

## A BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil: em questão, o Desenvolvimento Profissional Docente

Luiz Gustavo Bonatto Rufino<sup>i</sup>

Luiza Lana Gonçalves<sup>ii</sup>

Samuel de Souza Neto<sup>iii</sup>

### Resumo

Objetivou-se analisar o campo da formação de professores no Brasil em interface com as políticas públicas educativas atuais com foco no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Trata-se de um ensaio teórico no qual o percurso buscou discutir criticamente, neste cenário de reabertura do debate político, os documentos da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada. Os resultados indicam que as representações de DPD estão limitadas a processos de individualização e são arraigadas na perspectiva de o próprio sujeito se responsabilizar por seu desenvolvimento, restando pouco espaço aos processos coletivos de interação e socialização profissional. Essa perspectiva pode promover processos de competitividade e meritocracia. Portanto, é fundamental aprofundar as compreensões sobre DPD, tendo em vista fomentar novas perspectivas baseadas no trabalho coletivo e democrático.

**Palavras-chave:** formação de professores; trabalho docente; prática pedagógica; políticas públicas; desenvolvimento profissional docente.

*The BNC – Teacher Education in the Scenario of Reopening Political Debate in Brazil:  
in question, Teachers Professional Development*

### Abstract

*We aimed to analyze the field of teacher education in Brazil in interface with current public educational policies with a focus on Teachers Professional Development (TPD). This is a theoretical essay in which the path seeks to critically discuss, in this scenario of reopening of political debate, the documents of BNC – Teacher Education and BNC – Continuing Education. The results indicate that representations of DPD are limited to individualization processes, which are rooted in the subject's own perspective of taking responsibility for their development, leaving little space for collective processes of interaction and professional socialization. This perspective can contribute to*

---

<sup>i</sup> Doutor em Ciências da Motricidade – Universidade Estadual Paulista – Unesp Rio Claro. Professor Doutor do Departamento de Educação Física e Humanidades – DEFH, Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [rufinolg@unicamp.br](mailto:rufinolg@unicamp.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação Física – Universidade de São Paulo – USP. Professora na Federation University Australia – Berwick Campus – Melbourne. E-mail: [l.lanagoncalves@federation.edu.au](mailto:l.lanagoncalves@federation.edu.au) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4140-2463>.

<sup>iii</sup> Livre-Docente, Universidade Estadual Paulista – Unesp. Professor Associado, Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Unesp – Rio Claro. E-mail: [samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:samuel.souza-neto@unesp.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>.

competitiveness and meritocracy processes. Therefore, it is essential to deepen understanding of DPD with a view to fostering new perspectives based on collective and democratic work.

**Keywords:** teacher education; teachers work; pedagogical practice; public policy; teacher professional development.

*El BNC – Formación en el Escenario de la Reapertura del Debate Político en Brasil:  
en cuestión, el Desarrollo Profesional Docente*

**Resumen**

*El objetivo fue analizar el campo de la formación docente en Brasil en interfaz con las políticas educativas públicas actuales con enfoque en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Se trata de un ensayo teórico que busca discutir críticamente, en este escenario de reapertura del debate político, los documentos del BNC – Formación y del BNC – Formación Continua. Los resultados indican que las representaciones del DPD se limitan a procesos de individualización, que tienen sus raíces en la perspectiva del sujeto de responsabilizarse de su desarrollo, dejando poco espacio para procesos colectivos de interacción y socialización profesional. Esta perspectiva puede contribuir a los procesos de competitividad y meritocracia. Por tanto, es fundamental profundizar en el conocimiento del DPD con miras a fomentar nuevas perspectivas basadas en el trabajo colectivo y democrático.*

**Palabras clave:** formación de profesores; trabajo docente; práctica pedagógica; políticas públicas; desarrollo profesional docente.

## 1 INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE NORMAS, RESOLUÇÕES E PROJETOS

Este estudo analisa o campo da formação de professores no Brasil em interface com as políticas públicas educativas. Especificamente trata, neste cenário de reabertura do debate político, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação – (Brasil, 2019); e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada – (Brasil, 2020), tendo como foco de discussão o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Segundo Maués (2003) as análises acerca dos processos de formação profissional devem considerar os contextos mais amplos da vida social, econômica e política, sobretudo no que diz respeito aos impactos do neoliberalismo e da globalização. Para a autora, as reformas educacionais, a partir do final dos anos de 1980 e do início dos anos 2000, trazem em seu bojo a influência de organismos internacionais como reflexo das

mudanças econômicas e das exigências do mercado com objetivos bem definidos, focados em: estrutura administrativa e pedagógica da escola; formação de professores; conteúdo a ser ensinado; aportes teóricos; processo de ensino e aprendizagem; utilização da informática; educação a distância etc. Na esfera das reformas vem a ideia de mudança, avanço, processo de regulação social, enfim, de submeter a formação à racionalidade – ou seja, trata-se da subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado. Da mesma forma, a “educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico”, pois “a responsabilidade da educação deve ser assumida pela indústria” (Maués, 2003, p. 105-106).

Como decorrência desse cenário, na contemporaneidade emergem três projetos de profissionalização ou formação: um denominado de “conservador”, no qual se defendem o aumento da carga horária dos cursos de Formação de Professores e mais investimentos; um segundo, denominado de “reformador”, em que se denuncia que a universidade e os departamentos de educação falharam na sua missão de formar professores e se aponta para rotas alternativas de formação e financiamento de projetos no setor privado; e, por fim, um terceiro denominado de “transformador”, no qual não se deve descartar toda uma tradição pedagógica de formação em seus aspectos mais relevantes, mas selecionar os fundamentos defensáveis – assim como não se devem ignorar as críticas feitas naquilo que elas têm de mais significativo no projeto “reformador” (Zeichner, 2013), ideia defendida no presente trabalho.

