

## Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Examinação do Modelo Brasileiro de Carreira Docente

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO\*

**Resumo:** Considerando os cenários e contextos de atuação docente em tempos de incertezas, esse estudo objetiva analisar o desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica da Bahia, que estão na etapa de Examinação do Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD), proposto por Ferreira em 2014. Assim, os sujeitos dessa pesquisa são professoras/es da educação básica que se encontram no período de exame do MBCD (FERREIRA, 2014) de municípios diversos da Bahia. A produção de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado (MARCONI; LAKATOS, 1999) com questões relacionadas ao DPD e a carreira desses/as profissionais. Os resultados mostraram que os contextos políticos, sociais e pessoais e a deficiência na formação inicial, têm refletido no DPD dos/as professores/as da Educação Básica que estão nesse período da carreira no contexto de crise pandêmica. Precisamos urgente, enquanto pesquisadores/as, compreender a necessidade de utilizar o MBCD nos estudos desenvolvidos com professores/as no âmbito brasileiro.

**Palavras-chave:** Professores/as; Modelo Brasileiro de Carreira Docente; Tempos de crise.

### Between being and doing in times of crisis: reflections from the exam period of the Brazilian Model of Teaching Career

**Abstract:** Considering the scenarios and contexts of teaching activities in times of uncertainty, this study aims to analyze the professional development of Basic Education teachers in Bahia, who are in the examination stage of the Brazilian Model of Teaching Career (MBCD), proposed by Ferreira in 2014. Thus, the subjects of this research are teachers of basic education who are in the period of examination of the MBCD (FERREIRA, 2014) from different municipalities in Bahia. Data production was carried out through a semi-structured questionnaire (MARCONI; LAKATOS, 1999) with questions related to DPD and the career of these professionals. The results showed that the political, social and personal contexts and the deficiency in initial training have been reflected in the DPD of Basic Education teachers who are in this period of their career in the context of the pandemic crisis. We urgently need, as researchers, to understand the need to use the MBCD in studies carried out with professors in the Brazilian context.

**Key words:** Teachers; Brazilian Model of the Teaching Career; Crisis times.



\* ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO é doutoranda em Educação - FAGED/UFBA, Mestra em Educação em Ciências – UESC, Pedagoga – FAM; professora de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado da UNEB/Campus XVIII.

## Introdução

*A “crise da educação” que tanto se discute em nossos dias não é absolutamente nova. A história da educação sempre esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressupostos e estratégias experimentadas e em aparência confiáveis estavam perdendo contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados. Parece, no entanto, que a crise atual é diferente das anteriores (BAUMAN, 2011, p 24)<sup>1</sup>*

Impressionante como esse trecho da carta “o mundo é inóspito à educação”, publicada em 2011, se torna algo tão real na contemporaneidade, onde imergimos em uma pandemia contemporânea<sup>2</sup>, a SARS-CoV-2, que acarretou na suspensão das aulas nas escolas e universidades em todo o mundo, descortinou a precariedade do trabalho docente e a crise da educação. Podemos observar, de acordo com Bauman (2011) que os processos de crises nessa área já é algo historicizado, desse modo, compreendemos que os diversos contextos, que sejam: históricos, políticos, educacionais, sociais e saúde, influenciam no desenvolvimento profissional do/a professor/a, refletindo em suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, percebemos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), estratégia adotada para o desenvolvimento das atividades educacionais no contexto pandêmico, gerou sobrecargas afetivas, emocionais e laborais, uma vez que o/a professor/a, assim como outros profissionais, tiveram que se enquadrar no novo formato de trabalho. É válido sinalizar que no Brasil, não houve uma consulta à classe professoral sobre possibilidades de estratégias que

poderiam ser adotadas nesse momento de crise.

Vale ressaltar que a profissão docente tem sido alvo de ataques no desgoverno do atual presidente ultraneoliberal Jair Bolsonaro, através de retirada de direitos trabalhistas, como o congelamento dos salários e a postergação da aposentadoria, onde milhares de professores/as aposentarão sem dignidade. Outro fator, é a precarização dos vínculos empregatícios que tem gerado em muitos docentes medo, ansiedade e insegurança com o futuro, descaracterizando o trabalho docente e comprometendo a saúde mental. Tudo isso tem impactado diretamente no DPD, provocando, em alguns casos, a descontinuidade na profissão.

