

## VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

ANTONILDA VASCONCELOS DE BARROS- UFPA

antonildavasconcelos@yahoo.com.br

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ- UFPA

izahoje@yahoo.com.br

MICHELE BORGES DE SOUZA- UFPA

michelinhe@yahoo.com.br

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar, no contexto dos anos 2000, a política educacional brasileira voltada para a valorização do magistério público, tendo como foco: a formação docente e as condições de trabalho. O percurso metodológico pautou-se em análise documental e revisão da literatura. Primeiramente, analisamos as políticas gestadas durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) buscando estabelecer relações entre a valorização do magistério, a formação (inicial e continuada) e as condições de trabalho considerando as imbricações desses aspectos para a concretização de um efetivo processo de valorização dos profissionais da educação. Verificamos que aumentaram as exigências assim como a responsabilização sobre estes profissionais pelo fracasso da educação, porém o governo, federal, estadual e municipal, não vem garantindo a estes profissionais questões como: piso salarial nacional, plano de carreira e melhores condições de trabalho. Constatamos que a precarização não condiz somente à forma de contratação ela envolve também a intensificação e degradação das condições de trabalho. Em linhas gerais, concluímos que a formação e a valorização dos Profissionais da Educação devem ser entendidas como uma política pública de Estado e tratada como direito o que de certo modo representaria uma mudança no cenário atual brasileiro, pois o estudo revelou que os professores do magistério da educação básica estão em processo de desvalorização salarial, desqualificação da profissão e precarização do trabalho.

**Palavras-chave:** valorização docente. formação de professores. condições de trabalho.

### INTRODUÇÃO

Este artigo traz alguns resultados de investigação situada no âmbito das políticas educacionais sobre as condições de trabalho e formação inicial e continuada do professor aspectos que estão estritamente relacionados a valorização dos profissionais de escolas públicas, tendo em vista a perspectiva de que são aspectos indissociáveis do trabalho docente. Este artigo pautou-se em análise documental e revisão da literatura.

A década de 1990 viveu um quadro de reformulação política e econômica em nível mundial por consequência de ajuste nas políticas sociais à reformulação em curso (SCHEIBE, 2004). Durante os anos de 1990 a valorização docente foi articulada a melhoria na qualidade do ensino traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores.

Mesmo considerando que a questão da formação de professores demorou a ganhar relevância nos debates educacionais brasileiros, o que só veio a acontecer em meados dos anos 1990, a partir da confluência de dois fatores. Primeiramente, com elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993<sup>1</sup> e o segundo fator foi aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, após longo processo de discussões marcado por muitas controvérsias (MONLEVADE, 2000).

A Constituição Federal de 1988 já havia evidenciado a questão da valorização dos profissionais da educação no seu Artigo 206 no qual propõe o seguinte:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Estes foram importantes desdobramentos para a educação nacional. Essa determinação é norteada por uma política de acesso e permanência à educação básica em que a valorização dos profissionais da educação é um dos feixes para se alcançar uma educação de qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394 sancionada em dezembro de 1996, dá destaque ao que estava previsto no inciso V do art. 206 da Constituição, no que diz respeito à valorização do profissional da educação, sendo reforçado pelos artigos 61 a 67 da legislação maior da educação. Nesses artigos são estabelecidos diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica, para o exercício das funções de docência e de suporte pedagógico à docência e para a elaboração dos

---

<sup>1</sup> Este plano respondeu ao compromisso que o Brasil se comprometeu em 1990, durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Constituiu-se elemento importante do processo de universalização da educação.

estatutos e planos de carreiras para o magistério público, prevendo a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho (PIMENTEL *et al*, 2009).

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), em seus objetivos define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério, sendo que isto só ocorrerá se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (FERREIRA, 2004). Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para tal valorização.

No decorrer deste percurso teórico-metodológico verificou-se que durante os anos 2000, as políticas educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem provocado a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais e que as políticas de valorização profissional, tais como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) não tem se efetivado, o que tem provocado entraves por parte dos profissionais da educação básica no que concernem as condições de trabalho, carreira, remuneração e formação, tornando o trabalho docente precarizado e intensificado.

