

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: BREVES CONSIDERAÇÕES

GENTIL, Ana Maria Fonsêca¹ – IFTM, Brasil, anagentil@iftm.edu.br

VALIM, Rosangela Alves² – IFRN, Brasil, rosangela.valim@ifrn.edu.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo fazer uma breve análise das políticas públicas de formação de professores e da (des)valorização desses profissionais, evidenciando a atual situação em que eles se encontram em vários países, especificamente no Brasil. Destaca-se que a intensificação e a complexificação do trabalho a que estão submetidos contribuem sobremaneira para o estado do “mal-estar docente” e que vários são os desafios postos a eles, dentre os quais a (re)definição de sua identidade profissional. Chama-se a atenção que, para se reverter esse quadro, fazem-se necessárias e urgente a formulação e a implementação de uma política pública voltada efetiva e prioritariamente para essa problemática.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; mal-estar docente.

Introdução

A primeira década do século XXI, ainda sob o impacto das políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas do século XX, afirmou-se como um período de retomada das políticas sociais de combate à pobreza e à redução das desigualdades sociais, assim como um novo desenho para as políticas educacionais brasileiras.

Segundo Barreto e Gatti (2009),

quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima.

¹ Mestranda em Educação na Universidade de Uberaba, MG e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM.

² Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, MG e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

Observa-se que esse repensar educacional está estruturado não só no que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, mas também no que foi acordado na Conferência Mundial de Educação Para Todos em 1990, a qual o Brasil é um dos países signatários, assim como pelo que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Com a promulgação da LDBEN, foi instituído um período chamado de “Década da Educação” a iniciar-se um ano a partir da sua publicação, e que, entre outras exigências, nos aspectos relativos à formação de professores, estabelece que todos os profissionais que atuam na Educação Básica devem ter, para ingresso na carreira, no mínimo, graduação de nível superior. Visando a consolidação deste objetivo, há uma intensa movimentação em todos os setores da sociedade no sentido de se garantir a oferta de cursos de nível superior para os profissionais da Educação Básica. Os Institutos de Educação Superior (IES) e as Universidades começam a oferecer o curso Normal Superior, porém há um descompasso e um distanciamento entre a teoria produzida na academia e a prática pedagógica determinada pelas leis e resoluções; o que seria considerado como avanço é contido por meio da Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que resguarda os direitos adquiridos dos profissionais que tenham somente o curso de Magistério em nível médio. Nota-se que os governantes e legisladores nem sempre têm compromisso com a melhoria da educação, em especial com as questões voltadas para a formação de professores, pois, simultâneo ao incentivo pela graduação em nível superior, há a abertura de brechas para que os profissionais permaneçam com o nível médio de escolaridade.

Em 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996, com vigência entre os anos de 2001 a 2010. O PNE estabelece diretrizes e metas para a educação nacional que deveriam ser cumpridas até o fim desse prazo. Entretanto, poucas metas foram alcançadas. Neste mesmo ano, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, a partir de então, passam a ser aprovadas, também pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura que norteiam e dão respaldo às IES quanto aos ajustes e readequações curriculares.

Nos últimos anos, a formação de professores passou a ter um importante destaque no cenário nacional prova disso é o aumento significativo da produção científica acerca do tema, publicações voltadas especificamente para questões relacionadas à formação docente e à realização de eventos científicos que reúnem pesquisadores, professores e estudantes dos cursos de licenciatura, com a finalidade de ampliar o debate em torno da temática e a incentivar a produção científica na área (ANDRÉ,2010).

Quanto à formação docente, há que se considerar que alguns avanços ocorreram por meio de incrementos nas políticas públicas educacionais, no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores e de incentivo e apoio à iniciação docente. Dentre esses, destacam-se, respectivamente, o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

Um dos objetivos do PARFOR é atender a todos os professores graduados que atuam sem uma licenciatura; aqueles formados em um curso superior, mas que lecionam em área diferente da sua e os de nível médio na modalidade Normal, para cursarem uma Licenciatura Plena ou uma segunda licenciatura. O PIBID, instituído em 2009 por meio da Portaria Normativa nº 122, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é um programa de apoio e de incentivo à iniciação à docência, por meio da concessão de bolsas vinculadas a projetos de iniciação à docência, cujos objetivos, dentre outros, são os de diminuir a evasão, aumentar a procura por cursos de licenciatura e valorizar o magistério. Em 2010, também no âmbito da CAPES, foi instituído o PRODOCÊNCIA por meio da Portaria nº 119, que em seu Art. 1º estabelece como objetivo principal o apoio financeiro a projetos institucionais que visem contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação de professores para a educação básica.

