

## POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A (RE)CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla**

Universidade Católica de Santos/SP  
mfabdalla@uol.com.br

### Resumo

O texto tem como objetivo central identificar as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6755/09 (Brasil, 2009), para a (re) constituição da identidade profissional de professores-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor. Fundamenta-se em Bourdieu (1997, 1998), Moscovici (2011, 2012) e Dubar (1997), na medida em que se considera que a construção da identidade profissional encontra-se atravessada por representações sociais e resulta de um processo de socialização. A investigação se enquadra em um paradigma qualitativo, cujos dados foram coletados por meio da aplicação de questionário, da realização de grupo focal e de entrevistas de aprofundamento, assim como da leitura de crônicas pedagógicas narradas por esses professores. Os resultados revelaram efeitos dessa política em três dimensões: nas relações *político-normativas*, quando são identificados fatores informacionais e normativos, que exerceram influência nos sujeitos em questão; nas *relações institucionais*, quando são desveladas suas práticas institucionais, organizativas e didáticas; e nas *relações identitárias*, quando indicam o grau de pertença e as necessidades/expectativas, reforçando a importância da valorização, da realização profissional e da responsabilização quanto ao trabalho que realizam. Conclui-se que é preciso compreender e repensar continuamente o campo da formação e do desenvolvimento profissional, sobretudo, quando se delineiam políticas que apostam na concretização de novas possibilidades formativas, a fim de que se possa confirmar, reconhecer e (re)constituir a identidade profissional dos professores, especialmente, daqueles que enfrentam os desafios do cotidiano das escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional; Políticas de Formação; Representações Sociais; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional.



## Abstract

The main purpose of the text is to identify the implications of the National Policy for the Training of Basic Education Teaching Professionals, established by Decree 6755/09 (BRAZIL, 2009), to (re)constitute the professional identity of teacher-students of Pedagogy/Parfor. It is based on Bourdieu (1997, 1998), Moscovici (2011, 2012), and Dubar (1997), as it is considered that the construction of the professional identity is traversed by social representations and derives from a socialization process. The investigation fits into a qualitative paradigm; data were collected through a questionnaire, by conducting focus groups and in-depth interviews, and by reading pedagogical chronicles narrated by these teachers. The results showed this policy's effects in three dimensions: In the *political-normative* relations, when informational and normative factors that exerted influence on the subjects in question are identified; in the *institutional relations*, when their institutional, organizational, and teaching practices are unveiled, and in the *identity relationships*, when they indicate their degree of belonging and needs/expectations, underpinning the importance of valuing, of professional achievement, and of accountability for the work they do. It is concluded that it is necessary to understand and continually rethink the field of training and professional development, especially when outlining policies that commit to implement new training possibilities to confirm, recognize, and (re)constitute the teachers' professional identity, especially those facing the challenges of daily life in Brazilian public schools.

**Keywords:** Professional Identity; Training Policies; Social Representations; Teacher Training; Professional Development.

## Introdução

*A intenção política só se constitui na relação com um estado de jogo político e, mais precisamente, do universo de técnicas de acção e de expressão que ele oferece em dado momento. (Bourdieu, 1998, p. 165)*

As palavras de Bourdieu, na epígrafe acima, fizeram com que refletíssemos sobre a “intenção política” que as políticas educativas e de formação de professores instauram, inculcando um “universo de técnicas de acção e de expressão”, ou melhor,



formas e categorias de percepções e de pensamentos, que influenciam as práticas, no nosso caso, as práticas docentes, que se traduzem no trabalho do professor. Tendo em vista essa reflexão, este estudo pretende, fundamentando-se em Bourdieu (1994, 1996, 1997, 1998, 2004), Moscovici (2011, 2012) e Dubar (1997), identificar quais são as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), instituída pelo Decreto 6755/09 (Brasil, 2009), para a universidade, para as escolas e, especialmente, para a (re) constituição da identidade profissional dos professores envolvidos.

A investigação integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, como também se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório de Educação/CAPES e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE. E se justifica na medida em que pretende oferecer subsídios aos gestores e professores formadores, aos professores-estudantes, sujeitos da pesquisa, às suas escolas, e ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de São Paulo (Brasil), a fim de definir indicadores para acompanhar e analisar a implementação dessa política.

Diante dessas colocações a *primeira* parte do texto apresenta uma breve sistematização das políticas públicas na última década, situando a Política Nacional de Formação de Professores (Parfor). A *segunda* aborda os caminhos da pesquisa e a *terceira* mostra as dimensões de análise e os resultados obtidos, entrelaçados com os referenciais teóricos que os sustentam. Por fim, problematizam-se dois aspectos: os efeitos e/ou implicações das políticas na formação dos professores, e, especialmente, para a sua (re) constituição identitária; e os limites e possibilidades do Parfor em relação à atuação dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas.

### **Da Década da Educação à Política Nacional de Formação de Professores**

Não se pretende, aqui, pensar nas políticas educacionais e, em especial, as de formação de professores, apresentando um inventário detalhado como fazem alguns autores (Gatti & Barreto, 2009; Gatti, Barreto & André, 2011; Cunha, Sousa & Silva, 2011). Mas, sobretudo, apontar para algumas mudanças que foram possíveis de acontecer; pois, entendemos, junto com Gatti, Barreto & André (2011), que, para “melhor entender as políticas docentes, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram” (p. 31).



