IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA

Thays Fátima Santos Rodrigues
Graduanda/Pedagogia/UFPA, Bragança, Pará, Brasil
thathazinhaleite@gmail.com
Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Docente/FACED/UFPA
goreterc@ufpa.com

RESUMO

O presente artigo traz resultados da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Iniciação Cientifica (PIBIC), cujo objeto de estudo focaliza os impactos da formação inicial na profissionalização e profissionalidade de docentes egressos do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ofertado pelo campus de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo consiste em analisar o impacto da formação inicial sobre as condições de profissionalização e de trabalho dos docentes, após a conclusão do curso de licenciatura em nível superior. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujo método escolhido foi a pesquisa do tipo documental e empírica, com aplicação de questionário online. Os resultados obtidos apontam para um aumento da escolaridade dos professores docentes egressos da formação inicial, no entanto há um evidente processo de precarização da profissão, uma vez que a formação não promoveu a estabilidade e o retorno profissional e pessoal almejado. A temática não se esgota com esta pesquisa, uma vez que ainda há muitas outras problemáticas relativas a formação, profissionalização e valorização docente à serem desvendados sobre os impactos da formação inicial sobre a vida profissional dos professores, sobretudo, daqueles que a realizaram e a realizam no pleno exercício da profissão, como é o caso dos egressos do Parfor.
Palavras-chave: Formação. Valorização. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela humanidade na atualidade é a busca pela qualidade e pela equidade na educação, haja vista que, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), esses elementos são essenciais para o desenvolvimento econômico, social, científico, tecnológico e cultural dos países e para a promoção da justiça e da inclusão social das minorias sociais no contexto contemporâneo. Todavia, o debate sobre a qualidade e a equidade no ensino perpassa, inevitavelmente, pela

profissionalização e pela valorização dos professores, pois docentes bem formados e valorizados corroboram para a melhor qualidade da oferta educacional em todos os níveis (GATTI et al., 2019).

Devido à centralidade conferida à educação escolar e aos professores na promoção do ensino, observamos, nas últimas três décadas, uma intensificação no desenvolvimento de estudos e pesquisas que tomam os processos de formação, profissionalização e valorização do trabalho e da carreira docente como objeto de estudo. Da mesma forma, as políticas educacionais, também, têm revelado uma preocupação cada vez mais crescente com a formação e qualificação dos professores em função das demandas de melhoria da oferta educacional, de inovações do currículo e de elevação do desempenho escolar dos estudantes.

Contraditoriamente, apesar da docência ter conquistado espaço de destaque no meio acadêmico e nas políticas educativas, de acordo com Oliveira (2013), existe um consenso, não só no Brasil como em outros países do mundo, de que a profissão docente sofre um avançado processo de desvalorização, que vai desde a dificuldade de oferta de formação até condições precárias de emprego, remuneração, trabalho e carreira. A degradação da profissão e do trabalho docente tem se constituído num dos grandes problemas educacionais da atualidade.

É nesse conflituoso cenário de debates sobre a formação e a profissionalização dos professores que se insere a pesquisa que deu origem ao presente artigo, cujo objetivo consistiu em analisar o impacto da formação inicial de professores egressos do curso de Pedagogia ofertado pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade Federal do Pará (Ufpa), campus Bragança, sobre as condições de profissionalização e trabalho experimentadas pelos docentes após a conclusão do curso de licenciatura em nível superior. A pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos: Quais as condições de vínculo e carreira dos professores egressos do Parfor nas redes públicas de ensino dos municípios de Augusto Correa, Bragança, Nova Esperança do Piriá e Tracuateua? Qual a situação de emprego, renda e condições de trabalho vivenciadas pelos docentes após a conclusão do curso universitário? Como essas condições impactam a prática educativa desses professores?

Para subsidiar o debate, buscou-se sustentação teórica em autores que têm se dedicado à pesquisa e produção de conhecimento sobre formação, profissionalização, valorização do trabalho e da carreira docente como Gatti et al., (2019), Tardif (2013), Oliveira (2013), Gatti,

Sá Barreto e André (2011), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Cunha (1999), Nóvoa (1992).

