

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO APÓS A REFORMA EDUCACIONAL: PARA ONDE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA?

Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo– PUCSP/UERN

Bolsista do CNPq

brenovinicius@uol.com.br

O objetivo desse estudo é discutir sobre a formação de professores e a valorização do magistério após a reforma educacional implantada na década de 1990 do século XX. Para atingir os objetivos propostos se utiliza dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP – Sinopse Estatística 1996 e 1998; analisa as Leis 9.394/96, 11.738/08 e realiza-se uma breve revisão bibliográfica sobre a formação de professores citando autores como: Brzezinsk, Dias-da-Silva, Pimenta, Torres, Aguiar e Freitas. A análise dos dados fundamenta-se em autores da Teoria Crítica da Sociedade, tais como: Adorno, Horkheimer e Marcuse.

Num primeiro momento será apresentada de forma sucinta, a situação do corpo docente no Brasil, por ocasião da reforma, especificamente, nos anos da promulgação e início da vigência das Leis 9.394/96 e 9.424/96, a partir de dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP. Em seguida estabelece-se um diálogo entre os autores já citados no parágrafo anterior sobre a formação de professores após a reforma dos anos 1990. Por fim aborda-se a valorização dos profissionais do magistério o plano de carreira docente, e como está sendo o debate em torno da instituição do piso salarial nacional do magistério com a promulgação da Lei 11.738/08.

A situação do Corpo Docente quanto à formação por ocasião da Promulgação das Leis 9.394/96 e 9.424/96

Em 1996, ano de promulgação da LDB, as funções docentes no Brasil chegavam a 1.388.247, no ensino fundamental, sendo 776.537 de 1ª a 4ª série e 611.710 de 5ª a 8ª. Ressalte-se que funções docentes não é a mesma coisa que quantidade de professores, pois um mesmo professor pode exercer atividades em mais de um nível e modalidade da educação e em diferentes estabelecimentos de ensino.

Entretanto, se for considerado que a cada função docente corresponderia a um professor, em 1996, haveria 119.450 professores de 1ª a 4ª atuando com o nível de 1º grau completo ou incompleto. Isso significa que haveria no ano de 1996 a necessidade de formar 118.482 professores de nível médio na modalidade normal. Já de 5ª a 8ª série haveria 160.926 professores atuando sem diploma de nível superior, com licenciatura plena. A tabela a seguir apresenta o número de funções docentes no ensino fundamental de 1ª a 8ª série por grau de formação, no Brasil, dados de 1996.

Tabela 9 - ENSINO REGULAR: Número de Funções docentes no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), por grau de Formação – Brasil - 1996

| Funções Docentes por Grau de Formação | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------|--------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1ª a 4ª série | | | | | | 5ª a 8ª série | | | | |
| Ano | Total | 1º Grau Incompleto | 1º Grau Completo | 2º Grau Completo | 3º Grau Completo | Total | 1º Grau Incompleto | 1º Grau Completo | 2º Grau Completo | 3º Grau Completo |
| 1996 | 776.537 | 63.257 | 55.225 | 500.238 | 157.817 | 611.710 | 526 | 5.634 | 154.766 | 450.784 |

Fonte: MEC/INEP

A Lei 9.424/96, que tem dentre os seus objetivos corrigir essas distorções, no ensino fundamental, preconiza que nos primeiros cinco anos de vigência da referida lei seria permitida a aplicação de parte dos recursos dos 60% que se destinam a remuneração do magistério, para a formação de professores leigos.

Já o Plano Nacional de Educação em seu diagnóstico define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério e, esta última, só será obtida se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Os números da tabela seguinte, com dados de 1998 mostram que apesar de decorridos dois anos da Lei que preconiza a valorização do magistério, pouca coisa mudou.

Tabela 10 - ENSINO REGULAR: Número de Funções docentes no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), por grau de Formação – Brasil - 1998¹

| Funções Docentes por Grau de Formação | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------|------------------------------|----------|----------|----------|---------------|-------------|----------|----------|----------|
| 1ª a 4ª série | | | | | | 5ª a 8ª série | | | | |
| Ano | Total | Fundamental 1ª a 4ª série | | Médio | Superior | Total | Fundamental | | Médio | Superior |
| | | Incompleto | Completo | Completo | Completo | | Incompleto | Completo | Completo | Completo |
| 1998 | 798.947 | 44.335 | 50.641 | 531.256 | 172.715 | 661.508 | 712 | 5.913 | 153.258 | 501.625 |