Esses aspectos contextuais contribuem para forjar as configurações de formação de professores no Brasil. De forma mais específica, a partir da *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inaugura-se um novo paradigma para a formação de professores na proposição de Formação dos Profissionais da Educação, em substituição à denominada Formação de Educadores até então (Brasil, 1961). Com as mudanças, acentuam-se políticas públicas de profissionalização do ensino e movimentos de profissionalização do magistério, iniciados na segunda metade do século XX, visando combater o fracasso escolar e melhorar o desempenho dos sistemas educativos (Tardif, 2013).

Nesse sentido, Arnosti e Souza Neto (2023, p. 3) ressaltam que “não há como profissionalizar o ensino sem reconfigurar a maneira como os professores são formados”. Segundo os autores, emergem desse processo duas concepções sobre formação docente.

A primeira concebe a profissão como centro dos processos formativos na perspectiva de deslocar o centro de gravidade da formação inicial e continuada para as diferentes disciplinas com vistas à formação prática, no sentido de que os currículos deveriam garantir mais espaços para a realização de estágios, análise das práticas, análise de casos, etc., possibilitando a formação de práticos reflexivos (Tardif, 2010). A segunda, por sua vez, propõe olhar para os processos formativos como contínuos (García, 2009), assim os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, podendo ser “intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13). Tal compreensão aborda o conceito de DPD.

Em linhas gerais, o DPD pode ser compreendido como uma espécie de “termo guarda-chuva” (Fiorentini; Crecci, 2013), alcunha que tem sido intensificada nas últimas décadas, sobretudo por meio de relatórios de organizações internacionais, 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 – (Jardilino; Sampaio, 2019).

Nesse itinerário, Marcelo (2009), ao analisar o desenvolvimento histórico do conceito de DPD, assinala que ele tem sido utilizado também para se referir a diversas iniciativas que demarcam processos de formação de professores. Porém, o autor reconhece que esse termo tem sido utilizado, muitas vezes, de forma limitada para se referir somente a processos de formação continuada (cursos, formações diversas etc.). Entretanto, ele sugere que a formação e a prática profissional não devem ser compreendidas como instâncias separadas, de modo que não deveria haver justaposição entre processos de formação inicial e processos formativos continuados. Sendo assim, o conceito de DPD poderia ser empregado como forma de se referir aos diferentes processos de formação e de prática profissional. Dessa maneira, o DPD pode ser considerado como um processo de longo prazo em que são integrados diferentes tipos de oportunidades e experiências, organizadas sistematicamente, tendo em vista a promoção do crescimento e do desenvolvimento dos professores.

Seguindo os mesmos direcionamentos de Marcelo, Imbernón (2009) considera que o DPD se refere a um conjunto de fatores que podem tanto possibilitar quanto impedir a

construção da identidade docente. Para o autor, as análises sobre a formação docente não devem ser compreendidas sem considerar elementos fundamentais da prática profissional, tais como salário, estrutura, legislações etc. Assim, o DPD é um conceito que busca compreender os diferentes processos formativos que repercutem tanto no próprio desenvolvimento dos professores quanto nos processos de melhoria e aprimoramento da profissão como um todo.

Todavia, não há muitos dados concernentes às formas, aos usos e às apropriações do conceito de DPD nas políticas públicas educacionais brasileiras atuais. Segundo Fiorentini e Crecci (2013) o DPD tem sido com frequência utilizado e apropriado com diferentes acepções pelas políticas públicas e pelos acadêmicos. Embora existam iniciativas e propostas para pensar políticas e formas de promover efetivamente o DPD, elas ainda não se configuram como políticas públicas efetivas, de modo que se torna fundamental entender a maneira como tal conceito tem sido compreendido e utilizado pelos documentos atuais orientadores da formação e do trabalho no campo educativo no Brasil.

Com efeito, debruçamo-nos sobre o itinerário do DPD, procurando tecer análises críticas sobre esse conceito, seus usos e apropriações à luz do referencial teórico nacional e internacional, para compreender os processos de formação referendados por documentos e políticas públicas educativas brasileiras atuais. A escolha pelos documentos da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) se deu na medida em que estas, juntamente com a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* – (Brasil, 2018), são políticas públicas educativas atuais cujos desdobramentos impactam diretamente a estruturação de processos formativos (iniciais e continuados) bem como o desenvolvimento da prática pedagógica na educação básica. Nesse sentido, compreender tanto o conteúdo desses documentos – tal como suas prescrições, intencionalidades e perspectivas – quanto as propostas de implementação no sentido de encenação e atuação pode contribuir para ir além do padrão instrumental e prescritivo em que as políticas educativas tendem a ser categorizadas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Via de regra, as políticas públicas no campo da educação são constituídas por grupos específicos que buscam implementá-las a partir de uma lógica aplicacionista (Rufino, 2021). Essa forma de compreender as políticas, também denominada “de cima para baixo” (da sigla em inglês “*top-down*”), usualmente, tende a sofrer uma série de

dificuldades, na medida em que sua prescrição se vincula mais ao plano da formulação do que de seu desenvolvimento. Particularmente em contextos complexos, desiguais e extensos como é o caso da realidade brasileira, essa forma de compreender as políticas inclina-se a ser pouco assertiva e contributiva na transformação da realidade concreta. É dentro desse viés que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16) asseveraram que as políticas educativas e as proposições de reformas são compreendidas não apenas “como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

