

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS REFORMAS EDUCACIONAIS AO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Andréa Alcântara Lima Aguiar¹

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB, Brasil; Grupo de Pesquisa Nefop.
E-mail: andreaalcantaraaguiar@gmail.com

Regina Menezes Alves²

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB, Brasil; Grupo de Pesquisa Nefop.
E-mail: reginamenezes2@hotmail.com

Leila Pio Mororó³

Docente Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vinculada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação – UESB, Brasil; Grupo de Pesquisa Nefop.
Email: leila.mororo@uesb.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta o resultado da revisão bibliográfica realizada sobre a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores/alunos das redes públicas que cursaram pedagogia pelo Parfor. O texto contextualiza a reforma do Estado Brasileiro e da educação, os processos que, sob a influência dos organismos internacionais, deram centralidade às políticas educacionais para a formação de professores associadas ao discurso de que somente através da profissionalização destes trabalhadores se obteria melhorias na qualidade da educação. Apresenta considerações sobre as concepções de profissão e profissionalização, as quais, relacionadas com alguns resultados de pesquisa sobre o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, demonstram a incompatibilidade entre o projeto de profissionalização divulgado e a profissionalização requerida no sentido da valorização profissional docente voltada para a melhoria da educação pública.

Palavras chave: Profissionalização Docente; Formação de Professores; Parfor.

Introdução

Com o objetivo de discutir a relação entre a profissionalização docente e a formação dos professores, este texto apresenta o resultado da revisão bibliográfica realizada sobre a reforma do Estado Brasileiro e da educação e seus efeitos sobre a formação e a profissionalização. O estudo toma como unidade de análise o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, o Parfor, a fim de discutir como nesse contexto de reforma da educação, foi se consolidando, por contradição, uma incompatibilidade entre o projeto de

profissionalização em implementação através das políticas de valorização docente e a profissionalização requerida no sentido da valorização profissional docente vinculada à melhoria da educação pública.

O texto está estruturado em duas partes centrais. Na primeira delas, analisamos a relação entre as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e as determinações dos organismos internacionais quanto à reestruturação dos cursos de formação docente (lócus e projeto).

Na segunda parte, a partir da produção acadêmica sobre o Parfor levantada e analisada, discutimos a respeito de como esse programa se estabelece de forma contraditória dentro das concepções de profissionalização enunciadas nos documentos e a sua implementação e execução.

Por fim, defendemos a necessidade de se desvelar o que até o momento tem-se revelado sincrético na relação entre a formação oferecida e a profissionalização docente na perspectiva dos interesses do capital que é o processo de precarização da profissão através da oferta de uma formação de caráter aligeirado, focada no saber-fazer em detrimento dos conhecimentos teóricos científicos e da formação política.

As reformas educacionais no Brasil e sua relação com as políticas de formação de professores

Nas reformas educacionais da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, o enfoque dado à formação de professores em nível superior é mais abrangente por sua relação direta com a educação, considerada como fator primordial para a construção de um novo perfil de trabalhador adequado ao momento de reestruturação do capital.

O novo perfil de trabalhador traz exigências para a sua formação ou qualificação apoiadas na tese de reiteração do trabalho e necessidade de emprego e mão de obra qualificada. Estas mudanças afetam diretamente a educação, que passa a ter centralidade nas políticas pautadas na competitividade (MAZZEU, 2009).

O processo de reforma da educação no Brasil esteve atrelado também às orientações dos organismos internacionais¹. No contexto da formação de professores, essas orientações se apoiam no discurso de que na realidade atual, cada vez mais complexa e mutável, a formação tradicional, pautada em conhecimentos teórico-científicos e pedagógicos, não daria conta, apresentando em substituição o modelo de profissionalização centrado na formação reflexiva pela competência, a partir de um saber-fazer.

Alguns eventos internacionais foram marcos para a instituição das reformas educacionais, como um documento da CEPAL de 1990 intitulado *Transformación productiva com equidade*, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (América Latina e Caribe), e ainda neste ano a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), cuja síntese, dada na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), apresenta orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos”. (MAZZEU, 2009, p. 3)

Através do estudo de documentos produzidos na década de 1990, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, Bello (2009) chama a atenção para o fato de que este documento deveria servir como base para a construção dos planos decenais de educação dos países chamados emergentes ou em desenvolvimento. Na percepção da autora, o documento supracitado traz em seu bojo diversos princípios que deveriam constituir uma nova educação como um direito de todos, sendo essa educação formulada a partir da tendência de pensamento único, foco na educação básica, visando formar pessoas mais flexíveis que possam enfrentar os problemas advindos das mudanças sociais.