Quanto à política de valorização dos profissionais da educação, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que dez anos depois foi substituído pelo atual Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja

vigência é até dezembro de 2019, e a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o piso salarial para a carreira docente na educação básica.

O FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, determina a aplicação de 60% dos recursos arrecadados para a remuneração dos professores em efetivo exercício e previa, ainda, o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério. Tal fundo objetiva, também, estimular a permanência do professor em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino no nível fundamental. Os recursos do FUNDEF são administrados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, e sua aplicação/distribuição deve ser fiscalizada pela sociedade por meio dos conselhos escolares criados em cada uma dessas esferas públicas.

O FUNDEF, oriundo de uma política pública formulada pelo governo federal, pretendia corrigir a má distribuição de recursos entre as diversas regiões e diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino, promovendo uma política nacional de equidade, justiça social, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, além da efetiva descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino. (FRANÇA, 2007).

Em 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53, Medida Provisória nº 339/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, foi criado o FUNDEB cuja abrangência incluía o ensino médio, última etapa da educação básica, e a educação de jovens e adultos (EJA). Além de alterações substanciais no financiamento desse nível de ensino, esse fundo deu origem à Lei Federal nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial cujo

objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível médio na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. (FERREIRA, 2012).

Muitos profissionais comemoram a sanção da lei, que embora não contemplando totalmente a categoria, consiste em avanço além de ser um primeiro passo para a valorização do magistério. Em 2009, por meio da Resolução nº 02, o CNE fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Entretanto, passados todos esses anos e apesar de todas essas políticas públicas voltadas para a valorização do magistério ainda não se

efetivou, de fato, tal valorização. Assim tem-se a demonstração de um abismo entre o espírito da lei e a sua efetiva aplicabilidade. Vários Estados brasileiros, sob a alegação da falta de recursos financeiros, não cumprem o mínimo (piso) fixado em lei em uma demonstração clara de que tal questão não é tida como prioridade para o Estado. Ressalte-se que essa questão deve ser tratada como uma política de Estado e não de governo.

A valorização dos profissionais do magistério envolve as seguintes dimensões intrinsecamente imbricadas:

1. Formação inicial e continuada/desenvolvimento profissional;
2. Salário decente compatível com a profissionalização do professor e que lhe assegure uma vida digna;
3. Jornada de trabalho que possibilite ao professor atuar em apenas uma instituição escolar;
4. Reconhecimento/valor social;
5. Condições dignas de trabalho, o que envolve quantidade de alunos por sala x professor, infraestrutura física, etc.

As políticas da educação no Brasil, desde a Lei das Primeiras Letras de 1927 à Lei nº 9.394/96, a LDBEM, oscilam entre nenhuma intervenção por parte do Estado até a sua intervenção total. No caso da profissão docente, a política salarial governamental para a carreira na escola pública chega a ser constrangedora. De modo geral, a profissão de professor em nosso país não é tão valorizada quanto outras. Não apenas sob o ponto de vista da remuneração a ele destinada, mas também das condições de trabalho oferecidas, da falta de reconhecimento social e da total responsabilidade a ele atribuída sobre o fracasso do aluno, desconsiderando-se uma série de condicionantes sociais que constituem esse processo. Criou-se dentro da cultura o sentimento de que a profissão docente seja pouco importante, advindo daí a prática corrente de remunerá-la de maneira vergonhosa.

Ramos (1989) entende que ocupação, trabalho e carreira sejam categorias distintas, a saber, o termo trabalho, derivado do Latim vulgar *tripalium*, ainda significa remotamente esforço e sacrifício. Na verdade, *tripalium* era aquele instrumento que se atrelava ao pescoço dos bois para que eles puxassem o carro ou a carroça. O trabalho difere de carreira, já que essa é a própria progressão de posições do profissional no

exercício de sua atividade e a ocupação que é o próprio envolvimento temporal e espacial do profissional.