Fonte: MEC/INEP

Comparando os números das tabelas 9 e 10 constata-se um aumento insignificante no número de funções docentes. Constata-se também um aumento no número de funções docentes de 5ª a 8ª séries com formação inadequada, ou seja, em 1996 havia no Brasil, 153.970 funções docentes sem o 3º grau completo, já em 1998 havia 160.926 funções docentes sem o ensino superior completo. Isso significa dizer que dois anos depois de iniciada a década da educação – instituída pela LDB 9.394/96, os sistemas de ensino ainda estavam admitindo professores sem o nível de formação exigido pela referida lei para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

A Formação de professores no Brasil a partir da década de 1930

Pimenta (1992) discutindo sobre a formação de professores no Brasil a partir dos anos 1930 afirma que dos anos 30 até anos 60 do século XX, a professora era formada nos moldes da educação liberal tradicional e sua tarefa era planejar aulas em que os conteúdos transmitidos aos alunos fossem assimilados. Os alunos que não conseguiam acompanhar esse método eram, naturalmente, expurgados da escola.

Para esta autora a partir dos anos 60 com o desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização no Brasil, que provocaram a deterioração do trabalho do

¹ A partir de 1999 o INEP muda a sistemática de publicação de dados sobre os itens: movimento escolar e função docente. Informações contidas no Censo Escolar disponibilizados para a consulta nas Sinopses Estatísticas da Educação até 1998. Dai a utilização de dados somente referentes aos anos de 1996 e 1998.

homem e da mulher, a atividade de ensinar também foi se deteriorando e com isso a formação do professor se degradou (Pimenta, 1992).

Já nos anos 70 sob os auspícios da Lei 5.692/71 a formação de professores de 1ª a 4ª série continuou em franco processo de degradação. Sobre essa questão, Pimenta (1992) enumera diversos pontos de estrangulamento na formação de professores, na citada lei. Para ela esta lei deu uma nova cara aos cursos de formação de professores, principalmente, no aspecto legal, entretanto não alterou as estruturas vigentes, isto é, não direcionou a formação para a carência de formar professores capazes de ensinar, de forma que os alunos pobres que freqüentam as escolas de 1ª a 4ª série, aprendam.

Nos anos de 1980 e início década de 1990, apesar das dificuldades legais e da supremacia do modelo tecnicista – em que os professores eram meros executores dos planejamentos elaborados pelos técnicos dos órgãos oficiais - se percebia algumas tentativas de se alterar o quadro da formação docente.

Com a reforma da educação brasileira, nos anos 1990, assiste-se a uma preocupação com a formação de professores e com a valorização do magistério. Entretanto pesquisadores e educadores recomendam cautela com relação às mudanças implementadas. Portanto, a reforma no que se refere à formação docente precisa ser analisada com rigor para não se chegar a conclusões precipitadas, quanto ao problema da formação de professores. Nesse sentido, Dias – da - Silva (2007), chama atenção para os dispositivos da Lei 9.394/96 que privilegiam a formação em serviço e a formação continuada para não se cair no erro de confundir a formação com certificação, ou com o exagero da titulação, como foi o caso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que foram obrigadas a obter diploma de nível superior.

Para esta autora, ao longo dos dez anos de reforma e,

Sob os auspícios do Banco Mundial, milhões de dólares têm sido investidos na “formação” e “capacitação” de professores, ignorando os aspectos estruturais do sistema escolar, travestindo em pedagógicas questões de natureza gerencial e política. Não raramente, nossos sistemas de ensino têm camuflado, na “capacitação em serviço dos professores reflexivos” toda uma gama de questões políticas e problemas estruturais do sistema educativo, ignorando condições de trabalho e formação docente. (Dias – da – Silva, 2007, p. 180).

Nesse sentido, as pesquisas têm apontado para o fato de que as reformas implementadas em nome da qualidade do ensino e da democratização da educação têm

se reduzido à compra de equipamentos, a padronização de reformas curriculares. Segundo Torres (2000) a formação de professores tem ocupado um lugar secundário com relação a estas outras intervenções.

Para Dias - da - Silva (2007) as políticas públicas para a educação no Brasil, não levam em consideração as pesquisas e reflexões realizadas e produzidas por pesquisadores e educadores brasileiros. Tome-se como exemplo algumas medidas tomadas no bojo da reforma educacional, tais como: a supervalorização da oferta de cursos de formação para professores em serviço em detrimento da ampliação dos investimentos em salários e carreira e melhoria das condições do trabalho docente.