É importante ressaltar que as posições apresentadas pelos organismos internacionais tiveram que ser redimensionadas a partir das reformas instituídas em cada país, de acordo aos contextos históricos, culturais e político-econômicos, por isso a adesão às orientações se

¹ São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras. (SILVA, 2010, p. 1)

materializam de diferentes formas e proporções. No Brasil, o primeiro documento que sinaliza um alinhamento com as orientações dos organismos internacionais foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) do governo de Itamar Franco. Nos governos seguintes, de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), no qual as reformas da educação estavam atreladas à reforma do Estado Brasileiro, a estratégia utilizada foi a de implementar as reformas em etapas. Na primeira delas priorizou-se a produção de documentos para a difusão de princípios baseados na qualidade total; e na segunda, buscou-se intervir na lógica da organização escolar e nas práticas educativas, propondo mudanças na formação docente.

Soares (2011) afirma que as reformas educacionais são formas de regulação social, buscando manter o equilíbrio do sistema, tendo o Banco Mundial afirmado que “a educação tem de ser produtiva, ou seja, é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, uma formação curta e fora das universidades”.

As obras de Bello (2009) e Mazzeu (2009) descrevem os principais marcos dessas mudanças, sendo a primeira a promulgação da LDB nº 9.394/96 (art 61, 62, 63), a qual, entre outras medidas, projetou a formação do professor da educação básica para o nível superior através dos Institutos Superiores de Educação (ISE), os quais deveriam dedicar-se exclusivamente a capacitação docente. Com essas medidas buscava-se também atender as orientações dos organismos multilaterais que apontam para a implantação de um modelo de formação mais rápido e flexível, abstraindo dela as atividades de pesquisa e de extensão e atribuindo ênfase à formação prática.

Ainda na tentativa de demonstrar as orientações que direcionaram os processos de mudança da formação de professores na década de 1990, Mazzeu (2009) cita o Referencial para formação (1998), destacando a sua principal proposta:

Propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatez do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (MAZZEU, 2009, p. 10)

As mudanças do modo de produção capitalista exigem um novo perfil dos profissionais e, conseqüentemente, uma educação diferenciada. Isso depende em parte dos

professores e, conseqüentemente, de sua formação. Porém, apesar do professor ter se tornado figura importante para a efetivação das reformas educacionais em curso, a carreira e a profissão docente não tem sido atrativa. Isto leva à desconfiança a respeito deste perfil profissional defendido para os professores, relatado nos textos Bello (2011) e Ferreira (2012) como aquele que entende a necessidade de estar em constante formação e se responsabiliza por isso. Essa formação, que prioriza o saber-fazer e voltada para o desenvolvimento de competências de acordo com o que estabelece o mercado de trabalho, também está separada de uma política de valorização que contemple, além da formação, outros pilares, tais como a carreira, o piso salarial e as condições de trabalho. Este modelo não parece, portanto, configurar-se com uma profissionalização em acordo com a concepção historicamente defendida pelo os movimentos dos educadores.

Mas, a fim de compreendermos melhor a relação entre a formação e a profissionalização docente, é necessário delimitarmos o que estamos chamando por profissão.

Ao analisarmos, por exemplo, os modelos de formação à luz da sociologia das profissões, é possível identificar que distância entre a docência como profissão e à docência como um ofício fica ainda mais evidente.

Para elucidar esta afirmação, encontramos em Trevizan (2015), um levantamento a respeito dos critérios que se estabelece para se definir se uma ocupação pode ou não ser definida como profissão. Baseado na teoria funcionalista de Parsons de 1955, o autor relaciona as características a seguir de uma profissão:

