



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Abdalla, Maria de Fátima Barbosa

Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 171-190

PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220200002

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM  redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Formação de Professores: desafios e perspectivas

Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo

Teacher training, professionalism, and professional representations: Concepts at stake

Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹

Resumo

Diante da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/09) e suas implicações para a formação docente, este texto objetiva colocar em jogo as concepções de formação e de profissionalidade, com base nas representações profissionais de professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários, grupos focais, entrevistas e crônicas pedagógicas, discutindo o Plano Nacional de Formação de Professores sob a ótica da formação e da profissionalidade nos contextos de formação e de trabalho. Os resultados e/ou representações profissionais indicam uma dupla orientação para a formação: de um lado, a incorporação de conhecimentos, valores e do saber ser; e,

¹ Universidade Católica de Santos, Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, 11015-002, Santos, SP, Brasil. E-mail: <mfabdalla@uol.com.br>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº 23038.002598/2013-72).



de outro, a relação do saber com a prática. Quanto à profissionalidade (*habitus* profissional), os resultados apontam para: a função docente, que trata da atividade profissional, das estratégias e do significado da prática; o contexto, destacando o grau de implicação dos sujeitos (pertença social) e questões sobre a gestão, reforçando o efeito da normalização; a identidade profissional, abordando o grau de entendimento e de domínio do trabalho docente. Tais concepções orientam saberes e práticas profissionais e revelam a necessidade de uma renegociação identitária frente à formação, aos desafios do trabalho docente na Escola, e ao processo de profissionalização e/ou precarização que ameaça esses professores a perderem seus valores e o sentido de seus objetivos enquanto profissionais.

Palavras-chave: Formação de professores. PARFOR. Profissionalidade docente. Representações profissionais.

Abstract

In view of the National Policy for the Training of Basic Education Professionals (Law nº 6755/09) and its implications for teacher training, the purpose of the article is to discuss the concepts of training and professionalism based on the professional representations of teachers attending the Education/Parfor program. Questionnaires, focal groups, interviews, and educational chronicles discussing Parfor from the perspective of training and professionalism in the context of training and work were used as methodological procedures. The results and/or professional representations point to two fold outcomes of training: on the one hand, advancement of knowledge, values, and personal knowledge; and on the other, the relationship between knowledge and practice. Insofar as professionalism (professional habitus) is concerned, the results point to: the role of the educators, dealing with their professional activity, strategies, and the meaning of practice; the context, highlighting the degree of involvement of the subjects (social belonging) and issues on management, reinforcing the effect of standardization; professional identity, addressing the degree of understanding and mastery of teaching. These concepts guide knowledge and professional practices and reveal the need for an identity renegotiation to address training, challenges brought about by teaching at school, and the resulting process of professionalization and/or insecurity that threatens these teachers and may cause them to under-appreciate their work and objectives as professionals.

Keywords: Teacher Training. PARFOR. Professionalism. Professional representations.

Introdução

“Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (Bourdieu, 1997, p.144).

Ao longo das últimas duas décadas os professores têm sido confrontados com múltiplos desafios, desde a expansão de suas funções e as exigências de responsabilidade até a crescente burocracia e as condições da prática profissional, as novas formas de controle e

prestação de contas, as alterações na estrutura familiar, a aceleração brutal do ritmo de mudanças sociais e tecnológicas, dentre outros. Esses desafios têm, por um lado, gerado a necessidade de repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho, de modo que os professores se impliquem na realidade educativa para interrogá-la constantemente; e, por outro lado, têm reforçado a importância atribuída à formação e à profissionalidade docente.

De fato, as sucessivas reformas educativas implementadas, a partir da década de 1990, destacando a reforma da educação básica e as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), como lembram vários autores (Campos, 2003; Evangelista; Shiroma, 2003; Freitas, 2002; Saviani, 2009), acentuaram a “retórica da profissionalização nos discursos oficiais” (Campos, 2003, p.85). Nesse sentido, “os apelos à profissionalização são apresentados como demandas da modernização que requerem aprimoramento profissional conducente ao “[...] desejado melhoramento social”, como afirmam Evangelista e Shiroma (2003, p.42). Imprimem redefinições à formação e à profissão docente, atribuindo, diria Bourdieu (1997, p.147), um certo “senso histórico ao jogo”.

Nesse cenário, em que uma geração de reformas referentes ao campo da formação docente foi colocada em ação, este texto trata, especialmente, dessa formação no âmbito do processo de implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/09 (Brasil, 2009a). Essa Política deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), fundamentado na Portaria nº 9/2009 (Brasil, 2009b). Trata-se de um conjunto de ações do Ministério da Educação, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias de Educação de estados, municípios e instituições de ensino superior, para ministrar cursos superiores a professores de escolas públicas que não possuam a formação adequada indicada na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

É, então, no âmbito do PARFOR, em especial no curso de Pedagogia/PARFOR de uma universidade comunitária, que este texto

tem como objetivo refletir sobre o campo político-epistemológico da formação docente, colocando em jogo as concepções de ‘formação e de profissionalidade docente’, com base nas ‘representações profissionais’ de um grupo de professores que frequentam o curso. O presente artigo considera que um estudo mais aprofundado sobre essas concepções poderia contribuir, nos termos de Bourdieu (1997), para dar um ‘sentido’ a elas e desvendar, pelo menos um pouco, o que está ‘incorporado’ quando se expressa cada uma dessas concepções.

Importa anunciar, desde já, que existe uma interdependência entre essas concepções (formação e profissionalidade) e o reconhecimento da legitimidade dessas noções por parte do que se denomina como ‘representações profissionais’. É nessa perspectiva que este texto traz uma leitura (não a única).

Nessa direção, o texto, em primeiro lugar, indica alguns dos desafios e perspectivas do PARFOR para a formação docente. Numa segunda etapa, contextualiza a pesquisa, trazendo uma síntese dos dados. E, em um terceiro momento, apresenta e discute as concepções que estão em jogo a partir das representações dos professores pesquisados. Por último, levanta indicadores de como as representações profissionais, construídas e partilhadas por esses professores, podem interferir nas práticas profissionais por eles desenvolvidas e provocar reflexões para a formação e profissionalidade docente.

Entre o instituído e o instituinte: desafios e perspectivas do PARFOR

A intenção aqui não é trazer todo o embate político que foi sendo definido pelas políticas públicas, em especial de formação de professores durante as últimas décadas, como

afirmam Freitas (2002), Brzezinski (2007) e Gatti *et al.* (2011). Ao contrário, tem-se como propósito concentrar o debate em torno de elementos que configuram o processo de institucionalização do PARFOR (Brasil, 2009b), e que têm por finalidade atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009a), conforme mencionado.

