

4. Formação e valorização de profissionais da educação

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO NORDESTE

Verônica Soares Fernandes – Fundação Joaquim Nabuco
veronica.fernandes@fundaj.gov.br

Introdução

As políticas educacionais de formação estão balizadas pelas mudanças estruturais do Estado, passando por inúmeras mudanças no século XX e XXI, decorrente de aspectos como a urbanização da população, industrialização, tecnologia, aumento da concorrência mundial e uso de indicadores educacionais de avaliação do desempenho dos países.

A análise da formação do professor envolve desde a formação básica, do magistério a pós-graduação, até a formação continuada. Houve uma evolução à medida que as exigências foram se tornando mais presentes no estado e na sociedade, considerando que é essencial para o desenvolvimento dos municípios e dos estados, uma educação contemporânea, coerente com o contexto social, cultural, ambiental, econômico e político.

Na década de 1990, as reformas educacionais priorizaram cinco eixos fundamentais: gestão dos sistemas de ensino e da escola; financiamento da educação escolar; currículo; formação de professores e avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) em seu artigo 62 estabelece que para o profissional atuar na educação básica, a formação deve ser obtida “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Em seu artigo 87, §5º define que: ao fim da Década da Educação, “somente serão admitidos professores habilitados”. Nesse aspecto, a exigência da elevação da titulação mínima para a atuação na Educação Básica constitui um avanço para o setor educacional. Ainda em 1996, visando suprir a deficiência na formação básica dos professores, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9424/1996), art. 7º, orienta que 60% dos recursos poderiam ser utilizadas na remuneração dos profissionais do Magistério, sendo possível, nos primeiros cinco anos, ser investida parte deste montante na capacitação de professores leigos. Inicia-se uma nova etapa na formação de professores, com foco na universalização da graduação. Após o cinco anos, os municípios estariam ainda estimulados a investir continuamente na melhoria da formação do quadro docente.

Segundo o Parecer CNE/CP n° 9/2001, a LDBEN introduz inovações que constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, como seu posicionamento, ao zelar pela aprendizagem, independente do ritmo de aprendizagem; ao associar o exercício da autonomia do professor, com a execução de um plano de trabalho próprio a proposta coletiva e pedagógica da escola; e ao ampliar a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação escola-comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n.º 1/2002) fixam macro diretrizes para orientar no país, a organização de todo e qualquer curso de formação de professor, identificando questões a serem superadas, como as ambiguidades no projeto pedagógico dos cursos de graduação. A licenciatura se firma como um apêndice do bacharelado, cuja evidência pode ser identificada na ênfase dada à aprendizagem dos conteúdos da área disciplinar em detrimento dos de natureza pedagógica.

O Parecer CNE n° 21/2001 e a Resolução CNE/CP n° 2/2002 definiram os componentes comuns dos cursos de licenciatura, graduação plena, sua duração e carga horária mínimas. A Resolução CNE/CP n° 1/2002 determinou que os cursos de formação de

professores para a educação básica em funcionamento deveriam se adequar, no prazo de dois anos, aos seus termos e que nenhum novo curso seria autorizado, a partir da vigência dessas normas, sem que o seu projeto fosse estruturado nos termos das mesmas.

A carreira do profissional da educação é tratada com ênfase na nova LDBEN (1996), no seu Título VI. Em seu Art. 67, propõe que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreira definidos. Em 2007, com a mudança de Fundef para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei 11.494/2007), orienta em seu art. 40 que os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

A Lei n. 11.738/2008 institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e em seu Art. 2º. § 2º, define esses profissionais, incluindo os que desempenham as atividades de docência e os de suporte pedagógico à docência (direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais). Atividades exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades.

Com o Decreto n.º 6.755/2009, o MEC instituiu a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica. No seu artigo 2º inciso II estabelece a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

As mudanças na legislação, aliada a política de universalização do ensino e a busca da melhoria da qualidade da educação, aumentaram a responsabilidade dos municípios, demandando mudanças na sua estrutura técnico-administrativa e nas formas de funcionamento que se expressaram na duplicação do número de alunos atendidos pelo setor público, principalmente nas modalidades em que o município é o principal responsável: educação infantil e ensino fundamental.