O texto do artigo está organizado em três partes. A primeira situa o debate sobre a formação e a profissionalização docente no Brasil pós LDB; a segunda apresenta e discute os resultados da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se constitui num estudo de abordagem qualitativa, de tipo documental e empírico. Os dados documentais focalizam as regulamentações federais sobre a formação, profissionalização e valorização docente estabelecidas pós-LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Básica (LDB), Lei 9.394/96, e seus respectivos pareceres; Decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Plano Nacional de Educação (PNE), Lei do Piso (Lei 11.738, de 2008) e outros documentos coletados no âmbito das Secretárias Municipais de Educação (Semed) dos município focalizados pela pesquisa. Para conhecer o processo de institucionalização do Parfor na Ufpa, em especial, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do campus de Bragança, implementado no mês de julho de 2010, realizou-se pesquisa junto ao Campus Universitário de Bragança e no site oficial do Parfor Ufpa.

Esta investigação também considerou ouvir os professores sobre as suas percepções sobre a relação entre formação, profissionalização e prática Desse modo, foi produzido um questionário na plataforma digital Google Forms, contendo perguntas sobre o perfil docente, formação, profissionalização, valorização do trabalho e da carreira docente. Em seguida, foi realizado o contato com os docentes, via o aplicativo de mensagens Whatssap, dada às condições específicas geradas pela Pandemia do Corona vírus, Covid-19, que nos impossibilitou entrar em contato direto com os professores e realizar a entrevista face a face.

Para o tratamento dos dados foi realizado a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), que possibilitou a organização das informações e a intepretação de maneira objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo coletados das sinopses, dos documentos e das respostas, de 20 professores, ao questionário. Logo após, procedeu-se a leitura flutuante, realizada com a finalidade de explorar nos enunciados dos professores as falas mais representativas desses sujeitos.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PÓS LDB

Existe um entendimento por parte de pesquisadores, movimentos societários e de profissionais da educação que tanto a formação inicial quanto a continuada são elementos-chaves que interferem na condição profissional e, consequentemente, na valorização docente. (Oliveira, 2013),

Nessa perspectiva, no Brasil, especificamente na década de 90, de acordo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), vê-se uma propulsão de novos discursos que visam à formação e à profissionalização do ensino a partir de novas perspectivas. Segundo estes autores, a formação docente deixa de estar centrada apenas na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e passa a centrar a aprendizagem de competências profissionais que implica dois elementos essenciais: a profissionalidade e o profissionalismo.

Essa nova compreensão que subsidiou o processo de institucionalização da formação se concretizou a partir das iniciativas governamentais que dispuseram sobre a formação no sentido da profissionalização como uma das prioridades da agenda educacional brasileira. (SOUZA; CAMARGO, 2016). No entanto, muitos desses progressos foram possíveis, também, por meio de movimentos de profissionais da educação como a Associação Nacional dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que desde o final da década de 1970 “luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização”. (ANFOPE, 2016, p. 1).

Entre essas iniciativas essenciais à formação e, consequentemente, o desenvolvimento profissional docente, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996), que entre outros aspectos, trata de maneira específica no art. 61 e art. 62 sobre a formação dos profissionais da educação e em seu art. 67 sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em promover a valorização desses profissionais por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, assegurando esse direito em seus estatutos e planos de carreira do magistério público. (BRASIL, 1996).

Com a LDB, houve um estímulo à políticas educativas em prol da formação e a valorização docente (MAUÉS; CAMARGO,2012), pois permitiu o surgimento de outros dispositivos legais, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2015), existe um consenso de que durante a Década da Educação (finalizada em 2007), pode-se destacar o FUNDEF, posteriormente transformado em FUNDEB[1], entre uma das maiores conquistas, pois este ampliou as condições efetivas de apoio financeiro e de gestão para as três etapas da Educação Básica e suas modalidades, desde 2007.