Desse modo, é possível perceber que os cenários e contextos impactam consideravelmente nas práticas pedagógicas desses profissionais. Essa concepção, corroboram com os resultados dos estudos de (MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2000; IMBERNÓN, 2006; FERREIRA, 2014; 2017; 2020; 2021; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020; BARRRETO, 2020) uma vez que, mostram que o DPD é um conceito polissêmico e não está

<sup>1</sup> Trecho da carta “o mundo é inóspito à educação”. BAUMAN, Zygmunt. 44 Cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

<sup>2</sup> A escrita deste artigo se deu em meio à pandemia do COVID-19. Desde o início, março de 2020, o Brasil tem um total de 5.85.846 mortes. Dados disponíveis em <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/com-medias-moveis-em-queda-brasil-registra-672-mortes-de-covid-19-em-24-horas/>. Acesso em: 13 set. 2021.

relacionado apenas a formações ou exclusivo à profissões dos/as professores/as, esses são apenas elementos que perfazem o termo.

Por isso, as pesquisas dos europeus Huberman (1992) e Gonçalves (1992), e da brasileira Ferreira (2014; 2017; 2020) sobre a carreira de professores/as, nos fazem compreender que devemos considerar no desenvolvimento de estudos com professores/as, o período da carreira em que os/as mesmos/as estão imersos/as, pois são constituídas de características específicas ao tempo de atuação.

Diante dessa relevância e, considerando os cenários e contextos, de atuação docente em tempos de incertezas, esse estudo objetiva analisar o desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica da Bahia, que estão na etapa de exame do MBCD, proposto por Ferreira em 2014. Para esse texto, surge os seguintes questionamentos: 1) Como tem ocorrido o desenvolvimento profissional dos/as professores/as da educação que se encontram na etapa de exame do MBCD em tempos de crise? 2) Se sentem preparados para atuar com o ensino híbrido?

Com o objetivo de encontrar respostas a essas perguntas e considerando as particularidades desse estudo, optamos pela abordagem de caráter qualitativo (ANDRÉ, 1995). Assim, os sujeitos dessa pesquisa são professoras/es da educação básica que se encontram no período de exame do MBCD (FERREIRA, 2014) de municípios diversos da Bahia. A produção de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado (MARCONI;

LAKATOS, 1999) com questões relacionadas ao DPD e a carreira desses profissionais.

### **A carreira de professores da Educação Básica no Brasil: reflexões a partir do modelo brasileiro**

Algumas pesquisas têm sinalizado (OLIVEIRA, 2013; 2018; 2020; FERREIRA, 2014; 2017; 2020; DOURADO, 2016; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; 2020<sup>a</sup>; BARRETO, 2020) que a carreira docente no Brasil vem sendo historicamente fragilizada, em decorrência das péssimas condições de trabalho e ausência específicas de políticas que contemplem o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira.

Nesse ínterim, Oliveira (2020) aponta que pesquisas atuais têm apresentado a profissionalização docente a partir de diferentes realidades nacionais e que as reformas de Estado que estão ocorrendo, têm provocado mudanças nas carreiras funcionais públicas. Para ela:

Trata-se da defesa de formas mais flexíveis de contratação e remuneração dos empregados do setor público, contrapondo-se ao modelo burocrático-profissional que por muitas décadas foi predominante, o que definia um corpo de funcionários bem qualificado, com ingresso mediante concurso público e estabilidade no emprego (OLIVEIRA, 2020, p. 33).

Percebemos claramente essa ação no Brasil, através da proposta de Emenda à Constituição (PEC 32/2020)<sup>3</sup> que altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Segundo Oreiro e Ferreira-Filho (2021) com essa reforma,

<sup>3</sup> Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/09/PEC-32-2020.pdf> Acesso em 23 de abr. de 2021.

além de enfraquecer a autonomia do Estado sobre o sistema econômico, reduz a autonomia dos servidores e desenvolve formas precárias de acesso ao serviço público.

Desse modo, nesse cenário da política nacional do governo de Jair Bolsonaro, cujo populismo autoritário, nacionalista e negacionista se revelam contrários aos avanços educacionais e as políticas de promoção e de valorização da carreira dos/as trabalhadores/as da Educação, é extremamente necessário valorizar os estudos desenvolvidos no âmbito brasileiro, uma vez que é de grande relevância considerar os cenários e diferentes contextos em que estamos imersos.