Parte das estratégias de descentralização das ações estava contida no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2010, que fez um mapeamento da problemática educacional e estabeleceu para a década, objetivos e metas para melhorar a qualidade da educação nacional.

Partindo do PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado em 2007, visou dar sequência às metas estabelecidas no PNE, introduzindo inflexões relevantes como o tratamento não segmentado entre os diversos níveis e modalidades de ensino e os respectivos programas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE inaugurou um novo regime de colaboração visando à melhoria dos indicadores educacionais, por meio da ação técnica e atendimento da demanda educacional. Com a adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR).

O PAR, em sua dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar foca indicadores de qualidade que incluem a existência de políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem e de todos os componentes curriculares.

Nesse artigo, um recorte dos aspectos relacionados à formação de professores, identificando os caminhos traçados no âmbito dos municípios para aperfeiçoar a qualificação do quadro docente para acompanhar as mudanças nas esferas educacionais. Esta pesquisa foi realizada em 264 municípios do Nordeste com foco na avaliação do PAR, e nesse recorte, a

percepção de secretários municipais de educação, de diretores escolares e dos professores sobre a sua formação básica e continuada em andamento nos municípios.

Municipalização da educação e a escola

A municipalização dos serviços tem sido vista como uma possibilidade de ampliação de experiências democráticas, pela proximidade do governo local com os cidadãos. Nesse aspecto, a municipalização do sistema de ensino se coloca como uma maior autonomia na gestão da educação. Dentre os princípios elencados por Bordignon para o funcionamento de um sistema municipal de ensino, está o princípio do município que educa, em que

(..) a escola é situada como eixo e espaço privilegiado para articulação das políticas públicas no *locus* concreto da vida do cidadão.(...) O sentimento de pertencimento constitui condição fundamental de intervenção e de participação dos mesmos nas decisões que afetam diretamente a sua vida.(...) O entorno da escola, o bairro, as periferias e todas as localidades do município serão entendidos como espaços potencialmente eco-político-pedagógicos, contribuindo para o processo de aprendizagem permanente e de exercício da cidadania de todas as pessoas e contribuindo para que toda a municipalidade transforme o município num Município que Educa, fortalecendo, com isso, o desenvolvimento local (2009,p. 42-43).

Inserida na realidade municipal, a escola apresenta peculiaridades inerentes a toda a organização escolar, fazendo parte de uma rede de ensino, mas com certo grau de autonomia. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola firma sua identidade, construindo projetos de forma coletiva, a partir de sua experiência construída historicamente.

O PPP compreende, portanto, uma forma de planejamento que situa a escola em um contexto social mais amplo, reconhecendo que o processo de aprendizagem extrapola o âmbito pedagógico. Para Kramer (2006), todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções. Essa decisão política tem repercussão tanto no processo de construção como na implementação de um PPP, pois este é um planejamento institucional que envolve a organização em todos os aspectos e os que dela fazem parte. Como todo projeto, o PPP tem algumas especificidades: prazo definido, metas e processo de avaliação.

O PPP é político e, portanto, considera a organização como um todo: sua razão de existir; demanda e contribuição social, seu fazer social, atuando na manutenção ou superação das desigualdades. Para Kramer (2006), a questão central de qualquer projeto educacional é atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças.

A LDBEN (1996), em seu art. 12, inciso I, dispõe que os estabelecimentos de ensino são responsáveis por elaborar e executar sua proposta pedagógica. Essa idéia é complementada pelo art. 13, inciso I, que convida os docentes a participar da elaboração da proposta pedagógica, reforçando a idéia da democracia e participação de todos na construção de uma proposta de educação. Pais, funcionários e alunos também devem estar engajados na elaboração das propostas, mobilizados pelo gestor, responsável por mobilizar os diversos sujeitos e por organizar o grupo de especialistas nas questões pedagógicas que ficarão responsáveis pela redação final do documento, de modo a oferecer um padrão de qualidade às propostas.