Outro importante marco no sentido da valorização docente foi a promulgação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), Decreto Nº 6.755 de 2009, uma vez que trouxe a formação como um dos componentes essenciais à profissionalização docente (BRASIL, 2009) e consistiu na oferta, para professores sem a formação inicial adequada, de cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, em municípios pertencentes a 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.[2]

Todavia, a formação não se constitui como único requisito para definir a profissionalização docente (OLIVEIRA, 2013), pois é essencial que se considere outros fatores que corroboram para a profissionalidade e profissionalismo dos professores da educação básica.

SITUAÇÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR

A intensificação do processo de formação enquanto dimensão de profissionalização alcançou números expressivos nos municípios do nordeste paraense. No entanto, outros fatores que se relacionavam com a profissionalização e valorização docente suscitavam inquietações, entre eles, os reais impactos da formação inicial, nas condições de trabalho e carreira, remuneração dos professores concluintes dos cursos. Nesse contexto, para conhecer a realidade desses professores foi necessário obter junto as Secretarias Municipais de Educação, as informações sobre o vínculo funcional desses sujeitos. Os dados obtidos permitiram a construção da Tabela 1 - Professores matriculados/concluintes/localizados, em exercício profissional, nas redes de ensino dos municípios.

[1] O FUNDEB, criado pela E.C. nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Dec. nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, possibilitou ampla redistribuição de recursos vinculados à educação, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica do país.
[2] Dados importados do site https://www.aedi.ufpa.br/parfor/.

Tabela 1 - Professores matriculados/concluintes/localizados, em exercício profissional, nas redes de ensino dos municípios

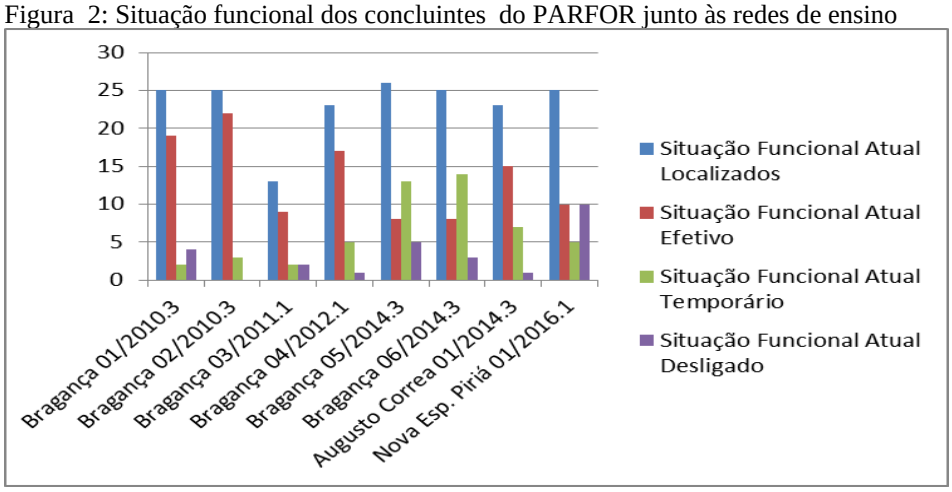
Turma	Matriculados	Concluintes	Localizados
Bragança 01/2010.3	37	34	25
Bragança 02/2010.3	37	36	25
Bragança 03/2011.1	34	34	13
Bragança 04/2012.1	37	35	23
Bragança 05/2014.3	40	38	26
Bragança 06/2014.3	38	31	25
Aug. C. 01/2014.3	38	33	23
N. E. Piriá 01/2016.1	32	32	25

Fonte: Os autores
Notas: Sujeito a retificações

A partir da tabela 1 é possível observar que as turmas, Bragança 03/2011.1 e Nova Esperança do Piriá 01/2016.1 obtiveram 100% de conclusão, de professores matriculados no curso, seguidos de Bragança 01/2010.3, Bragança 02/2010.3, Bragança 04/2012.1, Bragança 05/2014.3, Bragança 06/2014.3 e Augusto Correa 01/2014.3 que apresentaram respectivamente 92%, 97%, 95%, 95%, 82% e 87% de concluintes matriculados. Como podemos observar as demais turmas não apresentaram demanda significativa de evasão.