É importante ressaltar que a maioria dos cursos de formação para professores e as medidas com vistas à qualidade do ensino, não são realizados e produzidos nas universidades- onde se estuda e se reflete sobre os graves problemas educacionais do Brasil. Tais políticas são planejadas e executadas por empresas privadas que, na maioria das vezes, para elaborar seus projetos levam em consideração, somente, as análises de economistas e as recomendações de órgãos internacionais como Banco Mundial e FMI. Nesse sentido, Dias - da - Silva afirma que “[...] atualmente, em São Paulo, algumas ONGs e empresas educacionais têm muito mais poder de interferência nas políticas estaduais paulistas para a educação do que todas as nossas Universidades juntas.” (2007, p.189).

É mister enfatizar que essa contradição é uma característica da sociedade capitalista, que leva as pessoas acreditarem em coisas que na realidade não existem. Pois o ideário liberal promete liberdade, mas oprime, promete igualdade, mas a sociedade é desigual. Nesse modelo de sociedade as pessoas acreditam que têm liberdade, entretanto são dominadas; pensam que os direitos são iguais, no entanto vivem numa sociedade excludente. No caso da reforma e em especial a formação de professores que é a parte da reforma que estamos discutindo nesse texto, não é diferente. Pois a reforma promete formação consistente e continuada aos professores e admite a oferta de cursos aligeirados e de qualidade duvidosa.

Dias-Da-Silva (2007, p.183) criticando a política de formação de professores que adota, segundo ela, a armadilha do professor prático-reflexivo em detrimento da formação intelectual do professor, pergunta: “Os professores capacitados e certificados sob o conceito de práticos-reflexivos estão devidamente formados? Dispõem eles de conhecimentos e habilidades” para enfrentarem os desafios impostos pela escola, por seus alunos e pela sociedade?

Esta autora vai mais fundo na sua crítica e provocação ao afirmar o seguinte:

Apesar de incômodo, é decisivo apontar que sob o manto da formação dos “prático- reflexivos”, muitos educadores estão contribuindo para a consolidação de programas aligeirados de certificação de professores que, além de minimizarem o conhecimento educacional, também desqualificam o legado de conhecimento produzido e valorizado pela sociedade, ao defenderem um modelo que supervaloriza a construção de competências práticas. (Dias-Da-Silva, 2007, p.1840).

Dias-Da-Silva ao criticar veementemente a formação baseada na prática reflexiva se apóia num dos grandes defensores e disseminadores do conceito de professor prático-reflexivo, o professor K. Zeichner, quando este alerta para o perigo das pessoas se apegarem excessivamente ao conceito de ensino reflexivo em detrimento de relações importantes entre a escola e a comunidade. Portanto fica o registro para que não haja uma formação empobrecida e sem reflexão, sem experiência formativa que é diferente de prática reflexiva. (Dias-Da-Silva, 2007)

Freitas (2007) alerta para o fato de que uma política nacional de valorização dos educadores passa, necessariamente, pela prioridade que o Estado deve dar a formação inicial, a formação continuada, bem como as condições de trabalho, salários e carreira do magistério, ou dito de outra forma, a autora defende a fixação de uma política de formação de professores que estabeleça:

“[...] as licenciaturas nas Universidades como lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição de 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.” (Freitas, 2007, p.43).

Como se vê nas análises de diversos estudiosos do tema, a formação de qualidade sob a responsabilidade de instituições com credibilidade e tradição no que se refere à pesquisa e a formação acadêmica de professores, a valorização docente, com salários e condições dignas de trabalho, são aspectos de fundamental importância na busca da qualidade que se pretende imprimir à educação brasileira. Sem esses aspectos a política de formação e valorização do magistério, decantada pelos defensores da reforma, nos meios de comunicação, não terá sustentação.

No Plano de Desenvolvimento da Educação – conjunto de medidas por meio das quais o governo federal propõe o desenvolvimento da educação brasileira- a União aponta para a disposição de se responsabilizar pela formação de professores com a criação iniciativas de uma agência nacional de formação de educadores. Nesse sentido, Leão (2007) afirma que

O MEC já acolheu algumas críticas do movimento social sobre esse assunto e criou o Programa de Iniciação à Docência, que prevê 20 mil bolsas de estudos para, em 2008, a alunos de licenciaturas e pedagogia, além do Prodocência, voltado ao fortalecimento dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)” (Leão, 2007, p.48).

Falando dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro ao lançar em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação, Aguiar (2007) afirma que o amplo leque de ações direcionadas ou que refletem na formação e na ação profissional dos docentes apresenta, numa leitura mais detalhada, uma série de desafios. Desafios estes que para serem enfrentados, de fato, necessário se faz que os entes confederados estabeleçam um regime de colaboração, que os governos se esforcem para instituir planos de cargos e carreira nos estados e municípios com acompanhamento e avaliação. A autora reforça ainda a necessidade de uma série de medidas para garantir a formação dos professores no âmbito das universidades, reivindicação histórica do movimento organizado dos professores e das entidades que lutam em defesa da valorização dos profissionais da educação.