A formação de professores deve estar pautada no tipo de escola e de educação que a escola deve oferecer a sociedade. Nesse aspecto, Libâneo propõe um conjunto de objetivos para a educação básica (2007, pág 24-25): preparação para o mundo do trabalho, atendendo às

demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas; formação para a cidadania crítica - interferir criticamente na realidade para transformá-la; preparação para a participação social, em termos de fortalecimento de movimentos sociais; e formação ética, explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares.

Nessa linha, Libâneo (2007, pág.28-45) propõe novas atitudes necessárias ao corpo docente, dentre elas: assumir o ensino como mediação, aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e prática interdisciplinares; conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula; atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Em perspectiva semelhante, Aguerrondo (2009), partindo de Braslavsky que propõe uma reprofissionalização da profissão docente, sistematiza as cinco dimensões fundamentais da prática docente: a) **pedagógica-didática** – manejo adequado da pedagogia e da didática com base científica de sua ação. Interagir o conhecimento acadêmico com o saber da experiência; b) **político-institucional** - capacidade de articular a macro política referida ao conjunto do sistema educativo com a micro política do que é necessário programar, levar adiante e evoluir nas escolas e em seus espaços; c) **produtiva** – compreensão e produção do mundo atual. Necessidade de compreender e intervir como sujeitos no mundo como cidadãos produtivos na política e na economia atual; d) **interativa** - a compreensão e a empatia com o outro. A capacidade de trabalhar em equipe com seus pares, de intercambiar experiências criticamente, de modificar permanentemente o trabalho, de liderar projetos; e) **especificadora** – capacidade de aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais a compreensão de um tipo de sujeitos e instituição educativa e/ou de um conjunto de fenômenos ou processos, complementando os saberes que intervêm na formação das demais dimensões, com um domínio de conteúdos relacionados com uma disciplina ou um campo do saber, um conjunto de metodologias ou de peculiares institucionais (pág. 367-372).

A LDBEN/96 em seu art. 13 define as atribuições do docente::

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Na conjuntura atual da escola, as responsabilidades inerentes ao docente foram sendo ampliadas, aumentando o grau de exigência não somente da formação básica, como visto, com no mínimo a graduação, mas uma formação especializada, na participação das demais atividades da escola de planejamento, interação e articulação com a comunidade, além da compreensão mais aprofundada do tipo de público com que este atua, em suas especificidades.

Os entrevistados

Nessa pesquisa realizada em 264 municípios do Nordeste, no período de 2009 a 2010, com foco na avaliação do PAR, foram entrevistados 264 secretários municipais (86%) e seus representantes e 722 dirigentes escolares e seus representantes 1.420 professores do ensino básico, prioritariamente de português e matemática.

Os secretários de educação são em sua maioria graduados (93%) em: pedagogia (35%), licenciatura em letras (22%), história (10%), geografia (7%), matemática (6%) e ciências biológicas (4%), sendo importante registrar que a maioria (52%) possui pós-graduação: 94% têm especialização (*lato sensu*) e 6% com mestrado ou doutorado (*stricto sensu*). Portanto, os secretários apresentam nível de formação compatível com o cargo que exercem, à exceção de 7% que possuem apenas nível médio (magistério, normal e técnico).

Os diretores escolares predominantemente são mulheres (83%), com idade média de 40 anos, sendo que, 85% estavam diretores, 10% eram vice-diretores e 4% coordenadores ou supervisores pedagógicos. São em sua maioria novos na direção, com 58% possuindo entre um a quatro anos de experiência no cargo e 16% entre quatro a oito anos e 11% com mais de oito anos.

A maioria (83%) dos diretores tem formação superior em Pedagogia (51%), Letras (14%), cursos na área das ciências humanas (24%). Parte dos dirigentes não tem a formação básica, 15% cursaram até o magistério e 0,3% possuem até o ensino fundamental. Possui pós-graduação 40% dos dirigentes, sendo 99% destes a especialização e 1% o mestrado.