Dentre esses elementos, aqui denominados como 'desafios e perspectivas' do PARFOR, situam-se aqueles que melhor orientam para o entendimento do que é 'instituído' pelos dispositivos legais, sem esquecer, como diria Bourdieu (1998b, p.118), de "que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou 'inexistir' o que existe", e, talvez, provocar o 'instituinte'.

Sob o ponto de vista da própria institucionalização do Programa, via CAPES, Pessoa e Araújo (2013, p.36) situam, por exemplo, a necessidade de se levar em conta o planejamento estratégico, uma vez que as diferentes unidades federativas não o levam a sério. Além disso, as informações apresentadas nesses documentos, "em relação aos dados da oferta, pré-inscrição, validação e matrícula", não apresentam 'coerência'. Essa ausência de coerência deve-se a vários fatores: há falta de divulgação e de conhecimento das redes de educação básica sobre seu próprio corpo docente; os Fóruns de Apoio Permanente à Formação Docente também ainda não foram consolidados como deveriam; falta apoio aos professores-estudantes para deslocamento e hospedagem; e existem dificuldades gerais em operacionalizar o PARFOR.

Para superar esses desafios, Pessoa e Araújo (2013, p.39) propõem, como "perspectivas", a necessidade de repensar o regime

de colaboração, rever a legislação que organiza o ensino superior para uma formação melhor qualificada e mais próxima da realidade dos professores-estudantes, e romper com o conservadorismo, ou seja, com os "modelos tradicionais de formação que não contemplam o atendimento das necessidades escolares contemporâneas".

Por outro lado, Gatti *et al.* (2011, p.121), a partir de análise de relatórios do Programa PARFOR de diferentes regiões brasileiras, indicam 'desafios' a serem superados pelas próprias "instituições formadoras", que deveriam: (a) rever suas "estruturas administrativas e os critérios de gestão" para acolher essa "política como inovadora" (Gatti *et al.* 2011, p.124); (b) considerar as "experiências de trabalhos", indicando que precisariam ser reconhecidas e explicitadas "na proposta curricular da instituição" (Gatti *et al.* 2011, p.123); (c) reforçar que a formação se centre na escola, reconhecendo "[...] a prática como ponto de partida da teoria"; (d) criar "estratégias de acompanhamento e recuperação desses estudantes-professores" (Gatti *et al.* 2011, p.125). Também salientam, como potencialidades do PARFOR, o "[...] estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação". De acordo com as autoras, "essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse Programa" (Gatti *et al.* (2011, p.128).

Já Abdalla (2012) e Abdalla (2013a) anunciam que o PARFOR representa uma possibilidade de aprofundar o conhecimento que se tem da profissão docente, podendo, também, contribuir para a renovação das práticas pedagógicas e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Indicam como 'perspectivas', reconhecer: (a) as necessidades

e expectativas desses professores em relação às suas dificuldades de formação; (b) as questões que dizem respeito à relação teoria e prática e ao processo de ensino e aprendizagem; e (c) as oportunidades de qualificação e exercício profissional, de modo a ressignificar a Escola enquanto lócus da prática pedagógica e da produção docente (Abdalla, 2006).

A fim de melhor situar as concepções em jogo - formação, profissionalidade e representações profissionais -, apresenta-se, a seguir, uma breve síntese da pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Observatório de Educação (OBEDUC)/CAPES (Processo nº 23854/2013-2015).

Contextualizando o Projeto de Pesquisa

O Projeto OBEDUC/CAPES - "Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores" - centrou-se na implantação do PARFOR em uma universidade comunitária de São Paulo (SP). Teve como objetivo geral compreender a constituição das identidades profissionais, analisando as implicações do PARFOR para a formação de professores em exercício.

Destaca-se que a pesquisa, de caráter longitudinal, foi realizada junto a 43 professores-estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR, que desenvolvem atividades na educação infantil. O estudo ocorreu em quatro etapas: (1) aplicação de um Questionário (questões fechadas, abertas e de evocação), com foco nas necessidades/expectativas de formação/profissionalização; (2) realização do Grupo Focal com oito professoras, para discutir questões sobre a (re)constituição da identidade profissional, avaliando as implicações do PARFOR na formação e nas práticas da escola; (3) realização

de entrevistas com quatro professoras, com base no eixo formação-trabalho-profissionalização; e (4) análise de 97 crônicas de um total de 600, escritas por esses sujeitos e postadas em um blog - www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. As crônicas trataram dos seguintes eixos temáticos: (1) expectativas iniciais: o sonho da graduação; (2) dilemas e desafios da formação; (3) vivências formativas; (4) ser professor(a) na educação infantil; (5) reconhecimento da autoria pedagógica em construção; (6) autoavaliação de estudantes do PARFOR sob a ótica da profissionalidade docente nos contextos de formação e de trabalho.

Tendo em vista os resultados de cada uma das etapas, cujas análises foram publicadas em trabalhos anteriores, conforme Abdalla (2012; 2015), Abdalla *et al.* (2012), Abdalla *et al.* (2013) e Abdalla *et al.* (2015), este estudo pretende refletir sobre as concepções de 'formação e profissionalidade', com base no que se está considerando como 'representações profissionais' dos professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR.

Representações Profissionais: um conceito ligado às representações sociais

Algumas questões se colocam no caminho do pesquisador, ao definir o conceito de 'representações profissionais' como fundamento para compreender as concepções de formação e de profissionalidade docente. Dentre elas, mencionam-se as seguintes indagações: o que se está entendendo por representações profissionais? Quais seriam as condições necessárias para que elas sejam elaboradas? Qual seria o seu conteúdo? E quais seriam suas funções e dimensões para que se possa compreendê-las?

Tais questões, em princípio, levam a recorrer a alguns elementos da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) e da Teoria de Ação (Bourdieu, 1997, 1998a, 1998b), pois se considera que, para entender o significado das 'representações profissionais', seria necessário compreender, antes de tudo, a noção de 'representações sociais'. Nesse sentido, conforme Blin (1997), as representações profissionais são as representações sociais que se referem aos papéis profissionais e dependem, sobretudo, da natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação vivenciada. Ou, como diria Bourdieu (1997, p.63): “[...] do estado 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 [...]”.

Vale ainda lembrar Moscovici (1978, p.26), para quem a representação social é “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, e que é, alternativamente, “[...] o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado”. Como afirma o autor, as representações sociais se estruturam, ou melhor, são constituídas, em sua gênese, por fatores sociais. Como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando os comportamentos e as interações comunicativas.