Rufino e Souza Neto (2023) consideram que propostas de inovação nos currículos e nos processos de formação estão muitas vezes embebidas de interesses mercadológicos diversos que incidem com muita veemência nas estruturas de poder que fundamentam os processos formativos e o campo profissional como um todo. Os autores utilizam o exemplo da BNC-Formação (Brasil, 2019) para ilustrar os interesses e os jogos de poder existentes, apontando que tal documento é configurado “por meio de um discurso superficial e pouco crítico, ligado ao interesse de determinados grupos sociais que fazem lobby para questões específicas tais como uso de tecnologia na sala de aula, metodologias ativas, entre outros” (Rufino; Souza Neto, 2023, p. 3-4). Diniz-Pereira (2021), por sua vez, considera que a BNC-Formação (Brasil, 2019) está inserida em uma tentativa de homogeneização de propostas curriculares para a formação docente no Brasil. Segundo o autor, esse modelo foi utilizado durante o período da ditadura militar na tentativa de controlar o processo de formação em diversas instâncias.

A despeito das análises apresentadas, no que corresponde aos documentos da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) ainda há poucos estudos que buscam analisar as tensões, as limitações e os contextos advindos de sua promulgação. Esse processo adveio muito próximo do contexto da pandemia de Covid-19, o que pode ter limitado que análises mais consolidadas pudessem ser desenvolvidas pelo campo educativo no Brasil. Dessa forma, torna-se fundamental estabelecer olhares críticos sobre esses documentos em termos de conteúdos, processos, análises e proposições.

Nesse processo, interessa-nos a questão do DPD subjacente à formulação dos projetos e das leis, uma vez que ele acaba ficando mais centrado na promoção da

formação e na melhoria da prática e é, assim, inerente a qualquer modelo. Isso nos leva a considerar que para esse fim tanto os projetos quanto o DPD se utilizam de dispositivos – de formação e/ou de controle. Sendo assim, compreender tal conceito pode ser revelador sobre as perspectivas de formação e profissionalização que engendram as políticas públicas bem como as crenças e representações de seus formuladores e desenvolvedores.

Desse modo, com base nos postulados e nas problematizações apresentadas, este estudo tem por objetivo analisar o campo da formação de professores no Brasil em interface com as políticas públicas educativas atuais com foco no DPD. O percurso traçado buscou discutir criticamente, neste cenário de reabertura do debate político, os documentos da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), propondo novos olhares e direcionamentos que possibilitem a ressignificação das políticas públicas.

Para isso, utilizamos, do ponto de vista metodológico, dois constructos: inicialmente, desenvolvemos uma pesquisa nas políticas públicas citadas baseada no método hermenêutico (Gadamer, 1975), buscando estabelecer um processo dialógico interpretativo apoiado no conceito de “Desenvolvimento Profissional Docente” dentro de tais documentos. Procuramos, com base na perspectiva hermenêutica, compreender os significados subjacentes, as crenças, os valores e os pressupostos formulados por tais documentos.

Com base nas interpretações desenvolvidas, realizamos uma estruturação baseada em um ensaio teórico, organizado em três tópicos, além desta introdução: “A BNC-Formação: antecedentes, tensões e problemáticas”; “O DPD nas políticas públicas de formação docente e a possibilidade de um trabalho democrático e colaborativo”; e “Algumas considerações: por uma proposta de DPD e política de formação centrada na profissionalidade docente”.

## 2 A BNC-FORMAÇÃO: ANTECEDENTES, TENSÕES E PROBLEMÁTICAS

Os meandros concernentes à promulgação das Resoluções que instituíram a BNC-Formação (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) estão eivados nos contextos sociais e políticos que forjaram tais políticas. Assim, as análises sobre tais

documentos devem perpassar, ainda que em linhas gerais, parte da constituição histórica que construiu as políticas públicas nos cursos de licenciatura.

A questão da formação de professores no Brasil constituiu-se no âmbito de um campo de lutas e disputas. Saviani (2010), ao analisar o percurso histórico, social e político dos modelos de formação ou reformas educacionais no século XX, salienta que eles podem ser expressos pela metáfora do “zigue-zague”, na qual um governo tenta avançar em suas reformas, enquanto o seguinte retrocede ou entra em estagnação. Assim, ao observar o século XX, o autor aponta para um quadro em que no ensino primário predominou o modelo de formação didático-pedagógico com ênfase científica e prática de ensino, enquanto a formação para o ensino secundário teve ênfase no modelo dos conteúdos culturais cognitivos e na reprodução do *ethos* acadêmico no perfil de professor, em que a prática de ensino fica confinada à formação em serviço. Nesse cenário, Saviani nos desafia no século XXI a resolver esse problema de mediação entre forma e conteúdo, pois o primeiro modelo acabou ficando restrito mais à questão didático-pedagógica, enquanto o segundo ficou restrito aos conteúdos cognitivos.

Oliveira (2010) afirma que no Brasil há dois modelos de formação e profissionalização. O primeiro é denominado de Tradicional Pedagógico Humanista, centrado na formação e associado à influência humanista clássica e/ou religiosa – jesuítas. Nele se valorizam os saberes, os quais, se forem levados ao extremo, podem ficar confinados a um rol de competências. O segundo modelo – de Perspectiva Sociológica –, por sua vez, é centrado na identidade profissional e emerge em duas abordagens: na Sociologia do Trabalho, ao versar sobre a proletarização e a desprofissionalização do magistério; e na Sociologia da Profissão, com ênfase nos processos de profissionalização. A Sociologia do Trabalho, ao tratar da formação do professor e do seu desenvolvimento profissional, não deixa de olhar para os processos de profissionalização, pois reconhece que na contemporaneidade a profissionalização apresenta força capaz de fazer frente aos processos de desprofissionalização.