1. Especialização e restrição do fornecimento de serviço;
2. Existência de associações profissionais (código de conduta e de ética e de deontologia profissionais);
3. Realização de tarefas basicamente intelectuais, que requer aquisição prévia de competências e existência de corpo sistemático de teoria (conhecimento altamente especializado, domínio de atributos específicos, com vocabulário próprio, adquirido por meio de disciplinas específicas);
4. Interiorização de conhecimentos por meio de longa formação e posse de licença reconhecida pela sociedade e pelo Estado;
5. Rigoroso controle de admissão de novos candidatos ao exercício como membros, caracterizado como uma categoria autorregulada com caráter monopolista;
6. Condições de trabalho adequadas, sendo suas funções especialmente valorizadas, como privilégios em relação ao renda, poder e prestígio;
7. Caráter pragmático e não exclusivamente teórico;
8. Desenvolvimento de autonomia no processo de trabalho. (TREVISAN, 2015, p. 153)

Não perdendo de vista de que não existe uma única concepção do que seja a profissionalização docente, mas sim concepções em disputa, mesmo assim é possível afirmar que, à medida que a formação siga os padrões sugeridos de baixo custo, que seja ela aligeirada, focada na prática, alinhada a desvalorização do conhecimento acadêmico, essas características apontam para um processo de desprofissionalização e de precarização do trabalho docente. Percebemos, assim, que, no processo de uma aparente profissionalização docente, têm-se, por contradição, professores isolados, precarizados, com baixos salários e destituídos de valorização social, desvelando, desta forma, uma situação incompatível com o que foi se estabelecendo nas leis e documentos oficiais que normatizam a formação e a carreira docente.

Promove-se, portanto, uma precarização da profissão de forma camuflada, uma vez que “uma das formas de camuflar a realidade da desprofissionalização é trazer à tona os discursos de sensibilização pela importância do professor para a vida de seus alunos, mediante a sua competência moral e técnica” (RAIMANN, p. 16, 2015 B).

Diante da conjuntura na qual o que está posto nos documentos oficiais e o que a realidade se apresenta entram em conflito e resulta na desvalorização docente, faz-se necessário pesquisas que tragam à tona a análise da relação entre a formação de professores e a profissionalização. Dentre as diversas possibilidades de estudos nessa perspectiva, coubermos analisar essa relação dentro do que hoje é considerado como o principal programa para a formação inicial destinado aos professores das redes públicas de educação, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

O Parfor: de uma política de formação para uma política de profissionalização dos docentes das redes públicas de ensino

O Parfor foi criado como resultado de um processo de articulação de políticas para o atendimento da demanda constituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases, a qual passou a exigir formação em nível superior dos professores da educação básica em cursos de licenciatura na área em que atuam. Com o intuito de superar as políticas fragmentadas de formação de docentes, impulsionadas na década anterior, foi executada uma ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES para ofertar cursos de primeira licenciatura, de segunda licenciatura e de formação pedagógica aos

profissionais em efetivo exercício nas redes ensino pública de educação básica, funcionando prioritariamente na modalidade presencial e em caráter emergencial e provisório. Assim, o Plano traça como objetivos:

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País;
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; (CAPES, 2017).

Diante desses objetivos, compreende-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, foi implantado para atender a demanda de formação em nível superior dos professores em efetivo exercício. A progressiva ampliação do tempo de formação dos professores está incorporada aos textos dos organismos internacionais como condição para a elevação na qualidade da educação básica do país.

Devido à sua abrangência, o Parfor, trouxe avanços significativos na articulação das políticas no âmbito nacional, assim como o aumento de professores com nível superior em regiões tradicionalmente carentes de professores formados em nível superior em cursos de licenciatura na área em que atuam, como é o caso do Norte e o Nordeste do país. O Parfor, portanto, trouxe uma contribuição positiva nesse sentido. Autores como Gomes (2014), Nogueira, Moura (2013), Silva e Mororó (2013), Rodriguez e Brito (2013) e Bello (2015), que investigaram e analisaram as ações do Estado para promover a formação de professores e a implantação do Parfor, assim como seus desafios, apontam que, na implantação do Plano, houve falhas quanto ao seu planejamento e execução principalmente no que diz respeito à efetivação do regime de colaboração, no cumprimento das ofertas indicadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) e no diagnóstico quanto a real demanda existente.