Se tomarmos o contexto dos anos 90, considerada a “década da educação”, e o atual, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontornáveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação. Para entendê-lo, seria necessário rever os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001), que pretendiam construir uma sintonia entre a formação de professores e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e suas modalidades, bem como em relação aos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2001).

Também, neste caminho para “mudanças”, é necessário considerar as políticas implementadas pelo MEC (Brasil, 2005), que desenvolveram programas como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação; o Proinfantil; a Pró-Licenciatura; o Pro-Ifem; o Programa Universidade para Todos/PROUNI; o Pró-Letramento; o Programa Universidade Século XXI; o ProDocência; entre outros, objetivando combater o fracasso escolar.

Para além destes programas, é importante assinalar que, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, é lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a) e, conseqüentemente, da formação e valorização do magistério. Na mesma época, o MEC lança, também, o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Brasil, 2007b), que se sustenta em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. Trata-se de um Programa de Ação, organizado em torno de “quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (p. 18), voltado, também, para a formação e a profissão docente.

Nesta direção não dá para desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica/Coneb 2008 (Brasil, 2008), e a I Conferência Nacional de Educação/Conae/2010, que mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros com a participação de 450 mil delegados no país (Brasil, 2010). Mais tarde, a II Conae/2014 (Brasil, 2014a), precedida, também, de conferências que ocorreram em diferentes municípios brasileiros, ao debater o Documento-Referência “O PNE na articulação do



Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”, discutiu, com profundidade, questões em torno da formação e valorização dos profissionais de educação (Eixo VI).

É preciso destacar, também, a aprovação do Plano Nacional de Educação/PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014b), que tem uma vigência de 10 anos, e que apresenta como uma das diretrizes a valorização dos (as) profissionais da educação (Art. 2º, IX). Além disso, é preciso considerar a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, conforme Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que traz elementos importantes que podem contribuir, como afirma Dourado (2015, p. 315), “[...] para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e atores”.

Anterior a essas últimas disposições legais, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009, p. 1). E é sobre um Programa, desenvolvido no âmbito do Parfor, que este texto tratará, sem desconhecer, entretanto, que outras políticas educativas<sup>1</sup> estão sendo desenvolvidas.

Por outro lado, não se pode deixar de enfatizar, junto com autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abdalla (2006, 2009, 2012, 2015), Freitas (2007), Brzezinski (2008) e Hypólito (2015), que existem múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidas, tais como: as contradições postas por essas políticas; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os

---

<sup>1</sup> Atualmente, por exemplo, há o Decreto n. 8.752, de 09/05/2016 (Brasil, 2016), que revoga o Decreto anterior, e dispõe, também, sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e, por vezes, desconsidera alguns direitos conquistados anteriormente.



conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; e a cultura negativista e autoritária das escolas. Entretanto, para o enfrentamento dessas questões, como destaca Hypólito (2015), ao discutir a valorização profissional como meta do PNE (2014-2024), é preciso enfrentar, principalmente, aquelas que envolvem os investimentos em educação e as condições de trabalho dos professores, para que muitos dos desafios aqui registrados possam ser superados.

Quanto às políticas de formação de professores, observamos, então, que há uma produção de sentidos sendo desenvolvida e que precisa ser compreendida e questionada. E é, com essa intenção, que se procura, a seguir, tecer uma síntese dos caminhos da pesquisa e os principais aspectos que envolvem as implicações do Parfor na (re)constituição identitária dos professores em formação.

### **Caminhos da Pesquisa: Compreendendo as Implicações do Parfor**

A investigação se enquadra em um paradigma qualitativo, recorrendo-se ao “pensar relacionalmente” de Bourdieu (1998). Com isso, a ideia era de apreender as coisas em relação, de modo a compreender que os agentes ou grupos são distribuídos em função de sua posição, em um espaço social formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*. Assim, procuramos compreender, também, outros estudos que nos ajudam a capturar as representações sociais, tais como os de Moscovici (2011, 2012), Doise e Moscovici (1985) e Paicheiler e Moscovici (1985). Buscamos perspectivas teórico-metodológicas, que nos orientassem na elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de pesquisa para que fosse possível detectarmos a estrutura e conteúdo das representações sociais de professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor a respeito dos contextos de formação e de atuação profissional.

Nesta perspectiva a pesquisa se desenvolveu em cinco etapas: 1.<sup>a</sup> aplicação de um questionário, composto por questões fechadas, abertas e de evocação; 2.<sup>a</sup> realização de um grupo focal; 3.<sup>a</sup> entrevistas de aprofundamento; 4.<sup>a</sup> leitura e análise das crônicas pedagógicas elaboradas pelas professoras-estudantes como registros do contexto de formação e de atuação docente; e 5.<sup>a</sup> acompanhamento de alguns egressos deste Programa em suas escolas. Este texto leva em conta, como veremos a seguir, alguns elementos das quatro primeiras etapas, que dizem respeito, especialmente, às representações referentes à (re) constituição da identidade



profissional das professoras-estudantes (denominadas assim, porque só havia dois professores).