A especialização feita pelos dirigentes foi, predominantemente, em Gestão e Supervisão Educacional (32%) e Psicopedagogia (21%).

Na amostra, foram priorizados professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série (do 6º ao 9º), lecionando as disciplinas de Matemática, Português ou Ciências.

Os professores em sua maioria são concursados (90%). No entanto, 19% têm apenas nível médio, na modalidade normal/magistério e 80% concluíram graduação em pedagogia (40%), licenciatura em letras (26%), matemática (15%) e outros. Dos graduados, 46% são pós-graduados, sendo 99% com especialização, dois com mestrado e um com doutorado. Fazendo a relação entre concursados e escolaridade, verifica-se que os não-concursados estão distribuídos em todas as escolaridades, tendo maior concentração entre os professores com ensino fundamental e médio. Pode-se verificar que a existência de concursos contribuiu para a melhoria da escolaridade dos professores, atendendo a LDBEN e demais exigências legais.

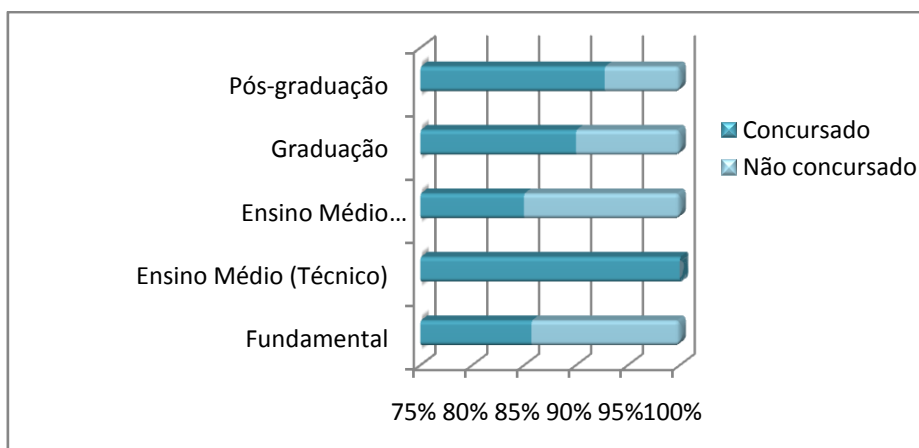


Gráfico 1- Relação entre professores concursados e escolaridade

O perfil dos entrevistados nos dá elementos para perceber que, embora tenha ocorrido mudança no perfil dos professores, ainda há um percentual alto (20%) de professores sem a formação mínima exigida para o desempenho de suas funções, o que demanda uma melhor estruturação dos municípios para suprir essa deficiência.

O contexto da formação de professores

Decorridos quase vinte anos pós LDBEN/1996, a realidade educacional dos municípios brasileiros se modificou, mas ainda está um pouco longe de alcançar o nível mínimo desejado. No aspecto formação de professores, a demanda é não somente para a formação básica, mas para a atualização, levando em consideração a legislação vigente e orientações que envolvam a melhoria da qualidade dos serviços desenvolvidos, com foco no tipo de escola se quer construir.

As formações continuadas necessitam de investimento e suporte para que sejam efetivas. Há algumas unanimidades quanto ao apoio dado pelo município para que os professores façam suas graduações. No entanto, apenas 52% dos professores afirmaram ter recebido ou conhecer algum apoio dado pela SME para que completassem a formação básica do docente. Dos Diretores, 78% afirmaram ter algum apoio e dos Secretários, 89%. Como suposições, é possível que o município tenha a política de incentivo, mas com uma abrangência limitada.