Todavia, no âmbito das reflexões de Saviani (2010) e Oliveira (2010), é possível incluir ainda um terceiro modelo, centrado nos pressupostos da “nova gestão pública” – *New Public Management* (Tardif, 2013) –, pois esta submete universidades, faculdades, departamentos e programas a medidas de rendimento, de eficiência e de eficácia (Lessard, 2006). Segundo Lessard, frente à nova gestão pública se encontram uma política de

desenvolvimento da mão de obra docente na profissionalização da mão de obra e uma política de melhoria das escolas na profissionalização do lugar de trabalho.

Como uma política estatal, a profissionalização da mão de obra docente diz respeito ao conjunto das legislações, regulamentações e ações voltadas para a implementação de um sistema relativamente integrado de ação profissional, que abrange: formação “universitarizada”; “credenciamento pelo Estado ou por uma instância profissional”; “referencial de competências explícito”; “base de conhecimentos”; “inserção profissional”; “instauração de uma corporação, de uma ordem profissional”; “avaliação da competência profissional”; e “uma formação continua que tende a ser vinculada a reformas do ensino e/ou ao conceito de **desenvolvimento profissional**” (Lessard, 2006, p. 204, grifo nosso).

Por sua vez, na política de melhoria das escolas, na via da profissionalização do lugar (contexto) de trabalho, esta é alimentada por diversas vertentes, como das “escolas eficazes”; das “comunidades de prática”, da “organização aprendiz ou inteligente”, da “melhoria da escola (*school improvement*)”, da “mudança emergente”, das “estratégias de gestão da mudança de tipo *bottom-up* (de baixo para cima)” e do “**desenvolvimento profissional de um sujeito individual e coletivo**” (Lessard, 2006, p. 208, grifo nosso). Lessard (2006, p. 209) aponta ainda que na vertente das comunidades de prática “o ensino não pode evoluir sem a participação plena e inteira dos docentes” e que é “na partilha com os colegas e os outros atores (especificamente pais, alunos e o *staff* escolar) que as ‘profissionalidades’ vão se dotar de coerência e consistência”.

No geral, os “referenciais de competências” estão no cerne das “políticas de profissionalização da mão de obra” e podem compor no plano epistemológico com diferentes epistemologias da prática. Assim, no segundo caso, das políticas de profissionalização do lugar ou contexto de trabalho, elas são totalmente diferentes, pois se privilegia “o sujeito individual e coletivo que age em contexto”; as práticas, “não dissociadas do sujeito e da situação, são construídas pelo sujeito preso numa rede de interações e coerções concretas”; e “a formação toma essencialmente a forma do acompanhamento e da co-construção de práticas inovadoras” (Lessard, 2006, p. 212-213).

Essa conjuntura analítica mais ampla também é encontrada nos documentos oficiais nacionais. Embora nosso foco seja em alguns textos específicos, nas diretrizes de

Formação de Professores (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2020) há uma tensão entre as propostas que buscam avançar no debate político da formação e as influências da internacionalização da formação e da sua estandardização. Desse modo, se em 2002, 2019 e 2020 os referenciais por competências ocupam o coração da legislação, em 2015 eles se tornam periféricos, comprovando o caráter “zigue-zague” sugerido por Saviani (2010).

## 2.1 Uma análise dos documentos BNC-Formação (Brasil, 2019) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020)

Especificamente no que corresponde à BNC-Formação (Brasil, 2019) e à BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) é possível considerar que tais documentos vieram a reboque do processo de implementação efetiva da BNCC (Brasil, 2018). Esse processo emergiu em meio a uma série de redirecionamentos que se tornaram mais discrepantes após a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 (Brasil, 2015). Como narra Diniz-Pereira (2021), a diretriz citada, bem como seu Parecer, propunha que as modificações deveriam ser implementadas por um período de até dois anos após sua promulgação, o que não ocorreu. Nesse ínterim, as mudanças políticas, a implementação da BNCC (Brasil, 2018) e os novos ordenamentos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) fizeram com que houvesse a revogação de tais DCN, sem ao menos ter havido sua implementação efetiva (Diniz-Pereira, 2021).

Em meio a essas rupturas em termos de proposições de políticas públicas e a toda a problemática advinda durante a pandemia de Covid-19, foram instituídas a BNC-Formação (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Ao longo desse processo de implementação, houve questionamentos acerca da velocidade com que tais documentos foram apresentados, da pouca participação da sociedade civil ao longo de sua construção e das incongruências dos papéis desempenhados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na liderança e na mediação dos encaminhamentos (Diniz-Pereira, 2021).

Em termos de conteúdo dos documentos, Diniz-Pereira (2021) considera que a BNC-Formação (Brasil, 2019) representa uma tentativa institucional de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil. Para o autor, essa

tentativa se assemelha à busca pelo controle das propostas curriculares historicamente apresentadas no País por meio dos denominados “currículos mínimos” – e é, portanto, uma nova tentativa de uniformizar os currículos das licenciaturas.

Nesse mesmo encaminhamento, Rufino e Souza Neto (2023) apontam que o processo de implementação da BNC-Formação (2019) foi eivado em meio a turbulências e mudanças que impactaram a constituição das políticas públicas em uma espécie de efeito em cascata a partir da publicação da BNCC (Brasil, 2018). Segundo os autores:

Analisando-se sob esse ponto de vista, pode-se considerar que a BNC-Formação (Brasil, 2019) avança muito pouco sob o ponto de vista formativo, à medida que fixa suas diretrizes e orientações ao conjunto de aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC (Brasil, 2018), representando assim uma espécie de “compêndio” de conhecimentos a serem “adquiridos” pelo docente em sua formação. Perde-se a representação de urgência e incerteza que reveste a prática pedagógica no ensino, tornando-se, assim, um documento distante do contexto do currículo real no campo da formação inicial (Rufino; Souza Neto, 2023, p. 16).