Analisando a proposta do Banco Mundial para a educação Coraggio (1998) alerta para alguns pontos da proposta e aqui se destaca o seguinte:

Estamos convencidos de que por trás do aparato técnico-discursivo economicista existe uma grande ignorância sobre o processo educativo e as necessidades futuras de nossa sociedade, visto que boa parte do que está se propondo como política correta não passa de um conjunto de hipóteses que merece ser levado em conta, sim, mas não como um conhecimento seguro já comprovado. (Coraggio, 1998, p. 110)

A reflexão acima pode servir de alerta para o caso do Brasil, pelo fato de que a reforma educacional brasileira, inclusive a política de formação docente, foi elaborada na década de 1990 e continua no século XXI sob os auspícios do Banco Mundial.

Portanto é necessário que tal reforma seja analisada com rigor, para que não se caia na armadilha de defender um projeto de reforma economicista e conservador, como um projeto educativo democrático, avançado, e de qualidade.

A valorização dos profissionais da educação: o Plano de Carreira Docente e o Piso Salarial Nacional do Magistério

A valorização dos profissionais da educação com criação de plano de carreira para o magistério público é uma luta histórica dos educadores brasileiros. Entretanto, um mês antes da promulgação da Lei 9.394/96- que preconiza a valorização do magistério, - o ministro da educação declarava em entrevista a um órgão de comunicação nacional, que o Conselho Nacional de Educação estudava uma maneira para que profissionais qualificados (bacharéis) se tornassem professores sem precisar cursar uma licenciatura. Declarou também que era mais importante o professor saber o conteúdo que vai ser transmitido do que saber como transmiti-lo. E admitiu a pretensão de colocar em prática programas de formação pedagógica para pessoas que portassem diplomas de curso superior que quisessem se dedicar a atividades docentes, na educação básica.

Aqui vale citar Dias-da-Silva (2007) quando afirma que o melhor aluno de um excelente curso de licenciatura tem uma grande probabilidade de não ser um bom professor, pois ensinar na educação básica não basta somente dominar os conteúdos de uma disciplina específica, esta tarefa vai além, e os professores precisam de muito mais do que isso para serem bons profissionais.

Brzezinski (1997), comentando as declarações do ministro da educação afirma que o ministro encarava o problema da carência de professores de forma simplista ao propor programas aligeirados de formação pedagógica, e não considerou:

[...] os fatores mais relevantes que expulsam o professor da organização escolar: condições de trabalho insatisfatórias e ausência de uma severa política de valorização social e econômica dos profissionais da educação. Ele ignora que a remuneração dos professores em todos os níveis, e principalmente dos atuantes na educação básica, não lhes permite sequer comprar livros ou atualizar-se por meio de participação em eventos. Pode-se mesmo dizer que os professores têm uma remuneração que mal lhes permite a subsistência.

Já a LDB 9.394/96 sancionada em dezembro de 1996, no artigo 67 preconiza que os sistemas de educação deverão assegurar a valorização dos profissionais da educação em seus estatutos e planos de carreira para o magistério público: admissão somente por meio de concurso público de provas e títulos; formação continuada com concessão de licença remunerada; piso salarial; progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; tempo destinado para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária do professor e condições adequadas de trabalho.

Em 2003 o Jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, nº 264 noticiava que diretores da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE participaram da entrega da proposta de emenda à Constituição - PEC ao presidente da Câmara Federal. Tal proposta prevê o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores. A PEC não fixava valores, mas definia que a função docente deveria ser exercida por profissional qualificado, determinava plano de carreira para o magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos e qualidade do ensino oferecido. O Piso Salarial Profissional Nacional seria o valor mínimo a ser pago a um docente em início de carreira, em regime de trabalho integral, no âmbito federal, estadual e municipal. A previsão era de que a PEC chegasse ao plenário da Câmara ainda no primeiro semestre de 2004.

Ora, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 determinam os princípios definidores da valorização dos profissionais da educação. Entretanto quase dez anos depois é que a proposta de emenda à Constituição começa a tramitar para regulamentar o que está definido na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96. Aqui atentamos para a morosidade no trato de questões importantes como essa, pois a Emenda Constitucional nº 53 que estabelece a obrigatoriedade do piso salarial nacional para os profissionais do magistério, somente, foi aprovada em 2006 e a lei que regulamenta o piso nacional do magistério foi sancionada pelo presidente da república em julho de 2008 - a Lei 11.738/08. Como se vê cinco anos depois em que o jornal da APEOESP noticiava o início da tramitação da PEC, na Câmara Federal.