Tabela 1 - Incentivos dados pela Secretaria Municipal de Educação para que professores participem de cursos de graduação nos últimos dois anos (%)

Incentivos	Secretários	Diretor	Professor
Transporte	67	44	23
Acesso à internet (plataforma de Ensino à distância)	56	38	15
Financiamento parcial do curso	36	30	19
Liberação parcial	34	33	15
Material didático	30	21	8
Financiamento total do curso	13	12	5
Ajuda de custo para moradia	9	3	2
Liberação total	8	10	4
Ajuda de custo para alimentação	2	2	
Cede espaço para a realização do curso	1		
Não teve incentivo	11	22	49
Outros			
<i>Secretário:</i> Convênio com universidade pública, Recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)	1	1	
<i>Diretores:</i> Convênio com universidade pública, Projeto gerar e Pro-letramento, Programa de Capacitação Pedagógica (Progrape), Parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)			

Fonte: Pesquisa Avaliação do PAR – MEC/Fundaj/CGEE – 2010

A pesquisa identificou os principais incentivos oferecidos pelo município a professores que participam de cursos de graduação: transporte, acesso a internet e financiamento parcial do curso. Somente 1/3 dos municípios dão liberação parcial e pouco mais de 10% liberação total.

Faz-se necessário avaliar se esses incentivos são suficientes para assegurar a formação básica dos professores, o tempo e o desgaste que o município sofrerá por demorar no alcance da meta de universalização da graduação para professores. Avaliando essa conjuntura, o município poderá rever sua dinâmica de formação, para que não fique fora da competitividade regional. O não suprimento de suas deficiências pode acarretar em problemas sociais e econômicos.

Tabela 2 - Incentivos dados pela Secretaria Municipal de Educação para que professores participem de cursos de pós-graduação nos últimos dois anos (%)

Incentivos	Secretários	Diretores	Professores
Transporte	41	22	11
Acesso à internet (plataforma de Ensino à distância)	37	21	8
Liberação parcial	23	19	8
Material didático	16	11	3
Financiamento parcial do curso	15	12	7
Liberação total	6	6	2
Financiamento total do curso	4	5	1
Ajuda de custo para moradia	2	1	1
Ajuda de custo alimentação	1	1	0
Cede espaço para a realização do curso	1	1	
Gratificação em dinheiro	0		
Não teve incentivo	34	51	69

Fonte: Pesquisa Avaliação do PAR – MEC/Fundaj/CGEE – 2010

Para as pós-graduações, há uma relação entre as respostas dos entrevistados, com a maioria afirmando que são poucos os incentivos. A maioria dos professores (69%) e diretores (51%) afirmou não ter incentivos.

Dentre as formas de incentivo dado pela SME, destaque para transporte, disponibilização de acesso a internet, a plataforma de ensino a distância e liberação parcial. Há uma coincidência entre os incentivos dados para a graduação e pós-graduação.

Fazendo uma relação entre o incentivo dado e o que é previsto no Plano de Cargos e Carreira (PCC) dos municípios, embora o PCC mencione a ascensão funcional por titulação/pós-graduação, os incentivos dados pelas SME são limitados.