Uma profissão, em última análise, é um trabalho, uma carreira e também uma ocupação. Para ser exercida no mercado de trabalho, uma profissão deve apresentar algumas características fundamentais, segundo (BURBULES, N.; DENSMORE, 1991), quais sejam:

- a– dispor de autonomia profissional para o exercício da atividade;
- b – dispor de uma base teórica que sustente a preparação dos novatos e seja amparo a eles no início e durante a carreira;
- c – possuir estrutura pragmático-administrativa bem como recursos humanos, capazes de dar sustentação ao exercício da profissão;
- d – ter compromisso ético e responsabilidade social e efetiva com a sociedade.

Intensificação e precarização do trabalho docente

O processo de intensificação e precarização do trabalho pelo qual passam os professores não é recente, remonta à década de 60, e decorre, principalmente, do aumento significativo de matrículas no ensino público. É nesse contexto que aumenta também a procura por professores, a carga horária excessiva (sobrecarga de trabalho), os contratos temporários, o rebaixamento de salários, o aumento das responsabilidades e tarefas/atividades a eles atribuídas.

Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho significa

trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.

No Brasil, o profissional docente, sobretudo da educação básica, dispõe de pouca autonomia, pois, ao exercer uma atividade que é mal remunerada pela sociedade, certamente está sujeito a limites que comprometem o seu bom desempenho e a sua própria vida.

O estado de mal-estar docente é oriundo da intensificação, complexificação e diversificação das tarefas atribuídas ao professor, “seja pelas mudanças na composição do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis

impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula” (LELIS, 2012). É exigido dele, portanto, um empenho maior físico (corpo), intelectual (saberes/conhecimentos) e psíquico (emocional, afetivo).

A dupla e excessiva jornada de trabalho, a impossibilidade de se atualizar, o baixo salário, a falta de reconhecimento, o aumento da violência no interior das escolas, a precária infraestrutura das escolas, a falta de material, as múltiplas funções que são atribuídas ao professor, dentre outros fatores, ocasionam o estresse e a insatisfação com a profissão ocasionando o estado do mal-estar docente.

Para Esteve (1999 *apud* Gonçalves *et al* 2008), o que caracteriza o mal-estar docente são os “comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de *stress*, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão.”

Na atual conjuntura, além da competência técnica/conhecimento, o professor tem que ter habilidade para lidar com alunos, em geral desinteressados, indisciplinados, até porque para essa geração – nativos digitais – o professor não é mais o único detentor do conhecimento historicamente acumulado e nem a única fonte desses conhecimentos e informações; aliado a isso, deve, ainda, ter alta produtividade e performance, medidas pelos resultados das avaliações externas a que estão submetidos, avaliação de desempenho, responsabilidades que a família e o estado transferem para a escola/professor, dentre outras funções; portanto, o professor deve ter competências e habilidades que vão além daquelas prescritas pela sua instituição formadora/certificadora. “Os professores se encontram, portanto, ante o desconcerto e as dificuldades de demandas cambiantes e a contínua crítica social por não conseguirem atender essas novas exigências” (MARTINEZ, 1997).

Nesse sentido, a profissão docente não conquistou ainda a sua autonomia plena, e quanto mais e variada forem as funções atribuídas ao professor, “mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA 2010, *apud* LELES, 2012).

Nessa perspectiva, para atender a um público tão diversificado e dar conta de enfrentar tantos desafios, é necessário e urgente repensar, em nível de políticas públicas, e como prioridade nacional, a formação inicial do professor, para aqueles que irão ingressar na carreira e a continuada, denominação utilizada por alguns pesquisadores,

ou desenvolvimento profissional, como preferem outros, dentre os quais Marcelo Garcia porque tal denominação “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (GARCIA, 2009).

Há muitas pesquisas, publicações e afins sobre trabalho e formação de professores no mundo inteiro, e o que se constata é que os problemas revelados referentes a esta temática são comuns em muitos países, o que suscita o interesse e a interferência de vários organismos internacionais, dentre eles a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na busca de alternativas para solucionar tais problemas. De acordo com Maués (2011 *apud* Leles, 2012), a partir de resultados obtidos por meio de uma pesquisa realizada no período 2002-2005 sobre desenvolvimento profissional docente, a OCDE estabeleceu as seguintes metas:

Desenvolvimento de ações relacionadas ao aumento de interesse pela profissão docente, revisão e melhoria da formação docente; busca de estratégias de permanência na profissão e aperfeiçoamento da seleção de novos professores e, paralelamente, melhoria do status e da competitividade dos professores, através do reconhecimento público da profissão.

