



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTOS DE INCERTEZAS: INQUIETAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Lilian Moreira Cruz¹

Universidade Estadual de Santa Cruz

Lúcia Gracia Ferreira²

Universidade do Sudoeste da Bahia

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, tendo como pano de fundo algumas inquietações advindas do campo político e do contexto da pandemia da Covid-19. Para isso, assentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva exploratória. Nesta direção, fizemos um recorte temporal, tendo o início a Constituição Federal de 1988 até o contexto pós-pandemia, ou seja, analisamos um movimento de 34 anos de algumas conquistas e perdas dos/as profissionais da educação brasileira, para isso, nos debruçamos nos marcos legais e discussões teóricas de estudiosos/as como Tardif (2014), Ferreira (2014; 2020), Cruz, Barreto, Ferreira (2020), Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2009; 2011), Vaillant (2014) etc. Os dados revelam que durante a pandemia, os/as professores/as foram impactados não apenas pela crise sanitária, mas também por uma crise política. Na primeira, faltou suporte pedagógico, tecnológico, humano, político, social, financeiro, psicológico, entre outros. Essa carência resultou em implicações negativas para o DPD, incluindo o adoecimento dos/as professores/as diante das exigências das aulas remotas e do aumento da carga de trabalho. Na segunda, observamos a perda de autonomia devido às reformas educacionais, a falta de formação contínua em tecnologia e a erosão salarial devido à inflação, entre outros desafios. Como resultado, o DPD foi afetado por uma combinação de fatores oriundos de contextos políticos, sociais, econômicos e organizacionais, resultando na precarização do trabalho docente e desencadeando processos de desprofissionalização e proletarianização dos/as professores/as. Portanto, torna-se evidente a necessidade crucial de adotar políticas públicas educacionais para apoiar os professores e minimizar os danos durante cenários de crises. Oferecer suporte direto às atividades dos/as professores/as em circunstâncias adversas pode ser considerado uma estratégia eficaz para mitigar os efeitos negativos dessas situações, as quais tendem a comprometer os processos de DPD.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Pandemia; Políticas Públicas; Profissão docente

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Rua Aracuaá, 146, apto 201, Bairro Nossa Senhora da Vitória, Ilhéus, Bahia, Brasil, CEP: 45655-712. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>. E-mail: lmacruz@uesc.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Itapetinga, Bahia, Brasil. Travessa um, nº 65, bairro Nova Itapetinga, Itapetinga, Bahia, Brasil, CEP: 45700-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br.

PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT IN CONTEXTS OF UNCERTAINTY: CONCERNS AND PROBLEMS

ABSTRACT

This article aims to problematize Teacher Professional Development - DPD, having as a background some concerns arising from the political field and the context of the Covid-19 pandemic. For this, we based the research on a qualitative approach, being of the exploratory descriptive type. In this direction, we made a temporal cut, starting from the Federal Constitution of 1988 until the post-pandemic context, that is, we analyzed a 34-year movement of some achievements and losses of Brazilian education professionals, for this, we focused on in the legal frameworks and theoretical discussions of scholars such as Tardif (2014), Ferreira (2014; 2020), Cruz, Barreto, Ferreira (2020), Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2009; 2011), Vaillant (2014) etc. The data reveals that during the pandemic, teachers were impacted not only by the health crisis, but also by a political crisis. In the first, there was a lack of pedagogical, technological, human, political, social, financial, psychological support, among others. This shortage resulted in negative implications for DPD, including teachers becoming ill due to the demands of remote classes and the increased workload. In the second, we observe the loss of autonomy due to educational reforms, the lack of continuous training in technology and salary erosion due to inflation, among other challenges. As a result, DPD was affected by a combination of factors arising from political, social, economic and organizational contexts, resulting in the precariousness of teaching work and triggering processes of deprofessionalization and proletarianization of teachers. Therefore, the crucial need to adopt public educational policies to support teachers and minimize damage during crisis scenarios becomes evident. Offering direct support to teachers' activities in adverse circumstances can be considered an effective strategy to mitigate the negative effects of these situations, which tend to compromise DPD processes.

Keywords: Professional development; Pandemic; Public Policies; teaching profession.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE: INQUIETUDES Y PROBLEMAS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar el Desarrollo Profesional Docente – DPD, en el contexto de algunas preocupaciones surgidas del campo político y del contexto de la pandemia de Covid-19. Para lograrlo, basamos la investigación en un enfoque cualitativo, siendo descriptivo y exploratorio. En esa dirección, hicimos un corte temporal, a partir de la Constitución Federal de 1988 hasta el contexto pos pandemia, es decir, analizamos un movimiento de 34 años de algunas conquistas y pérdidas de los profesionales de la educación brasileños, para ello, nos centramos en en los marcos legales y discusiones teóricas de académicos como Tardif (2014), Ferreira (2014; 2020), Cruz, Barreto, Ferreira (2020), Marcelo García (1999; 2009), Day (2001; 2005), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2009; 2011), Vaillant (2014), etc. Los datos revelan que durante la pandemia los docentes se vieron impactados no solo por la crisis sanitaria, sino también por una crisis política. En el primero faltó apoyo pedagógico, tecnológico, humano, político, social, financiero, psicológico, entre otros. Esta escasez tuvo implicaciones negativas para el DPD, incluida la enfermedad de los docentes debido a las demandas de las clases remotas y el aumento de la carga de trabajo. En el segundo, observamos la pérdida de autonomía por las reformas educativas, la falta de capacitación continua en tecnología y la erosión salarial por la inflación, entre otros desafíos. Como resultado, el DPD se vio afectado por una combinación de factores surgidos de contextos políticos, sociales, económicos y organizacionales, lo que resultó en la precariedad del trabajo docente y desencadenó procesos de desprofesionalización y proletarianización de los docentes. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad crucial de adoptar políticas educativas públicas para apoyar a los docentes y minimizar los daños durante escenarios de crisis. Ofrecer apoyo directo a las actividades docentes en circunstancias adversas puede considerarse una estrategia efectiva para mitigar los efectos negativos de estas situaciones, que tienden a comprometer los procesos de DPD.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Pandemia; Políticas Públicas; profesión docente.