#### *Da aplicação do Questionário*

As questões fechadas aplicadas, inicialmente, a uma turma de 43 professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, de uma universidade comunitária de São Paulo/Brasil, oferecem pistas sobre a identidade dessas profissionais, tendo em vista a função exercida, gênero, idade, carga horária de trabalho, condições materiais de frequência ao curso e estudo individual.

Em relação à *função*, dos 43 respondentes: oito (18,6%) disseram que são pajens; 22 (51,2%), atendentes de educação; e os demais exercem a função de coordenador administrativo, professor de educação infantil, ensino fundamental e médio. Quanto ao *gênero*, somente dois pertencem ao gênero masculino. Em relação à faixa etária, o grupo varia entre 24 e 41 anos, com 35 (81,4%) sujeitos com idades entre 31 a 41 anos. E quanto à carga horária semanal de trabalho, esta varia entre 30 e 50 horas: dois (4,6%) informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana, conforme assinalaram Abdalla, Martins e Silva (2012).

Por outro lado, observamos, também, que as condições materiais de frequência ao curso e de estudo individual impedem ou dificultam um melhor aproveitamento, assim como o número de horas trabalhadas semanalmente e o tempo de deslocamento. Apesar de considerarmos o perfil desses professores em formação, os resultados utilizados, neste texto, têm a ver com alguns aspectos extraídos das quatro questões abertas referentes a este instrumento, tais como: Por que você decidiu fazer este curso? Quais têm sido suas necessidades/expectativas em relação a este curso? Quais os aspectos do curso que você considera significativos (ou não) para a sua formação e atuação profissional? Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola? Tais perguntas tinham a intenção, também, de conhecer quais as implicações da Pedagogia/Parfor na (re) constituição da identidade dessas professoras e, principalmente, em relação à atuação profissional, levando-se em conta a gestão de sala de aula. Essas questões foram novamente retomadas durante o grupo focal e as entrevistas comentadas brevemente a seguir.



### *Da realização do grupo focal e das entrevistas*

O *grupo focal*, que se desenvolveu em quatro encontros, contou com oito professoras-estudantes (S1 a S8), e as *entrevistas de aprofundamento* com quatro delas (S1 a S4), que aprofundaram as questões referentes ao questionário em torno de quatro eixos. O 1.º eixo – *necessidades e expectativas* em relação à Pedagogia/Parfor – identificou as necessidades/expectativas dessas estudantes, quais elementos do curso consideraram importantes e como percebiam o reflexo desta formação em suas vidas. O 2.º eixo – *razões e motivações* que as levaram a ingressar no Programa – analisou os fatores que as influenciaram na escolha do curso. O 3.º eixo – *aspectos do curso que os sujeitos consideram significativos (ou não)* para a sua formação e prática profissionais – delineou o que consideravam fundamentais para a formação e a atuação profissional. E o 4.º eixo – *problemas e desafios profissionais* – desvelou a realidade dessas professoras-estudantes no contexto de trabalho. Estes eixos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), discutidos por Abdalla, Martins e Silva (2012), e subsidiaram a análise das crônicas produzidas por 98 sujeitos (somente três professores).

### *Das crônicas pedagógicas*

A ideia de se produzirem as crônicas pedagógicas surgiu da professora de “Instrumentação da Língua Portuguesa”, que, em 2012, criou o *blog* <[www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com](http://www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com)>. As crônicas foram classificadas como *pedagógicas*, porque se constituíram em modelos de escrita reflexiva ao abordarem as vivências formativas no curso de Pedagogia/Parfor, cujas narrativas foram classificadas em seis eixos, totalizando um total de 98 crônicas produzidas por sujeitos diferentes. Dentre os eixos temáticos, citamos: 1.º Das expectativas iniciais: o sonho da graduação (16 crônicas); 2.º Dos dilemas e desafios da formação (16 crônicas); 3.º Das vivências formativas (18 crônicas); 4.º Ser professor (a) na Educação Infantil (15 crônicas); 5.º Do reconhecimento da autoria pedagógica em construção (18); e 6.º Autoavaliação de estudantes do Parfor sob a ótica da profissionalidade docente: contextos de formação e de trabalho (15 crônicas).

Destacamos, entretanto, que todas as professoras escreveram sobre essas seis temáticas durante o percurso de formação, mas tiveram que escolher apenas uma das crônicas, para que fosse analisada pelo grupo de pesquisa e, posteriormente, divulgada (Abdalla, Pontes & Martins, 2015; Martins & Abdalla, 2015). É preciso





esclarecer, ainda, que, neste grupo de 98 sujeitos, estavam as 43 professoras, que haviam participado das diferentes etapas da pesquisa.

### **Das Implicações do Parfor: Dimensões de Análise e Resultados**

Para colocar em discussão as implicações da Pedagogia/Parfor no contexto da Universidade, das Escolas e na (re) constituição da identidade profissional dos professores, era necessário compreender *se e como* as vivências neste curso influenciaram a formação desses profissionais. Também, era preciso considerar o conceito de representação social, que, segundo Moscovici (2012), “[...] é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre indivíduos” (p.27). Além disso, diria o autor: “[...] é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (p.28).