No que corresponde ao conceito de DPD, a BNC-Formação (Brasil, 2019), dentro de seu artigo 4.º, discorre sobre as competências específicas que se referem a três dimensões fundamentais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Dentro da terceira dimensão o parágrafo 3.º aponta: “As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019).

Essa configuração da ideia de DPD é retomada no artigo 7.º, que versa sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, os quais devem estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC (Brasil, 2018). Nesse encaminhamento, um dos princípios norteadores é: “VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019).

Assim, o documento da BNC-Formação (Brasil, 2019) comprehende que o DPD é um processo individual no qual o próprio professor deve engajar-se e com o qual deve comprometer-se em prol de sua atuação. Nesse ensejo, trata-se de um processo individual de busca por ações específicas que levem o próprio sujeito a galgar novos conhecimentos e experiências.

Essa perspectiva é salientada em outros momentos do texto, a exemplo do artigo 13, que em seu parágrafo primeiro considera que duas das habilidades a serem incluídas nos currículos de formação inicial devem ser: “X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019).

Finalmente, a BNC-Formação (Brasil, 2019) explicita essa compreensão de DPD em seu anexo sobre as competências que devem revestir a formação. Na parte sobre competências específicas, novamente no eixo de engajamento profissional, há o item “3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019). Nesse ínterim, são detalhadas mais perspectivas sobre tais representações:

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 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 (Brasil, 2019).

As propostas de habilidades apresentadas para que o engajamento profissional do professor possa ocorrer estão fundamentadas em ações individuais, a exemplo das ideias de construção do seu próprio planejamento profissional, do seu engajamento no desenvolvimento de competências e habilidades e da clara alusão a processos de autodesenvolvimento e aprimoramento de sua própria prática pedagógica. Menor ênfase é dada a processos de participação em grupos de estudos e pesquisas e processos de engajamento coletivo, dos quais não são oferecidos exemplos concretos sobre de que

forma tais proposições poderão ser desenvolvidas durante a formação e a prática profissional.

O documento da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), por sua vez, também está galgado nessa mesma representação individualizada sobre o conceito de DPD. O agravante desse documento é que, por se tratar de propostas formativas continuadas, há uma alusão mais clara a formas que os docentes deverão adotar para efetivar seu próprio DPD. O artigo 9º, por exemplo, refere-se às possibilidades de incursão em cursos e programas de formação:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, **visando ao desenvolvimento profissional docente**, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino (Brasil, 2020, grifo nosso).

Nesse encaminhamento, há a exemplificação de diferentes propostas formativas – tais como cursos de atualização e aperfeiçoamento, programas de extensão, cursos de pós-graduação etc. – com sua referida carga horária. O artigo 14 reforça o caráter flexível para atender às necessidades e condições do próprio docente na condução de formas de efetivar seu próprio DPD: “A programação da Formação Continuada 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).

A BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) também apresenta quadros de anexos que buscam exemplificar e esclarecer de forma mais detalhada as competências gerais e específicas elencadas pelo documento. A competência específica 5, denominada de “Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais”, apresenta importantes elementos de compreensão da perspectiva de individualização sobre o DPD:

- 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.
- 2.b.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 disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos (Brasil, 2020).

Nesse sentido, a responsabilidade pela condução de processos formativos em caráter continuado recai no próprio docente, que deve buscar diferentes estratégias de DPD. Não são claros os incentivos e as possibilidades de trocas coletivas dentro desse processo. O que parece haver é um estímulo à competitividade e à individualização. A exceção dessa perspectiva é apresentada, ainda que sem maior detalhamento, pelo artigo 7º:

Art. 7º 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 colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

[...]

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo (Brasil, 2020).

A partir de uma visão crítica sobre a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), entendemos que os processos formativos vinculados à compreensão de DPD devem ir muito além do oferecimento de cursos e programas diversos (atualização, extensão, aperfeiçoamento, entre outros) atrelados aos saberes vinculados à BNCC, por exemplo. Percebemos, à luz da problematização apresentada por Rufino e Souza Neto (2023), que uma formação ampla, associada ao desenvolvimento profissional, deve conceber uma visão coletiva do trabalho docente e não apenas vincular-se à aquisição de conhecimentos e práticas a partir de iniciativas unicamente pessoais.

Mais recentemente, a *Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024* (Brasil, 2024), em diálogo com os documentos anteriores, busca estabelecer diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica brasileira. Encontramos em seu texto a mesma ideia de estímulo à individualização e práticas que incentivam a meritocracia e a competitividade, a exemplo do artigo 3.º, que versa sobre a valorização dos profissionais da educação escolar básica, a qual, entre outras coisas, deve contemplar: “I - planos de

carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar” (Brasil, 2024). Essa mesma orientação é oferecida no artigo 4.º, ao abordar as diretrizes que devem contemplar os planos de carreira: “b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional” (Brasil, 2024). Nessa Lei, não há quaisquer menções aos conceitos de “comunidade”, “coletividade” e “prática” ou outras menções de compartilhamento e trocas nos processos de DPD.