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos a estudar a trajetória de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, cuja necessidade é de colocá-la num campo historicamente situado de análise da dimensão pessoal, profissional e social do/a professor/a, visto que estes/as estão inseridos/as no mundo, podendo as mudanças sociais nele ocorridas afetar a sua prática pedagógica, sua autoestima, seu prestígio, sua imagem profissional, ou seja, o seu DPD.

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

Por tudo isso, é válido destacar que do estudo a escrita deste artigo foi realizada em um contexto adverso, estando as pesquisadoras imersas em uma situação de excepcionalidade ocasionada pela Covid-19 (doença provocada pelo Novo Coronavírus). Dessa forma, não é possível descontextualizar da realidade social uma pesquisa, aqui em particular, sobre o DPD, pois é nela que o/a professor/a se encontra mergulhado cotidianamente (Tardif, 2014; Ferreira, 2014; 2020; Cruz; Barreto; Ferreira, 2020).

Portanto, é importante salientar que o Brasil nos anos de 2016 a 2022, vivenciou um contexto insurgente. Por um lado, político; por outro, social. No político, o país teve, um governo de âmbito federal e seus apoiadores, cujos discursos e práticas negacionistas e autoritárias atingem frontalmente a ciência, a educação, a saúde, a economia e os/as trabalhadores/as em geral, tudo isso com projetos político-partidários de cunho neoliberais, de demandas decisórias e relações sociais capitalistas que se desdobram no campo social, aprofundando ainda mais as desigualdades, a exclusão digital e social, o desemprego, o subemprego, a morte, a doença etc. Todas essas situações postas são permeadas e alargadas pelas relações de poder e têm transformado, particularmente a educação, em um serviço mercantil.

Nessa perspectiva, é necessário buscar a compreensão dos impactos desse cenário de crise na vida dos profissionais que fazem a educação do Brasil. Sob essa ótica, objetivamos problematizar o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, tendo como pano de fundo algumas inquietações advindas do campo político e do contexto da pandemia. Para isso, assentamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva exploratória. Para Chizzotti (2006, p. 28), “a pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” e exige do/a pesquisador/a concepções claras e bem definidas que orientem a ação, as práticas investigativas, os procedimentos e instrumentos para produção de dados (Chizzotti, 2006).

Nesta direção, fizemos um recorte temporal, tendo o início a Constituição Federal de 1988 até pós-ensino remoto, ou seja, analisamos um movimento de 34 anos de algumas conquistas e perdas dos profissionais da educação no Brasil, para isso, nos debruçamos nos marcos legais e discussões teóricas. Esperamos com este estudo refletir sobre as implicações do contexto social e político para o DPD.

O/A PROFESSOR/A NO “FOGO CRUZADO”: IMPLICAÇÕES DOS CONTEXTOS ADVERSOS

Os docentes vêm atravessando inúmeros desafios no campo político e social, nos últimos anos. No campo político, as reformas no sistema educacional brasileiro tiveram repercussões significativas na profissão docente, à medida que trouxeram prescrições para a docência, com políticas públicas educacionais voltadas para o capital humano e a produtividade (Oliveira, 2020; Cruz; Menezes; Rodrigues, 2021); a exemplo da Reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Base Nacional Comum para Formação, entre outras que discutiremos nas páginas subsequentes.

No campo social, a pandemia provocou substanciais mudanças nos mais variados setores sociais do mundo desde início do ano de 2020 - a exemplo da saúde, da economia, do esporte, do lazer, da educação, da cultura, entre tantos outros. Especificamente no Brasil não foi diferente, pois a população brasileira foi demasiadamente afetada não só pelo vírus, mas pelo contexto de ruptura, evidenciado pela falta de efetividade da administração federal, que não tratou com a devida

seriedade os impactos da pandemia, postergando as estratégias de controle do vírus e o direito à vacinação de toda a população brasileira.

Sob este prisma, consideramos que isso foi bastante ilustrativo para observar a realidade do mês de junho de 2021, quando o número de mortos pela Covid-19 no país chegou a mais de 500 mil³. Associado a isso, acompanhamos a insuficiência e a ineficiência do sistema público de saúde que não deu conta do adoecimento em massa: houve falta de medicamentos, médicos, vacinas, leitos, unidade de terapia intensiva etc. (Souza *et al*, 2021).

Vale salientar que em março de 2020, para contenção do vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) instituiu algumas medidas preventivas, como o distanciamento social. Destarte, alguns/as trabalhadores/as passaram a exercer a atividade profissional dentro da própria casa, como é o caso dos/as professores/as, uma vez que houve o fechamento de todos os espaços físicos das instituições escolares, ou seja, as aulas passaram a ocorrer no formato não presencial (Senhoras, 2020; Cruz; Coelho; Ferreira, 2021). A solução foi adotar o ensino remoto, como uma alternativa para continuar realizando as atividades educativas. Para Carvalho e Araújo (2020, p. 2-3), o ensino remoto se configura como:

Um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação do novo coronavírus.

Esse ensino remoto, contudo, não contemplou a todos/as, muitas vezes, por inacessibilidade geográfica para chegar às atividades impressas, bem como por ausência de recursos tecnológicos, a exemplo dos pacotes de internet, para acessar as mídias digitais e/ou conhecimentos específicos para manejar tais recursos; tudo isso tem resultado em uma educação ainda mais excludente. No caso brasileiro, a pandemia exigiu novas estratégias e arranjos para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, resguardando o direito à educação dos/as estudantes; dentre as

³Dados do Portal do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/21/brasil-registra-pior-alta-na-media-movel-de-casos-de-covid-desde-marco.ghtml>

estratégias, algumas escolas utilizaram atividades impressas, livros didáticos, aula online ou virtual etc. O que demandou, antes de tudo, reduzir as desigualdades de acesso ao conhecimento e assegurar a equidade social.