Para melhor situar essas questões, recorreremos, também, à teoria bourdieusiana, que vem contribuir na medida em que privilegia, como mencionado, uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e da tomadas de posição do professor-estudante, tendo em vista um determinado campo de produção (de relações de força) - uma estrutura estruturada -, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* - uma estrutura estruturante - em que seja possível uma “maior ou menor pretensão de existir” (Bourdieu, 1997, p. 64).

Nesta direção, era necessário, ainda, compreender o pensamento de Paicheler & Moscovici (1985), e ressaltar a noção de “influência”, que designa “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a troca” (p. 176). Como os autores afirmam, “a influência social nos implica a vida” e “nos indica como devemos comportar na maioria das situações, permitindo uma economia de energia e meios” (p. 176).

Diante dessas colocações, definimos, conforme Dubar (1997), que a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais. Reconhece-se, assim, que a constituição identitária é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos.

Nesta perspectiva é preciso assinalar, ainda, o que Dubar (1997) afirma em relação à articulação que existe no processo de construção da identidade. Segundo



ele, existem dois processos identitários heterogêneos: o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (identidade para outro). Nestes dois casos, continua Dubar (1997), “a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais... até diferentes idiosincrasias...)” (p. 106).

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa: uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas. Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

Neste trabalho, interessa colocar o acento na noção de identidade profissional, definindo o *nós* e o *eu* nas relações intergrupos, e no conceito de “influência”, entendendo-o no interior do conceito de “representações sociais”. Tais conceitos são importantes para compreender o que Doise e Moscovici (1985, p. 266), citando Moscovici e Zavalloni (1969), denominam de efeitos de “normalização”, no sentido de se conservar o *status quo* (seguido por uma maioria), e efeitos de “polarização”, que, segundo os autores, se situam mais do lado da minoria, incluindo pontos de vista diferentes daqueles assumidos pelo grupo maior. Estes efeitos direcionam “implicações” também variadas; ou seja, quanto maior for a implicação do sujeito, mais polarizada serão as suas decisões.

E, na direção de esclarecer quais seriam, de fato, os efeitos de “normalização” e/ou efeitos de “polarização” ou as implicações da Pedagogia/Parfor na formação dessas professoras, *ancoramos* a análise, como diria Moscovici (2012), em três dimensões, que, nos moldes de um *pensar relacional*, conforme indica Bourdieu (1997, 1998), foram organizadas nas *relações político-normativas*, *relações institucionais* e *relações identitárias*, que analisamos a seguir.

#### *Das relações político-normativas*

Esta dimensão de análise foi proposta porque tínhamos como objetivo compreender o que as professoras-estudantes estavam sentindo quanto ao Programa, ou melhor, que efeitos da política do Parfor estavam sendo incorporados. Neste sentido os dados possibilitaram desvendar os seguintes elementos informacionais e normativos:



1.º Incompreensão por parte dos sistemas de ensino do regime de colaboração (reforçando o efeito de “polarização”) – as professoras, no caso, conhecem a legislação que ampara o Parfor (Brasil, 2009), e sabem de seus direitos. Entretanto, alegam que as secretarias não colaboram, efetivamente, com a formação de seus professores, como afirma uma delas:

*Enfim, começamos o curso, mas com muitas dificuldades. As principais têm a ver com a desvalorização da prefeitura e da escola. Muitas das minhas colegas desistiram, porque eles não estão nem aí com todo o esforço que você faz. Poderiam colaborar, de alguma forma, aliás, como está na própria lei. Mas as coisas são bem diferentes na realidade. (S 3 – Entrevista)*

2.º Mudanças das relações internas na Escola (reforçando, novamente, o efeito de “polarização”) – normalmente os gestores (direção e coordenação), que no discurso valorizam os programas de formação, não compreendem a participação de muitos de seus professores, e, com isso, não os valorizam no interior da própria Escola, como esclarece a fala a seguir:

*Infelizmente, a gente se esforça, mas nada de reconhecimento. Na Escola, nem a coordenadora tem uma palavra de ânimo. Parece até que ignora e/ou não quer reconhecer o meu esforço. Raramente, conversa comigo a respeito. E quando eu preciso sair mais cedo para chegar aqui na Faculdade, por conta de trabalhos etc., tenho que faltar mesmo. (S 4 – Entrevista)*

3.º Ao mesmo tempo sentem e sustentam que esta Política contribui muito para a sua formação e (re)constituição identitária (ênfatizando o efeito de “normalização”), conforme segue:

*Não tenho dúvidas do quanto o Parfor está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e transformando a vida de milhares de professores (as) no Brasil. Professoras que, como eu, atuavam na Educação Infantil apenas como cuidadoras de crianças, sem formação adequada. Hoje, compreendo o quanto o curso superior faz a diferença para a profissionalização docente. (S 1 – Grupo Focal)*

Pelas falas das professoras, percebemos que elas têm a consciência do quanto estão “mudando”. Entretanto, como nos diz Gimeno Sacristán (1999, p. 76), “a



transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o ‘crescimento’ profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos”. E, por isso, procuramos verificar quais efeitos desta “mudança”, sejam eles de “normalização” e/ou de “polarização”, foram sentidos por estas professoras, quando se colocam em pauta as relações institucionais, aspecto descrito adiante.