Moscovici (2004) anuncia três condições que afetam a emergência da representação social: (1) a dispersão da informação - pois ela não circula em todos os grupos do mesmo modo; (2) a focalização - que é concretizada em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; (3) a pressão para inferência - que se

caracteriza pela necessidade de agir e/ou tomar posição em adesão aos outros.

Também, segundo Moscovici (2004), as representações sociais assumem quatro funções, sintetizadas a seguir: (1) organização significativa do real: é a função que atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente; (2) organização e orientação dos comportamentos: função que envolve um sistema representacional, organizando-o e orientando o comportamento do sujeito; (3) comunicação: as representações sociais são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos; (4) diferenciação social: as representações sociais também intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação. Com efeito, se as representações se estruturam de acordo com as estratégias dos grupos no nível de sua funcionalidade, também servem e justificam comportamentos e avaliações desses mesmos grupos.

Já de Bourdieu (1998b, p.129) toma-se a afirmação de que é preciso reconhecer a “[...] contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real, e compreender, também, a real contribuição que a transformação coletiva da representação coletiva dá à transformação da realidade”. Nessa perspectiva, o autor afirma que a realidade é, primeiro, representação e “[...] depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento” (Bourdieu 1998b, p.108) que se tem da organização do campo simbólico. Ou seja, sob o olhar da teoria bourdieusiana, será também necessário pensar em uma série de conceitos e noções, como feito neste estudo (Abdalla, 2013b). Entretanto, aqui, considera-se que a reflexão que ele faz em torno da

noção de representação está voltada para o seu 'pensar relacional' (Bourdieu, 1998b), o qual faz parte, como o próprio autor revela, de sua filosofia, chamada, às vezes, de disposicional, que é "[...] condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais - *habitus*, campo, capital - e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)" (Bourdieu, 1997, p.10).

Interessa a este estudo a noção de *habitus*, que, conforme Bourdieu (1997, p.144), trata-se de "[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um saber particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo". O conceito de *habitus*, ao incorporar as estruturas estruturadas e estruturantes, funciona como gerador e organizador de representações e de práticas. Poder-se-ia falar, também, de um *habitus* profissional, pois se reporta às representações profissionais dos sujeitos da pesquisa, que colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente.

Na mesma perspectiva, concorda-se com Blin (1997, p.80), ao entender que as representações profissionais são "[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais". Também, Blin (1997, p.62) afirma que "as representações profissionais integram três dimensões", explicitadas, resumidamente, a seguir: (1) funcional: envolve objetos ativados no exercício da atividade

profissional e do seu significado na prática; (2) contextual: diz respeito à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades; (3) identitária: refere-se às motivações, projetos, competências profissionais e a um ideal profissional; ou seja, tem por base a orientação das condutas e das práticas profissionais, e a construção de um saber profissional (Blin, 1997). Tais dimensões contribuem para se pensar a respeito do conceito de profissionalidade docente ou de *habitus* profissional, discutido adiante.

Os aspectos aqui tratados contribuíram para o entendimento do conteúdo, das condições, dimensões e funções das representações profissionais, porque, como o próprio Moscovici (2003, p.210) revela, foi possível entender "[...] uma 'rede' de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluídas que teorias". Ajuda, também, a pensar nas concepções da 'formação e profissionalidade docente a partir das representações profissionais' dos sujeitos pesquisados: autores e atores desse processo.

Do Programa PARFOR e seus princípios estruturantes para a formação docente

Tomou-se como ponto de partida, junto com Bourdieu (2011, p.446), que "os sujeitos sociais compreendem o mundo social que os compreende", considerando, também, que as representações que eles têm a respeito da realidade indicam a realidade dessas representações. Parece, então, importante buscar esclarecer, primeiro, qual a lógica de formação que está por detrás do Programa PARFOR, a fim de indicar, depois, as implicações do curso de Pedagogia/PARFOR para a formação de seus professores-estudantes. Essa seria uma das

formas de explicitar de onde se partiu, ou seja, como afirma Bourdieu (2011), como os sujeitos compreendem o mundo social que os compreende.

Em relação ao PARFOR, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, conforme "Relatório da Gestão PARFOR" (2009-2013) (Brasil, 2013, p.5), reafirma que os eixos centrais dessa Política estão assim estruturados: "(a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido". Considera ainda que os princípios estruturantes da formação de professores se sustentam nos seguintes pontos: "conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2013, p.5).

O documento explicita, ainda, que a busca pela equidade na formação "deve-se ao fato de a CAPES considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país" (Brasil, 2013, p.5).

Isso faz lembrar de Canário (2005, p.91), quando indica que "[...] a produção de mudanças educativas deliberadas, em larga escala, se revela um empreendimento difícil e, em regra, marcado por insucessos". Também, é preciso entender que, nesse processo de implementação, há duas lógicas distintas de

mudança: "uma lógica de reforma e uma lógica de inovação" (Canário, 2005, p.93). A primeira, imposta "de cima", produz "[...] mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores". A segunda, construída nas escolas, encontra "[...] dificilmente um terreno propício para se multiplicarem [...]", principalmente porque "[...] os professores inovadores estão, com frequência, voltados a alguma marginalidade". Ou seja, as políticas educativas, em geral, orientam-se mais pela lógica da reforma. Entretanto, é preciso avaliar o que pensam os sujeitos pesquisados a esse respeito. Dito de outro modo: quais são suas representações sobre a formação que estão tendo no curso de Pedagogia/PARFOR? Que tipo de aprendizagem e estratégias foi proporcionado a esses professores? Qual foi o apoio dado no contexto de formação para problematizar a sala de aula? Trouxe mudanças para a escola, em que sentido?

Essas questões são norteadoras para pensar a formação desenvolvida no âmbito desse Programa, mas, sobretudo, as possibilidades para redefinir e refletir sobre a formação e profissionalidade, considerando que se trata de conceitos multirreferenciais e que sua explicitação se dá no nível das representações e das práticas.

Formação: um conceito multirreferencial

Lembrando que há várias interpretações do que possa ser considerado como formação, neste texto se desenvolvem as concepções que melhor se aproximam dos dados da pesquisa. Fabre (1995, p.23, tradução nossa)², por

² "[...] implique la transmission de connaissances, comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir-être comme l'éducation" (Fabre, 1995, p.23).

exemplo, afirma que a formação “[...] implica a transmissão de conhecimentos, como a instrução, mas igualmente de valores e de saber ser, como a educação”. Nesse sentido, Fabre (1995, p.23, tradução nossa³) enfatiza que formar “[...] é, portanto, menos específico que instruir, o que o aproxima de educar”. Para o autor, formar “se caracteriza por uma tripla orientação: (1) transmitir conhecimentos como a instrução; (2) modelar a personalidade na sua globalidade; (3) integrar o saber com a prática, com a vida”. Entretanto, é importante observar que o processo de formação incide ora nos fins a serem alcançados, ora no próprio processo.