Por esse prisma, este contexto de excepcionalidade decorrente da pandemia deixou o/a docente em um “fogo cruzado”; por um lado, sem condições estruturais para possibilitar os processos de ensino e de aprendizagem; por outro lado, sendo cobrado/a a dominar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), saber enfrentar o cenário de mudanças vertiginosas, repensar e refazer a prática pedagógica para considerar as próprias necessidades de aprendizagens e as dos/as estudantes.

Inseridos/as neste contexto de cobranças, muitos/as docentes tiveram a saúde física e/ou mental ameaçada; doenças autoimunes afloradas; crises de ansiedade; depressão; posto que a grande maioria passavam horas sentados/a para planejar e executar aulas síncronas e assíncronas; gravar vídeos; atender alunos/as e suas famílias por ligação, mensagem de *WhatsApp* ou e-mail; tudo isso se desdobrou em longas jornadas de trabalho (Saviani; Galvão, 2021; Souza, et al, 2021; Silva, 2021; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021).

Algebaile et al (2021, p. 23) nos lembram que “a precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofascista”. Dito de outro modo, a pandemia mostrou muitas faces da precarização do trabalho docente e da própria vida, a evidência dessa problemática é exposta em pesquisas realizadas no campo educacional brasileiro, por: Saviani, Galvão (2021); Faro et al. (2020); Senhoras (2020); Moreira, Henriques, Barros (2020); Santos (2020); Silva (2021); Menezes, Martilis, Mendes (2021); Cruz, Coelho, Ferreira (2021); Cruz, Menezes, Coelho (2021); Ferreira, Ferraz, Ferraz (2021); Cruz; Menezes; Moura, (2021); entre tantas outras, que tem oferecido importante suporte à problematização da educação atual. Sem dúvidas, a profissão docente foi afetada com esse cenário de pandemia, e, certamente, o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD.

Essas questões estruturais da sociedade tendem a trazer implicações para o DPD, pois, nesse contexto, os/as professores/as vivem uma situação paradoxal; por um

lado, a sociedade deposita neles/as a esperança de uma melhor educação, dando-lhes inúmeras missões; mas por outro lado, fazem poucos investimentos em sua saúde física e mental; não disponibilizam qualificação profissional voltadas às exigências tecnológicas e organizacionais, além de não oferecer-lhes boas condições de trabalho (infraestrutura adequada, salário condizente, plano de carreira, formação continuada etc.).

Diante desta reflexão, poderíamos situar a pandemia da COVID-19 como uma variável que pode provocar profundas mudanças no DPD, posto que, como vimos, os contextos sociais e econômicos foram demasiadamente afetados. Deste ponto de vista, a pandemia revelou a necessidade de pensar o DPD a partir de um aspecto mais amplo da vida profissional de um/a professor/a, para contemplar o campo pessoal, profissional e formativo; de tal maneira que a docência urgiu por políticas públicas educacionais para contribuir especificamente com o trabalho docente num contexto de emergência sanitária. Tudo isso implicou atender: as demandas emocionais; as de formação docente para possibilitar a apropriação tecnológica; a necessidade de recursos financeiros para aquisição de aparelhos tecnológicos; os recursos humanos para avaliar os impactos do contexto na aprendizagem dos/as alunos/as; o amparo pedagógico na organização das instituições de ensino para atender as demandas educativas, entre outras. Portanto, estes são possíveis caminhos para amenizar os desdobramentos de um contexto adverso que tende a trazer sérias implicações para o desenvolvimento profissional.

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA PROFISSÃO DOCENTE: LUTAS E ENFRENTAMENTOS NA PROMOÇÃO DO DPD

A profissão docente interliga um conjunto de pessoas, saberes, conhecimentos, teorias, práticas, técnicas, etc. Ela surgiu sob a tutela da igreja e depois passou pela estatização; esse processo trouxe um maior controle do ensino, sobretudo, no recrutamento dos/as professores/as e na autorização ou licença para ensinar (Nóvoa, 2014). De acordo Nóvoa (2014, p.17),

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores/as e ao delinear de uma carreira.

Esta conquista contribuiu para o reconhecimento social da profissão docente, uma vez que a legitimou oficialmente. Entretanto, Cericato (2016) nos lembra que, no Brasil, o ofício de ensinar teve, e ainda tem, dificuldades de ser reconhecido como uma profissão; desde o período pombalino. Sendo uma profissão regulamentada pelo estado, a docência perde autonomia já que “atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão” (Cericato, 2016, p. 275); nesse viés, o estado delega ao/a professor/a a responsabilidade de gerenciar o capital humano e produzir mão de obra para o mercado de trabalho, por intermédio das determinações superiores, o que torna evidente os mecanismos de controle do trabalho docente.

É nesse lugar subalterno que o/a professor/a foi e ainda tem sido colocado, que descortina processos de desprofissionalização, desvalorização e proletarização. Para pensar sobre este cenário, Nóvoa (2014, p. 21) propõe que: “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. No Brasil, por exemplo, há um contrassenso que desqualifica a profissão e merece reflexões - o/a professor/a é colocado/a na posição de responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, sendo cobrado/a assegurar a equidade social por meio de uma educação de qualidade, mas não são feitos os devidos investimentos para que a educação se configure como um instrumento que pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais e favorecer a equidade (Nóvoa, 2007).

Coadunando com essa reflexão, Oliveira (2020, p. 36) ressalta que “a educação passa a conter uma função salvacionista”; contudo, essa função corrobora para desfavorecer a posição do/a professor/a na arena social, já que ele/a não conta com o amparo legal para assumir o protagonismo de sua profissão. É fundamental destacar que a profissão docente é reconhecida pelo ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da Constituição Federal de 1988 etc. Entretanto, isso não tem sido suficiente para assegurar a sua valorização e autonomia.

Trazendo essas reflexões para contexto pós- pandemia, Nóvoa (2020) acredita que a crise sanitária pode ter mudado o rumo da profissão docente, na medida em que trouxe um reconhecimento social da profissão. Este momento de excecionalidade

revelou uma categoria mais unida com os/as alunos/as e suas respectivas famílias, com vistas a apoiá-los/as em suas dificuldades de aprendizagens, e para além delas. O referido autor pontua que “a confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente (p. 9). Assevera-nos ainda, que não só a confiança, mas a colaboração, a autonomia, a inventividade, a criatividade, a autoformação, entre outros aspectos, precisam fazer parte da docência.

