

Desenvolvimento Profissional Docente: um caminho de ressignificações necessárias¹

1

Izabel Matos de Aguiar Silvaⁱ

Secretaria de Educação do Estado do Pará, SEDUC, Castanhal, Pará, Brasil

Isabel José Botas Bruno Fialhoⁱⁱ

Universidade de Évora, Évora, PT, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento e faz reflexões sobre o tema desenvolvimento profissional docente, baseado em teóricos que debruçaram seus estudos sobre os aspectos importantes do caminho percorrido entre a identidade profissional e a profissionalidade. Para tanto, discutiremos sobre a importância da ressignificação desse profissional docente, neste caminho desafiador de mudanças contínuas no contexto educacional. Verificamos com as inferências feitas, que o amadurecimento identitário e o desempenho profissional do docente, dá-se ao longo do percurso da formação, mas, principalmente, por meio do processo natural de aquisição de conhecimentos e habilidades que a prática da profissão exige.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Identidade Profissional. Profissionalidade. Ressignificação.

Teacher professional development: a path of necessary resignifications

Abstract

This article presents an excerpt from doctoral research and reflects on the topic of teacher professional development, based on theorists who focused their studies on the important aspects of the path taken between professional identity and professionalism. To this end, we discuss the importance of re-signifying this teaching professional, on this challenging path of continuous changes in the educational context. We verified, with the inferences made, that the identity maturation and professional performance of the teacher, it occurs throughout the training course, but mainly through the natural process of acquiring knowledge and skills that the practice of the profession requires.

¹ Artigo originado a partir da pesquisa de doutoramento intitulada “Perspectivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente, no Estado do Pará. Contributos para um quadro de referência. Um estudo com professores do Ensino Médio.” Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/27913>

Keywords: Teacher Professional Development. Professional Identity. Professionalism. Resignification.

1 Introdução

2

O termo profissionalidade surgiu a partir dos movimentos sindicais em meados da década de 1970, quando o capitalismo fez emergir as lutas de classes e a derrota das forças políticas do trabalho, com o aparecimento dos novos fenômenos sociais, que alteraram substancialmente a dinâmica do capitalismo mundial (SILVA, 2020).

Com esse novo contexto social, o mundo do trabalho passou por inúmeras transformações, que foram somadas às questões de precarização, com isso, surgem as exigências no que diz respeito à profissionalização, à medida que, as novas perspectivas da modernização, exigiam um profissional capacitado que atendesse às exigências laborais da época.

Não obstante, esse é um fato comum quando tratamos dos processos de evolução, pois, as mudanças sociais que surgem naturalmente com as modernizações ocorridas através dos tempos, sempre irão exigir profissionais que atendam as demandas das transformações evolutivas.

Segundo Tardif e Lessard (2012), constata-se que a profissionalização constituiu um dos processos essenciais da modernização, uma vez que transformou o modelo comunitário de sociedade em um modelo de socialização social, em que o tipo de trabalho, a competência para exercê-lo e a especialização empregada fez surgir um estatuto social que passa a regê-lo.

Nos dizeres de Monteiro (2015, p. 29), a profissionalidade apresenta dois sentidos:

um sentido que qualifica o que é profissional relativo ao agir profissional, e em outro sentido, que engloba o que diferencia uma profissão da outra, como por exemplo, o valor do serviço, isto é, a importância para as pessoas e para a sociedade do objeto da atividade profissional; o conteúdo identitário, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e os seus membros;

a autonomia profissional, ou seja, a independência e a responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida; e o estatuto profissional e social, que se traduz em rendimentos, influência e prestígio.

Assim, o termo desenvolvimento profissional docente surge a partir dessa perspectiva da ação profissional diante das demandas evolutivas que, por conseguinte, exigirá do professor, novos conhecimentos profissionais que acompanhem as demandas e suas complexidades.

As transformações ligadas à profissionalidade docente, incluem cada vez mais os professores no centro do processo educativo, visto que a profissionalidade do professor, precisa estar em consonância com os novos padrões sociais, culturais e legais das economias modernas (SILVA, 2020).

Vale destacar ainda Morin (1999, p. 14), que nos lembra que “o desafio da globalidade é, portanto, ao mesmo tempo, um desafio de complexidade”, nos fazendo refletir sobre a importância das ressignificações no processo do desenvolvimento profissional do docente.

Nesta linha de pensamento, esse estudo busca refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir de um levantamento teórico acerca dos aspectos que perpassam a identidade profissional e a profissionalidade.