Fernandes (2009) ressalta que o piso salarial do magistério foi fruto de muita luta traduzida em grandes mobilizações em nível nacional, paralisações, passeatas e congressos e para se instituir o piso legalmente foi ter propostas derrotadas muitas vezes no Congresso Nacional. Para o professor Fernandes a Lei 11.738/08 significa “O

resgate dessa dívida histórica se dá não apenas porque o Piso vai melhorar o salário de milhões de profissionais, mas pela conquista de um conceito novo, que articula remuneração com qualidade de trabalho” (s.d. pp. 12-13).

A Lei 11.738/08 determina um salário mínimo de 950 reais para professores com diploma de ensino médio, na modalidade normal e uma carga horária de 40 horas semanais; estabelece que 1/3 da carga horária do trabalho do professor será destinado para o planejamento das aulas. Entretanto governadores de cinco estados² brasileiros recorreram, ao Supremo Tribunal Federal - STF, contra a lei, alegando inconstitucionalidade. Ao julgar a matéria o STF atendeu parcialmente aos governadores, pois apesar de manter o piso, suspendeu a parte da lei que trata da questão da carga horária. Os ministros alegaram que ao determinar a carga horária destinada ao planejamento das atividades de sala de aula, a lei invade uma competência dos estados e municípios para tratar de carga horária. Como se vê o direito que prega a igualdade e deveria promover a justiça, na sociedade administrada é sinônimo de opressão.

Segundo notícia divulgada nos órgão de imprensa de todo o país “Durante o julgamento, os ministros do STF fizeram questão de frisar que a fixação de um piso salarial valorizará os professores e, conseqüentemente, melhorará a qualidade de ensino público em todo o país.” (Zero hora, 17/12/2008).

Aqui chamamos a atenção para a forma simplista como se trata o problema da qualidade da educação. É como se o fato de se estabelecer um piso salarial para os professores e até outras condições administrativas fosse resolver os graves problemas da educação. A carga horária para o planejamento das atividades docentes, que daria mais tempo para o professor refletir sobre suas ações na sala de aula, essa não foi concedida pelo STF. A instituição da carga horária que seria o tempo que o professor destinaria a organização do seu trabalho e a reflexão acerca de suas práticas, enfim para o professor realizar a experiência e se tornar mais autônomo, se chocou com as questões legais. Isso mostra mais uma vez o quanto a sociedade administrada é avessa a reflexão crítica e a realização da experiência.

Portanto, a desvalorização dos profissionais da educação, condições inadequadas de trabalho e ausência de uma política de valorização social e econômica

² Os governadores que recorreram ao STF alegando inconstitucionalidade da Lei 11.788/08 são dos Estados do Mato Grosso do Sul, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

dos profissionais da educação têm sido motivos para muitos professores abandonarem a profissão.

Por fim, vale salientar que se não houver um compromisso sério no sentido de desenvolver uma política de formação e valorização docente que leve em consideração as reivindicações históricas dos professores e da sociedade, a reforma educacional estará irremediavelmente comprometida.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela da S.(2007) Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e local?. In GRACIANO, Mariângela (Coord). *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4). pp. 39-42.

BRZEZINSKI, Iria.(1997) A formação e a carreira dos profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In. Brzezinski, Iria. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.pp. 141-158.

CORAGGIO, José Luis. (1998) Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. TOMMASI. Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD Sérgio (Orgs).*O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, pp.125- 194.

DIAS-DA – SILVA, Maria Helena. G. Fren.(2007) A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In. RESCIA, Ana Paula Oliveira et all (Orgs.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, pp. 167-189.

FERNANDES, Francisco da Chagas. (2008)Piso Salarial do Magistério: O resgate de uma dívida. In MINEIRO, Fernando. *O que é o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica: Lei nº 11.738/2008*. Natal: Assembléia Legislativa do RN. pp. 12 e 13.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2007) Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In GRACIANO, Mariângela (Coord). *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4). pp. 43-45.

LEÃO, Roberto Franklin.(2007) Os trabalhadores em educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação. In GRACIANO, Mariângela (Coord). *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4). pp. 46-48.

PIMENTA, Selma Garrido. (1992) Funções sócio-históricas do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau. *Série Idéias n° 3*. São Paulo: FDE. PP. 35-44.

TORRES, Rosa Maria. (1998) Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez. pp.125- 194.