Em um primeiro momento, será analisado o tripé valorização, formação e condições de trabalho docente no contexto das políticas educacionais, com destaque para o PDE, IDEB, Lei do Piso, Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), dentre outras políticas implementadas nos anos 2000, que configuram a atual política docente. Em seguida, serão realizados alguns apontamentos referentes a uma outra política docente que torne efetiva a valorização profissional, sem perder de vista a formação e condições de trabalho dos professores de escolas públicas. Por último, são apresentadas considerações finais sobre esta análise.

ASPECTOS RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

O trabalho docente tem passado por diversas mudanças em decorrência das reformas educacionais iniciadas na última década do século XX, trazendo implicações diretas para a educação escolar. Surgem novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para os professores, os quais são cada vez mais impelidos a adaptarem-se as constantes mudanças do mundo globalizado, recebendo cobranças tanto do Estado como da própria sociedade que vê na educação uma forma de seus membros conseguirem uma chance melhor na vida, o que tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, pois a situação vivida pelos professores nos diversos níveis e modalidades de ensino passa por processos de modificação do seu trabalho haja vista que os mesmos passam a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas.

O aumento das cobranças por parte do governo e sociedade sem, contudo, um acompanhamento das condições propícias de trabalho para os professores, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente.

Houve uma dilatação do que sejam as responsabilidades do professor, sem, contudo um acompanhamento das condições de trabalho dos mesmos em sala de aula, no chão da escola onde as mudanças realmente são efetivadas.

Para Oliveira (2004) muitos são os fatores que demonstram a nova regulação das políticas educacionais advindas a partir das reformas, dentre os quais a autora destaca:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

O trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção, sem o devido

acompanhamento salarial, e tempo disponível para estudos individuais, participação em reuniões, etc. Os docentes vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade. Entretanto, não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente.

Dando continuidade a essas políticas, no governo de Lula da Silva (2003-2010) foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual foi oficialmente lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 24 de Abril de 2007, tendo uma repercussão positiva, haja vista tratar-se de um plano preocupado com a qualidade do ensino ofertado, sobretudo nas escolas de educação básica. O PDE agrega praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC com ações que compreendem todos os níveis e modalidades da educação. Para Oliveira (2005) “Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza” (idem, p.764).

Entretanto, muitos são os problemas relacionados às condições de trabalho, dentre os quais destacamos a temperatura, ruído e super lotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, os baixos salários, a falta de recursos materiais; os problemas sócio-familiares dos alunos; os ritmos de trabalho, o grande número de tarefas diferenciadas e vários outros.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), dentro desse novo contexto de regulação educativa cresce as responsabilidades dos trabalhadores docentes o que demanda maior autonomia (ou heteronomia) dos mesmos, sendo exigida capacidade de resolver problemas locais e trabalhar de forma coletiva e cooperativa. Essas novas demandas além de comprometer a saúde desses profissionais, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente.

VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE:  
POR OUTRA POLÍTICA DOCENTE.

Dentre os programas e ações que o PDE visa para a educação básica, à implantação do piso profissional nacional mostra-se como elemento para a valorização do magistério, mas é preciso mencionar que à luta dos profissionais da educação por um piso salarial nacional remonta ao Império (MONLEVADE, 2000).

Tanto a CNTE quanto a ANFOPE analisaram a proposta governamental sobre o Piso Salarial e fizeram críticas, tanto em relação ao valor, quanto em relação a falta de clareza sobre a formação dos professores.

Para Saviani (2009) existe a necessidade de considerar outros aspectos além do piso salarial, no tocante à carreira profissional dos professores, que o PDE não vem contemplando. Essa carreira deveria estabelecer condições necessárias ao desenvolvimento da profissão, tais como a jornada integral numa única escola e de 40 horas semanais, com destinação de 50% da carga horária destinadas a outras atividades que não as de ensino. Para Monlevade (2000), a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), é visto como um dos processos para a valorização do profissional da educação.

Sobre a questão da formação no PDE a CNTE (200) avalia que este item não é estimulado, não prevê hora-atividade dentro da jornada de 40 horas. Embora a União aponte, no PDE, a disposição de se responsabilizar pela formação dos educadores, Leão (2007) afirma que é algo positivo, mas falta ao Plano definir com maior clareza o novo papel do Estado diante dessa demanda pública.