Este desenvolvimento profissional aqui entendido supõe, necessária e intrinsecamente, a busca pela identidade profissional, pois esta

é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (GARCIA, 2009).

Segundo Beijaard *et al*, (2004 *apud* Garcia, 2009),

a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, na constituição de sua identidade, o profissional docente tem, ainda, outro desafio, qual seja, o preparo para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Para tanto, dentre outras mudanças substanciais, é urgente uma reformulação nos métodos de ensino e nos currículos dos cursos de formação de

professores – inicial e continuada; uma ruptura da proposta conservadora/tradicional da escola do ensino básico e, finalmente, uma maior articulação entre a formação docente, a cultura digital e as práticas pedagógicas observando-se as inúmeras possibilidades oferecidas pela tecnologia.

Conclusão

Diversas pesquisas apontam que os problemas relacionados à formação e ao trabalho docente aqui no Brasil são os mesmos em outros países e que algumas iniciativas acontecem, porém pontuais e, muitas vezes, ineficazes. É importante ressaltar, que discutir a formação e o trabalho docente nesse país implica considerar dimensões que vão muito além de sua formação inicial ou continuada, seus saberes e práticas ou seus desafios no cotidiano escolar. Os programas formativos não podem ser estanques, bem como os professores que deles participam não podem adotar uma postura de passividade e de meros receptores de conteúdos repassados pelos formadores. Sob essa perspectiva, os processos formativos precisam acontecer a partir da co-construção coletiva de conhecimentos, ou seja, um processo dinâmico cujo ponto de partida é constituído pelos saberes acumulados no cotidiano da prática docente. Há que se considerar uma formação sistemática e contínua que esteja profundamente vinculada à melhoria das condições de trabalho e consequente valorização dos profissionais do ensino.

Há que se considerar, também, a necessidade de “reabilitar a esfera pública para que as pessoas possam decidir orientando ações por uma disposição democrática de dialogar e alcançar um consenso em função da racionalidade comunicativa”, como diz Habermas (Moraes, 2002). Necessário se faz que ocorra um amplo debate entre os órgãos responsáveis pela educação do país, os professores, pais, funcionários e dirigentes da escola, momento em que a educação seja colocada como prioridade nacional e haja uma grande responsabilidade social para rediscutir tarefas e funções, redefinir espaços e tempos, dialogar sobre objetivos e metas.

Sob essas perspectivas, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores e para a educação em nosso país poderão ser precedidas de medidas eficazes e efetivas tão necessárias para se equacionar os

problemas, e apresentar soluções em que teoria e prática se coadunem para reconstruir a história por meio da Educação.

Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set.-dez, 2010.p. 174-181.
- ARAÚJO, F. K. R. de. **Financiamento da educação e valorização do magistério**. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0185.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- BARRETTO, E. S. S.; GATTI, B. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de Agosto de 2003**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf>. Acesso em 14 dez. 2013.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- _____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências.
- _____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa CAPES n. 122, de 16 de setembro de 2009**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 119, de 09 de junho de 2010**. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2010/2009>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

BURBULES, N.; DENSMORE, K. The limits of making teaching a profession. In: **Educational Policy**, 5(1), 44-63, 1991.

DAL ROSSO, S. Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p. In: DUARTE, Adriana. **Intensificação do Trabalho Docente**. Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível em:

<<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=66>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

FERREIRA, M. A. dos S. **A Valorização do Magistério: o piso salarial profissional nacional**. Disponível

em:<<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=6350650>>.

Acesso em 14 jun. 2013.

FRANÇA, M. O financiamento da educação básica: do FUNDEF ao FUNDEB. In: **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Liber Livro, 2007.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 133, out.-dez. 2010, p. 1355-1379.

GONÇALVES, J. P. *et al.* **O Mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel**. Disponível em:

<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.

LELES, I. O Trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. In: **Dossiê. Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan/abr. 2012.

MARTINEZ, D. **Mal-estar docente**. Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível

em:<<https://www.google.com.br/search?q=DICIONARIO+VERBETES++MAL+ESTAR+DOCENTE&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

MORAES, S. E. **Autonomia e gestão democrática da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas**. Disponível em: <<http://www.usp.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2002.

RAMOS, A. G. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.