Sendo assim, os documentos analisados deixam explícito que as ideias sobre DPD estão arraigadas nas perspectivas individuais, nas quais recai nos próprios professores a responsabilidade por sua própria formação. Tais perspectivas – que diversos autores têm enfatizado há muito como organizacionais, gerenciais e mercadológicas de DPD (Day, 1999; Hargreaves, 1994) – podem contribuir para o fomento de processos de competitividade e meritocracia. De maneira alternativa, tem-se defendido um foco no DPD coletivo e democrático, baseado na autêntica colaboração entre os pares (Hargreaves; O’Connor, 2017, 2018; Sachs, 2001, 2016). Na próxima seção, visamos aprofundar a discussão sobre tal perspectiva, tendo em vista ampliar as possibilidades para um outro DPD e suas interfaces com políticas públicas atuais de formação docente.

### 3 O DPD NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE TRABALHO DEMOCRÁTICO E COLABORATIVO

De acordo com a análise apresentada anteriormente, está posto que a perspectiva adotada para o DPD nas políticas públicas de formação no Brasil se alinha com o que muitos autores classificaram como uma visão gerencialista, organizacional e corporativista da profissão docente (Flores, 2014). Há muito se tem debatido sobre os termos “gerencialista” e “organizacional” para qualificar o DPD no Brasil e internacionalmente e suas consequências para a formação docente (Day, 1999; Hargreaves, 1994; Oliveira, 2018).

Na medida em que o DPD está ligado a uma visão organizacional da profissão docente, professores são vistos como trabalhadores com poucas oportunidades de reflexão, por vezes consumidores do seu próprio DPD. Nessa visão, docentes são trabalhadores que cumprem os requisitos de aprendizagem de estudantes impostos por

políticas públicas diretivas e de cima para baixo. Participam de programas de DPD individualistas, competitivos, controladores e regulatórios – cursos de curta duração – ou de iniciativas do antigo ‘treinamento em serviço’, descontextualizadas da cultura escolar, com especialistas de universidades ou de órgãos governamentais (Hargreaves; O’Connor, 2017, 2018; Sachs, 2001, 2016). Como resultado desse tipo de DPD, docentes são alvo de interesses políticos que respondem a diferentes demandas governamentais (Sachs, 2016). Além disso, a aprendizagem docente é abrangida por uma abordagem de aprendizagem instrumental que se concentra na aquisição de um conhecimento imposto (Kennedy, 2014).

Em alternativa, propõe-se um DPD apoiado em uma perspectiva democrática e colaborativa, que enfatiza e promove a cooperação e a ação no chão da escola (Day; Sachs, 2004; Kennedy, 2014). Docentes, sob essa perspectiva, são agentes de mudança, que trabalham em colaboração com outros parceiros, como universidades ou membros da comunidade local, para construir comunidades escolares fortes. Assim, o DPD não se destina apenas à aquisição de conhecimentos. Ao contrário, concentra-se em desenvolver uma base epistemológica para a prática educativa, alinhada com os contextos sociopolíticos (Sachs, 2001). De acordo com Kennedy (2014), o DPD democrático aspira ser colaborativo, baseado no contexto escolar e ao longo da vida. Apoia os professores como agentes proativos de justiça social. Nessa abordagem, os professores contribuem coletivamente para o desenvolvimento de políticas públicas e aprendem por meio do reconhecimento e da articulação de suas crenças e valores.

Porém, mesmo que os autores que citamos reforcem essas duas concepções sobre a profissão docente e, por consequência, suportem os mesmos conceitos em relação ao DPD, diversas ponderações têm sido tecidas em torno de outras possibilidades em meio à polarizada divisão entre ‘organizacional e democrática’ (Flores, 2014). Além disso, tem sido apontada a problemática em torno de uma visão acrítica sobre um DPD democrático que não discute os fins de tais ações com os próprios professores (Oliveira, 2018). Sem a pretensão de cercear o necessário debate, ao nosso ver é importante discutir sobre qual visão de práticas democráticas acreditamos ser possível para balizar a proposição para um outro DPD.

Sant (2019), em uma revisão de literatura, discute e organiza as diversas perspectivas existentes sobre o conceito de educação democrática. De acordo com as

diferentes visões, valores e prioridades em relação a liberdade, igualdade, pluralidade e conhecimento, a autora as classifica entre: elitista, neoliberal, liberal, deliberativa, participatória, multiculturalista, crítica e agonística. As visões elitista e neoliberal, mesmo que forjem um discurso democrático, contrapõem-se a todo e qualquer tipo de forma democrática de educação, visto que, entre outras questões, centram o processo de tomada de decisão nas mãos de uma elite ou grupo corporativista, individualizam práticas em prol do discurso de responsabilização (*accountability*) e focam na meritocracia. Tais visões parecem se alinhar com o conceito organizacional de DPD exposto anteriormente e também presente na BNC-Formação (Brasil, 2019) e na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

Em que pesem diferenças substanciais entre as demais perspectivas, Sant (2019) sustenta possibilidades democráticas em cada uma delas. Assim, consideramos que a visão de educação democrática, que deveria amparar as políticas públicas de DPD, vai além de uma concepção somente deliberativa e participatória, que convida os professores a se engajar na tomada de decisão coletiva e colaborativa (Sant, 2019). Advoga-se, assim, por um discurso de DPD democrático, que, para além de ser participativo, também defende um olhar atento à igualdade e à transformação social e um constante enfrentamento das existentes relações de poder na formação docente (Sant, 2019).

Estabelecida essa visão de DPD democrático, podemos prosseguir e discutir possibilidades para tal e a necessidade de políticas públicas que amparem e permitam a realização de tais ações na formação docente.

### 3.1 Possibilidades para um DPD democrático e colaborativo

Diversos autores investiram em categorizar modelos, estruturas ou atividades possíveis para o DPD (Hargreaves, 1994; Sachs, 2001). A possibilidade que apresentamos aqui foi proposta por Kennedy (2014), que enfatizou a ação e participação docente como fator essencial para entender as vastas possibilidades de DPD.