A partir dos dados coletados houve a sistematização das informações sobre a situação de vínculo dos docentes concluintes, em exercício profissional, nas redes de ensino, que permitiu a construção da Figura 2 - Situação funcional dos concluintes do PARFOR junto às redes de ensino.

Figura 2: Situação funcional dos concluintes do PARFOR junto às redes de ensino



Fonte: Secretarias Municipais de Educação
Notas: Sujeito a refitificações

A partir das análises da Figura 2 se observou que em algumas redes de ensino a oferta da formação inicial propiciou a estabilidade, haja vista que houve um aumento no número de docentes efetivos em relação a temporários e a desligados. Todavia, em outras, o número de docentes temporários excedeu ao de efetivos, contribuindo para o processo de precarização, demonstrando que a formação inicial não foi garantia de estabilidade na profissional. Estas questões, à exemplo da condição de números expressivos de temporários docentes, geram problemas às redes de ensino, afetam profissionalização, a formação continuada e progressiva de quadros, impossibilita a formação de equipes nas escolas , a qualidade do ensino, e por fim, contribui para o desperdício financeiro no tocante aos investimentos formativos em serviço (GATTI, SÁ BARRETO ; AFONSO DE ANDRÉ, 2011).

Na perspectiva de tentar conhecer a outros elementos fundamentais relacionados aos temas centrais da valorização e profissionalização dos docentes. Buscou-se saber sobre a existência dos PCCR's e sua aplicabilidade efetiva nas garantias estabelecidas pela Constituição Federal (art. 206, V) e LDB (Art. 67) ao profissional docente. As análises dos (quatro) PCCR's permitiram conhecer sobre as garantias presentes no sentido de valorização e profissionalização assegurados nas legislações específicas como: ingresso, desenvolvimento da carreira e remuneração.

Os PCCR's tem como princípios comuns: valorização, promoção e/ou profissionalização mediante a qualificação profissional. Todavia, apenas em 3(três) PCCR's há menção à remuneração digna e condições adequadas de trabalho, requisitos estes importantes e elencados pela resolução CNE/CEB n. 2/2009[3] e pela Lei do Piso Salarial.

Sobre o ingresso os 4 PCCR's asseveram que o meio de provimento efetivo far-se-á mediante prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. (art. 67,I). Entretanto, também contemplam, que em casos excepcionais seriam admitidos a formação mínima, na Educação Infantil e nos quatro ou cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de Nível Médio na modalidade curso Normal ou Técnico em Magistério. (LDB, art. 62:).

Quanto ao desenvolvimento da Carreira, todos os Planos preveem a progressão vertical e horizontal[4] (LDB, art. 67, IV). Quanto à qualificação e aprimoramento profissional todos os planos preveem essa garantia. Todavia, apenas uma rede de ensino menciona cota

[3] Resolução CNE/CEB n. 2/2009 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
[4] Progressão é a mudança do servidor da referência em que se encontra para a imediatamente superior e dar-se-á através de elevação horizontal (algumas redes de ensino admitem anos trabalhados e/ou merecimento) e vertical (ocorre por mudança de nível promovido pelo aumento de escolaridade).

pré-estabelecida de 8 (oito) vagas para afastamento para qualificação, assim como uma única rede, estabelece o percentual de 5% de seus servidores efetivos. (LDB, art. 67,II).

As disposições sobre remuneração preveem, em todos os planos, o respeito a Lei do Piso Salarial Nacional, indo ao encontro do art. 3º da Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 que assevera que "Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso salarial profissional nacional [...]". No entanto, os percentuais de adicionais sobre tempo de serviço, titularidade, escolaridade, classe Multisseriada, escola de difícil acesso e atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), dispostos nos PCCR's apresentam diferenças. Um dos PCCR's prevê, também, adicional para o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.[5]

A partir da análise dos planos de carreira dos municípios, observou-se que existe rede de ensino que busca atender as orientações da CNE/CBE n. 2/2009, por outro lado há município cujo PCCR necessita de atualização no sentido de adequações às legislações específicas que tratam da questão de valorização e profissionalização docente.