A profissão docente evoluiu nos últimos séculos, como nos esclarece Imbernón (2011): hoje o/a professor/a atua em uma sociedade plural e participativa. Assim, a educação não se faz de forma isolada em uma sala de aula, apenas executando tarefas prontas, mas se faz na escuta, no diálogo, na autonomia, ou seja, num movimento coletivo de reflexão e ação contínua. Essa concepção pressupõe mudanças significativas nas políticas públicas educacionais para contemplar, além da formação, as condições de trabalho, a autonomia docente, o estabelecimento de parcerias, o incentivo à carreira e sua valorização.

Para tentar compreender o DPD em um campo histórico/social situado, apresentamos no quadro abaixo ideias expressivas sobre DPD, abordadas a partir de estudiosos deste campo investigativo, como Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001; 2005), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2009; 2011) e Vailant (2014). A escolha desses autores/as não esgota o entendimento das discussões em questão, mas antes, por ora, nos dão suporte para pensar o DPD em um contexto insurgente.

Quadro 01: Síntese teórica do DPD.

Autor	Desenvolvimento profissional docente
Marcelo Garcia (1999; 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - É um processo contínuo, individual, coletivo e contextualizado. - Concretiza-se no local de trabalho. - Ocorre a longo prazo. - Tem relações com o currículo escolar, o ensino e a profissionalidade docente.
Day (2001; 2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve experiências de aprendizagens e atividades planejadas. - Envolve a capacidade de aprender. - Necessita de relações pessoais exitosas no local de trabalho.
Oliveira-Formosinho (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Processo contínuo e dinâmico que provoca mudanças na prática docente.

	<ul style="list-style-type: none">- Contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e competências.- Contribui para o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo.- Provoca mudança ecológica.
Imbernón (2009; 2011)	<ul style="list-style-type: none">- Envolve melhoria das práticas profissionais, crenças, conhecimentos.- Abrange a maturidade profissional.- Abarca as experiências profissionais.- Provoca mudanças na prática docente.- Carece de formação permanente.
Vailant (2014)	<ul style="list-style-type: none">- DPD potencializado pela formação e pelas políticas públicas educacionais.

Fonte: Marcelo Garcia (1999; 2009); Day (2001; 2005); Oliveira-Formosinho (2009); Imbernón (2009; 2011); Vaillant (2014).

As ideias compiladas dos/as autores/as no quadro acima se complementam e nos permitem um olhar assertivo para conceber o DPD como um processo amplo que repercute na vida profissional do/a professor/a, de modo que há uma inter-relação nas dimensões que o abarcam, pois, a docência é uma profissão complexa e requer substanciais investimentos em todas as suas peculiaridades para que de fato a educação seja alcançada a contento.

Marcelo Garcia (1999; 2009), por exemplo, concebe o DPD como um processo que ocorre a longo prazo, de forma contextualizada, e necessita de interações entre os pares. Assim, tem forte ligação com o currículo escolar, a profissionalidade e a prática de ensino. Como o DPD é um processo de aprendizagem contínuo, é preciso ter muito cuidado com as cobranças que recaem sobre os/as professores/as, particularmente quando tais cobranças estão a serviço do aparelho ideológico do estado, num contexto neoliberal de capitalismo estrutural que impõe ao/a docente um lugar subalterno de apenas executor/a de currículo pronto (Santos; Amorim, Santos, 2023). Isso tudo tende a provocar alterações na identidade docente em termos de saberes e conhecimentos necessários à atividade profissional, bem como, traz prejuízos para a profissão docente à medida que tira sua autonomia, mecaniza seu trabalho e não investe em condições de trabalho e formação.

Destarte, é essencial enxergar que as atividades do/a professor/a não se limitam a executar currículo, visto que ele/ela pensa e age, constrói e reconstrói, cria e recria; em suma, define metas para sua profissão. Considerando isso, quando o contexto limita e/ou faz exigências demasiadas ao/a professor/a, tende a trazer consequências nefastas ao DPD. Por exemplo, ao requerer dele/a como professor/a, ser meramente técnico no desenvolvimento de suas atividades, situa-o em um lugar racionalmente controlado por outro, ou seja, o/a professor/a acaba tendo “amarras” para desenvolver sua função. Com isso, ele pode se tornar um/a profissional menos satisfeito/a com seu trabalho; isso, conseqüentemente, atinge seu DPD, visto que interfere em sua atividade profissional e nas possibilidades de realizar mudanças em seu local de trabalho.

Em consonância com esse pensamento de Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001) 2005) também traz uma visão de DPD centrada na figura do/a professor/a; ressalta que o DPD ocorre à medida que o/a professor/a se envolve em experiências de aprendizagens e atividades planejadas, bem como estabelece relações exitosas com seus/suas colegas de trabalho. Nesse contexto, o/a professor/a carece de acolhimento afetivo, acompanhamento profissional, bom funcionamento e organização dos espaços em que ele/a labora. Inegavelmente, as instituições educativas precisam ser um ambiente de aprendizagem formativo e seguro, que valorize e impulse o/a docente em seus voos de forma a promover o seu DPD.

Conforme esta compreensão de Marcelo Garcia (1999; 2009) e Day (2001; 2005) sobre o DPD - focada nas aprendizagens do/a professor/a - corre-se o risco de atribuir ao docente uma carga maior de cobrança, esquecendo de evidenciar o DPD como um processo que está estritamente implicado por fatores que estão para além da capacidade cognitiva e relacional do/a docente, ou mesmo de sua capacidade de lidar com aspectos como o currículo escolar, com o ensino, por exemplo. Como já foi salientado nas páginas anteriores, os contextos político, social, cultural e econômico trazem implicações para o DPD, tanto positivas, quanto negativas. Por exemplo, o aumento de salário, a reforma da estrutura física da escola são aspectos que tendem a influenciar positivamente; a precarização nas condições de trabalho, a falta de material

didático, a falta de apoio pedagógico são exemplos de aspectos que tendem a influenciar negativamente.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o DPD é contínuo e dinâmico, pode provocar mudanças na prática profissional à proporção que o/a docente cresce em conhecimento e competências profissionais, bem como desenvolve a consciência de si e de seu papel na sociedade. Concebido sob essa ótica, o DPD requer a compreensão de ser ele um movimento que abarca a construção de competências intelectuais à medida que o/a professor/a tem a oportunidade de uma ação reflexiva para elaborar o conhecimento de sua atividade de ensino. No entanto, faz-se necessário romper com a ideia de competências vinculada ao domínio de técnicas de ensino, o que significa conceber o/a professor/a como um intelectual crítico e reflexivo, dotado de capacidades, consciente de si e de seus limites.