A primeira categoria foi denominada transmissiva e incluía, por exemplo, modelos de treinamento em serviço, chamados de *déficit* ou cascata. Esses modelos incluem uma ampla gama de atividades que entendem a aquisição de conhecimentos como o objetivo principal do DPD. Na segunda categoria, denominada maleável, estão incluídos modelos

de premiação, baseados em padrões (*standards*) predeterminados, tais como acompanhamentos (*coaching*), mentorias e modelos de comunidade de prática (CoP). Também poderiam ser adicionados a essa categoria os modelos relativamente novos de DPD, como estudo de aula – *lesson study* – (Elliott, 2019); ou práticas conhecidas, como cursos de curta duração, especialização ou extensão. Para Kennedy (2014), essa categoria é a mais importante devido à sua capacidade de se adequar a diferentes propósitos.

As possibilidades aqui alocadas podem ser amplamente desenvolvidas para melhorar não só a aprendizagem dos professores, mas também sua autonomia e ação, porém é necessário um quadro teórico que sustente tais construções para assim fazê-lo. Por outro lado, perigosamente, essas possibilidades podem também ser adotadas em uma perspectiva diretiva e acrítica. Como exemplo, podemos citar o termo “comunidades de aprendizagem”, altamente utilizado na literatura e pontuado na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Watson (2014, p. 27) aponta que essas comunidades podem “funcionar como um meio de silenciar a insatisfação através do apelo hegemônico à ‘comunidade’ e da sua função normalizadora como árbitro de um controle ideológico”. Assim, vemos que nem todas as comunidades vão contribuir para a emancipação e conscientização de professores em prol de um DPD democrático, e essa colaboração muitas vezes pode acontecer de maneira forçada – *contrived collegiality* – (Hargreaves; O’Connor, 2018).

Já a terceira categoria, denominada transformadora, envolve modelos que têm sido debatidos enfaticamente no campo da pesquisa, particularmente sobre experiências relacionadas com “identificação colaborativa de problemas e atividade subsequente” (Kennedy, 2014, p. 695). Esses modelos apresentam experiências que unem a investigação-ação de professores e as comunidades de aprendizagem profissional. Os professores continuam a experimentar modelos transmissivos nas suas carreiras (Gatti; Barreto; André, 2011) – e esses modelos poderiam até ser benéficos para atingir objetivos específicos na carreira profissional docente (Timperley et al., 2007). Porém, em contramão ao que se tem proposto na BNC-Formação (Brasil, 2019) e na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), modelos que compreendem os professores – tanto os que estão na formação inicial quanto aqueles que já estão em atuação – como agentes de mudança e transformação têm sido cada vez mais perseguidos e discutidos no âmbito da academia e das escolas como possibilidades democráticas e colaborativas de formação.

Por exemplo, no âmbito das universidades, desde o início da década de 1990 tem se discutido a importância da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa (Franco, 2005; Leclerc *et al.*, 2011; Pereira, 1998), e hoje se foca ainda mais em pesquisas desses tipos que envolvam genuínas parcerias com escolas e comunidade (Zeichner; Payne; Brayko, 2015) e tenham professores-pesquisadores como colíderes de tais grupos. No interior das escolas, diversas comunidades de aprendizagem e coletivos de trabalho têm sido criados em prol de uma formação democrática, coletiva e contextualizada, focada nas necessidades dos docentes (Cyrino; Baldino, 2017; Gonçalves *et al.*, 2021). No entanto, mesmo que tais iniciativas estejam sendo realizadas, avanços em relação aos propósitos de tais experiências bem como o sustento em diferentes políticas públicas que apoiam tais iniciativas são ainda necessários no Brasil e também no contexto internacional.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: POR UMA PROPOSTA DE DPD E POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLETIVAS E COLABORATIVAS**

O presente estudo objetivou analisar o campo da formação de professores no Brasil em interface com as políticas públicas educativas atuais com foco no DPD. Assim, buscamos discutir criticamente, neste cenário de reabertura do debate político, os documentos da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada.

Com base nos resultados é possível compreender que os documentos analisados explicitam que as ideias sobre DPD estão arraigadas em perspectivas individuais, em que recai nos próprios professores a responsabilidade por sua própria formação. Tais perspectivas podem contribuir para o fomento de processos de competitividade e meritocracia. Portanto, é fundamental aprofundar as perspectivas sobre DPD, tendo em vista sanar possíveis incompreensões sobre um conceito tão utilizado nessas e em outras políticas públicas atuais. Não podemos ignorar o que ocorreu com o conceito de professor reflexivo em sua vertente individual, pois a reflexividade perdeu a sua dimensão social – e o mesmo processo está acontecendo com o DPD.

Nesse sentido, os documentos analisados apresentam ideias e representações sobre o significado de DPD limitadas e ligadas à esfera individual, ou seja, desenvolver-se significa aprimorar suas próprias competências e habilidades, as quais devem ser adquiridas nos contextos da formação inicial (Brasil, 2019) e também ao longo dos

processos formativos continuados (Brasil, 2020). Essa visão individualiza e responsabiliza o próprio professor por um processo que deveria ser mais amplo e complexo e, acima de tudo, democrático e coletivo.

A profissionalização do ensino à brasileira vive sob a égide de uma outra metáfora, a metáfora do pêndulo que oscila entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência (Saviani, 2010). Assim, há a pressuposição de que o docente deve estar atento às próprias escolhas e interesses desde o início de suas experiências da graduação, isto é, estimula-se desde a formação inicial a ideia de compreender que o DPD é um processo individual no qual o professor deve engajar-se e com o qual deve comprometer-se em prol de sua atuação. Esse discurso é alinhado com um conceito de DPD organizacional e gerencial, galgado em uma concepção elitista e neoliberal de educação.