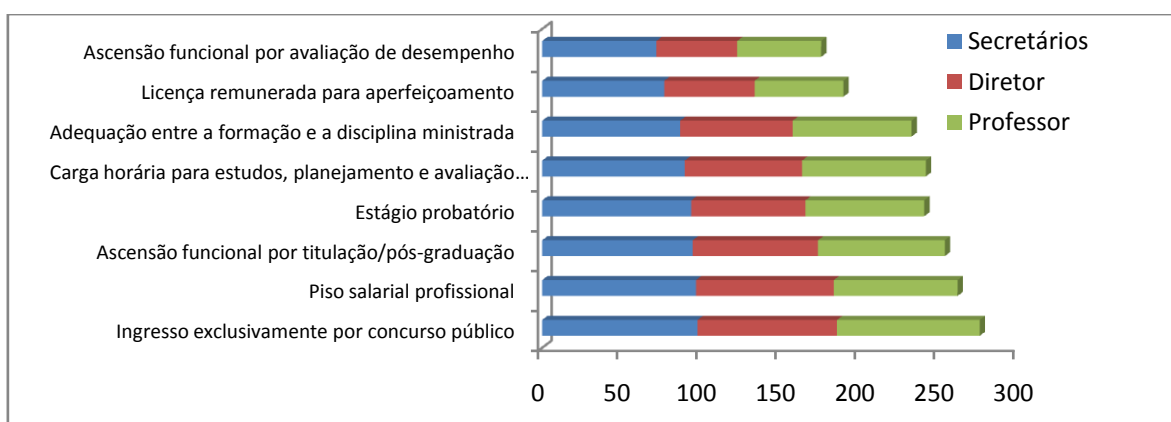


Gráfico 2 – Aspectos contemplados no Plano de Cargos e Carreira de acordo com professores, diretores e secretários

Fonte: Pesquisa Avaliação do PAR – MEC/Fundaj/CGEE – 2010

Segundo os secretários, em 60% dos municípios pesquisados, há uma equipe/setor responsável pela formação continuada de professores e em 90% a SME promoveu diretamente ou em parceria alguma atividade de formação para os professores, sendo 40% presencial, 30% pela Rede de formação continuada de professores e 29% com cursos à distância. Observa-se a inserção da EAD na formação de professores, mesmo em realidades bem distintas.

A lei n.º 11.645/2008 determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, ampliando as especificidades na formação de professores. Dentre os cursos ofertados, algumas foram específicas, sendo a maioria na atualização na educação de jovens e adultos (78%), educação especial (51%) e educação do campo (36%). Em proporção de 1/3 desses percentuais, os professores entrevistados foram envolvidos nessas formações. Compartilharam de formação sobre história da África e cultura afro-brasileira, 29% dos professores.