2 Identidade profissional docente

É necessário que o professor seja percebido de maneira integralizada no contexto educacional, de forma que toda sua composição humana e profissional, vivencie experiências concretas para o aprender, o desenvolver-se e o ensinar de forma plena. Somando-se a esse pensamento, é importante também visualizar que “no caminho da profissionalidade docente existe o processo da identidade profissional, que funciona como eixo estruturante para o desenvolvimento profissional” (SILVA, 2014, p. 13).

Além deste aspecto externo de exigência, existe também a própria cobrança pessoal do professor, uma vez que tenta se equilibrar diante das circunstâncias, das suas histórias pessoais e profissionais, e das disposições do momento, que irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como poderão ser identificadas (DAY, 2001).

Qualquer ser humano é composto de dois mundos, o interno e o externo, e todo o ponto de equilíbrio é feito através da conexão perfeita entre estes dois extremos, por isso, não basta somente e de forma teórica, continuar apontando que o professor precisa de equilíbrio para se desenvolver profissionalmente, mas sim, criar meios capazes de emponderá-lo a descobrir o seu real sentido na profissão que exerce (SILVA, 2020).

Day (2001) reforça esse pensamento, quando fala de “oportunidades”, e sugere que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais, indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p. 16). Ou seja, essas “oportunidades” devem incentivar e incidir sobre os propósitos pessoais e profissionais, que refletem nas necessidades individuais e coletivas, bem como técnicas e baseadas na investigação.

Nesta linha de raciocínio, Lieberman (1996) propõe que o caminho da aprendizagem e desenvolvimento profissional, aconteça: a) pela “instrução direta”, por meio de cursos continuados, que poderiam ser disponibilizados periodicamente ao professor; b) pela “aprendizagem na escola”, por meio de todo o contexto vivido no ambiente de trabalho de maneira individual e coletiva; c) através da “aprendizagem fora da escola”, com a parceria e participação em grupos informais e globalizados de trabalho, que servisse de troca de experiências; e por fim d) “na sala de aula”, por meio do processo de ensino e aprendizagem propriamente dito.

Para Morin (1999), tal identificação profissional tem grande ligação com os aspectos antropológicos, culturais, sociológicos e etnográficos da experiência existencial humana, que interferem diretamente no desenvolvimento identitário do profissional.

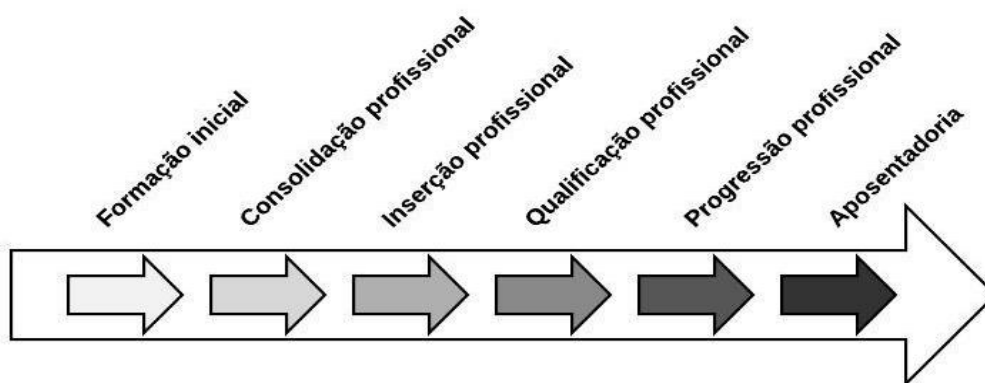
Para além desses aspectos, Loureiro (2001) classifica o homem como um ser psicossocial, e esclarece que a identidade do profissional docente, tem ligação também com a perspectiva de “pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” (p. 83).

Desta maneira, no âmbito sociológico do docente também está embutido toda a sua construção psicológica, que influencia diretamente no seu perfil relacional e profissional. Loureiro (2001) aponta que, enquanto a Sociologia e a Antropologia colocam usualmente o enfoque nas variáveis estruturais e sociais, a Psicologia recorre mais aos modelos psicológicos do que psicossociológicos, o que se traduz numa psicologização dos estudos sobre os fenómenos identitários.

Não pretendemos com esta reflexão diminuir a importância dos aspectos sociais nos processos de formação identitária do docente, mas somar a importância da perspectiva psicológica e a preparação para vivência plena de todas as fases, aos demais aspectos de formação pessoal, académica e profissional do professor (SILVA, 2020).