Pois, ainda é comum, mesmo que na contemporaneidade, pesquisadores/as brasileiros/as que possuem como objeto de estudo a carreira de professores da Educação Básica, utilizarem teorias de carreira docente desenvolvidas por autores europeus (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992). É válido destacar que o contexto da profissionalização

docente da Europa se diverge totalmente do nosso, ao considerar a realidade educacional, histórica, política, social e econômica.

Frente a essa problemática, em 2014, a professora Lúcia Gracia Ferreira em seu doutoramento, desenvolveu um modelo brasileiro da carreira docente, a partir de modelos anteriores, tendo como base pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma, apresentou etapas/períodos da carreira profissional docente de professores/as brasileiros/as, os quais são: Iniciação, Estabilização, Variação, Examinação, Serenidade.

É válido destacar, que Ferreira (2014; 2021) ratifica as teorias de Huberman e Gonçalves, mas justifica a necessidade de pensarmos numa carreira, tendo como base, a nossa realidade.

A seguir, apresentaremos o modelo brasileiro da carreira docente feminina e masculina no Brasil (Figura 1 e Figura 2) proposto por Ferreira (2014):

**Figura 1:** Períodos da carreira feminina

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-15	VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	EXAMINAÇÃO
18-20	SERENIDADE
20-25	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

**Figura 2:** Períodos da carreira masculina

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-14	VARIAÇÃO (+ ou -)
14-22	EXAMINAÇÃO
22-25	SERENIDADE
25-30	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Podemos observar nas figuras 1 e 2, que a autora apresenta seis períodos da carreira: iniciação, estabilização, variação, examinação, serenidade e finalização. São os mesmos para professores e professoras, entretanto, a duração entre cada período começa a se divergir, a partir da etapa de Variação, e se estende até à finalização.

A Iniciação (1-5 anos) constitui o primeiro período da carreira desse modelo que, de acordo com Ferreira (2014), representa a inserção na carreira docente, onde os professores iniciantes vivenciam momentos de práticas que os fazem perceber a importância da formação inicial e/ou suas deficiências. A autora salienta que é uma etapa de motivação e euforia, e, em muitas vezes, (des)ilusão, lamentação, angústia, cansaço, reclamação etc., a qual possibilita um processo de aprendizagem do trabalho docente.

Sobre o período de Estabilização (5-8 anos), Ferreira (2014) afirma que é um período em que o professor já tem segurança para lidar com situações de ensino. Como não é mais iniciante, se envolve mais com as atividades da escola, há maturidade e já adquiriu confiança, assumindo um estilo de ensino.

A autora destaca que o terceiro período de (8-15 anos para professoras e 8-14 anos para professores + ou -) está relacionada pela variação sofrida pelos/a professor/a que se divergem, tanto positivamente, quanto negativamente. Existe uma diversificação acerca da percepção sobre o trabalho docente, busca pela valorização profissional e novos desafios, porém a rotina e o cansaço levam a uma espécie de aborrecimento.

O quarto período (15-18 anos professoras, 14-22 anos professores),

ainda no esteio de Ferreira (2014), faz referência entre o meio e o fim da carreira e é marcado por realizações positivas e/ou negativas. É possível observar que os homens levam mais tempo nesta etapa. A autora, leitora de Huberman (1992), afirma que homens e mulheres se examinam de forma diferente e que os professores do sexo masculino fazem referências mais aos aspectos negativos que os positivos.

A serenidade (18-20 anos professoras, 22-25 anos professores), caracterizada por Ferreira como a penúltima etapa, é marcada pela tranquilidade. Os/as professores/as estão maduros e não estão preocupados com críticas sobre o seu trabalho. A autora salienta que a diferença de idade entre professor e aluno pode gerar problemas no relacionamento entre ambos.

A última etapa, denominada pela autora de finalização (20-25 anos professoras, 25-30 anos professores), está relacionada aos últimos anos da carreira e vai até a aposentadoria. Segundo a autora, é um momento de desinvestimentos profissionais, pois muitos/as professores/as estão saturados/as e desencantados/as, entretanto, outros são movidos/as por uma renovação de interesse.

De acordo com Ferreira (2014), todos esses períodos da carreira não são fixos e variam considerando o pessoal-profissional. Observamos que, para pensar no DPD, é necessário considerar os diversos contextos que os/as professores/as estão inseridos e considerar as suas histórias de vida.