García (1999, p.19, grifo do autor), ao tecer considerações sobre formação, revela que esta “[...] pode ser entendida *como uma função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Mas, também, indica que é possível entender formação como “um *processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos”. Além disso, de acordo com o autor, “[...] é possível falar-se da *formação como instituição*”, quando se refere à “estrutura organizacional”.

Na mesma direção, Saviani (2009, p.150) afirma que a formação dos professores implica “[...] objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Essa posição vem corroborar as palavras anteriores de García (1999, p.19), no que diz respeito à “formação como instituição”, ou seja, às condições de trabalho e pedagógicas necessárias para uma efetiva formação.

Imbernón (2010, p.58) enfatiza que uma formação “[...] deve propor um processo que confira, ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Entretanto, acentua que a “[...] formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (Imbernón, 2009, p.42).

Observa-se, pois, que os autores concordam que a formação não só inclui uma função social de transmissão de conhecimentos, mas também desenvolve a personalidade do sujeito e suas possibilidades de aprendizagem, além de estar interligada a um contexto, ou seja, a uma estrutura organizacional.

Para analisar as representações profissionais dos sujeitos pesquisados sobre sua formação e profissionalidade docente, este estudo acompanha as reflexões de Saviani (2009), que afirma que a questão da formação de professores “[...] não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. No presente caso, essas colocações são substanciais, por se tratar, aqui, de professores que retornam ao contexto de formação em um Programa emergente como é o PARFOR.

A partir dessas considerações, assume-se aqui uma dupla orientação para o conceito de *formação*, muito semelhante às concepções anteriores, mas que parte das representações dos professores em questão. A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do saber ser; e a segunda contempla e/ou

³ “[...] est donc moins spécifique qu'instruire, ce qui le rapproche d'éduquer” (Fabre, 1995, p.23).

integra a relação do saber com a prática, ou seja, o saber fazer no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação.

Formação: conhecimentos, valores e saber ser

Quem me conhece sabe o quanto o meu ingresso na universidade abriu os meus olhos e mostrou um mundo de possibilidades, e de como investir nos estudos vale a pena [...] (Abdalla *et al.*, 2015, p.185) .

Ao apresentar a primeira dimensão, indica-se, inicialmente, com a fala de uma das professoras-estudantes, o quanto o curso de Pedagogia/PARFOR “[...] mostrou um mundo de possibilidades, e de como investir nos estudos vale a pena”. Também, foi possível observar, nos diferentes depoimentos, extraídos dos questionários, das entrevistas e das crônicas, concepções de formação que ora apontam para a aquisição de conhecimentos e/ou de estratégias, e ora indicam que novos valores puderam ser internalizados no ‘saber ser’.

Quanto à formação como aquisição de *conhecimentos*, os seguintes trechos de fala revelam as expectativas dos sujeitos no percurso formativo da Pedagogia/PARFOR:

Eu queria ter um conhecimento, uma base, para fundamentar as minhas ações, poder justificar aquela minha postura (Carvalho, 2014, p.261).

Descobrimos que nunca é tarde para aprender e, como já diziam os mais antigos, conhecimento nunca é demais e ninguém tira da gente (Abdalla *et al.*, 2015, p.136).

Também, a formação é vista como um conjunto de estratégias pedagógicas e didáticas que contribuem para a aprendizagem

profissional, embora esses sujeitos já sejam professores. Seguem alguns exemplos nessa direção:

A formação também tem a ver com as estratégias aprendidas para que o outro aprenda. Este nosso curso ofereceu-nos muitas delas: os memoriais, os portfólios, os mapas conceituais, o diário de bordo e a produção de crônicas! (Abdalla, 2014, s/p).

O grupo se dedicou na elaboração investigativa da pesquisa, definindo as fontes bibliográficas, documentação crítica. [...] utilizamos vários recursos e estratégias: exposição oral, quadro negro, *slides*, cartazes, filmes etc. (Abdalla *et al.*, 2015, p.134) .

Ainda, é importante considerar nessa dimensão a formação voltada para os *valores* e para o *saber ser*, conforme os registros a seguir:

[...] percebi o quanto essa faculdade é importante para minha vida pessoal e profissional, sendo que os conteúdos apresentados são riquíssimos e fundamentais para o meu sucesso. Não pretendo abrir mão disso, e sei que para os desafios que estiverem por vir “estarei preparada” (Abdalla *et al.*, 2015, p.103).

Hoje constato que mudei muito o meu jeito de ser [...] Atualmente, consigo ouvir mais os outros, ceder nos momentos adequados. Tudo isso é uma grande conquista. E, sem dúvida, o PARFOR tem contribuído relevantemente para a ampliação da minha capacidade intelectual, racional e reflexiva (Abdalla *et al.*, 2015, p.106).

Entretanto, os depoimentos dessas professoras, apesar de revelarem os aspectos acima como positivos, também ressaltam dificuldades na trajetória da formação inicial que tiveram. Tais dificuldades acentuam as palavras já mencionadas de García (1999, p.19),

quando diz que a formação é “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”, que tem que superar suas próprias condições de vida, seus medos, para que seja possível desenvolver suas possibilidades de aprendizagem profissional, tal como está registrado a seguir:

Acordar às cinco horas e ir dormir depois da meia noite, não ter o tempo disponível para estudar com a devida atenção, rivalizar, nos finais de semana, serviço doméstico, estudo e lazer. O receio de não ser aceito pelo grupo, por ser mais velho, por estar há muito tempo sem estudar e, por isso, desatualizado (Abdalla *et al.*, 2015, p.104).

Pensei que os professores estavam falando grego. Um vocabulário que não conhecia, mas que admirava. Pensei: “o que estou fazendo aqui?” Com o tempo eu me acostumei naquele ambiente tão formal, onde jamais pensei em estar (Abdalla *et al.*, 2015, p.129).

As falas dos professores lembram três aspectos indicados por Formosinho *et al.* (2000, p.346). O primeiro decorre do fato de a formação inicial estar totalmente a cargo das instituições de ensino superior, cuja tendência é a “universitarização da formação”, valorizando a dimensão acadêmica em detrimento da profissional. O segundo refere-se à “distância” entre as instituições formadoras e as escolas, porque são lógicas diferentes e que, muitas vezes, não se misturam, ou seja, cada um com sua “linguagem”, como apontou acima a fala da professora. E, por último, a matriz curricular da formação inicial estrutura-se como uma “especialização disciplinar” (Formosinho *et al.*, 2000, p.347), sem formar um conjunto coerente e integrado de saberes articulados que atendam às necessidades profissionais. Por isso, alguns deles indicaram, como necessidades/expec-

tativas profissionais, uma formação que estabelecesse uma relação do saber apreendido no contexto de formação, com a prática e/ou o saber fazer, como descrito a seguir.