Na verdade, estamos percorrendo sobre um caminho a ser percorrido pelo professor em busca da sua identidade profissional, que é definida sistematicamente por meio de buscas constantes, pessoais e progressivas, como mostra a Figura 1.

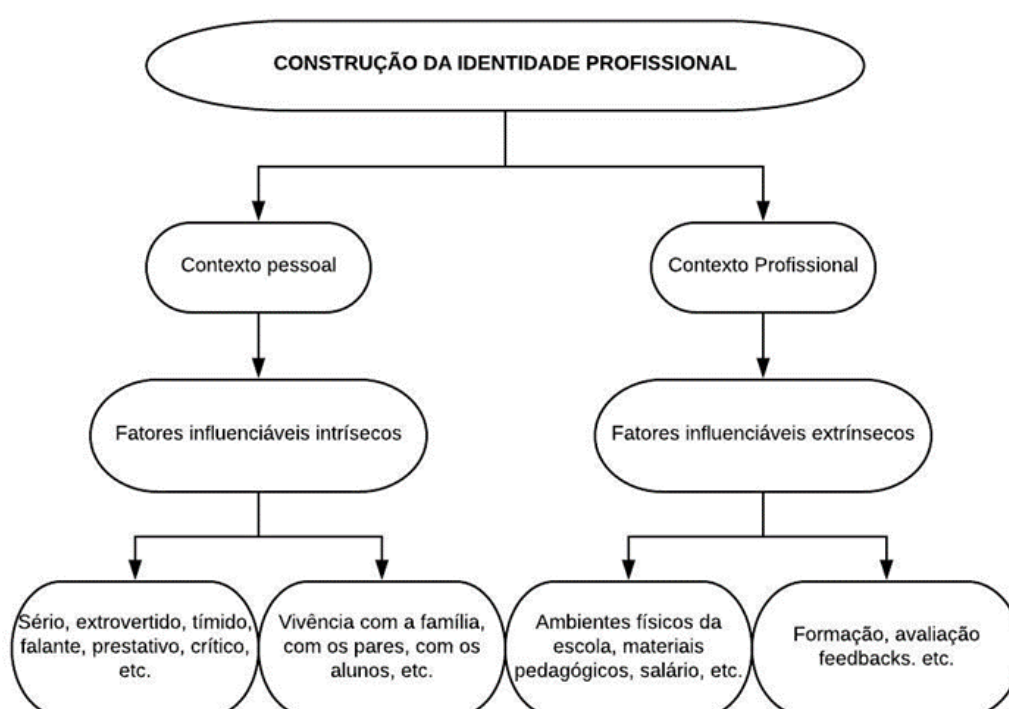
Figura 1: Caminho da identidade profissional



Fonte: Silva (2020), baseado em Dubar (1995) e Loureiro (2001).

Neste caminho de busca pela identidade profissional, que começa na formação inicial do professor e o acompanha até a sua aposentadoria, percebemos que de certa maneira, existem alguns fatores expressivos que influenciam o professor na consolidação da sua identidade. Assim, os definimos por fatores intrínsecos, relativos ao seu contexto pessoal e fatores extrínsecos, advindos do seu contexto profissional Figura 2.

Figura 2: Fatores de influência na construção da identidade profissional do professor.



Fonte: Silva (2020), baseado em Dubar (1995) e Loureiro (2001).

Como podemos observar, existem fatores que influenciam diretamente no caminho da construção da identidade profissional do professor. Nessa construção, deparamos com dois contextos: o pessoal e o profissional. No contexto pessoal, existem os fatores influenciáveis intrínsecos, relacionados as características pessoais do professor, como por exemplo (o professor é sério, extrovertido, tímido, falante, prestativo, crítico, etc); ou ainda,

fatores influenciáveis intrínsecos, relacionados com o modo que o professor se relaciona com a família, pares, amigos, alunos, direção da escola, etc. (SILVA, 2020).

No contexto profissional, encontramos os fatores influenciáveis extrínsecos, relacionados primeiramente com os aspectos negativos encontrados na profissão, como por exemplo, (os ambientes físicos das escolas, falta de materiais pedagógicos, salários baixos, etc); ou ainda, os influenciáveis extrínsecos positivos, relacionados com os aspectos que podem ser oferecidos pela profissão, como por exemplo, (as formações continuadas, avaliação docente, *feedbacks* construtivos, etc) (SILVA, 2020).