Essa mesma perspectiva é assegurada ao longo das propostas de formação continuada, a qual se preocupa em apresentar um compêndio de possibilidades de formação que o professor deve escolher – e são as mais flexíveis e híbridas possíveis para que possam atender a seus próprios interesses e necessidades. Desse modo, no decorrer de sua trajetória profissional, o docente deve buscar formar-se por meio de diferentes processos que podem contribuir para o fomento da competitividade, tendo em vista perspectivas organizacionais e neoliberais.

Essas assertivas apresentam implicações tanto no que corresponde aos processos de formação (inicial ou continuada) quanto no que se refere à identidade profissional e às compreensões de trabalho docente decorrentes disso. Assim, as políticas públicas educativas deveriam recorrer para uma perspectiva diametralmente oposta à visão individualizante da prática pedagógica: o DPD deve ser centrado na profissão e em suas interações, em uma visão democrática e colaborativa de educação.

Concluindo, é fundamental que haja plena revisão dos documentos e das diretrizes atuais no que se refere às políticas públicas de formação e desenvolvimento do trabalho docente no Brasil. Propostas baseadas em lógicas democráticas, que se originem da participação ativa da sociedade civil e da própria classe de professores de diversas modalidades e realidades, bem como de seus representantes, e que dialoguem com perspectivas de DPD colaborativas devem compor as políticas educacionais. Dessa forma será possível, de fato, almejar a valorização da profissão docente e do desenvolvimento do

trabalho e da carreira para além de discursos vazios e simplistas, pois não basta “pensar certo”, é preciso “fazer certo” (Freire, 1996).

## REFERÊNCIAS

ARNOSTI, Rebeca; SOUZA NETO, Samuel. O papel dos dispositivos formativos no Desenvolvimento Profissional Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/fYYmBPvnkjT76bJJHLjrF6H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 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. Brasília: CNE/CP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1.º 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: MEC/CNE/CP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 21 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2020, 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, 7 jan. 2024.

CYRINO, Marcia Cristina de C. T.; BALDINI, Loreni Aparecida F. Ações da formadora e a dinâmica de uma comunidade de prática na constituição/mobilização de TPACK.

**Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 25-48, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/28183>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DAY, Christopher. **Developing teachers**: The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DAY, Christopher; SACHS, Judyth. Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, polices and purposes as CPD. In: DAY, Christopher; SACHS, Judyth. **International handbook on the CPD of teachers**. Berkshire: Open University Press, 2004. p. 3-32.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC – Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ELLIOTT, John. What is Lesson Study? **European Journal of Education**, Hoboken, v. 54, p. 175-188, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12339>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIORENTINI; Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 852-869, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Truth and Method**. Londres: Bloomsbury Academic, 1975.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante:** Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GONÇALVES, Luiza; PARKER, Melissa; LUGUETTI, Carla; CARBINATTO, Michele. ‘We united to defend ourselves and face our struggles’: Nurturing a physical education teachers’ community of practice in a precarious context. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 27, n. 4, p. 339-352, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2021.1891212>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HARGRAVES, Andy; O’CONNOR, Michael T. Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. **Journal of Professional Capital and Community**, Abingdon, v. 2, n. 2, p. 74-85, 2017. Disponível em: <https://www.emerald.com/jpcc/article-abstract/2/2/74/239465/Cultures-of-professional-collaboration-their?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HARGRAVES, Andy; O’CONNOR, Michael T. Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 100, n. 1, p. 20-24, 2018. Disponível em: <https://kappanonline.org/solidarity-with-solidarity-the-case-for-collaborative-professionalism/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HARGRAVES, David H. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 423-438, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X9490023X>. Acesso em: 10 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KENNEDY, Aileen. Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. **Professional Development in Education**, Abingdon, v. 40, n. 5, p. 688-697, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.955122>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LECLERC, Chantal; BOURASSA, Bruno; PICARD, France; CORCY, François. Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. **Recherches Qualitatives**, Montréal, v. 29, n. 3, p. 145-167, 2011. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2011-v29-n3-rechqual06733/1085877ar/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LESSARD; Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mz8wyGtn6r8C5pNBXqVFkbH/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 10 jan. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 08, n. 1, p. 7-22, 2009. Disponível em:

[https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/5660>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998. p. 153-181.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas curriculares no campo educativo: políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE – EPAA*, Tempe, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969/2713>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel. Inovação, currículo e ressignificação: estratégias formativas e desafios curriculares na formação de professores de Educação Física. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 120, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66116>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SACHS, Judyth. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, Abingdon, v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930116819>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SACHS, Judyth. Teacher professionalism: Why are we still talking about it? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Abingdon, v. 22, n. 4, p. 413-425, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2015.1082732>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANT, Edda. Democratic education: A theoretical review (2006–2017). **Review of Educational Research**, Washington, v. 89, n. 5, p. 655-696, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654319862493>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TIMPERLEY, Helen; WILSON, Aaron; BARRAR, Heather; FUNG, Irene. **Teacher professional learning and development**: Best evidence synthesis iteration. Auckland: New Zealand Ministry of Education, 2007.

WATSON, Cate. Effective Professional Learning Communities? The Possibilities for Teachers as Agents of Change in Schools. **British Educational Research Journal**, Oxford, v. 40, n. 1, p. 18-29, 2014. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3025>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487114560908>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Recebido em: 28/02/2024

Aprovado em: 28/06/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.