EXPECTATIVA VERSUS REALIDADE SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Quanto aos dados relativos ao questionário, buscou-se identificar qual o conhecimento dos professores egressos sobre "formação, profissionalização e valorização do trabalho e da carreira docente". A partir das respostas obtivemos que 55% tinham bastante domínio sobre o assunto, 45% tinham uma vaga ideia do que se tratava e já havia lido algo sobre o assunto e 5% tinham uma vaga ideia do que se tratava, mas nunca leram nada sobre o assunto. Infere-se a partir das falas que mais da metade dos professores detém o conhecimento sobre o assunto, o que constitui um fator de suma importância, uma vez que segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a mudança em seu campo de trabalho só é possível quando estes se apossam do conhecimento dos pormenores de sua profissão para que assumam as diretrizes de sua profissionalidade.

[5] Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é uma política pública educacional do Estado do Pará. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de Ensinos Fundamental e Médio para a população escolar do interior do Estado em que não haja o Ensino Regular de modo complementar ao ensino municipal.

De outra maneira, havia o interesse em saber qual a "avaliação das condições de trabalho na escola onde os docentes atuavam". Nesse sentido foi solicitado que os docentes apontassem a sua satisfação ou insatisfação. No que se refere a satisfação, as respostas mais expressivas foram: "O apoio pedagógico", "Outros profissionais que nos apoiam em nossas duvidas e/ou dificuldades.", "Contar com o meu coordenador". Infere-se aqui a relevância atribuída ao suporte advindo de seus pares, trata-se de um profissionalismo pós-moderno, também definido como interativo, que se consolida no trabalho com as culturas colaborativas de apoio, a fim de partilhar o conhecimento especializado e resolver os problemas advindos da prática profissional. (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005).

Quanto à insatisfação, as falas convergiram para a questão das condições estruturais que impactam as práticas como "Falta de recursos materiais e o espaço que às vezes interfere no desenvolvimento com os alunos.", "Uma sala dividida em duas, carência de material escolar, falta de saneamento básico.", "A estrutura da escola não condizente ", "salas cheias e apertadas sem ventilação e espaços pra desenvolver atividades recreativas, falta de recursos pra desenvolver projetos .". Esses enunciados demonstram as inquietações dos docentes com as condições estruturais dos espaços onde eles desenvolvem seu trabalho, indo ao encontro dos dizeres de Gatti, Sá Barreto e Afonso de André (2011), pois segundo estes autores, as melhorias nos espaços escolares contribuem para a prática pedagógica dos docentes e com um trabalho mais efetivo com os alunos.

Em seguida, buscou-se saber sobre "O que a formação em nível superior melhorou na carreira profissional.", as respostas que mais se evidenciaram foram "Ampliou o conhecimento.", "Conhecimentos adquiridos", "Nível de conhecimento.", percebe-se que grande parte acredita na aquisição do conhecimento, propiciado pela formação, uma forma de melhoria na carreira profissional, em uma evidente relação com as palavras de (DASSOLER; LIMA, 2012) ao dizer que "para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana.".

Em seguida, indagou-se sobre "O que a formação em nível superior melhorou na prática pedagógica?", a maioria das respostas convergiu para o pensamento sobre a metodologia, por meio de enunciados como "Conhecendo as teorias, aplicamos as metodologias com embasamento.", "Permitiu desenvolver o meu método de ensino.", "Melhorou minhas metodologias.", "Aprendi novas metodologias.", que de acordo com

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), as metodologias são um constitutivo do desenvolvimento profissional, pois quando os professores têm a oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre suas práticas educativas, estes experimentam novas possibilidades de atuação.