Nessa direção, Imbernón (2009; 2011) pontua que o amadurecimento na profissão e as experiências da docência contribuem para mudanças de práticas, crenças, conhecimentos, e, conseqüentemente, para o DPD. Inegavelmente, no decorrer dos anos de docência, à proporção que o/a professor/a vai estabelecendo uma relação positiva com a sua profissionalidade, com sua formação, com seu ambiente de trabalho, ou seja, com seu DPD, ele/a vai sentindo a necessidade de realizar novas buscas, e, por conseguinte, consolidar mudança necessárias na prática educativa.

Em seus estudos, Vaillant (2014) contribui para pensarmos na importância das políticas públicas para o DPD, pois estas fortalecem a profissão docente à medida que investem na valorização docente – formação, remuneração, incentivo, condição de trabalho e reconhecimento do/a professor/a como um/a profissional fundamental na sociedade.

O entendimento de Vaillant (2014) e de Imbernón (2009; 2011) sobre DPD amplia a discussão para a ideia de DPD como conjunto. Esta percepção provoca um olhar mais crítico para cada elemento que implica no DPD, dentro e fora da escola; o que pressupõe uma atenção à vida real dos/as docentes, fornecendo-lhes suporte no âmbito pessoal e profissional. Tudo isso demanda investimentos em políticas públicas educacionais destinadas ao DPD, o que até o momento é inexistente no Brasil.

Dentre as necessidades da profissão, é preciso garantir um ambiente com condições de trabalho – infraestrutura adequada, recursos humanos e pedagógicos, salário decente, plano de carreira, assistência à saúde física e emocional, investimento em formação continuada, entre outros elementos, pois estes são essenciais para o processo de evolução e continuidade do DPD.

Nesse sentido, é essencial questionar: como projetos político-partidários afetam o DPD? Como afetam a educação? Para responder a essas perguntas e compreender as implicações do contexto político para o DPD, recorreremos ao quadro 02 a seguir, em que são apresentados alguns dispositivos legais que sinalizam as políticas de 1988 a 2016 para a educação.

Quadro 02: Avanços nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil.

Constituição Federal de 1988 – Art. 206 – Valorização do/a profissão da educação
Plano Decenal de Educação – (1993-2003) – Período que foi realizado um acordo entre sindicatos e governos estaduais e municipais para definir um piso mínimo salarial para os/a professores/as.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996. Cap. VI – Dos profissionais da Educação Básica - Art 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Parágrafo único - Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Lei nº 9.424 , de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1996, pela Emenda Constitucional nº. 14, entra em vigor em 1998.
Decreto nº 3.276 , de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000, revoga o Decreto nº 3.276
Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Resolução CNE/CP 1 , de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.
Lei 11.494/07 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor desde janeiro de 2007 e encerra em 2020.
Lei nº 11.738/2008 - O estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Decreto nº 6.755 , de 29 de janeiro de 2009. Ementa: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 12.056 , de 13 de outubro de 2009 a- Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009b – Institui o plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação – PARFOR
Portaria MEC nº 883 , de 16 de setembro de 2009c - Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
Portaria MEC nº 1.129 de 27/11/2009d. Norma Federal - Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica.
Decreto 6.755 , de 29 de janeiro de 2009e. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério
Decreto nº 7.219 , de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
Portaria nº 1.328 , de 23 de setembro de 2011 - Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
Lei nº 12.796 , de 4 de abril de 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

<p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.</p> <p>Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação."</p>
<p>Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação - definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação - meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>Resolução nº 2, 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.</p>
<p>Portaria nº 119 de 09/06/2010 - Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)</p> <p>Decreto nº 7.219/2010 - o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR- Decreto nº 6.755/2009 (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016a)).</p>
<p>Resolução CNE/CES nº 2/2016b -Diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica.</p>

Fonte: Brasil (1988; 1993; 1996a; 1996b; 1999; 2000; 2001; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2010; 2011; 2013; 2014; 2015; 2016a, 2016b).

Este quadro nos revela um movimento que vinha mudando o rumo da História da Educação do Brasil, marcado pela Constituição Federal, conhecida como a Constituição cidadã, visto que passou a ampliar e contemplar os direitos fundamentais sociais inalienáveis, como: educação, moradia, saúde, cultura, entre outros. Neste período, a sociedade ansiava por um país com bem-estar social; assim, a educação ficou no centro das atenções como possibilidade de provocar a equalização social e a dignidade humana (Oliveira, 2020).

Desse modo, as políticas públicas educacionais vinham na direção do fortalecimento da profissão docente, com planejamento da educação de dez em dez anos; piso salarial mínimo para os/as professores/as; valorização da docência por meio de programas de formação inicial e continuada, ou seja, acesso ao ensino superior. Essas políticas foram bastante favoráveis ao DPD, visto que, além de trazer formação,

valorização, condições de trabalho, também avançou no sentido de diminuir as desigualdades sociais e tirar o Brasil da situação de pobreza que vinha atravessando desde o golpe militar de 1964 (Oliveira, 2020).