Precisamos urgente, enquanto pesquisadores/as da área educacional, compreender a necessidade de valorizar o MBCD (FERREIRA, 2014; 2021) nos estudos desenvolvidos com professores/as no âmbito brasileiro.

Utilizá-lo como teoria central nas pesquisas, significa valorizar as especificidades dos períodos da carreira e, os seus reflexos no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

### Entre o ser e o fazer: atuação em tempos de crise

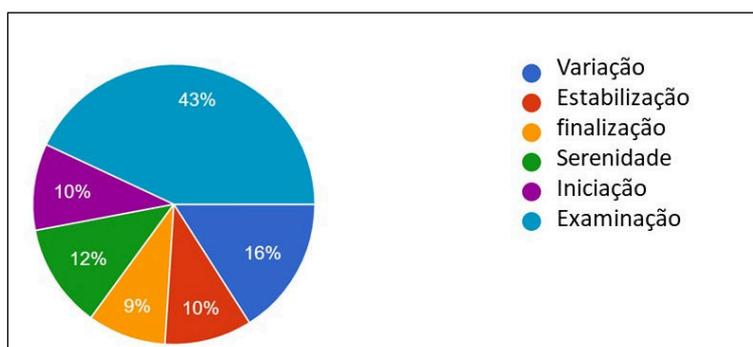
Considerando as particularidades deste estudo que é o DPD e a atuação docente em tempos de crise, optamos pela abordagem de caráter qualitativo, que, segundo André (1995), possibilita a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, de modo que seja possível uma melhor apreensão da visão pessoal dos participantes, das suas experiências e do mundo que os cerca.

Foram consideradas para a realização da pesquisa, instrumento como o questionário (MARCONI; LAKATOS, 1999) com perguntas abertas e fechadas sobre o DPD em tempos de pandemia, tais como: formação, tempo de carreira e impressões sobre o que foi imposto ao trabalho docente em tempos de crise, a

saber: sobrecargas laborais que afetaram e/ou prejudicaram o desenvolvimento profissional desses/as professor/as da Educação Básica que se encontram em diferentes períodos da carreira. Para aplicação dos questionários, devido ao contexto pandêmico que estamos imersos, usamos as potencialidades do *Google Forms*. Foi utilizada a metodologia de análise do conteúdo (BARDIN, 2010) para a análise dos dados produzidos.

Os sujeitos da pesquisa são 100 professores/as da Educação Básica de diferentes cidades da Bahia. (Figura 3), porém, para a escrita desse texto, utilizaremos apenas os dados de professores/as que estão no período de exame do MBCD (15-18 anos professoras, 14-22 anos professores) (FERREIRA, 2014). A escolha por apresentar os dados nesse estudo apenas de professores/as que estão nessa etapa da carreira se dá por ser o objeto de pesquisa de doutorado da autora.

**Figura 3:** Participantes da pesquisa, considerando os períodos da carreira apresentadas no MBCD



Fonte: Dados da pesquisa.

Através do exposto (figura 3), observa-se que dos 100 professores/as, participantes da pesquisa, 16 estão no período de variação, 10 estabilização, 9 finalização, 12 serenidade, 10 iniciação e 43 exame do MBCD (FERREIRA, 2014; 2020). A necessidade de

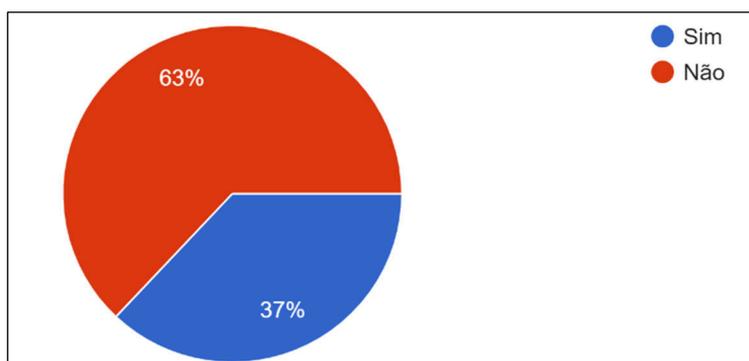
considerar os períodos da carreira de professores/as no âmbito desse estudo emerge da importância de se valorizar os cenários e contextos brasileiros em que estes profissionais estão imersos/as, uma vez que, refletem diretamente em seu desenvolvimento profissional.