No nosso entender, no caminho para a identidade profissional, o professor desenvolve-se gradualmente, por meio da consolidação e da inserção no trabalho, mas, tem a sua identidade definida, principalmente, em função dos fatores que influenciam diretamente neste caminho.

Acreditamos que, os fatores intrínsecos são importantes no processo identitário do professor, mas os fatores extrínsecos, no que diz respeito à valorização profissional, têm uma grande parcela de contribuição na formação de profissionais felizes com o que fazem e capazes de se identificar e permanecer na profissão.

Sob uma perspectiva global, percebemos que o amadurecimento identitário e o desempenho profissional e psicológico do profissional docente, dá-se, como já atestamos, ao longo do percurso de formação, mas, acontece principalmente, por meio do processo natural de aquisição de “conhecimentos e habilidades que a prática da profissão proporciona” (SILVA, 2014, p. 14).

Percorrendo o caminho desde a profissionalidade, até ao desenvolvimento profissional do docente, verificamos que é necessário o professor perceber as transformações do mundo, e principalmente, sentir-se parte dos novos momentos educacionais, que exigem ressignificações constantes.

Sabemos que o docente sente grande dificuldade em vencer sozinho, todas as barreiras da modernidade, e que precisa de apoio incondicional das esferas superiores do

sistema educacional, no seu processo de reconhecimento identitário e em todos os aspectos da sua vida pessoal e profissional.

Nesse sentido e aprofundando o tema sobre o perfil ideal do professor, percebemos que a construção da identidade do professor, acontece de maneira gradual ao longo da sua carreira profissional, sendo formada por fases que envolvem um caminho a ser percorrido, desde a formação inicial até à aposentadoria, momento este de maturidade profissional máxima, que o identifica finalmente através de todo o profissionalismo adquirido e vivido durante o tempo de trabalho exercido.

Quando partimos para a prática docente, em busca de um conceito para identidade profissional, e a definimos dentro de um contexto social, deparamos com algumas controvérsias entre o perfil identitário idealizado pelo professor e a expectativa externa criada sobre o seu trabalho, ao longo da sua história em determinado contexto. Assim, podemos afirmar com base em Pimenta (1996, p. 75), que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

No mesmo aspecto e evocando Dubar (1995), podemos avançar e compreender claramente, que além das questões pessoais em busca do seu próprio perfil identitário, o professor também enfrenta as questões sociais envolvidas neste caminho.

Na linha teórica de Sousa e Fino (2003), corrobora dizendo que a identidade profissional é de competência personalizada, ou seja, cada professor busca a sua, confrontando-se consigo mesmo e com os outros professores. O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como, a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos.

Marcelo (2009) relata a relação entre a identidade profissional e o aspecto intersubjetivo deste desenvolvimento, e afirma que, essa se “caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (p. 112).

Portanto, o modo e o tempo utilizado na busca pela identidade profissional, deve ser observado, uma vez que a identidade corresponde ao “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1995, p.170).

Lieberman (1996) fala da identidade profissional sob o aspecto do caminho da aprendizagem profissional, envolvendo as aprendizagens dentro e fora das escolas nos contextos formais e informais. Dubar (1995), por sua vez, soma ao contexto das aprendizagens profissionais, todos os aspectos sociais, que englobam as representações próprias do professor e as cobranças externas que ele enfrenta.

Outro aspecto importante a mencionar, é o que Marcelo (2009) chama de mundos vividos pelos professores, ou seja, várias questões internas e externas, ligadas à profissão, porém, vivenciadas dentro do contexto individualizado de cada profissional. O perfil identitário do docente pode ser traçado, levando em consideração todas as aprendizagens acadêmicas (formações iniciais e continuadas) e posteriormente, profissionais ao longo do percurso de trabalho, observando a representação individual (contexto pessoal do professor) e a representação de desenvolvimento (contexto profissional do professor), estando todas estas dimensões inseridas no contexto social (escola, família, políticas educacionais, etc.).

É importante conceber também que o trabalho do docente é influenciado por contextos políticos, por isso, é imprescindível que o professor esteja envolvido nas decisões que influenciam as suas práticas e concebem os processos de formação e avaliação voltados para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, quando o profissional docente procura moldar o seu perfil identitário por meio do auto reconhecimento como profissional, vinculado ao contexto social e paralelo às identidades coletivas e às opiniões externas, podemos afirmar que, esse profissional entra em um caminho da busca pessoal e pode conceber o processo de processo de avaliação do desempenho docente como imprescindível para o seu desenvolvimento.