Formação: relação do saber com a prática e/ou o saber fazer

As representações presentes nos depoimentos dos professores traduzem necessidades/expectativas e desafios de uma formação que possa configurar um movimento de reestruturação entre os saberes técnico-científicos, apreendidos no contexto formativo, e os saberes práticos por eles vivenciados:

O desafio maior é colocar em prática tudo aquilo que a gente conhece. [...] não temos às vezes uma estrutura adequada, material, profissionais suficientes. Há uma quantidade excessiva de alunos na sala, alunos indisciplinados, sem o apoio da família, entendeu? (Carvalho, 2014, p.245).

A Pedagogia/PARFOR mudou totalmente o meu modo de pensar, de ver a criança, os colegas e o funcionamento de uma Escola. Ela mudou, assim: eu entrava para dar aula, e era uma coisa mecânica; não tinha aquele preparo, aquela visão do desenvolvimento da criança. Agora, está totalmente integrado: tanto eu entendo a sala de aula, como a administração, que tem que estar voltado para a criança (Carvalho, 2014, p.251).

Mas de que saberes os professores falam, quando estão afirmando que a formação diz respeito à relação do saber com a prática vivenciada por eles? Para Tardif *et al.* (1991), esses professores estariam mobilizando, sobretudo, os saberes da formação profissional que se referem aos elementos da prática docente ou do saber fazer. Para Altet (2000, p.181), “[...] qualquer formação implica saberes e, no caso

da formação dos professores, esses saberes são duplos e de natureza diferente”, porque são “saberes a ensinar” e “saberes profissionais”.

Parece que essa formação imbuída pela relação do saber com a prática (ou o saber fazer) pode ser traduzida em uma 'lógica de construção', e não em uma 'lógica de previsão', em que se estipulem objetivos, conteúdos e metodologias programadas, conforme Silva (2003). Isso porque as práticas formativas se explicitam em uma dinâmica que se dá em um “espaço de ruptura construtiva, permitindo a (re)elaboração desses saberes” (Silva, 2003, p.166). E, também, a formação ocorre em um espaço/tempo em que se restitui e se desenvolve a identidade profissional no enfrentamento das práticas do cotidiano escolar, com vistas à profissionalidade docente.

Da profissionalidade docente (ou *habitus* profissional)

Parte-se aqui do pensamento de Bourdieu (2011, p.434), quando afirma que “[...] o conhecimento do mundo social deve levar em consideração um conhecimento prático desse mundo”, porque se acredita que os conceitos de formação, profissionalidade docente e representações profissionais são, como ele diria, “estruturas cognitivas utilizadas pelos agentes sociais para conhecer praticamente o mundo social”, pois são “estruturas sociais incorporadas” (Bourdieu, 2011, p.435).

Para a autora deste estudo, essas “estruturas sociais incorporadas” ajudam a compreender a representação social da profissão docente que, como afirma Gatti (2013, p.153), está, em geral, “ancorada na ideia de desvalorização (por sua formação rápida e fácil, na expressão de vários agentes sociais, por seus

salários, tipo de carreira, condição socioeconômica) ou de seu exercício como vocação ou missão, por amor e doação”, desprovida do “caráter de profissionalismo como central ao exercício da docência”.

Mas o que vem a ser profissionalismo, profissão, profissionalização e profissionalidade? Embora a literatura (Costa, 1995; Flores, 2003; Libâneo, 2001; Sacristán, 1999) já tenha discutido muito a esse respeito, faz-se aqui uma breve síntese para privilegiar a concepção de profissionalidade.

Inicia-se com o conceito de profissão. Se tomada a definição de Bourdieu *et al.* (1999, p.14) a respeito da profissão do sociólogo, por exemplo, esta é tida como um “[...] *habitus* que, sendo um sistema de esquemas mais ou menos controlados e mais ou menos transponíveis, é simplesmente a interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico”. Isso significa que a profissão incorpora conhecimentos da área específica, o que é conquistado por um grupo social, na dinâmica do campo e nas tomadas de posição.

Considera-se também a definição de Costa (1995, p.89) sobre profissionalização: “[...] é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais”. Trata-se de “uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico” (Costa, 1995, p.89). Além disso, a profissionalização se refere, conforme Flores (2003, p.132), “[...] ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”.

Por seu lado, o profissionalismo diz respeito à natureza e à qualidade do trabalho dos professores. Refere-se, como indica Libâneo (2001, p.63), “[...] ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”.

A profissionalidade, tal como Sacristán (1999, p.65) propõe, está associada ao “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O presente estudo coloca o foco na profissionalidade, concordando com Whitty (2000, p.284), quando afirma que se trata aqui do “conteúdo do profissionalismo docente”; ou seja, de um “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora [...]”, conforme Libâneo (2001, p.63). Está-se considerando, também, que a profissionalidade docente, como quer Sacristán (1999, p.65), constitui a “especificidade de ser professor”. Nessa direção, procura-se compreender quais seriam, então, as representações profissionais dos sujeitos da pesquisa a respeito do que consideram como profissionalidade. Para isso, retomam-se as três dimensões - funcional, contextual e identitária - que envolvem essas representações profissionais (Blin, 1997), e que serão desenvolvidas a seguir.

A dimensão funcional da profissionalidade: proposições e estratégias

Da interação entre as experiências de formação e as situações de trabalho, que foram explicitadas durante os diferentes momentos da pesquisa, em especial nas crônicas

pedagógicas, foi possível redimensionar a função desses professores-estudantes em, pelo menos, dois aspectos: as proposições quanto a sua função e as estratégias/metodologias de intervenção na realidade.

Quando definem as proposições em relação a sua função, as professoras, como se observa, refletem sobre o papel que desempenham no contexto da educação, da escola e de uma sociedade mais igualitária, embora saibam que pouco podem fazer:

Ser professor - na concepção mais respeitosa que a profissão exige - não é simples. Requer sério compromisso com uma educação de qualidade, exige coragem de romper o silêncio e anunciar o que o olhar atento de um professor capta do real e lança à reflexão (Abdalla *et al.*, 2015, p.192).

[...] o nosso papel como educador é assumir e acreditar que as mudanças são possíveis, desde que haja transformação dos atuais moldes do ensino como um todo, trilhando novos caminhos com comprometimento. Transformar esse paradigma é tornar uma sociedade mais igualitária... E o que fica mais evidente, é que, na prática, a realidade é outra [...] (Abdalla *et al.*, 2015, p.92).