É válido elucidar que algumas situações pessoais, como: “a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal estar-docente, acidentes, problemas familiares, dentre outros, devem ser considerados no âmbito da carreira” (FERREIRA, 2014, p. 50-51). A autora mostra em seus estudos que a história de vida de cada

sujeito deve ser considerada ao longo do DPD.

A figura apresentada a seguir (Figura 4) mostra que dos 43 professores/as que participaram da pesquisa, 63% não se sentiam preparados/as para atuarem no ensino híbrido.

**Figura 4:** Se estão preparados para o retorno híbrido



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as inúmeras justificativas apresentadas sobre a insegurança diante do retorno às aulas na modalidade de ensino híbrido destacam-se as seguintes: *tenho dúvidas, principalmente quanto a elaboração do planejamento das atividades; como é algo novo acho que preciso de um pouco mais de preparação; os/as professores/as da rede pública de ensino necessitariam de uma formação que contemple tal habilidade; contextos pessoais e políticos*. Todas essas repostas se relacionam diretamente com a falta de preparo do/a professor/a para lidar com situações atípicas.

A partir dos resultados apontados, apresentaremos a seguir, as seguintes categorias de análise: planejamento pedagógico no ensino híbrido, deficiência na formação inicial e contexto pessoal e político.

### Ensino híbrido e o Planejamento Pedagógico

É importante considerar que até pouco tempo, antes da COVID-19, o termo “ensino híbrido” era desconhecido para a maioria dos/as profissionais de educação e mesmo em meio a uma enxurrada de formações online que se efetivaram/efetivam no contexto de ERE essa modalidade ainda se encontra sob um olhar de estranheza pela classe professoral por conta das especificidades das práticas pedagógicas que devem ocorrer tanto no ensino presencial, quanto no ensino mediado pelas tecnologias.

De acordo com Brito (2020) o ensino híbrido é considerado por muitos como um método complexo, uma vez que não é apenas a mesclagem do ambiente presencial com o virtual, mas também pode ser concebido no ensino a distância com momentos presenciais.

Para o autor, é um método potente, pois identifica o tipo de ensino do que faz/ou do que pode ser feito, considerando os ambientes de aprendizagens disponíveis em um determinado contexto.

Sendo assim, compreendemos as dificuldades e dúvidas justificadas pelos/as professores/as que participaram da pesquisa, quanto a elaboração do planejamento para essa modalidade, uma vez que é necessário contemplar diferentes espaços de ensino-aprendizagem. Sobre essa complexidade do ato de planejar para o ensino híbrido, Silva (2017) justifica que essa tarefa não é fácil, uma vez que o mesmo deve estar muito bem estruturado para possibilitar igualdade de aprendizagens nos diferentes ambientes de ensino. O que implica dedicar mais tempo para desenvolvê-lo.

Destarte, precisamos refletir sobre a situação desses/as profissionais no Brasil pois, o Censo escolar, responsável por coletar dados da Educação Básica em todo o país, mostrou em 2020 que temos 2.189.005<sup>4</sup> docentes atuando na educação básica brasileira, e a maioria desses profissionais, trabalha em mais de uma escola para complementar a carga horária e renda. Partindo dessa situação, compreendemos que a elaboração do planejamento para o ensino híbrido, representa mais uma demanda relacionada ao trabalho docente, pois, ao considerar que mesmo o professor lecionando com disciplinas iguais em instituições diferentes, em sua ação, deverá ser privilegiado o contexto em que a escola estará imersa exigindo assim, o desenvolvimento de outro planejamento pedagógico.

### **Deficiências na formação inicial**

Sobre a deficiência na formação, justificativa usada pela maioria dos/as professores/as ao afirmarem que não se sentiam preparados/as para atuarem com essa modalidade, precisamos compreender que há indicativos (IMBERNÓM, 2006; OLIVEIRA, 2013; BARRETO; ROCHA, 2021) que a formação inicial não tem preparado os professores para atuarem em tempos de crise. De acordo com Imbernóm (2006) o tipo de formação inicial que os/as docentes estão recebendo, não são suficientes para aplicar novas estratégias de aprendizagens.

Nessa direção, precisamos ter ciência de que precisamos agir em tempos de crise, mas ter a convicção que:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2006, p.20).