Quanto aos registros no quadro 02 é possível observar, particularmente entre 2003 a 2010 (Governo de Luís Inácio Lula da Silva) e 2011 a 2016 (Governo de Dilma Rousseff), uma preocupação em manter as conquistas já efetivadas após a Constituição Federal de 1988, tal como em instituir outras, ampliando-as. Desse modo, destacamos algumas conquistas nas últimas décadas, como: a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização da Educação, já preconizando na LDB de 1996; a ampliação da obrigatoriedade da educação, sendo da pré-escola ao ensino médio (04 a 17 anos); o fortalecimento do Plano Decenal de Educação, com regime de colaboração entre municípios e estados para assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades; a preocupação em articular a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes para formação inicial e Continuada) com a meta 15 do Plano Nacional de Educação; investimentos em programas de formação acadêmica-ProUni, FIES, PARFOR, PIBID; fortalecimentos dos Fóruns de Educação; estabelecimento de piso salarial para os/as professores/as de todo o país; fomento de formação inicial e continuada.

Sem dúvidas, um contexto político-social que se preocupa com a educação tende a favorecer o DPD e esse favorecimento deve ser objetivo de qualquer política educacional; caso contrário, quando esse contexto concebe a educação na perspectiva da teoria do capital humano, põe a educação como mecanismo de produtividade para alavancar a economia do país; isso gera precarização do trabalho docente e compromete a educação de toda uma geração de estudantes. Primeiro, porque cortam-se os investimentos na educação, sob a justificativa de que se gasta demais e não tem retorno; usa-se desse argumento para justificar as reformas nas políticas educacionais, reformas que muitas vezes não beneficiam a educação. Segundo, ao privilegiar os aspectos econômicos em detrimento dos sociais, culturais e cognitivos, passam a cobrar do/a professor/a um maior rendimento dos/as estudantes, delegando aos/às

profissionais a execução de um currículo prescritivo, com carga horária extensa, sem incentivo à formação e sem tempo para estudo etc.

Essa situação veio instaurando no Brasil um processo de descontinuidade das políticas públicas depois de 2016, quando houve o Golpe de estado sofrido pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, momento em que a mesma foi destituída da presidência da república, assumindo o seu vice, Michel Temer, o que gerou uma crise política, econômica e institucional no Brasil. Esse cenário provocou vertiginosas mudanças na educação. Esta breve amostragem do quadro 02 nos possibilitou ver as políticas de continuidade e no quadro 03 (a seguir) veremos as políticas de descontinuidade no Brasil, bem como a expansão de políticas neoliberais.

Quadro 03: Retrocessos nas conquistas dos profissionais da educação no Brasil.

Emenda Constitucional nº 95 , 15 de dezembro de 2016c, que congela os gastos públicos por 20 anos
Resolução CNE/CP nº 1 , de 9 de agosto de 2017a que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015 – adiamento para implantação da norma em 3 anos
Lei nº 13.415 , de 16 de fevereiro de 2017b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro – Reforma do Médio
Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017c - institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
A resolução de CNE/CP nº 3 , de outubro de 2018 alterou novamente o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2 , de julho de 2015 – adiamento para implantação da norma em 4 anos a contar da resolução de 2015.
Resolução CNE/CP nº 1 , de 2 de julho de 2019a – altera a resolução a CNE/CP nº 2, de julho de 2015, o Art.22 – Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 , DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019b - 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).
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).

Fonte: Brasil (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2019a; 2019b, 2020).

Este quadro nos mostra os sérios retrocessos na educação brasileira, iniciados com a criação da emenda Constitucional nº 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, diminuindo os investimentos/incentivos para Educação Básica e Superior, o que inviabilizou as universidades/escolas a realizarem pesquisas e fomentarem a formação de professores/as. Essa problemática vem se desdobrando em implicações para execução das metas do Plano Nacional de Educação-PNE (Lei 13.005/14), visto que o prazo se esgotará em 2024 e “não tem” recursos para o seu cumprimento. É no PNE, sobretudo nas metas 15,16, 17 e 18, que é possível visualizar espaço para valorização dos/as professores/as; assim, destacamos a importância de sua efetivação (Dourado, 2016).

Diante deste contexto, observamos um país marcado pelos “retrocessos na ordem democrática e por políticas de ajustes estruturais que afetam os diferentes setores, sobretudo as políticas sociais” (Dourado, 2016, p.37). O que nos resta diante desse caos? Como diz Dourado (2016), resta-nos resistir com rigor no combate desses retrocessos, especificamente, efetivar uma luta a favor da materialização do Plano Nacional de Educação e das políticas educacionais.

Nas propostas do governo de Michel Temer, iniciada em 2016, é notória a instauração de um modelo de educação antidemocrático, que não se importou com o acesso ao conhecimento. Isso ficou evidente com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, posto que não contou com a efetiva participação dos profissionais da educação; (Rezera; Lopes, 2023) além disso, abriu a brecha para profissionais sem licenciatura lecionarem em “certas” áreas de conhecimento, ou seja, apenas com o notório saber. Isso gera o aumento de professores/as não diplomados/as e a precarização do ensino.

Essa problemática traz sérias implicações para o DPD, ao passo que se configura como uma política de desvalorização da profissão docente, colocando a prática profissional do ensino em uma perspectiva da racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002), quando a profissão docente perde a autonomia, ela se proletariza, pois passa a ter seu ensino como técnica e controlado ideologicamente por instâncias governamentais.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, planejada neste governo de Michel Temer, esta restringe a profissão docente a competências técnicas. Desse modo, é possível observar um contexto de uma educação tecnicista, que não valoriza e ainda desqualifica os saberes e conhecimentos dos/as docentes, visto que estes/as são reduzidos a meros executores de determinações superiores (Pereira, 2024; Santos, 2023).

Tudo isso desfavorece, acima de tudo, o DPD e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nesse sentido, é essencial destacar que essas políticas possuem intencionalidades e estão distantes de promover a valorização docente, a formação inicial e continuada e a equidade social. Elas são instrumentos de controle e mecanização da prática pedagógica e promotora da desqualificação e desvalorização da profissão docente.

É neste cenário de interdição, cobrança, prescrições, classificações e desigualdades que os/as professores/as têm trabalhado, sendo esperado deles/as o desenvolvimento na profissão. Como é possível se desenvolver profissionalmente em uma sociedade que institui políticas públicas educacionais centradas no capitalismo estrutural? Em uma sociedade que não reconhece e valoriza a profissão docente? O Brasil traz um cenário contraditório: aponta a importância da educação para o crescimento pessoal e social, porém os investimentos nela são insuficientes.