Essas proposições são criadas, como afirma Bourdieu (1997, p.144), pelo “*habitus* do sentido do jogo” de ser professor. Isso significa que tais professores assumem o “senso histórico” desse jogo e se “incorporam” a ele, na medida em que falam do “sério compromisso com uma educação de qualidade” e acreditam “que as mudanças são possíveis” para que se consiga uma “sociedade mais igualitária” - embora tenham consciência da dificuldade de alcançá-la.

Em relação às estratégias/metodologias de intervenção na realidade, as professoras

entendem que suas práticas profissionais precisariam mudar, de modo a criar novas possibilidades:

Permitir às crianças a liberdade para fazer parte das fantasias mais significativas, porque, para elas, essa vivência significa o poder de expressarem e de sentirem como são importantes (Abdalla *et al.*, 2015, p.160).

[...] o professor não só precisará usar de sua didática, como também precisará se dispor a criar possibilidades para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, desde o afetivo até o cognitivo. Parte de problemáticas que os pequenos possam resolver e, sendo essas solucionadas, descubram-se seres capazes de conceituar os diversos objetos que os rodeiam (Abdalla *et al.*, 2015, p.163).

As estratégias aqui mencionadas envolvem, nos termos de Bourdieu (2002, p.196), um “apostar (no sentido de empenhar-se)”, um arriscar-se ao jogo da vida, ao mesmo tempo que visam “limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade” (Bourdieu 2002, p.197). Nesse caso, contribuem para constituir a “especificidade de ser professor” (Sacristán, 1999, p.65).

A dimensão contextual: o grau de implicação e/ou pertença social

Ao lado da função do professor, também se destaca o grau de implicação e/ou pertença social no contexto de ação e formação, pois esse elemento ajuda a compreender um pouco mais sobre a imagem profissional desses professores. Blin (1997) indica que a dimensão contextual é aquela referente à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades. Nem todos esses aspectos estão presentes nas falas analisadas, mas foi possível selecionar as que traduzem um pouco da implicação ou pertença

no contexto institucional. Também se observa que, quando os professores se acham implicados com a sua instituição e seus alunos, suas falas acentuam, pelo menos, dois aspectos que estão diluídos em suas representações: os contextos de trabalho e a gestão e suas implicações com as políticas educacionais e de formação de professores.

Quanto aos contextos de trabalho, os dados abordam os efeitos (ou as influências) da Escola, ou seja, da direção, da coordenação e de outros professores e alunos sobre o trabalho docente. Tais efeitos, algumas vezes, traduzem-se em projetos de ação para a melhoria da Escola e de seus profissionais, ou, por outro lado, revelam as dificuldades em mudar as pessoas para se atingir o resultado esperado:

Eu acho que é com envolvimento, mostrando a nossa responsabilidade que nos implicamos com nossas crianças, outros professores e a escola, fazendo dela um contexto de ação e formação (Abdalla, 2014, s/p).

[...] Depois que você faz uma Faculdade, você vê muita coisa errada. Eu acho que seria o maior desafio esse: conseguir mudar a cabeça de quem está ao meu redor, para conseguir fazer um serviço perfeito ou quase perfeito. Mas, muitas vezes, isso é muito difícil (Carvalho, 2014, p.253).

Percebe-se 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 afirma Bourdieu (1996, p.303). Também na perspectiva de compreender o modo como esses professores se implicam e vivificam (ou não) o sentimento de pertença social, recorre-se ao pensamento de Doise e Moscovici (1985, p.261), quando analisam as decisões em grupo e seus efeitos de

normalização e de polarização, implicando (ou não) os sujeitos em questão. Para os autores, o “grau de implicação” dos sujeitos nas decisões e ações no interior de um grupo, e, aqui, no interior de uma instituição, varia de acordo com a intervenção da autoridade e da hierarquia existente.

É preciso verificar, então, se o que prevalece diz respeito ao ponto de vista da maioria, que traduz o efeito da normalização, definindo normas para todos e “conservando o *status quo*”. Ou se a tendência do grupo (e da instituição) se volta para “tomar uma posição que inclua o ponto de vista dos indivíduos mais desviados”, dando-se “um maior peso às opiniões e aos juízos minoritários” (Doise; Moscovici, 1985, p.266), gerando, assim, o efeito da polarização.

Parte-se também da ideia de Doise e Moscovici (1985, p.267), quando enunciam que “o conflito é menor quando o grupo é mais formal, quando existe uma autoridade ou uma maioria determinada”. Nesse caso, “as pessoas se acham pouco implicadas e seus juízos e opiniões têm menor importância para elas”. Por outro lado, o conflito é maior quando os indivíduos defendem mais seus pontos de vista (suas opiniões e juízos) nos grupos menos formais, “na medida em que se sentem mais implicados” e tudo isso tem “uma maior importância para eles”.

Essas questões foram um pouco mais esclarecidas na pesquisa quando se passou a perguntar sobre a gestão da escola e suas implicações com as políticas educacionais e de formação de professores (intenções, ações e interações de trabalho). Esse segundo aspecto possibilitou uma reflexão sobre o efeito de normalização na escola, levando em conta intenções, projetos de ações e modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as

interações de trabalho, apesar de gerar momentos de tensão, conforme os registros a seguir:

A coordenação e a direção apresentam o PPP ou as disposições legais que orientam a educação infantil, principalmente, no início do ano e/ou de cada semestre letivo. Penso que isso é uma forma de nos implicarem na gestão que estão desenvolvendo. Lógico que ainda temos pequenos problemas, na questão da integração, do coletivo, mas quem não os tem? (Abdalla, 2014, s/p).

[...] Compramos brigas com nossos superiores para que pudéssemos dar o que planejamos para nossa turma. Sim, foram alguns momentos de tensão que agora foram superados e hoje somos mais respeitadas na escola em que trabalhamos. (Martins; Pereira, 2015, p.74).

Essas falas reforçam, de certa maneira, o ‘efeito de normalização’ que a Escola imprime em seu corpo docente por meio da gestão, assim como as tensões e superações por parte dos professores. Os depoimentos, em geral, mostram que à medida que os professores se sujeitam aos sistemas de valores da instituição e se conformam a ele, acabam não percebendo que se tornam objetos dessa influência, o que vai alterando (ou não) sua identidade profissional.

A dimensão identitária: o que significa ser profissional docente?

Segundo Blin (1997), a dimensão identitária diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais e ideal profissional, colaborando para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e práticas profissionais.