Percebemos nesse cenário pandêmico que, os/as professores/as foram concebidos como técnicos que tinham a obrigação de transpor aquilo que faziam no presencial para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aplicativos para videoconferência, aplicativos para conversação em tempo real como WhatsApp, dentre outros recursos tecnológicos. É válido destacar, que não houve consulta sobre a percepção desses/as profissionais acerca do ERE, e também não foram levados em consideração os contextos sociais e as

<sup>4</sup>Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecni](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecni)

co\_censo\_escolar\_2020.pdf. Acesso: 02 out. 2021.

precariedades do trabalho acentuadas nesse contexto.

Coadunando sobre essa problemática, Silva (2020) mostrou em seus estudos que a precarização do trabalho docente já era recorrente, mas a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho no Pós-Golpe de 2016 e, também com a pandemia contemporânea, houve uma piora do quadro de precarização e das relações de trabalho. Nesse sentido, fica evidente que, em um cenário de crise como esse, a atuação profissional não poderá se desvincular da vida em seus contextos políticos, saúde, educacional, cultural e pessoal.

### Contextos pessoais e políticos

Os contextos políticos e pessoais que foram apontados por professores/as do período de examinação do MBCD, ao justificarem como um dos motivos de não se sentirem preparados para lecionarem através da modalidade híbrida, mostram que é impossível nos desvincular do que acontece após o portão da escola. Sobre essa concepção, Day (2000, p. 15) afirma que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores sempre irá depender das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a/s sua/s atividade/s docente.

É válido destacar que a trajetória de professores/as da Educação Básica não está vinculada apenas às formações, experiências (FERREIRA; 2014; 2017; 2020), mas aos contextos sócio-históricos, políticos e econômicos de desenvolvimento profissional que interferem de maneira direta na qualidade da prática docente.

Nesse ínterim, é nítido verificar que o DPD:

Sofre influência das políticas (salário, incentivos, autonomia, reformas etc.), da estrutura e cultura

organizacional, e dos próprios professores – individual e coletivamente (logo, tem aspectos negativos (isolamento, por exemplo) e positivos). Portanto, o DPD é multidimensional e sofre influências individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Nesse ínterim, implica saberes, fazeres, práticas e (re)construção da identidade profissional, pois o DPD é um processo também focado na pessoa do professor. Além disso, o DPD procura promover a construção de conhecimentos, as mudanças (no ensino, na escola, nos processos envolvidos e no professor) e a construção de aprendizagens (FERREIRA, 2020, p. 8).

Percebemos, através do exposto por Ferreira (2020), que o contexto político no Brasil, especificamente, na segunda década do limiar do século XXI, não tem contribuído para o DPD, uma vez que a classe tem sido alvo de ataques e desmontes por parte do governo federal. Toda essa situação tem gerado um mal estar e provocado, em alguns casos, interrupção na carreira.

### Refletir sobre a vontade para o retorno híbrido

Dos 100 professores que participaram da pesquisa, 37 se sentem preparados para o retorno, como sinalizado na Figura (4). As justificativas foram diversas, tais como: *já ficamos tempo demais distante dos alunos; precisamos estar preparados para exercer a nossa função em qualquer circunstância, mesmo sem preparação; sabemos da necessidade, as aulas presenciais são essenciais para o desenvolvimento do aluno, tanto para a aprendizagem, tanto para a socialização; tenho medo, mas sei que precisamos voltar.* Observamos, a partir das justificativas apresentadas sobre esse posicionamento,

que todas as repostas partem de convicções pessoais.

Mesmo tendo ciência que não foram preparados/as para exercer a profissão diante da crise, a preocupação com o/a aluno/a, e o desenvolvimento do mesmo/a frente a aprendizagem, foram elementos essenciais para a decisão positiva quanto ao retorno essencial.

Essas opiniões são de professores/as que estão no mesmo período da carreira, Exatinação (15-18 anos professoras, 14-22 anos professores). Contudo é necessário sinalizar que, de acordo com Ferreira (2014), cada docente vivencia a sua profissão de modo particular, entretanto, existem características marcantes a cada etapa que são observadas de forma coletiva, como exposto na Figura 5.