3 Conhecimento e desenvolvimento profissional

Para melhor complementar este estudo, precisamos entender que cada profissão é caracterizada pelo tipo do saber específico que apresenta, portanto, é o conhecimento especializado que a qualifica e diferencia das outras.

É importante perceber neste contexto, que o professor tem a sua história de profissionalização repleta de “lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1995, p. 96), caracterizada por grandes transformações no que diz respeito à função social e a outros aspectos econômicos e políticos. Neste enfoque, podemos afirmar que o “distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2005, p. 94).

Existe a necessidade de nos atentarmos para a dificuldade polissêmica de conceituar a prática de ensinar, que ao longo de toda a história da construção da profissão docente, passou por vários entendimentos.

Martins (2014, p. 31) nos diz que

a existência prévia da ação de ensinar a qualquer produção sistemática de conhecimento e a própria formação para ensinar tem contribuído para que esta atividade, conotada maioritariamente como prática, apenas evoluísse para uma ação profissional à medida que foram teorizados conhecimentos.

Assim, podemos considerar que o ofício de ensinar do professor pauta-se, sobretudo, nos conhecimentos peculiares que este adquire na sua formação inicial e ao longo da vida profissional, e, em função deste saber único, é identificado profissionalmente.

Monteiro (2015, p. 33) corrobora afirmando que “o conhecimento especializado é considerado o critério de quem precisa e pode escolher um(a) profissional”, que geralmente, é selecionado pela “competência científico-técnica” que apresenta. Portanto, as habilidades particulares identificam e, na maioria das vezes, selecionam os profissionais para atuarem em suas áreas específicas de conhecimento.

Segundo Roldão (2007, p. 95), “a função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação”.

Em concordância com a autora, defendemos que de fato, estamos vivendo um momento de dupla transitoriedade de saberes e concepções. A fluidez com que as informações chegam até nós e aos alunos, e transcendem rapidamente, às vezes nos convoca a pensar que já não possuímos o conhecimento de antes, e se o temos, já não podemos mais aplicá-lo da forma como o aprendemos (SILVA, 2020).

Sob outro olhar, a autora afirma que o conhecimento atual gira em torno do capital globalizado, ou seja, tanto o professor, quando o aluno, vive um “tempo de acesso alargado” à informação, bem diferente do passado, em que o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio era limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos.

A partir desta construção teórica, podemos então identificar que o conhecimento tem um perfil dinâmico, e por isso o docente também necessita desse movimento para persegui-lo e encontrá-lo durante a sua carreira. O professor deve conceber a ideia do conhecimento significativo, ou seja, “conhecimento que não se reduz a informação” (PIMENTA, 1996, p. 8).

Para contextualizar este pensamento, Pimenta (1996) defende o conhecimento dividido em três estágios: i) a busca pela informação (atualizada ao seu tempo e momento); ii) trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; e iii) a inteligência (arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente) e a consciência ou sabedoria (capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização).

Com esta perspectiva conseguimos enquadrar perfeitamente a busca do conhecimento, ao processo do desenvolvimento profissional do docente e, sob este enfoque, defendemos que o professor precisa conceber o conhecimento que será

adquirido no treinamento do exercício profissional, para assim, se apropriar das exigências educacionais dinamizadas da pós-modernidade.

Nesta perspectiva, podemos depreender que o desenvolvimento profissional deve ser um processo continuado, responsável por qualificar os docentes para o exercício das suas funções na prática e este processo é diretamente proporcional à busca do conhecimento, ou seja, quanto mais conhecimento, mais desenvolvimento profissional e mais preparação para o acompanhamento das mudanças.

Segundo Morgado (2014), as atenções que têm sido dadas aos resultados escolares, acrescidos dos novos desafios encontrados nas dinâmicas educacionais, que têm demandado estudos e discussões por todo o mundo. Neste contexto, surgem as propostas para a aquisição de conhecimentos adaptados às novas realidades globalizadas, em prol do desenvolvimento profissional do professor e como solução para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

O autor complementa afirmando que

o desenvolvimento profissional possui dois enfoques: o tecnocrático e o instrumental, que percebem o ensino como motor da formação docente num âmbito mais reflexivo e transformador, considerando a aprendizagem/conhecimento do professor como base nutritiva de seu próprio desenvolvimento profissional (MORGADO, 2014, p. 350).