A identidade profissional assume, então, uma terceira dimensão para o entendimento

do que este artigo considera como profissionalidade docente e/ou *habitus* profissional. Busca-se, novamente, 'costurar' essa dimensão identitária, tendo como pano de fundo alguns princípios organizadores da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978) e da teoria de ação (Bourdieu, 1997, 1998a, 1998b).

Em Moscovici, procura-se compreender a dimensão identitária como se ela se estruturasse na dimensão da 'atitude', que, como revela o autor, é a mais duradoura das dimensões presentes nas representações. Nesse sentido, busca-se entender, com base nos elementos anteriores - função do professor, grau de implicação e pertença social - como se estrutura a identidade profissional.

Já com Bourdieu (1998b, p.113), busca-se entender que a luta pela identidade passa pelo "poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo". Ou seja, como já apontado, os sujeitos possuem uma identidade porque se compreendem na "lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente" (Bourdieu, 1998b, p.129).

Esta análise também se vale do pensamento de Dubar (1997), quando enfatiza que a construção identitária se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas. As primeiras procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, predominando a 'atribuição', enquanto as segundas variam de acordo com cada indivíduo e sua necessidade de manter as identificações anteriores (as 'identidades herdadas') e o desejo de construir para si novas identidades (as 'identidades

visadas'). O que está aqui, em jogo, é perceber como se dá "[...] o caráter estruturante da *transação objectiva* pela construção das identidades virtuais ('para outro'), no seio do processo relacional", como afirma Dubar (1997, p.117, grifo do autor).

Nessa perspectiva, considera-se importante, ainda, compreender as representações profissionais constituídas por meio das "lógicas de conformidade e/ou de confrontação" que desvendam o "caráter estruturante" das identidades sociais e/ou profissionais. É necessário assinalar, mais uma vez, que a presente pesquisa toma o conceito de identidade profissional como uma das instâncias da identidade social, de acordo com Blin (1997, p.182) - ou seja, a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída de acordo com os contextos profissionais.

Com as observações e de acordo com os dados coletados, foi possível identificar, nessa dimensão, pelo menos dois aspectos que ajudam a compreender como a identidade profissional se estrutura e como pode orientar condutas, saberes e práticas profissionais, traduzindo a "especificidade de ser professor", ou seja, a profissionalidade docente (Sacristán, 1999, p.65).

Em relação ao primeiro aspecto - o grau de entendimento e de domínio do trabalho docente (orientando saberes e práticas profissionais) -, o presente estudo se baseou nas quatro funções das representações profissionais (Blin, 1997), que sintetizam, também, a compreensão de seus autores acerca da identidade profissional. São elas: (1) participar, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional; (2) definir as identidades profissionais e proteger a especificidade dos grupos intra e interprofissionais frente aos "jogos institucionais"; (3)

orientar as condutas e guiar as práticas profissionais; (4) permitir, a posteriori, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais, ou seja, explicar e legitimar para o indivíduo as suas rotinas.

Essas quatro funções das representações profissionais, de certa forma, reforçam o que os professores destacaram como a compreensão e domínio de seu trabalho docente em seus relatos:

Na verdade, penso que a identidade profissional se revela na medida em que posso ter um conjunto de saberes específicos da minha área de conhecimento, saberes pedagógicos, saber como irei passá-los para as minhas crianças, e, sobretudo, um bom relacionamento com elas, com a coordenação e com outros colegas (Abdalla, 2014, s/p).

O que é mais difícil, quando penso em minha identidade, é que na minha escola sou tratada como aquela que só cuida das crianças. Às vezes, é muito dura minha rotina de trabalho. Digo que isso não é fácil, porque, muitas vezes, não depende de mim, depende de todo um clima, até institucional... Mas o que fazer? Continuar como faço [...] (Abdalla, 2014, s/p).

Com fundamento em Bourdieu (1998b, p.113), pode-se perceber o quanto os professores “realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo”. Observa-se certo consenso com todos os elementos já apontados: a questão que envolve os tipos de saberes, a boa relação com os alunos e a maneira como lidam com o contexto de trabalho (clima institucional).

Quanto ao segundo aspecto - o grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação (influenciando a atitude

docente frente ao seu trabalho e ao processo de profissionalidade) -, os registros a seguir apontam que existe tanto um determinado conformismo ou aceitação perante a situação, quanto uma confrontação ou resistência:

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 nossa turma de alunos (Abdalla *et al.*, 2015, p.186).

“Nem todo dia é bom, mas todo dia tem algo de bom”. [...] O que somos é produto de todas as nossas experiências. São elas que nos constituem. Doze anos de convivência numa instituição escolar [...] deixa sim muito de bom (e de ruim) dentro de uma pessoa [...] (Abdalla *et al.*, 2015, p.191).

Observa-se que essas 'representações' reforçam mais a lógica da conformidade que a da confrontação. É preciso lembrar também o que aponta Bourdieu (1998a, p.256), quando diz que “ao oferecer ao docente a possibilidade de jogar com as regras institucionais”, está se impondo a ele “o reconhecimento da regra” e “a autoridade da instituição”, colocando-o a “serviço da instituição e, ademais, a serviço das funções sociais da instituição”.

Essa lógica vai dando sentido, assim, à identidade profissional do professor-estudante, delineando certo consenso, dir-se-ia aqui, um *habitus* profissional que se traduz numa profissionalidade em que os professores-estudantes:

(1º) indicam, como função, *proposições* e *estratégias* para desenvolver uma educação de qualidade que possa gerar uma “sociedade mais igualitária”; mas, ao mesmo tempo, também têm a consciência de que pouco podem fazer para que isso aconteça;

(2º) abordam as relações e/ou as implicações (grau de pertença) com os contextos de trabalho, revelando certa conformidade, especialmente, no que diz respeito à gestão da escola, suas intenções, ações e interações de trabalho, assim reforçando o efeito da normalização na escola, apesar de haver momentos de tensão/confrontação;

(3º) consideram que quanto mais entendem e dominam o seu trabalho docente (os saberes e as práticas), mais compreendem a própria identidade profissional;

(4º) levam em conta, também, que não é suficiente só ter o domínio dos saberes e das práticas, e que precisam, sobretudo, lidar com as situações cotidianas, que, muitas vezes, se enquadram em outra lógica, imposta pelas relações interpessoais e/ou institucionais.

Cada um dos elementos alinhavados acima serve de fundamento para ancorar as representações profissionais desses professores sobre o seu próprio processo de profissionalidade docente, especialmente quando se reportam à sua função (proposições e estratégias), à implicação ou pertença aos respectivos contextos de trabalho e à (re)constituição da própria identidade profissional.