Outra questão que merece análise no quadro 03, é expansão de dispositivos legais que sinalizam retrocessos na formação docente, a exemplo, da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que substitui a Resolução a CNE/CP nº 2, de julho de 2015. Esta última foi construída em amplo diálogo com a sociedade interessada, buscando estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de forma articulada com as metas do PNE. Por conseguinte, passou a exigir das “instituições formadoras um projeto institucional de formação, que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional” (Dourado, 2016, p.45), ou seja, um documento que rompa com a formação fragmentada, desqualificada, desumana e externa às necessidades das escolas.

O fato é que esta resolução provocou incômodo em uma parte da sociedade que se intitula como de direita conservadora, já que a resolução, segundo Dourado (2016, p.46), “reafirma o respeito e valorização da diversidade como dinâmicas intrínsecas à formação dos profissionais da educação, bem como a necessária e fecunda articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais”. Ao substituir a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, foi retirado o reconhecimento da diversidade e instaurada uma educação mercantil, competitiva, classificatória, excludente, elitista e essencialmente alicerçada em ordenamento econômico, visando construir e fortalecer um projeto de sociedade a serviço do capital.

Nesta circunstância, o reconhecimento da diversidade é uma ameaça, porque não valida a competitividade (Oliveira, 2020). Essa maneira de conceber a educação traz impactos ao DPD, à medida que interdita na formação docente, discussões necessárias que podem contribuir com a equidade social e favorecer mudanças no trabalho do/a professor/a, ou seja, uma formação para romper com o racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, misoginia, desigualdade, etc.

Em seu conjunto, essas reformas no sistema de ensino se configuram como ataques aos direitos dos/as trabalhadores/as da educação e tendem a desestabilizar a profissão docente, de tal modo que essas reformas vão na contramão do DPD, afetando as historicidades dos sujeitos, seus sentimentos, suas emoções, suas práticas pedagógicas, castrando suas subjetividades, o que tende a provocar descontinuidade no DPD, visto que a profissão fica sem amparo à saúde, sem políticas de formação condizentes com a realidade da educação brasileira, sem condições para trabalhar e promover uma educação como prática de liberdade, como propõe Freire (2005). Tudo isso pode desencadear motivações para o abandono da profissão docente.

Não dá para negar que a docência é uma profissão permeada por desafios, dentre os quais o favorecimento da perda da autonomia na prática cotidiana, posto que o/a professor/a está imerso num contexto regido por um sistema burocrático que prescreve, regulamenta o exercício de sua profissão, além de conferir e tirar os direitos. Indubitavelmente neste contexto, o DPD sofre “influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais” (Marcelo Garcia, 1999, p. 196).

Uma pedagogia da autonomia, para Freire (2007), confere ao/a professor/a o reconhecimento da sua importância no âmbito social, legitima os seus conhecimentos, saberes, atitudes e fazeres, colocando os/as como protagonista da sua profissionalidade. É nesse sentido que Contreras (2002, p.25) sinaliza; “ao falar de autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação”. Isso significa que a autonomia docente demanda o reconhecimento social do/a professor/a como intelectual crítico e reflexivo, assim como o DPD carece de um movimento unívoco da sociedade para desconstruir contextos ideológicos que castram a subjetividade docente, interdita sua formação, precarizam suas condições de trabalho.

Já nos adiantamos a dizer que, diante dessa conjuntura política e social, são necessárias políticas públicas educacionais direcionadas para o/a docente e seu campo de atuação profissional, o que implica uma política de fortalecimento para contemplar a promoção, a carreira, o salário, a formação continuada, a infraestrutura adequada, investimentos em recursos humanos e didáticos para favorecer o bem-estar na profissão docente, entre outros aspectos que também devem ser contemplados. Quanto mais precário é o contexto profissional, mais investimento é necessário para favorecer o DPD (Vaillant, 2014). Quanto mais investe no/a professor/a e no seu campo de atividade profissional, mais tende a favorecer a educação de um país.

Nessa perspectiva, é essencial acompanhar o funcionamento e a organização das instituições educativas, e particularmente o DPD, em suas particularidades, mesmo que para isso enfrentemos a ideologia dominante, pois, por vezes, é preciso “nadar contra a correnteza”, como dizem Freire e Shor (2008, p.50.).

Aqueles que obscureceram a realidade [...], disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!

Quem ocupa a posição de pesquisador/a do DPD precisa se posicionar politicamente a favor de uma sociedade democrática, com efetiva justiça e equidade social, econômica, política e cultural para resistir, mesmo que tenha que “nadar contra a correnteza”, a favor da profissão docente, buscando identificar as relações de poder explícitas e implícitas que trazem implicações para o DPD.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As avalanches de mudanças políticas e sociais são tensões que atravessam o DPD, trazendo profunda desestabilização na profissão docente. No campo político, como vimos, houve congelamento dos gastos com políticas sociais e reformas no ensino que provocaram processos de desprofissionalização e precarização da docência. Indiscutivelmente, não é possível promover o DPD com políticas públicas e medidas retrógradas que conferem à profissão docente um lugar subalterno, ou seja, proletarizado. No campo social, uma crise sanitária sem precedentes, desencadeou mortes, doenças, aumento da inflação, desemprego, entre outros mais. Esta situação inibe o DPD, ao passo que o conjunto dessas mudanças fragiliza o/a professor/a no exercício de sua profissão, tirando: a autonomia; a formação crítica; a oportunidade de aprender com a diversidade; o desafio de promover as mudanças na prática pedagógica para atender o público heterogêneo; a chance de apropriar-se das TIC; etc.

Enquanto isso, se por um lado, este contexto pandêmico que o Brasil atravessa mostrou (ainda tem mostrado) que o/a docente necessita de suporte pedagógico, tecnológico, humano, político, social, financeiro, psicológico, entre outros; por outro lado, escancarou a necessidade imediata de políticas públicas educacionais para a realidade pós-ensino remoto, isso significa pensá-las com resultados a curto e longo prazos.