#### *Das relações institucionais*

Estamos considerando “relações institucionais” aquelas que têm pertinência ao que Gimeno Sacristán (1999, p. 73) considera como práticas institucionais, organizativas e didáticas. Para ele: as *práticas institucionais* estão “relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura” (p. 73); as *práticas organizativas* são referentes ao “funcionamento da escola e configuradas pela sua organização” (p. 73); e as *práticas didáticas* são “da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (p. 73).

Para nós, estas práticas estão incorporadas nas *relações institucionais*, que por sua vez vão se diferenciar, dependendo do campo (ou contexto) em que os sujeitos estão inseridos. Com isso, fundamentamo-nos na noção de *campo* de Bourdieu (1998, p. 69), que significa também “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”. A análise do campo é, em si mesma, a única forma legítima da análise da essência das coisas em relação. Tendo em vista estas considerações, assinalamos que as relações institucionais, para as professoras-estudantes, estão dimensionadas em dois campos diferenciados: o contexto de formação e o contexto de trabalho.

Em relação ao *contexto de formação*, as *relações institucionais* estão configuradas pela compreensão que as professoras-estudantes têm das:

✓ *Práticas institucionais e organizativas a partir das vivências e das novas experiências que tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor* – as professoras reforçam, como efeito de “normalização”, o *grau de satisfação com a proposta do Programa* e com as respectivas atividades pedagógicas desenvolvidas:

*Estou de acordo integralmente com a proposta de trabalho dos docentes do*



*curso. Para nós, que já possuímos a prática docente, foi a de colaborar para que refletíssemos sobre a nossa trajetória de formação, associando os conhecimentos construídos com a prática docente e, por consequência, que nos tornássemos professores autores, pesquisadores e autônomos. Ou seja, sermos sujeitos pensantes e atuantes, tanto em nossas unidades escolares, bem como na sociedade, conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso. (S1 – Entrevista)*

✓ *Práticas didáticas desenvolvidas no Programa*, destacando como momentos imprescindíveis de aprendizagem da profissão: *as trocas de experiência* em sala de aula e em contextos diferentes de aprendizagem (visitas aos museus, exposições etc.); os *estudos de caso*, trazendo os registros da própria realidade vivenciada no contexto de trabalho; os *portfólios*, que registraram a trajetória de aprendizagem vivenciada; os *fóruns de discussão*, criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade (Plataforma Moodle); e a criação dos *diários de bordo* e das *crônicas pedagógicas* postadas no *blog*: [www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com](http://www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com). Seguem alguns trechos de fala:

*Foi muito importante a troca de experiências, tanto em sala de aula, quanto nas múltiplas visitas que fizemos aos museus, exposições... (S2 – Grupo Focal)*

*Também foram interessantes os estudos de caso desenvolvidos nas aulas, por diferentes professores. Procuo usar esta dinâmica em sala de aula. (S8 – Grupo Focal)*

*Lembro-me que, nas aulas de Instrumentação da Língua Portuguesa I (1º semestre), organizamos um portfólio, contendo as atividades das aulas, os conteúdos trabalhados e avaliações reflexivas sobre as aulas. (S 1 – Entrevista).*

*A sensação de escrever as crônicas e depois vê-las postadas no blog me deixa muito orgulhosa, emocionada, feliz e realizada. Não tenho dúvidas que, nesse momento, eu me sinto uma verdadeira autora. (Carina, Eixo I, apud Abdalla, Pontes & Martins, 2015, p. 107)*

Ainda em relação às *práticas didáticas*, as estudantes acentuam que seus professores formadores lhes deram a *possibilidade de teorizar sobre a prática*. Indicam também que, profissionalmente, estão compreendendo melhor o significado



da articulação entre teoria e prática e que isso é extremamente relevante. Percebem, ainda, a importância de transformar teoria em prática, fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação; e, assim, conseguir também desenvolver novas práticas e/ou experiências. A fala da professora, a seguir, sintetiza estas questões:

*Aprendi algo que ouvia, mas não entendia: a tal relação teoria e prática. Agora penso que não basta saber teoricamente é preciso incorporar este saber e conhecer como relacioná-lo quando tentamos fazer com que nossos alunos aprendam algo. Foi importante refletir sobre essa experiência de unir a teoria à prática, ou teorizar sobre a prática que fazemos em sala de aula. E os estudos de caso nos ajudaram neste caminho, juntamente com as trocas de experiências que sempre temos. (S7 – Entrevista)*

Quanto aos *contextos de trabalho*, as relações institucionais também podem se verificar por meio das práticas institucionais, organizativas e didáticas. Entretanto, aqui, as falas apresentam mais pontos de conflito ou efeitos de “polarização”, porque ao reforçar os problemas, os sujeitos se encontram mais implicados com a sua realidade. Entre estes aspectos, podemos citar:

✓ Nas *práticas institucionais e/ou organizativas* – o problema da *gestão* – que reforça o efeito de *normalização* na Escola, por conta de suas intenções, projetos de ações e do modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as interações de trabalho. Mas também enfatiza o efeito de *polarização*, conforme explicitamos. Segue um pouco destes efeitos incorporados (sublinhados):

*A direção da minha Escola e mesmo a coordenadora não têm a noção do que este curso significa para nós. Às vezes, me canso e sigo o que tem que fazer; mas muitas vezes me revolto com esta situação. Por exemplo, o horário coletivo de trabalho, que temos que fazer, porque é regimental. Tudo bem... Mas será que não daria para abrir algumas exceções? Sei que isso é possível com algumas colegas. O problema que esta “autoridade”, que elas assumem, acabam por desvalorizar todo um Programa como este... Quando posso, eu falto mesmo; e, se puder, vou mudar de Escola (S2 – Entrevista)*

Um outro problema a ser enfrentado, ainda quanto às práticas institucionais/organizacionais, tem a ver com as *condições de trabalho*:



*Nós continuamos com péssimas condições de trabalho, quer por falta de salas-ambiente, laboratórios, salas de leitura; quer, muitas vezes, por falta de carteiras, giz etc. Coisas tão simples, mas que atrasam o nosso trabalho e nos desanimam. (S 2 – Entrevista)*

*Nas creches existe uma superpopulação de bebês para poucos “professores” e/ou “atendentes”; e o mesmo problema, também, ocorre em relação às salas do ensino fundamental, que apresentam, ainda, problemas de infraestrutura, entre outros. (S 6 – Grupo Focal)*

Ainda quanto às práticas institucionais, as professoras denunciaram a falta de implementação de um plano de carreira que as valorize como profissionais. E também mostram que estão interessadas em uma promoção profissional capaz de dar uma melhoria em seus salários ou que possam ascender a outros cargos e funções da carreira docente, conforme o que segue:

*Muitas prefeituras sequer têm a vontade política de implementar um Plano de Carreira, o que está na legislação como meta para ser cumprida (S 1 – Grupo Focal).*

*Sei que este curso está me ajudando muito, mas, sinceramente, estou mais interessada em uma promoção profissional que possa trazer melhores salários e que eu possa, mais tarde, fazer concurso para diretora de Escola. (S8 - Entrevista)*

✓ Nas *práticas didáticas*, conforme Abdalla (2006, p. 105-106), as mudanças puderam ser sentidas na “condução da aula e de apoio aos alunos”, na “rotina das estratégias” e/ou na “rotina das proposições”, conforme segue:

*Tentei, a partir do que aprendi, instituir na minha sala de aula uma nova disposição das carteiras para que melhor pudesse apoiar meus alunos e que eles mesmos tivessem maior segurança em resolver os seus problemas (S3 – Entrevista)*

*Notei que fui mudando aos poucos. Tentei ser mais lúdica e mais criativa. Passei a considerar as perguntas de meus alunos como algo que fosse instigante, e até montei com eles um livrinho de histórias, por exemplo, para desvendar mistérios que incluíssem as dificuldades na língua e na matemática. Eles gostaram e*



*também tive um retorno positivo de seus pais. Espero continuar assim... (S4 – Entrevista)*

Percebemos, assim, que, no fundo, existe uma confrontação e acomodação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o “posto” e a necessidade de se habituar ao “posto”, conforme afirmou Bourdieu (1996, p. 303). Esforço este que tem a ver com as relações identitárias que vão se (re)constituindo.

#### *Das relações identitárias*

Para compreendê-las, é preciso destacar, mais uma vez, o que Dubar (1997) afirma em relação à articulação que existe no processo de construção da identidade: o processo biográfico (*identidade para si*) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (*identidade para outro*). De um lado, o autor denomina “atos de pertença” àqueles que revelam a identidade para si. Por outro lado, o autor chama de “atos de atribuição” àqueles que visam a definir a identidade para outro, gerando um processo relacional. Estes atos não podem ser analisados fora dos “sistemas de ação”, nos quais o indivíduo se encontra implicado, e resultam “relações de força”, como afirmaria Bourdieu (1997, 1998).

Consideramos, também, que a construção da identidade profissional encontra-se, assim, atravessada por representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação, que sustentam efeitos de normalização e/ou de polarização, como vimos), e resulta de um processo de socialização. Processo este que é caracterizado pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas atribuições, ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine.

Estamos entendendo, aqui, que este processo de (re)constituição identitária, enquanto processo transacional (Dubar, 1997), é definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e transações biográficas (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades).