Considerações Finais

Há vários modos possíveis de se fazer uma reflexão sobre as concepções de formação, profissionalidade e representações profissionais. Optou-se, aqui, por colocá-las em jogo, ou seja, colocá-las na perspectiva do pensamento relacional, levando em conta também a análise dimensional. Sendo assim, as definições, fundamentadas nas teorias bourdiesiana e

moscoviciana e em diferentes interlocutores, alimentaram, de certa forma, o sistema de interpretação adotado neste estudo.

Nessa direção, ao tratar das concepções de formação, profissionalidade e representações profissionais, os dados da pesquisa indicam, por um lado, que os professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR: (a) apresentam perspectivas profissionais que influem no processo de formação realizado no contexto da universidade, para que este se aproxime da prática desenvolvida no cotidiano da escola; (b) ampliam a sua responsabilidade social, para colocá-los cada vez mais em seus espaços profissionais no âmbito das instituições escolares; (c) assumem posições em seus contextos de formação e de atuação docente, interferindo em suas próprias práticas profissionais e, muitas vezes, no coletivo da escola, o que provoca reflexões para a formação e profissionalidade docente. Diante disso, parece possível defender o Programa PARFOR, ainda que como algo emergencial, sem, entretanto, descuidar de políticas públicas que reforcem a formação inicial e continuada dos professores, de forma sistematizada.

Por outro lado, é preciso pensar que a perspectiva proposta pelas políticas a respeito da formação e da profissionalidade docente, muitas vezes, não traz solução para os graves problemas educacionais que afetam a gestão e a organização do trabalho docente na Escola e/ou na Universidade. Sabe-se, nesse sentido, que os desafios enfrentados pelos professores exigem mudanças nas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, centrar as questões na formação e na profissionalidade docente não significa afastar, desse debate, outras inquietações, como o financiamento, o controle político da educação e da gestão pública, e as precárias condições das escolas

onde estão os professores-estudantes do Programa PARFOR.

Enfim, ao analisar as representações profissionais desses professores a respeito da formação e da profissionalidade docente, os resultados apontam a necessidade de uma renegociação identitária desses profissionais, tal como nos termos de Dubar. Em última análise, essa renegociação identitária poderia se dar em vários aspectos: frente à formação universitária, que, muitas vezes, os desestabiliza; frente aos desafios do trabalho docente que continuam enfrentando na Escola; e frente ao processo de profissionalização e/ou precarização que, muitas vezes, ameaça esses professores a perderem seus valores e o sentido de seus objetivos enquanto profissionais docentes.

Referências

- Abdalla, M.F.B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Abdalla, M.F.B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do PARFOR. *Revista Olhar do Professor*, v.15, n.2, p.269-284, 2012.
- Abdalla, M.F.B. Entre desafios e proposições: algumas implicações da Pedagogia PARFOR na formação de professores. In: Abdalla, M.F.B.; Maimone, F.C.; Moreira, M.S. (Org.). *Da Política Nacional de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013a. p.231-242.
- Abdalla, M.F.B. Representações sociais: aproximações/ fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R.T.; Villas Bôas, L.P.S.; Behrens, M.A. (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat, 2013b. p.109-136.
- Abdalla, M.F.B. *Relatório Final de Pesquisa OBEDUC/CAPES*. Santos: Universidade Católica de Santos, 2014.
- Abdalla, M.F.B. Política nacional de formação de professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, R.T.; Villas Bôas, L.; Behrens, M.A. (Org.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPR, 2015, p.191-231.
- Abdalla, M.F.B.; Maimone, F.C.; Moreira, M.S. (Org.). *Caderno PARFOR: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes do ensino e na pesquisa*. Santos: Leopoldianum, 2013.
- Abdalla, M.F.B.; Martins, M.A.R.; Silva, A.F.L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do PARFOR. *Educação & Linguagem*, v.5, n.25, p.83-103, 2012.
- Abdalla, M.F.B.; Pontes, R.A.F.; Martins, M.A.R. (Org.). *Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores em formação*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2015. v.1.
- Altet, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Blin, J-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- Bourdieu, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Boourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- Bourdieu, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- Bourdieu, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.
- Bourdieu, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2014.
- Brasil. Decreto 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, 30 jan, 2009a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/1009/decreto/d67555.htm>. Acesso em: 5 jun. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1 jul. 2009b, seção 1, p.9. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/0000018614-Portaria%2009_PARFOR.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. *Relatório de Gestão PARFOR*. Brasília: DEB, 2013. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-parfor.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

- Brzezinski, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.2, p.229-251, 2007.
- Campos, R.F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: Moraes, M.C.; Pacheco, J.A.; Evangelista, M.O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p.83-103.
- Canário, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Carvalho, C.P. *As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.
- Costa, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- Doise, W.; Moscovici, S. Las decisiones en grupo. In: Moscovici, S. (Org.). *Psicologia social, I: influência y cambio de actitudes: Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. p.261-278.
- Dubar, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Evangelista, O.; Shiroma, E. Profissionalização: da palavra à política. In: Moraes, M.C.; Pacheco, J.A.; Evangelista, M.O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p.27-45.
- Fabre, M. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1995.
- Flores, M.A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, M.C.; Pacheco, J.A.; Evangelista, M.O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.
- Formosinho, J.; Ferreira, F.I.; Machado, J. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. *Actas do V Congresso Galeco-Português de Psicopedagogia*, v.6, n.4, p.345-351, 2000.
- Freitas, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.136-167, 2002.
- Gatti, B.A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: Gatti, B.A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.153-176.
- García, C.M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Gatti, B.A.; Barreto, E.S.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Imbernón, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- Libâneo, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- Martins, M.A.R.; Pereira, F.G.R. Autoavaliação de estudantes do PARFOR sob a ótica da profissionalidade docente: contextos de formação e de trabalho. In: Abdalla, M.F.B.; Pontes, R.A.; Martins, M.A.R. (Org.). *Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2015. p.67-75.
- Moscovici, S. *A representação social da Psicandlise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Moscovici, S. *La Psychanalyse son image et son public*. 3^e éd. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.
- Paicheler, G.; Moscovici, S. Conformidad simulada y conversión. In: Moscovici, S. (Org.). *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. p.175-208.
- Pessoa, I.L.; Araújo, N.C.Z. Educação Básica: o PARFOR em questão. In: Abdalla, M.F.B.; Maimone, F.C.; Moreira, M.S. (Org.). *Caderno PARFOR: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013. p.17-42.
- Sacristán, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nòvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-92.
- Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.4, n.40, p.143-155, 2009.
- Silva, A.M.C. *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto, 2003.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-253, 1991.
- Whitty, G. *Teacher professionalism in new times*. *Journal of In-Service Education*, v.26, n.2, p.281-295, 2000.

Recebido em 20/6/2016, reapresentado em 3/10/2016 e aprovado em 3/11/2016.