**Figura 5:** Fatores identificados no período de Exatinação do MBCD no contexto de crise.



Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 5 foi construída para uma melhor visualização do leitor, acerca dos fatores que têm refletido no desenvolvimento profissional dos/as professores/as da Educação Básica que se encontram no período de exatinação do MBCD em tempos de crise. Assim como as pesquisas de Ferreira (2014; 2017; 2020; 2021) e de Barreto (2020), os dados mostraram que, os contextos políticos e pessoais, bem como a deficiência nos cursos de licenciatura no Brasil, já apontada nos estudos de Gatti (2009; 2020), influenciaram os/as professores/as a se autoexaminarem e não se sentirem capazes de exercer a sua função nesse momento.

Dessa forma, como é um momento onde os/as professores/as examinam a própria carreira, compreendemos que o

posicionamento positivo desses profissionais com relação à necessidade do retorno, está vinculado ao contexto social. Desse modo, por mais que exista uma desvalorização desses profissionais na sociedade (OLIVEIRA, 2013; DOURADO, 2016), percebemos nas falas apresentadas que, o contexto social reflete consideravelmente no DPD.

#### **Algumas considerações**

Os resultados mostraram que os contextos políticos, sociais e pessoais e a deficiência na formação inicial, têm refletido no Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as da Educação Básica que estão no período de Exatinação do MBCD, nesse momento de crise pandêmica. Percebemos também que diversos fatores impactam diretamente nas práticas pedagógicas,

dentre eles estão: as histórias de vida, as políticas educacionais e de (des)valorização da carreira, o salário, as precariedades no trabalho, a indisciplina dos/as alunos/as, a situação crítica das aprendizagens e, também, as formas de estruturas e gestão da escola.

Analisar apenas os/as docentes que estão nessa etapa da carreira se tornou relevante nesse estudo para compreensão dos dados, por considerar que, mesmo que os professores/as vivenciem a carreira de forma singular, existem características específicas de cada fase que são experienciadas por todos/as e devem ser valorizadas pelo/a pesquisador/a durante o processo da investigação.

Percebemos, que o motivo da maioria dos/as participantes da pesquisa não se sentirem preparados para atuarem com o ensino híbrido, está relacionado com a falta de preparo para exercerem a profissão nessa modalidade, afinal, não foram ouvidos/consultados sobre possíveis estratégias que poderiam ser desenvolvidas em cada contexto. Constatamos que o ERE acentuou formas precarizadas de ensino, e que possivelmente, integra uma agenda neoliberal antes mesmo da pandemia.

## Referências

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2011.

BARRETO, A. C. F. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020, p. 297-306.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRITO, J. M. da S. Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. *EaD em Foco*, V10, e948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948> Acesso em 05set. 2021.

CRUZ, L. M.; BARRETO, A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor**, 2020. 5(12), e559. <https://doi.org/10.23864/cpp.v5i12.529> Acesso em 08 ago. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Pt: Porto Editora, 2000.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649> Acesso em: 12 abr. de 2021.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Vol. 6. Itapetinga, p.58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso: 17 out. 2021.

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

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143> Acesso em: 21 maio 2021.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento Profissional Docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, p. 1-18. Viçosa, MG, v. 11. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326> Acesso em: 07 maio. 2021.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 294.

- GATTI, B. A. Os obstáculos da educação na formação de professores. **Canal da TV CPP do Youtube**. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kH8ziVVvC SA&t=301s> Acesso: 10 maio. 2021.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário: in NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p.141-169.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCONI. M. A.; LAKATOS, Eva Maria **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 29 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59> Acesso em: 23 maio. 2021.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> Acesso em: 20 maio. 2021.
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 23 maio. 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; REVI, Natália de Santana. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Cenase Educativas**, v. 3, p. e9503, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseeducacionais/article/view/9503>. Acesso em 13 set. 2021.
- OLIVEIRA, D. A. PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso: 12 abr. 2021.
- OREIRO, J. L.; FERREIRA-FILHO, H. L. **PEC 32 da Reforma Administrativa**: Uma análise crítica. *Brazilian Journal of Political Economy* [online]. 2021, v. 41, n. 3. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-31572021-3308>. Disponível em: Acesso em 13 set. 2021.
- SILVA, E. R. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877> Acesso em 06 set. 2021.
- SILVA, A. da. UBERIZAÇÃO À YOUTUBERIZAÇÃO: RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 06 set. 2021.

Recebido em 2021-10-18  
Publicado em 2022-03-01