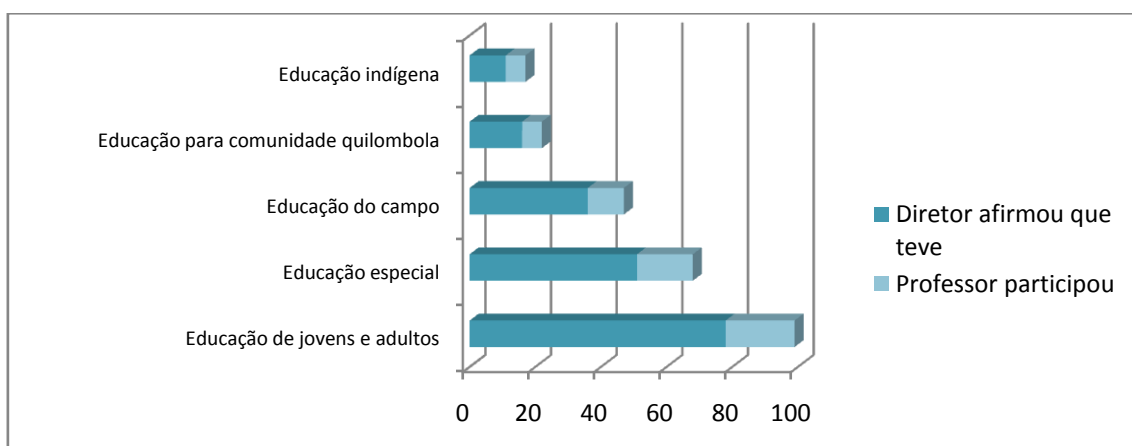


Gráfico 3 – Participação de professores em capacitações específicas

Fonte: Pesquisa Avaliação do PAR – MEC/Fundaj/CGEE – 2010

Os professores entrevistados, em sua maioria (65%) participaram de alguma atividade de aperfeiçoamento, atualização ou pós-graduação na modalidade presencial, nos últimos dois anos, provido principalmente pela SME (41%), Instituição de Ensino Superior (IES) privadas (13%), Universidades (11%), pela Secretaria Estadual de Educação (7%) e na própria escola (5%). Entretanto, outras instituições como o MEC, Sistema S, ONGs, Unicef, Sindicato dos Trabalhadores da Educação e Institutos Federais também desenvolveram capacitações, mas em menor proporção (1%). No entanto, participaram de atividade de aperfeiçoamento, atualização ou pós-graduação na modalidade à distância, nos últimos dois anos, apenas 21% dos professores entrevistados. Estas foram providas principalmente pelas Universidades e IES privadas (7% cada), pela SME (5%), pela Secretaria Estadual de Educação (2%) e pelo MEC. Outras instituições como a própria escola, Institutos Federais, Fiocruz, Ulbra, Instituto Anísio Teixeira e a Receita Federal, tabarem ofereceram capacitações, mas em menor proporção.

Para 87% dos professores que participaram de formação na modalidade presencial e para 90% que fizeram curso a distância, estas capacitações tem contribuído na sua prática pedagógica, tendo efeito principalmente: na prática de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, na organização da dinâmica de sala de aula, no planejamento curricular, na percepção da diversidade sócio-cultural (gênero, raça e etnia), no uso do livro didático, na organização disciplinar dos alunos. Em menor proporção, no uso da biblioteca e no uso dos recursos de informática e na abordagem de alunos com necessidades especiais.

Considerações

Na pesquisa com foco na avaliação do PAR, o recorte sobre a formação de professores no Nordeste, levou em consideração entrevistas realizadas junto 264 secretários(as) municipais, 722 diretores escolares e 1.420 professores da educação básica.

A legislação sobre a formação de professores passou por inúmeras adaptações, principalmente pós-LDBEN/1996, culminando em 2009, com a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Essas mudanças legais são fundamentais para referenciar municípios, estados e governo federal nas estratégias a serem traçadas para a melhoria na formação dos professores, de forma a influenciar na melhoria da qualidade da educação.

As Secretarias Municipais de Educação tem se organizado para atender a demanda crescente de formação dos profissionais de educação, dispondo, em parte das secretarias de educação, de uma equipe específica para a formação continuada dos profissionais da educação presencial e à distância, utilizando, ainda, os cursos oferecidos pelo MEC.

As formações são necessárias não somente para o conhecimento básico, mas para atualizar de forma contínua as equipes docentes. Para isso, alguns estímulos têm sido disponibilizados pelos municípios para que os professores tenham a formação básica como à graduação e se aperfeiçoem com pós-graduação. Os principais incentivos dados pela SME são transporte, acesso a internet e financiamento parcial do curso. Existem outros incentivos como liberação parcial e liberação total, mas em menor proporção.

O contexto da realidade escolar é cada vez mais dinâmico, exigindo do professor uma atualização permanente, contextualizada ao ambiente escolar específico em que está inserido. No processo de melhoria da qualidade da educação, dos indicadores educacionais como IDEB, investir nessa formação de forma contínua é um dos aspectos essenciais e decisivos para que se rompa historicamente com os baixos padrões educacionais, principalmente no nordeste, o que tem influência direta sobre os indicadores sociais, econômicos e culturais.

Referências

AGUERRONDO, Inés. Formación docente em La sociedad del conocimiento in: Revista Estudos em Avaliação Educacional. Trabalho docente. V. 20 n. 44. 2009. São Paulo. FCC. Pág. 363-387.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. CNE. CP. Parecer nº 21, de 6 de agosto de 2001. Institui duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13272:parecer-cp-2001&option=com_content&view=article. Acesso em 08/06/2012.

BRASIL. CNE. CP. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 já. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. CNE. CP. Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. CNE. CP. Resolução 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso 05/04/2012.

BRASIL. Decreto nº. 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 09/06/2012.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 09/06/2012.

BRASIL. Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 02/05/2012.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 10/05/2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 15/04/2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02/04/2010.

BRASIL. Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014). MEC. Brasília, 2011.

BRASIL. 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. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>. Acesso em 10/05/2010.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, Luis Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006. p 51-82.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 10. Ed. São Paulo. Cortez, 2007.

NADAL, Beatriz Gomes. (et al); RIBAS, Mariná Holzmann (org). Formação de professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.