De maneira geral, a pandemia associada a esse contexto de perdas de direitos, revelou que, embora seja perceptível que não existam políticas públicas voltadas para o atendimento do/a professor/a neste contexto de excepcionalidade, as cobranças advindas da sociedade recaem sobre o/a professor/a, o que tem gerado demandas emocionais para além dos aspectos profissionais (Schmidt *et al*, 2020; Pereira; Santos;

Manenti, 2020). Nesse ínterim, a situação de crise sanitária intensificou o adoecimento do/a professor/a diante das demandas das aulas remotas, ao passo que houve intensificação da jornada de trabalho (Pereira; Santos; Manenti, 2020).

Nessa vertente, a profissão docente tem o desafio de corresponder às demandas de diferentes contextos políticos e sociais que lhes são impostos, ora ele/a cede, ora resiste. Quando cede, o/a professor/a tender a perder autonomia, prestígio, direitos, saúde, favorece a transformação da educação em mercadoria. Mas quando o professor resiste, tende a ganhar direitos, autonomia, estabilidade na profissão, valorização (formação, salário, condições de trabalho, plano de carreira).

Diante desta realidade, é evidente que a profissão docente carece de políticas públicas educacionais as quais favoreçam uma formação profissional que inclua aprender a lidar com essas imprevisibilidades do cenário educacional atual e o porvir. Entretanto, é essencial que esses investimentos sejam direcionados às várias dimensões da formação, desde o campo profissional e o pessoal (Nóvoa, 2014). Outro aspecto a considerar é que a formação docente precisa ser sedimentada em uma cultura pedagógica de trabalho coletivo, dialógico e reflexivo, que valorize o papel social dos/as professores/as. Assim, colabore na constituição de um caminho promissor de DPD.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E.; TIRIBA, L.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Prefácio. In: **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Organizadores Jonas Magalhães. *et al.* 1. ed. -Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, E. D. P.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília/DF, 1996b.

BRASIL. **Decreto nº 3.276**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília/DF, 08 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.554**, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília/DF, 08 ago. 2000.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.096** de 13 de Janeiro de 2005 - Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília/DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília/DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília/DF, 17 de jul. 2008.

BRASIL. **Decreto 6.755** de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília/DF, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Ementa: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 2009b.

BRASIL. Portaria nº 09 de 30 de junho de 2009 – **Institui o plano Nacional de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Brasília/DF, 2009c.

BRASIL. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 - **Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**, Brasília/DF, 2009d.

BRASIL. Portaria nº 1.129 de 27/11/2009. Norma Federal - **Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília/DF, 2009e.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério**. Brasília/DF, 2009g.

BRASIL. Lei nº 10.260/2001 - **Ampliação Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)** – Alterado pela Lei nº 12.202/2010. Brasília/DF, 2009e.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009f. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Portaria Nº 1.328**, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011 - Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília/DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 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. Brasília/DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. República Federativa. **Emenda Constitucional n.º 95**, 15 de dezembro de 2016a. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2016a.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 2**, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília/DF, 2016b.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. *Diário Oficial da União*, 17/02/2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília/DF, 2017b.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 2017c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017, publicada a Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF, 2017d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 3**, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília/DF, 2018a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 2 de julho de 2019 – altera a resolução a CNE/CP n.º 2, de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019. 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). Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Brasília/DF, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 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). Brasília/DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2020.

CARVALHO, E.M.S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30 Set./Dez./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 04 out. 2022.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

CRUZ, L. M.; BARRETO; A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Revista Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.5, n.12, maio-agosto, Vitória da Conquista/BA, 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/529> . Acesso em: 23 fev. 2023.

CRUZ, L. M., COELHO, L. A., FERREIRA, L. G. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, vol. 13, n. 31, jan./abr. Maceió/AL 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em 29 jun. 2023.

CRUZ, L. M., MENEZES, C. C. L. C. ; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freireanas. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 1 out. 2022.

CRUZ, L. M., MOURA, E. M.; MENEZES, C. C. L. C. Contributos freireanos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, v. 2, n. 5, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9194>. Acesso em: 1 out. 2022.

CRUZ, L. M., MENEZES, C. C. L. C. ; RODRIGUES, A. L. Educação freireana em contextos de mudanças sociopolíticas. **Pensar a Educação em Revista**. Belo Horizonte, ano 7, v. 7, n. 3, jul-set 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/educacao-atual/>. Acesso em: 1 out. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Formar docentes**: como, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea Editores, 2005.

FARO, A. *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. vol. 37, Campinas, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507. Acesso em: 13 jan. 2023

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional, 2014, 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2014.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11, p. 1-18, Viçosa/ MG, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso: 01 de mai. de 2023.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio- Revista De Letras**, v. 13, n. 1. 2021a. p. 323-344. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 28 set. 2021.

FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12. ed. 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

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

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MENEZES, K.M.G; MARTILIS, L.F.S; MENDES, V.P.S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdp. Acesso em: 10 maio. 2021.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicatos dos professores de São Paulo (SinproSP)**. São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 03 ago. 2022.

NÓVOA, A. Os desafios e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014, p. 13-34.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 27 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PEREIRA, E. S. A BNCC e a educação escolar indígena: o caso do documento curricular referencial municipal de Itamaraju (Bahia). **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 56, p. 1 - 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4865>. Acesso em: 4 mar. 2024.

REZERA, D.; LOPES, W. Expropriação cultural: as reformas da BNCC e do ensino médio em debate. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 271-299, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2958>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SANTOS, M. E. M.; AMORIM, M. G. R.; SANTOS, R. S. Neoliberalismo e educação na atuação dos Think Tanks. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 171-195, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3439>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Organizadores Jonas Magalhães ... [et al.]. – 1. ed. -Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

SOUZA, E. et al. A pandemia do novo coronavírus: Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação. In.: **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**. Universidade e Sociedade. Ano XXXI, n. 67, jan. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo*. **Revista Educar**. Barcelona, 2014, p. 55-66.

HISTÓRICO

Submetido: 18 de Jul. de 2023.

Aprovado: 23 de Mar. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.