Esta realidade é fruto das contradições apresentadas na execução do programa e dos entraves ao acesso e permanência dos professores nos cursos pelo Parfor, objetivos de análise das pesquisas de Sotero (2016) e Marques (2016), respectivamente. Estas pesquisas ressaltam

os resultados positivos do Parfor com relação a abrangência nacional e o fato de terem atingido as regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do país, ao mesmo tempo que apontam as dificuldades encontradas pelos professores (como a falta de recursos para o custeio de transporte, hospedagem e alimentação, falta de liberação do trabalho para participarem das aulas, falta de divulgação de informações, falta de internet e dificuldades de lidar com a Plataforma Freire). Sotero (2016) constata ainda que o programa reforça as políticas de formação aligeiradas que, vinculadas às exigências internacionais, ditam as normas sobre o novo perfil do educador.

Carvalho (2014) que visou compreender as necessidades e expectativas das professoras/ estudantes de pedagogia no Parfor, aponta em seus resultados as implicações positivas deste programa, uma vez que fortalece o processo de (re) constituição identitária e a possibilidade de suprir lacunas na escola e/ou na sala de aula.

Nogueira e Moura (2013) fazem uma análise dos documentos que fundamentaram a implantação do Parfor, trazendo algumas discussões interessantes. Dentre as discussões, a análise traz o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sobre o qual questionam o conceito cidadania referenciado pelo documento quando atribuí à educação a formação do cidadão, e em qual conceito de qualidade essa significação na prática social da educação ele está posto (NOGUEIRA; MOURA, 2013, p. 9).

Baseado em estudo de Azevedo (2011) e supondo estar imbricada nas políticas do governo a noção de gerencialismo, fundamentadas nas orientações do mercado que reclamam a regulação das relações sociais, as autoras supracitadas fazem a seguinte leitura do Parfor:

Entendendo-o, entre outros apontamentos, como uma ação política que se direciona no sentido de superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares. (NOGUEIRA, MOURA, 2013, p. 9)

Estas informações trazem indícios de que, embora o Parfor se apresente como um plano dentro de uma política pública, e na sua maioria exercida pelas universidades públicas, ainda assim, perpassa em sua concepção e estrutura as influências do gerencialismo, conforme podem ser observados nas leis que o fundamentam e nas ações, resultados e consequências que vão sendo apresentadas nas pesquisas.

Ao analisarmos a pesquisa de Carvalho (2014), que traz como objetivo compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional, percebe-se uma visão positiva do Parfor quando afirma que “quanto às expectativas profissionais: a) existe maior valorização e realização profissional; b) melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; e c) melhoria nas condições de trabalho e nos planos de carreira” (CARVALHO, 2014, p. 7).

A pesquisa de Carvalho foi desenvolvida no município de Santos - SP, região sudeste do Brasil, notoriamente reconhecida como a mais desenvolvida do país. Há de se questionar se em outras regiões, com condições objetivas, questões político-econômicas e culturais tão diferentes, o resultado seria o mesmo.

Os resultados da pesquisa realizada por Sotero (2016) em Fortaleza - CE apontam que, embora existam avanços na abrangência e no quantitativo de professores formados em nível superior, essas diferenças existem.

Em termos de abrangência o Programa revela números satisfatórios, consegue atingir nacionalmente as regiões mais pobres do País (Norte e Nordeste). Refiro-me, aqui, tanto ao aspecto socioeconômico quanto educacional dessas regiões. Existe uma maior carência por formação superior nas regiões Norte 47,62%, e Nordeste, em seguida com 37,64%. Esses dados apontam índices elevados de descumprimento de exigências legais mínimas na qualificação de professores na Educação Básica, como também, refletem o fracasso de democratização do acesso ao Ensino Superior, por parte das classes historicamente excluídas desse nível de ensino. No Estado do Ceará, ante a mencionada realidade nordestina, o PARFOR/UECE atende professores/discentes de municípios vizinhos a Fortaleza, em que a inadequação na formação é mais expressiva. Por fim, a formação em exercício reforça políticas aligeiradas de (re) qualificação do docente, que vinculadas às exigências internacionais, ditam as normas sobre um novo perfil de educador pautado na formação de competências. (SOTERO, 2016, p.8)

Diante destas informações, a implantação do Parfor, programa de abrangência nacional que, apesar dos percalços, garantiu formação inicial em nível superior para grande parte dos professores da educação básica, cabe destacarmos que foram recorrentes nas produções as desconfianças com relação à profissionalização desses professores. Os receios apresentados nos trabalhos acadêmicos seguiram basicamente três motivos: primeiro, a influência dos organismos internacionais, os quais propõe uma formação técnica pautada no saber-fazer e sem levar em consideração os conteúdos historicamente adquiridos e a formação

política; em segundo, a própria qualidade da formação ofertada pelo o Parfor, uma vez que ocorreu em muitos lugares de forma aligeirada, sem oferecer as condições objetivas e/ou subjetivas para que estas professoras-alunas pudessem se dedicar ao estudo e, por fim, a falta de articulação entre o processo de formação e os outros elementos da valorização docente, tais como a carreira, piso e condições dignas de trabalho.