Em 2009 o governo federal acrescenta outras ações ao PDE um deles seria a “Nova Capes” que atribui a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade em atuar na qualificação dos professores da educação básica. O PDE propõe que a formação seja oferecida por meio da Universidade Aberta do Brasil.

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização,

especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os pólos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho (BRASIL, 2007, p.16-17).

No campo das políticas de formação de professores também é preciso destacar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O programa tem como principal objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, por meio da implantação de turmas exclusivas para os professores em exercício. Os cursos oferecidos aos participantes do PARFOR são de três tipos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

No entanto é preciso registrar que tem sido enfatizadas nas propostas governamentais a formação em serviço e à distância, que devido às precárias condições de trabalho, intensificação do trabalho docente e falta de um efetivo plano de carreira e remuneração tem se materializado de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada o que implica em débitos para atuação profissional dos professores, conforme indicado por autores como Maués (2006), Santos (2008), Freitas (2002, 2007) e Cabral Neto e Macêdo (2006).

A ANFOPE (2007, p. 2-3) defende a ideia da constituição dos Centros de Formação de Professores, para formação continuada, articulados às Universidades Públicas, como forma de articulação entre formação inicial e continuada.

Estes centros, geridos pelos professores, poderiam constituir-se em centros geradores de novas metodologias, produzir investigações sobre o ensino e a escola pública e sobretudo, contribuir com a valorização e profissionalização do magistério e dos demais profissionais da educação. Do nosso ponto de vista, estes pólos da UAB poderiam constituir-se o gérmen destes centros, desde que possam dedicar-se unicamente à formação continuada, mantendo-se a formação inicial nos cursos de graduação **presenciais nas licenciaturas, articuladas às Faculdades e Centros de Educação.**

Sobre a carreira a CNTE (2007) avalia que a ausência de princípios norteadores para a carreira dos profissionais da educação e a insuficiente política de formação inicial e continuada, proposta somente através dos cursos à distância, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, demonstram outra fragilidade do PDE sobre um dos componentes primordiais para a melhoria da qualidade do ensino.

Aguiar (2007) no tocante à perspectiva de valorização dos profissionais da educação, depreende-se do PDE que a concretização das ações indicadas em um conjunto de metas vai depender necessariamente do comprometimento e da atuação dos docentes. Desse modo, está em pauta, mais uma vez, o protagonismo docente como condição de viabilização de políticas governamentais, o que deixa um campo aberto para os embates entre grupos portadores de visões e interesses diferenciados.

Freitas (2007, p. 43) defendendo a ideia da constituição de uma política nacional global de valorização e profissionalização dos educadores, o que repercute como condição para uma educação básica emancipatória, além da prioridade que deve ser dada

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho.

A elaboração dos planos de carreira, como os mecanismos que favorecem a valorização dos profissionais do ensino, representa um anseio dos profissionais do magistério público há décadas, porém quando são analisadas as ações do PDE e são constatadas com as condições que devem viabilizar a formação e a profissionalização Freitas (2007) aponta indícios e pistas da permanência de algumas das condições de degradação e desprofissionalização do magistério que vigoraram na década anterior.



Nessa perspectiva, a ANFOPE “defende uma política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada” (ANFOPE,2001).

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>2</sup>, que tem como objetivo contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, retoma os preceitos trazidos pela ANFOPE em contrariedade a atual política educacional, tal como a proposta de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em que formação e valorização profissional são consideradas indissociáveis, manifestada da seguinte forma, no referido documento:

Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, o acesso via concurso público (CONAE, 2010, p. 78).

Dentro da lógica do PDE foi estabelecido o IDEB um indicador do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação - eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação (FERNANDES, 2010, p. 02), que trata da educação básica.

[...] Nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino

---

<sup>2</sup>Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os sistemas de ensino, com os órgãos educacionais, Congresso Nacional e Sociedade Civil com o tema “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação” resultou em um documento final, que apresenta as diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação e que será analisado neste trabalho.

fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb.

A esse respeito Shiroma (2008, p. 11) deduz que:

Da cultura da avaliação dos anos 90 marcada pela implantação das primeiras edições do SAEB, ENEM, Provão, passamos para a cultura da avaliação por resultados que tendem a prescindir da análise dos processos. As escolas, universidades, professores, pesquisadores, os programas de pós-graduação serão avaliados pelos resultados que apresentam.

