como elemento estruturante do percurso de formação. Sugerem ainda a implantação de Comunidade de Práticas com tutoria, principalmente em escolas que sejam menores.

Na resolução da formação continuada como da formação inicial é recomendada às IES a criação de institutos integrados para a formação de professores. Segundo Brasil (2020, p. 06), estas unidades integradoras intencionam fazer a ponte orgânica e contextual entre educação Superior e a educação Básica, e o caminho sugerido é que tenham no seu corpo docente, “além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino”.

A formação ao longo da vida é uma concepção presente na resolução, isso implica formação em serviço como menciona o artigo 11:

As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (Brasil, 2020, p. 06).

Nesse âmbito, consideram a atuação de um formador experiente (mentoria ou tutoria) nas formações. “A programação da Formação em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 06).

No que diz respeito à Base *Formação Continuada*, de forma expressa, o DPD é tratado na competência 05.

Quadro 2 – Competência 05 da Base Formação Continuada

COMPETÊNCIA 05	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional.	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente.	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e estar disposto a ampliar sua cultura geral e conhecimentos específicos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2020).

Percebemos uma forte indicação ao cultivo de processos autônomos e de auto responsabilização sobre o desenvolvimento profissional. Muito afinado com a indicação da BNCC formação.

Ressalte-se que o Grupo de trabalho do Conselho Nacional de Secretários da Educação fomentou discussões para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da base nacional comum curricular (BNCC) para orientar as redes estaduais, municipais, federais e escolas privadas a um processo de revisão das políticas de formação específicas das redes. No documento produzido por esse grupo é citado dados de uma pesquisa que indicam que há uma forte demanda dos próprios professores: “88% dos docentes de redes estaduais no Brasil apontam que gostariam de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional” (Consed, 2017, p. 03).

A metodologia recomendada pelo grupo de trabalho do CONSED considerou alguns pontos que refletem elementos de DPD para dar conta dos novos arranjos curriculares dos diferentes estados do país. Entre os quais, selecionamos alguns que merecem destaque e que conversam com o preceituado na resolução da formação continuada:

1. A escola como locus principal da formação continuada.
2. A necessidade de se avançar no sentido de assegurar a jornada do professor em uma única escola.

3. A promoção da **formação continuada em serviço** por meio da utilização mais efetiva do 1/3 de hora-atividade já previsto por lei.
4. A promoção e o **estímulo ao trabalho colaborativo** entre os professores, por exemplo, por meio da atuação da coordenação pedagógica.
5. A importância de a **formação continuada ser contínua**, isto é, ter duração suficiente para possibilitar que o professor efetivamente repense a sua prática pedagógica.
6. A importância de a formação continuada ser específica, isto é, **corresponder a demandas reais do professor** e com clara relação à sua prática pedagógica.
7. A personalização dos itinerários/roteiros de formação conforme características e demandas específicas dos professores no âmbito de cada Rede, incluindo, por exemplo, ações específicas de formação para professores em estágio probatório (Consed, 2017, p.11, grifos nossos).

Da análise síntese do GT damos destaque ao desafio e a necessidade imposta ao professor de lecionar em mais de uma escola, esse fato de forma direta repercute no desenvolvimento da profissionalidade, pois, o DPD é um processo longo que vislumbra um contínuo engajamento e pertencimento dos sujeitos ao local de trabalho. E considerando-se um contexto escolar que os profissionais têm a percepção de provisoriedade se esvaziam as possibilidades reais de DPD.

Uma vez estabelecido este desenho metodológico, o CONSED destaca o papel de fortalecimento das redes de formadores e posiciona o papel efetivo das Instituições de Ensino Superior. Em vista disso, as Secretarias Estaduais de Educação devem lançar estratégias que considerem fundante a relação do DPD com o Plano de Carreira do professor. Nesse sentido, a(s) estratégia(s) das Secretarias Estaduais de Educação para avançar nessa relação devem considerar:

A relevância do plano de carreira em incentivar o **desenvolvimento profissional** contínuo dos docentes. A importância de a progressão na carreira estimular o professor a buscar a formação continuada que **objetive melhorar a sua prática em sala de aula** (e não apenas a titulação acadêmica ou evolução funcional). A vinculação das qualificações realizadas pelos profissionais em âmbito da formação continuada para melhoria da prática de ensino com evoluções na carreira e aumento salarial (Consed, 2017, p.11, grifos nossos).

O quadro a seguir organiza alguns elementos que foram evidenciados a partir da análise nos documentos e que tem relação direta com a planificação do DPD. A definição desses componentes mostra o sentido multidimensional que carrega o desenvolvimento profissional docente.

Quadro 3 – Componentes do DPD subjacentes aos Documentos

Componentes	Documentos	
	Resolução 02/2019 e BNC – Formação	Resolução 01/2020 e BNC – Formação Continuada
Concepções formativas do Desenvolvimento Profissional Docente	Formação Inicial e Continuada	Formação em serviço (mentoria e tutoria)
Dimensões de Desenvolvimento Profissional Docente	Conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional	Conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional
Contexto de Desenvolvimento Profissional Docente	Escola	Universidade – escola – Universidade
Base de conhecimentos do Desenvolvimento Profissional Docente	Competências e habilidades	Competências e habilidades
Natureza do trabalho de Desenvolvimento Profissional Docente	Atividades Práticas	Trabalho Colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, de modo geral, a BNCC e os documentos derivados dela combinam, no nosso entendimento, um modelo de DPD baseado no que Garcia (1999) chama de **Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro**. Nesse aspecto, pondera-se sobre a relação intrínseca entre DPD e o desenvolvimento curricular e da escola, elementos centrais nos documentos produzidos.