Defendemos também a ideia, de que o professor é movido pelo seu aprendizado e, a partir da sua primeira busca de conhecimento, na formação inicial, precisa continuar esse processo por toda a sua vida profissional, uma vez que o conhecimento não é estático, é dinâmico, e necessita acompanhar as mudanças constantes impelidas pelo tempo.

É importante considerar o perfil “reflexivo e transformador” do docente, na medida em que essa perspectiva apresenta a proposta construtiva de um modelo que privilegia a apropriação do conhecimento, para a autonomia do professor, diante da nova realidade educacional, e não somente, a antiga versão de transferência e aplicação de conteúdo, ou

seja, essa perspectiva, diminui a atitude do professor, como mero executor de demandas pré-estabelecidas sem utilizar o seu conhecimento atualizado com a realidade vivida.

Atualmente vive-se um momento de grandes debates sobre o desenvolvimento profissional do docente e a relação deste trabalho no século XXI, principalmente quando se percebe que “a mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais proativos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar” (FLORES; HILTON; NIKLASSON, 2011, p. 22).

Vale ressaltar, que apesar da observação dos novos desafios, e dos estudos realizados relativos a busca do conhecimento para o desenvolvimento profissional, ainda é comum em alguns países, a falta de condições para os professores adaptarem-se aos recentes ambientes de mudança, o que tem dificultado muito os avanços na educação de um modo geral.

Em muitas realidades, como no Brasil, por exemplo, a busca do conhecimento profissional ainda encontra grande dificuldade, no que diz respeito às reduzidas formações oferecidas e ao modo como a avaliação de desempenho docente é conduzido pois, em grande parte dos estados brasileiros, continuam sendo baseadas no sucesso ou insucesso escolar dos alunos (SILVA, 2020).

As formações docentes, geralmente, são realizadas sem a observação dos perfis subjetivos (o ser e fazer profissional do docente) e dos objetivos (formação continuada do docente), aspectos estes, considerados como importantes e diretamente envolvidos nos avanços dos sistemas educacionais, por todo o mundo.

Em síntese, sabemos que são muitos fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso de um sistema de ensino, dentre estes, podemos citar a valorização do docente em termos gerais e a avaliação de desempenho, ao longo da sua vida, “como referência à centralização da avaliação na valorização do professor enquanto pessoa e nos sentimentos que estes manifestam para com a sua profissão em detrimento de uma

observação, quantificação ou mensuração do seu comportamento” (MARTINS, 2014, p. 33).

Neste sentido, podemos nos apropriar de Fateixa (2011, p. 63) quando defende que

os projetos propostos para o sucesso escolar não podem ser apresentados como uma verdade metodológica única e repetível dogmaticamente mas, partilhada uma experiência organizacional possível de ser aplicada distintamente, com trabalho crítico e empenhado dos professores, com construção de equipas docentes e a potenciação do trabalho colaborativo dos docentes, a revisão dos instrumentos de avaliação e o envolvimento e o estabelecimento de compromissos com os encarregados de educação e alunos.

Diante dos fatos, resta-nos esperar que a aplicação desses processos comece a acontecer em termos mais exigentes e éticos, com efeito não somente teórico, mas, com envolvimento direto e prático na busca do conhecimento para o desenvolvimento da carreira do docente de forma plena.

4 Profissionalismo Docente

A busca pela profissionalidade docente tem sido tema de grandes debates políticos por todo o mundo, à medida que a excelência educacional vem se tornando meta, aparece como uma grande componente de reflexão e análise a partir das situações práticas vivenciadas.

O olhar mais significativo para os resultados educacionais tem fomentado a reflexão generalizada no contexto da educação, no sentido de se perceber melhor a distinção, e ao mesmo tempo a correlação entre a qualidade do ensino e a qualidade dos professores.

De acordo com Alves e Machado (2010), falar de qualidade é algo complexo, multifacetado e pessoal na medida em que cada realidade tem o seu contexto específico, além das “posições distintas, e às vezes conflitais, em relação à natureza do trabalho dos professores no século XXI” (p. 21).

Na ordem dos fatos, com o desenvolvimento das sociedades surgiu a figura do professor com a perspectiva de ensinar. Com a evolução e no âmbito dos direcionamentos

atuais, é importante perceber que a qualidade do ensino e aprendizagem ainda são as molas sustentadoras para identificar um bom profissionalismo docente. No entanto, somado a esta questão existem muitas outras demandas da profissão que surgiram em função deste tempo paradoxal em que se vive.