Nesta direção levamos em conta as trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas, em nível pessoal, organizacional e profissional, pois é isso que forja e dá sentido a este espaço de formação e de profissionalização docente. Para uma melhor síntese, assinalamos algumas ideias entrelaçando, assim, as noções





de Dubar (1997):

✓ *As trajetórias de vida* anunciadas durante as entrevistas ou mesmo em alguns momentos do grupo focal e das crônicas pedagógicas delinearam o grau de pertença destes sujeitos ao campo da Educação, situando as escolhas para a profissão docente (algumas desde crianças). Neste percurso indicaram uma série de necessidades/expectativas, entretanto, constatamos que há, segundo elas, pelo menos dois aspectos que legitimam o *grau de pertença* à profissão docente, fortalecendo esta relação identitária:

1.º a *valorização e realização profissional* - as professoras afirmam que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que se reconheçam enquanto profissionais e valorizem o exercício do trabalho que realizam. Entretanto, em suas instituições, sentem-se, muitas vezes, desvalorizadas pelos seus gestores, como já mencionamos, mas sentem mais forças para enfrentar essas situações, conseguindo mais respeito e valorização no contexto de trabalho. Vejamos uma fala a este respeito:

*Buscamos conhecimento. Crescemos como pessoa e profissional. Procuramos pôr em prática tudo o que aprendemos no curso do Parfor. Porém, algumas ervas daninhas tentavam nos podar, impedindo-nos de planejar nossas atividades de maneira individual para a nossa turma de alunos. [...] Compramos brigas com nossos supervisores para que pudéssemos dar o que planejamos para nossa turma. Sim, foram alguns momentos de tensão que agora foram superados e hoje somos mais respeitados na escola em que trabalhamos. (Marilu, Eixo 6, apud Abdalla, Pontes & Martins, p. 186-187)*

2.º um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho* – já se consideram que são outras professoras, pois desempenham melhor as atividades pedagógicas em suas instituições e, principalmente, com suas crianças. E, denotam, ainda, que foi ampliado o senso de responsabilização quanto ao seu trabalho, pois esperam ser cada vez mais competentes e compromissadas com a educação que compartilham em seus contextos de trabalho.

*Hoje tenho certeza, trazendo dentro de nós um pouquinho de cada professor ou professora que passou por nossa vida. Vivemos uma experiência diferenciada em termos de formação acadêmica porque realmente foi uma formação altamente reflexiva, dialógica [...]. Humildemente, percebemos que há em nossa prática coisas que são para sempre e práticas equivocadas que agora são para*



*nunca mais. (Maria Tereza, Eixo 6, apud Abdalla, Pontes & Martins, p. 191)*

*Hoje me sinto mais segura, consciente de que preciso e devo colaborar com uma sociedade com mais respeito à diversidade humana, com mais tolerância, humildade, justiça, ética, responsabilidade e ousadia no processo educativo, no seu constante processo de transformação. (Aucirema, Eixo 6, apud Abdalla, Pontes & Martins, p. 195)*

Ou seja, lembrando ainda das palavras de Dubar (2003, p. 46): “Não se trata apenas das identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor”.

Nesta perspectiva consideramos que a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade nos diferentes campos de atuação, pois possuir uma identidade, segundo Bourdieu (1998, p. 129), é: “se compreender na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”. O que envolve uma participação na realidade, apreendendo o princípio que a define e vivenciando os jogos que a constituem, “(...) com os objetos, as regras ou as regularidades que lhe são próprios, os bloqueios específicos que nele se engendram e os interesses que com ele se satisfazem” (Bourdieu, 1994, p. 21).

### **Considerações Finais**

Para desvendar algumas das implicações da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor), este texto pretendeu problematizar dois aspectos: os efeitos das políticas para a formação docente e, principalmente, para a (re) constituição identitária do profissional professor; e os limites e possibilidades do Parfor, tendo em vista a atuação dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas.

Tomando o primeiro aspecto – os *efeitos das políticas* –, especialmente quanto à formação docente e a (re) constituição identitária do profissional professor, existe aí uma tensão quanto às *necessidades e expectativas* das professoras-estudantes em relação ao contexto de formação da Pedagogia/Parfor e aos *problemas e desafios profissionais* que enfrentam no contexto do trabalho. Tensão esta que é marcada por efeitos de “normalização”, em que os envolvidos (a maioria) aceitam as normas com a intenção de conservar o *status quo*; e os efeitos de “polarização”, quando as discutem



(e são, normalmente, uma minoria), mostrando, muitas vezes, que estão mais implicados com a situação vivenciada.

Notamos estes efeitos explicitados nas dimensões de análise, ou seja: nas relações *político-normativas*, quando identificamos fatores (informativos e normativos), que influenciam este grupo de professoras; nas *relações institucionais*, quando introduzimos suas falas sobre as práticas institucionais, organizativas e didáticas; e nas *relações identitárias*, quando, ao levar em conta suas trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas já descritas anteriormente, destacamos dois elementos representacionais: a *valorização e realização profissional* e um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao trabalho que realizam*. O que percebemos é, sobretudo, a necessidade de confirmarem a “consagração” e o “reconhecimento” da profissão docente. E, neste sentido, é preciso nos lembrar das palavras de Bourdieu (1996, p. 294), quando enfatiza que: “Todas as formas de consagração social [...] têm por efeito aumentar o direito aos possíveis mais raros e, através dessa *segurança* (grifos do autor), a capacidade subjetiva de os realizar praticamente”.