Esta forma de avaliar conduz ao que a autora acima chama de fetichização dos resultados, fruto de um modelo de gestão pública, que valoriza a mensuração de resultados com a finalidade de incentivar o desempenho, (através de prêmios ou sanções) e impulsionar o *accountability*, o que deriva na política de incentivos e castigos, bem como fomentação de recursos, de orientação de competências e uso de informações para tomada de decisões.

Há uma interface entre as políticas educacionais implantadas tanto no plano do financiamento como no plano da avaliação da educação, mas ainda muito questionáveis, pois se pautam no discurso da qualidade do ensino, e no crescimento de índices, o que não necessariamente se constitui no ideal de educação de qualidade tão almejado, tanto pelos movimentos sociais da educação, como por toda a sociedade brasileira que credita na educação a possibilidade de uma vida digna e de pleno exercício da cidadania.

Em relação à culpabilização ou responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, pautadas nas avaliações externas, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Provinha Brasil e Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) é preciso registrar que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão

inseridos professores e alunos e, sobretudo, as condições de trabalho, carreira, remuneração e formação docente.

No campo das políticas educacionais, porém, é relevante destacar que não tem sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infra-estrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (SANTOS, 2008).

Considerando a atual política docente, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que esses profissionais contem com subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Oliveira (2005), os movimentos de reforma introduzidos nos países latinos americanos nos anos de 1990 trouxeram uma nova regulação para as políticas educacionais que resultaram em mudanças significativas na organização e gestão escolar, o que por sua vez ocasionou em uma completa reestruturação do trabalho dos docentes alterando inclusive a natureza e definição dos mesmos.

O professor dentro dessa nova realidade global, a qual vem sendo inserida nas diversas localidades, passa a assumir diferentes funções. Nesse sentido, a autora (op. cit.) destaca a atual situação vivida pelo professor, o qual em meio aos programas implantados pelo governo nas escolas passa a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas por esses programas.

Tal processo, no entanto, pode ser traduzido como uma forma de transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, aumentando assim as exigências para as escolas e conseqüentemente para o corpo docente.

Nas análises que aqui foram tecidas no intuito de evidenciar como foram sendo gestadas as políticas de públicas educacionais brasileiras a partir da reforma do Estado, nos anos 1990, mostraram como as políticas

educacionais foram sendo influenciadas por organismos internacionais. As questões sobre as condições de trabalho e de boa remuneração foram palco de grandes reivindicações pelos trabalhadores docentes desde a época da redemocratização do Brasil em meados dos anos de 1980.

No entanto, por falta de compromisso para que se concretize essa valorização do magistério nos sistemas de as questões de desvalorização dos profissionais da educação, suas condições inadequadas de trabalho e a ausência ou ineficiência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais do magistério público tem sido um dentre vários dos motivos da baixa atratividade da carreira e pela desistência ou abandono da profissão.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O Movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recente?. RBPAAE. V. 25, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2009.

ASSUNÇÃO, A. Â; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ ago. 2009, p.349- 372.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento final. XIV Encontro Nacional. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia/GO: 22 a 24 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.sindiproladuel.org.br/Administracao/UploadFolder/file/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em: 03 de out 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: 2007b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível também em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)- Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

CABRAL NETO Antônio ; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CNTE. Posição da CNTE sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/pde/pde/avaliacao\\_pde.pdf](http://www.cnte.org.br/pde/pde/avaliacao_pde.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2010.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. In: Cadernos de Pesquisa, v.38, n.134, maio/ago. 2008, p. 239-303.

\_\_\_\_\_. A educação básica no Brasil. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 169-201.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. In: Linhas Críticas, Brasília, v.15, n.28, jan./jun. 2009, p.45-62.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n.99, maio/ago. 2007, p.355-375.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n.92, Especial - Out. 2005, p. 753-775.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.25, n. 89, Set. /Dez. 2004, p. 1127-1144.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 17 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt). Acesso em: 29 set 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Profissão e trabalho docente em tempos de Reforma da Educação Superior. In: GEMAQUE, Rosana M. Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et. al. **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de Monlevade. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese Doutorado).

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.