Considerações Finais

A construção deste texto objetivou a revisão dos estudos sobre formação e profissionalização docente desde o ano de 2009, quando foi instituído o Parfor, buscando discutir as relações entre a formação e a profissionalização docente e, nessa relação, a análise da política de formação de professores oferecida através do Parfor.

Foi possível constatar através dos resultados levantados nas pesquisas que essa relação se estabelece de forma contraditória, uma vez que, embora as políticas de formação inicial de professores, com destaque para o Parfor, tenha trazido avanços (como a organicidade através do regime de colaboração, o amplo alcance de professores que antes não teria acesso a formação em nível superior em instituições públicas, entre outros) também apresentam fragilidades.

Mas, o que ainda se apresenta de maneira difusa, sincrética, é se a possibilidade de promoção da profissionalização docente através dessa formação se efetivou principalmente se considerarmos que, nesse contexto, a formação e as condições de formação oferecidas não se pautaram na concepção de profissionalização historicamente reivindicada pelo movimento dos educadores.

Nessa concepção, a formação deve estar articulada com todos os aspectos da valorização profissional e pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, articulada com a formação continuada e proporcionando condições ao professor de se aprofundar nos conhecimentos historicamente constituídos, na perspectiva de construção da profissão docente autônoma e crítica.

Lamentavelmente, ao contrário disso, as pesquisas apontam para o avanço de formações aligeiradas, baseadas no saber-fazer. Formações que acontecem sob condições desfavoráveis (como a falta de recursos para o custeio da formação, a não liberação de carga

horária para o estudo e a ausência de tempo para o amadurecimento intelectual) que resultam na precarização da formação e da profissão docente.

Diante do exposto, cabe reafirmar que a relação entre a formação e a profissionalização está posta e se faz necessária a realização de pesquisas focadas, especificamente, nessa temática, visando compreender como ela se estabelece tanto nos aspectos formativos quanto na dimensão política.

Referências

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. 2009. **Anais...** 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores, Caxambú, MG, 04 a 07 de outubro 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_08.html>

BELLO, Isabel Melero. Um balanço das políticas de formação de professores em serviço nos anos 2000 no Brasil: em foco, o Parfor e o curso de Pedagogia. In: **Anais...** do XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2015. Olinda, PE.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Atualizado em: 24 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 25 set. 2017

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. 2014. 274 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

CIOFFI, Lara Cristina; BUENO, José Luas Pedreira. Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no Brasil. **Anais...** XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2011. São Paulo, SP

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre OCDE e a Política de Formação Docente Brasileira. **Anais...** 35ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores, Porto de Galinhas, PE, 21 a 24 de out de 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>> Acesso em: 30 de out de 2018.

GOMES, Fabrício Augusto. **Políticas Emergenciais De Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Estudo da Rede (2009) e do Parfor (2009) no Governo Popular Brasileiro**. 212. f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

MARQUES, Marilucy Pereira. **Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. 156. f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2009. **Anais...** 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático V: Estado e Política Educacional. Caxambú, MG, 04 a 07 de outubro 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_05.html> Acesso em: 30 de out de 2018.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação De Professores Da Educação Básica (Parfor). In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2013. Recife, PE.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; MOURA, Sérgio Arruda. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2013. Recife, PE.

RAIMANN, Elizabeth.G. A profissionalização docente e seus desafios. 2015 B. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Paraná: PUC, 2015, pp. 13888 – 13907

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em Mato Grosso do Sul. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2013. Recife, PE.

SOARES, Solange Toldos. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no brasil: pedagogia é docência? **Anais...** XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2011. São Paulo, SP.

SOTERO, Nayara de Araújo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. 2016. 113f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

TREVISAN, Andressa Christina. **Formação Continuada e Profissionalização Docente na rede municipal de São Paulo**. 206 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.