A partir desse entendimento, é preciso, ainda, evidenciar alguns elementos que possam sinalizar para o segundo aspecto – *limites e possibilidades do Parfor, tendo em vista a atuação dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas*. Sob esta perspectiva, destacamos algumas considerações:

- Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, precisam concretizar os planos estratégicos a fim de promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais, como já está previsto na política de formação de professores (BRASIL, 2009; 2016);
- Os sistemas de ensino, estadual e municipal, deverão cumprir com o seu papel no regime de colaboração, de modo a não prejudicar os seus professores em formação, procurando valorizá-los, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. E, neste sentido, deverão promover condições materiais e de trabalho das unidades escolares, incrementando recursos e meios que possam assegurar o efetivo trabalho docente;
- As Universidades deverão promover práticas institucionais, organizativas e didáticas, que possibilitem: atualizar teórica e metodologicamente os processos de



formação desses profissionais e integrá-los ao exercício do trabalho; utilizar-se de procedimentos de pesquisa, de modo a centrar os projetos de formação nas ações desenvolvidas pelas Escolas; reconhecer a importância das trocas de experiência, dos estudos de caso, da formação de redes, entre outras estratégias didáticas ou de aprendizagem profissional. O que significa mudar as formas de pensar e agir dos estudantes e professores que nelas atuam;

- As Escolas precisam reconhecer que os programas de formação, como o Parfor, são imprescindíveis não só para a valorização profissional de seus professores e demais profissionais da educação, mas também para assegurar a concretização de seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo, sobretudo, que ele se fundamente em uma sólida base teórica e interdisciplinar em prol do atendimento da comunidade escolar.

Enfim, nesta perspectiva de compreender e repensar o campo da formação e do desenvolvimento profissional delineado a partir da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor), é necessário tomar consciência, antes de tudo, “[...] do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; [...] ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”, conforme nos ensina Bourdieu (1997, p. 63). E, com isso, resta-nos apostar na concretização de possibilidades formativas dessas políticas de formação, a fim de que se possa confirmar, reconhecer e (re) constituir a identidade profissional dos professores, especialmente, daqueles que enfrentam os desafios do cotidiano de nossas escolas públicas brasileiras.

### Referências Bibliográficas

- Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, M. F. B. (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In C. P. Sousa, L. A. Pardal & L. P. S. Villas Bôas (Eds.). *Representações sociais sobre o trabalho docente* (pp. 171-181). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abdalla, M. F. B. (2012). Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar do Professor*, 15 (2), 269-284.



- Abdalla, M. F. B. (2015). Política nacional de formação de professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In R. T. Ens, L. Villas Bôas, L. & M. A. Behrens (Eds.). *Espaços educacionais: Das políticas docentes à profissionalização* (pp. 191-231). Curitiba: PUCPRESS.
- Abdalla, M. F. B.; Martins, M. A. R. & Silva, A. F. L. (2012). Representações sociais em movimento: Professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. *Educação & Linguagem*, 15 (25), 83-103.
- Abdalla, M. F. B.; Pontes, R. A. F. & Martins, M. A. R. (Eds.) (2015). *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1994). *Lições de aula: Aula inaugural proferida no Collège de France*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: Sobre a teoria de ação*. Campinas: Papyrus.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC.
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília/DF: MEC.
- Brasil. (2007a). Presidência da República. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília/DF: Presidência da República.
- Brasil. (2007b). Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb 2008). Brasília: MEC. Disponível em



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc.final.pdf>.

- Brasil. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: *Diário Oficial da União*, 20/01/2009.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). Brasília: MEC. Disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf).
- Brasil. (2014a). Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae 2014). Brasília: MEC. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>.
- Brasil. (2014b). Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 26/06/2014, Edição Extra, Seção 1, p. 1.
- Brasil. (2015). Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, 02/07/2015, Seção 1, n. 124, pp. 8-12.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. Decreto nº 8752, de 09/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, 10/05/2016. Seção 1, p. 5-6.
- Brzezinski, I. (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, 29 (105), 1139-1166.
- Cunha, C.; Sousa, J. V. & Silva, M. A. C. (2011) (Eds.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados.
- Doise, W. & Moscovici, S. (1985). Las decisiones em grupo. In Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos* (pp. 261-278). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e



- desafios. *Educação & Sociedade*, 36 (131), 299-324.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Ed.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores no Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado de arte*. Brasília: Unesco.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. 2ª ed. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Hypólito, A. L. M. (2015). Trabalho Docente e o novo Plano Nacional de Educação, *Cad. Cedes*, Campinas, 35 (97), 475-648.
- Martins, M. A. R. & Abdalla, M. F. B. (2015). A “Leitura” das Crônicas por um Programa de Análise Textual: razões e implicações. In M. F. B. Abdalla, R. A. F. Pontes & M. A. R. Martins (Eds.). *Crônicas Pedagógicas: Escrita reflexiva de professores* (pp. 77-98). Santos: Editora Universitária Leopoldianum.
- Moscovici, S. (2011). *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Paicheler, G. & Moscovici, S. (1985). Conformidad simulada y conversión. In S. Moscovici (Ed.). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos* (pp.175-208). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, 25 (89), 1127-1144.
- Sampaio, Maria M. F. & Marin, Alda. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1203-1225.