Deste modo, se a Base recomenda em seus fundamentos pedagógicos o trabalho com competências e habilidades pelas diferentes áreas do conhecimento, os professores na mesma proporção devem experimentar na prática a aprendizagem sobre as competências e habilidades, concretizando um processo de aprendizagem por homologia.

Considerações Finais

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um conceito multidimensional que abrange diversas áreas da educação, como didática, currículo e conhecimentos, entre outras. Isso ocorre porque o DPD coloca o professor no centro, considerando seus saberes, limitações e anseios. Portanto, consideramos essencial a necessidade de integrar o DPD de forma proeminente nos currículos dos cursos de formação de professores e nas escolas, com destaque para o protagonismo dos professores nesse processo.

Ao acompanharmos as recentes políticas educacionais de vulto no Brasil no tocante à formação de professores, vemos que é um campo que tem sofrido intensas reformulações, a citar: Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui a Base Nacional

Docente; Resolução 01 de 2020 institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

As políticas curriculares no Brasil têm centrado suas ações no redimensionamento dos processos formativos nas diferentes etapas e níveis da educação nacional. É orientado nos documentos oficiais que todas as ações, projetos, que se relacionem diretamente e indiretamente a formação de alunos da educação básica, futuros professores de instituições de ensino superior, devem convergir de forma orgânica nos objetivos, competências, habilidades e finalidades.

A análise dos documentos oriundos da BNCC dá pistas de um desenvolvimento profissional baseado na apropriação pelos professores de competências e habilidades que devem sustentar a formulação ou adaptação dos novos currículos. Sugere-se que esse contexto seja ajustado a homologia de processos extensível à formação inicial e continuada. Assim, pauta-se a estruturação do DPD como reflexo das competências e habilidades prospectadas para os alunos da educação básica.

Consideramos salutar a compreensão dos documentos sobre a necessidade de superação do caráter pontual e isolado das formações continuadas. Estudos têm apontado as limitações do impacto do trabalho de formadores sobre as ações pedagógicas dos professores em formação continuada. Romanowski e Martins (2010, p. 339) afirmam que, geralmente, não há relação entre os programas de formação “oferecidos pelas redes de ensino com os realizados pelas escolas; não ocorre a participação do professor, pois é restrita a estar presente no evento de formação, mas sem envolvimento direto”. Isso reverbera na ausência de engajamento dos professores nos processos de formação, que é reforçado pela carência de um programa de formação continuada que faça sentido para estes.

Outro destaque em comum nos documentos é o trabalho colaborativo como estratégia de desenvolvimento profissional. As iniciativas, sejam das escolas ou das universidades, devem prever a colaboração nos seus processos formativos. As pesquisadoras Vascellos e Ximenes-Rocha (2022) refletem que “os conceitos de desenvolvimento profissional docente e a cultura colaborativa são centrais nas investigações” que vêm sendo realizadas.

Nos últimos anos, a capilaridade da natureza colaborativa no interior de grupos, comunidades, experiências, ou como se queira designar, tem se constituído estratégias formativas para o desenvolvimento profissional docente. Fullan (2009) discute em seu livro, no capítulo sobre visões do processo de mudança educacional, que todas as estratégias efetivas de mudanças têm base social. Na maioria das situações que este autor tem analisado as “comunidades profissionais de aprendizagem”, como conceitua, podem ser estratégias que sugere mudanças de padrões baseado em uma visão relacional na formação. Deste modo os contextos colaborativos são potencializadores do desenvolvimento profissional na formação de professores.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. Em Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.
- CONSED. Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores. **Documento de Considerações para Orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à Luz da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FULLAN, Michael. **O Significado da Mudança Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARCIA, Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. Resolução Cne/Cp n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos Internacionais e as Perspectivas para a Formação de Professores no Marco da Agenda E2030. **Ensaio: avaliação política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 813-836, jul./set. 2022.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.
- SHON, Donald. **Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SPARKS, Dennis; LOUCKS HORSLEY, Susan. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub., 1990. P. 234-251.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 25 jan. 2023.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos**

de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 25 jan.2023.

VASCONCELOS, Clênys Ruth Alves; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Estado do Conhecimento: comunidades colaborativas de aprendizagem docente no período de 2016 a 2021. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 66, p. 1-23, out./nov. 2022.

Clenys Ruth Alves Vasconcelos é Doutoranda em Educação na Amazônia junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (Educante), Polo Santarém/Ufopa. Linha de pesquisa: *Educação na Amazônia: formação do educador, prática pedagógica e currículo*. Mestra em Educação (PPGE/Ufopa). Prof. Msc. da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa (Formação de Professores na Amazônia Paraense).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4878-2502>

Email: ruthclenys@gmail.com

Solange Helena Ximenes Rocha é Doutora em Educação (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufopa e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (Educante), Polo Santarém/Ufopa. Profa. Dra. da Universidade Federal do Oeste do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa (Formação de Professores na Amazônia Paraense).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5601-7053>

Email: solange.rocha@ufopa.edu.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