Cosme (2009) nos ensina que o mundo, as pessoas que o habitam e as representações sobre esses sujeitos mudaram. Atualmente, as escolas definem a sua missão em função de outras finalidades e os estatutos e papéis que atualmente se atribuem, quer aos alunos, quer aos professores configuram-se em função de outros parâmetros.

As orientações políticas, sociais, culturais e educativas tornaram-se variadas e complexas, o que exige do professor um novo perfil profissional para gerir e lidar com todas as contradições e tensões existentes no ambiente educacional.

É neste sentido que existe a necessidade cuidadosa de conceber as perspectivas do profissionalismo docente nestes tempos de mudanças no que diz respeito aos dilemas e desafios que envolvem a profissão, antes de qualquer intervenção de formação e avaliação deste profissional.

Por outro lado, mesmo que o novo contexto se apresente com uma perspectiva mais amplificada e democrática em relação aos professores, é importante que estes também se percebam no contexto e assumam um papel que extrapole “as fronteiras da sala de aula para incluir o contributo para a escola, para o sistema educativo e para a comunidade mais ampla na medida em que sustentam responsabilidades coletivas enquanto grupo” (FLORES; HILTON; NIKLASSON, 2011, p. 22).

Neste caminho da profissionalidade docente focada na relevante capacidade de desenvolver habilidades e competências para aplicação de conhecimentos específicos, é importante que o professor persista na busca do seu profissionalismo, o que significa, optar por “fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode fazer” (MONTEIRO, 2015, p. 32) de acordo com uma visão democrática e participativa.

Ao concordar com o autor e envolta no fundamento de ações que não estejam voltadas somente para o controle, mas para a busca do desenvolvimento profissional, precisa-se urgente de uma visão mais alargada sobre a profissionalidade docente, no sentido de implementá-la como instrumento reflexivo do professor sobre as decisões que influenciam a sua prática, sejam elas de cunho político, educacional ou no âmbito da pesquisa educacional.

Na perspectiva da prática reflexiva do professor, Day (2004) nos apresenta quatro modos

a preparação do trabalho que tem de ser feito, que representa um feedback limitado e circunscrito à experiência do Eu sobre o Eu; Os incidentes críticos, que podem conduzir a um maior crescimento profissional quando os professores analisam o que ocorre em cada dia; A reflexão auto-biográfica, que proporciona formas de recuperar, reconstruir e recapturar acontecimentos e realizações, aprofundando e analisando propósitos, identidades, valores e comprometimento, através de exemplo, dos diários, das histórias do trabalho e da vida pessoal e profissional; e A investigação-ação colaborativa que combina a procura de uma renovação individual com a procura de melhoria da escola e cujo ponto de partida são as necessidades sentidas.

A partir desta performance extensa de proposituras reflexivas destinadas ao professor, podemos enviesar o pensamento ao desenvolvimento profissional docente em busca do profissionalismo, que surge como proposta por todo o mundo em função da melhoria da qualidade educacional.

É importante ressaltar que o equilíbrio entre profissionalidade e melhoria da qualidade da educação nem sempre é fácil de gerir. Em muitos contextos pelo mundo os docentes se submetem a trabalhar em salas superlotadas, espaços físicos deteriorados, falta de formação continuada, avaliações mal implementadas, dentre tantas outras questões que sufocam e desanimam o docente.

Segundo Day (2001), os docentes possuem a característica peculiar de possuir o domínio do conhecimento especializado sobre a disciplina, a pedagogia e os alunos, o que lhes confere certo grau de autonomia. No entanto, as tendências atuais se voltam para a proposta de criação de padrões profissionais, que inicialmente, estão voltados para a

busca de qualificações adequadas para ser professor, e principalmente, a continuação destas buscas ao longo da carreira profissional.

Os temas relacionados ao professor, que se direcionam à reflexão, ao desenvolvimento e ao profissionalismo, nos sugerem de imediato pensar nas proposituras e ações formativas e avaliativas existentes em jeito de propostas legais, em fase de implantação ou em pleno funcionamento pelo mundo educacional de diversos países.

Alguns países como Finlândia, Singapura, Japão, entre outros que se destacam nos melhores patamares educacionais pelo mundo, têm investido grandemente na avaliação educacional, incluindo neste a valorização do docente em áreas formativa, avaliativa e salarial, questão que chama atenção de outras nações para a importância do professor (SILVA, 2020).