Prosseguindo com o questionamento, houve o interesse em saber se existiu "alguma expectativa de melhoria em relação a sua prática e/ou a sua carreira profissional que não foi realizada com a conclusão da formação em nível superior.", 60 % dos entrevistados optaram por expor suas opiniões retornaram respostas como "Estabilidade no serviço", "O salário, pois sou contratada e não recebo de acordo com o nível superior.", "Melhores condições de trabalho". As inferências sobre as falas confirmam que um dos traços persistente e problemáticos na histórica da educação brasileira ainda é a oferta de melhores condições de trabalho e remuneração Gatti (2019) e, que para estes docentes egressos, a formação não sanou as expectativas em relação a remuneração, a carreira e as condições de trabalho, fatores que deveriam ser considerados no processo de valorização dos profissionais da educação, uma vez que para oliveira (2013) se têm na formação inicial em nível superior um importante fator de valorização direta, que resultaria em maior remuneração e melhorias nas condições de trabalho.

A partir dos dados obtidos com o questionário submergiram outras questões, mas não de maneira expressiva. Desse modo, esta pesquisa optou por se remeter aos enunciados mais frequentes dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu apreender que a qualidade da educação perpassa pela forma como são tratados um dos atores principais do processo de ensino aprendizagem, o profissional docente. Neste sentido o aprofundamento das temáticas sobre formação, profissionalidade, profissionalização e valorização do trabalho e da carreira docente são de extrema importância, uma vez que a valorização da docência enquanto profissão não tem se constituído como uma tarefa fácil no fácil no Brasil. Apesar de alguns ganhos dos professores, essa luta tem sido permeada por descontinuidades, retrocessos e avanços temporários.

Decorre, também, que alguns ganhos, no sentido da valorização e da profissionalização, têm sido possíveis por ocasião de recorrentes movimentos reivindicatórios que exigem melhores condições de trabalho, assim como pela capacidade e pela vontade

política dos governantes e das políticas educacionais de atenderem às demandas dos profissionais do ensino, os anseios da sociedade com relação à educação e os preceitos legalmente estabelecidos.

Somados a esses fatores, encontramos presentes nos documentos e nas falas dos docentes egressos um evidente processo de precarização da profissão, uma vez que a formação não promoveu a estabilidade e as garantias de profissionalização almejadas.

É valido ressaltar, que outros aspectos situacionais como os reduzidos salários e a falta de reconhecimento profissional (status) são elementos que impactam significativamente no desenvolvimento profissional dos egressos, bem como contribui para a precarização do ensino.

Por fim, salienta-se que a temática não se esgota com esta pesquisa, uma vez que ainda há muitas outras dimensões e problemas relativos a formação, profissionalização e valorização docente para serem desvendados, assim como para se analisar com relação aos impactos da formação inicial sobre a vida profissional dos professores, sobretudo, daqueles que a realizaram e a realizam no pleno exercício da profissão, como é o caso dos egressos do Parfor.

REFERENCIAS

ANFOPE. **Histórico**. 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/historico/. Acesso em: 24 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. Edição revista e ampliada.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF., 26 jun 2014.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 30 jan. 2009.

CAPES. **Os resultados do Programa**. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em: 18 mar. 2020.

DASSOLER, O. B.; LIMA, Denise Maria S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012. **Anais**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_32_33_3171-7137-1-PB.pdf. Acesso em: 10 Ago. 2020.

GARCIA, Maria M. A; HIPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-46, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 23 fev. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. [S. L.]: Unesco, 2019. 351 p.

GATTI, Bernadete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília-Brasil: Ministério da Educação, 2011.

MAUES, Olgaíses; CAMARGO, Arlete. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056. Acesso em: 25 Maio de 2020

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil**. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/education-quality. Acesso em: 20 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5122/4100/0. Acesso em: 23 out. 2019.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**-perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUZA, Marcia H. G. de; CAMARGO, Arlete M. M. Profissionalização docente no Brasil: um recorte sócio histórico de sua constituição nas políticas públicas Educacionais. In: XVIII ENDIPE. 2016. **Anais**. Cuiabá, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/. Acesso em: 10 Jun. 2020.

UFPA. **O que é PARFOR?** Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor. Acesso em: 15 mar. 2020.