Interligado à valorização do professor, soma-se muitas outras situações que direta ou indiretamente estão relacionadas, sobretudo, no que diz respeito a elevação dos padrões de ensino e de melhoria das posições nos quadros de avaliação educacional.

Em resumo, podemos visualizar um perfil evolutivo no caminho da profissionalidade do docente, que possui um vínculo direto com o novo paradigma da avaliação educacional, no sentido de se perceber o professor como parte essencial deste processo.

4 Considerações Finais

As novas realidades educacionais desafiam a autonomia do docente diante dos contextos sociais e das demandas tecnológicas das escolas, e a necessidade das mudanças implicam não somente em reflexões, mas na necessidade de planos e ações efetivos que possam reconstruir passo a passo um novo perfil educacional.

A educação exige cada vez mais um trabalho docente qualificado, uma vez que os ambientes educativos estão informatizados e precisam de mediadores que motivem o aprendizado direcionado ao que já se sabe.

Na perspectiva da busca pela identidade profissional por meio do desenvolvimento profissional docente, sugerimos uma melhoria no conjunto educacional, em que o professor precisa acompanhar as mudanças e as suas necessidades de adequações com disposição à reavaliação constante dos seus valores, atitudes, sentimentos e práticas, que podem ser percebidas e ressignificados para atender às demandas educacionais.

Referências

ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. **O pólo de excelência**: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente. Porto: Areal Editores, 2010.

COSME, Ariana. **Ser professor**: A acção docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: Legis Editora, 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DUBAR, Claude. **La socialisation**: Construction des identités sociales & professionnelles. 2 ed. Paris: Armand Colin, 1995.

FATEIXA, José Alberto. Acompanhar é sinónimo de recriar e de apropriar. In: FIALHO, Isabel; SALGUEIRO, Hélio (Orgs.). **TurmaMais e Sucesso Escolar**: Contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 2011.

FLORES, Maria Assunção; HILTON, Gillian Lesley Scott. NIKLASSON, Laila. Reflexões, profissionalismo e qualidade dos professores. In: ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção (Orgs.). **Trabalho Docente, Formação e Avaliação**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.

LIEBERMAN, Ann. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In: MCLAUGHLIN, Milbrey W. I.; OBERMAN, Ida (Orgs.). **Teacher learning**: New policies, new practices. New York: Teachers College Press, 1996.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**: Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: ASA Editores II S.A., 2001.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: Formação Docente**, v. 1, n.1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> . Acesso em: 11 fev. 2018.

MARTINS, Luís Manuel Barão. **Estudo sobre a avaliação do desempenho docente dos docentes do 3º ciclo no ensino básico e secundário do Alentejo**: Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal, 2014.

Monteiro, A. Reis. **Profissão Docente**: Profissionalidade e Autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/Kp4bpc9KHVrxKzDVfyWctxf/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 24 jun. 2018.

MORIN, Edgar. **Repensar a reforma**: Reformar o pensamento. *A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22 n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> . Acesso em: 14 jul. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. **Ser professor do 1º Ciclo**: Construindo a Profissão. Coimbra: Almedina, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2017.

SILVA, Izabel Matos de Aguiar. **A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira**: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio. Dissertação de Mestrado, Universidade de Evora, Portugal, 2014.

SILVA, Izabel Matos de Aguiar. **Perspectivas sobre a Avaliação do Desempenho Docente, no Estado do Pará.** Contributos para um quadro de referência. Um estudo com professores do Ensino Médio. Universidade de Evora, Portugal. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/27913>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SOUSA, Jesus M.; FINO, Carlos N. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 2, 233-250, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

ⁱ **Izabel Matos de Aguiar Silva**, ORCID: 0000-0002-8210-9346

Secretaria de Educação do Estado do Pará

Coordenadora do Núcleo de Formação da Diretoria Regional de Ensino, Castanhal, Pará

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira redação

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3867342842379813>

E-mail: izabel.msilva@escola.gov.pa.br

ⁱⁱ **Isabel José botas Bruno Fialho**, ORCID: 0000-0002-1749-9077

Universidade de Évora, Portugal

Professora Associada do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal

Contribuição de autoria: Escrita - Revisão

Lattes: <https://www.cienciavitaet.pt/DB11-6645-ADDD>

E-mail: ifialho@uevora.pt