

## **SALA DE EDUCADOR: ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO**

Egeslaine de Nez<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender e analisar um dos espaços de formação docente, que é a Sala de Educador, como alternativa para a formação continuada articulada a uma política para a profissionalização dos professores no Estado de Mato Grosso. A relevância científica desta investigação buscou identificar sua importância enquanto locus de formação na escola. O procedimento metodológico foi desenvolvido em dois momentos: num primeiro, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e o levantamento dos documentos orientativos da Sala de Educador; e, numa segunda etapa uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas dirigidas aos coordenadores, técnicos e professores participantes da atividade em escolas da rede estadual do município de Colider/MT. Os dados foram analisados qualitativamente. É possível perceber nos relatos coletados que o Projeto Sala de Educador tem como finalidade a produção e a socialização de conhecimentos e saberes práticos. Para isso, os encontros coletivos ocorrem através da discussão e da reflexão sobre as problemáticas do contexto escolar local.

**Palavras-Chave:** Formação professores, formação continuada, sala de educador.

## **EDUCATOR ROOM: ALTERNATIVE FOR CONTINUED TEACHER EDUCATION IN THE STATE OF MATO GROSSO**

**ABSTRACT:** This article aims to understand and analyze one of the areas of teacher training, which is the Educator room, as an alternative to continuing education articulated a policy for the professionalization of teachers in the State of Mato Grosso. The scientific relevance of this research was to identify its importance as a locus of training in school. The methodological procedure was developed in two stages: first, there was a literature search and survey of guideline documents Educator room; and in a second stage a semi-structured interviews with field research aimed at engineers, technicians and teachers participating in the activity state network of schools in the city of Colider/MT. Data were analyzed qualitatively. You can see the collected reports that the Educator Room Project aims production and socialization of knowledge and practical knowledge. For this, the collective meetings take place through discussion and reflection of the problems of the local school context.

**Keywords:** Teacher training, continuing education, educator room.

## **ESPACIO DEL EDUCADOR: ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN CONTÍNUA DE PROFESORES EN EL ESTADO DE MATO GROSSO**

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo comprender y analizar una de las áreas de formación del profesorado, que es la habitación Educador, como una alternativa a la formación continua articula una política para la profesionalización de los maestros en el Estado de Mato Grosso. La relevancia científica de esta investigación fue identificar su importancia como lugar de formación en la escuela. El procedimiento metodológico se desarrolló en dos etapas: en primer lugar, hubo una búsqueda en la literatura y el reconocimiento de documentos de orientación de las habitaciones Educador; y en una segunda etapa a entrevistas semiestruturadas con la investigación de campo dirigidos a ingenieros, técnicos y profesores que participan en la red estado de actividad de las escuelas en la ciudad de Colider/MT. Los datos se analizaron cualitativamente. Se puede ver los informes recopilados que el Proyecto de habitaciones Educador tiene como objetivo la producción y la socialización del conocimiento y el conocimiento práctico. Para ello, las reuniones colectivas se llevan a cabo a través del debate y la reflexión de los problemas del contexto escolar local.

**Palabras llave:** La formación del profesorado, la formación continua, sala de educador.

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat). E-mail: [egeslaine@unemat.br](mailto:egeslaine@unemat.br).

Atualmente, a formação de professores tem se destacado como assunto de discussão para muitos congressos e pesquisadores, devido às mudanças que o processo educativo enfrenta na contemporaneidade. Sabendo que os fatos só assumem significado quando situados em seus contextos, é importante caracterizar a crescente problematização que envolveu essa temática nos últimos anos.

Segundo Barbosa (1998), por um longo tempo, a formação do profissional da educação baseou-se em conhecimentos de conteúdos, e a figura da racionalidade técnica que a controlava visava ao preparo de um professor com conhecimentos uniformes no campo científico e pedagógico para que exercessem um ensino nivelador.

Libâneo e Pimenta (1999) explicitam que os anos 60 se refletiram num período em que os professores foram ignorados e não tinham seu lugar de destaque na dinâmica educativa. No início da década de 70, atravessou-se um período de reforma em que uma das preocupações dirigiu-se para a formação docente, já que foram acusados pela sociedade de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais.

Porém, os anos 80 representaram a ruptura com um pensamento tecnicista que predominava até então. A partir daí, os educadores evidenciaram concepções avançadas sobre sua formação, destacando um caráter sócio-histórico. Isso demonstrou, no momento, a necessidade de um profissional com plena compreensão da realidade e cidadania que lhe permita transformar as condições da escola e da sociedade, fundamentado numa racionalidade crítica (BARBOSA, 1998). Foi, dessa forma, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970.

Imbernón (2006) ressalta que houve, nesse período, um debate a respeito da formação do educador, com privilégio a dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares. Já na década de 90, as políticas educacionais para a formação docente foram marcadas pela centralidade do conteúdo na escola (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

Freitas (2002) explicita que o movimento de reforma iniciado nesse período repercutiu na formação dos profissionais da Educação e deve ser analisado, tomando-se como referência três aspectos: a reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento com o avanço tecnológico e a discussão da relação teoria-prática nos cursos de licenciaturas. Esses acontecimentos no âmbito econômico, político, pedagógico e social inferiram no campo educacional, logo, no processo de formação docente.

Assim, é essencial que a formação de professores seja analisada, afinal, está sujeita a uma

série de pressupostos teórico-políticos e lidou historicamente com diferentes contextos, porém, seu maior desafio é preparar os docentes para transformar a realidade. Para Veiga e Amaral (2002), a construção dos saberes docentes, enquanto profissional, é um processo amplo e não linear que deve refletir suas condições práticas concretas.

Este artigo objetivou compreender e analisar um dos espaços de formação docente, que é a Sala de Educador, como alternativa para a formação continuada articulada a uma política para a profissionalização dos professores no Estado de Mato Grosso. A relevância científica do estudo buscou identificar sua importância enquanto *locus* de formação na escola.

A estratégia utilizada organizou-se a partir de uma rede de pressupostos que definiram a concepção de formação continuada que perpassou a questão investigada. Esses elementos proporcionaram as bases teórico-metodológicas da pesquisa, fazendo com que a experiência de formação continuada fosse interpretada sob determinada perspectiva que contribuísse para uma leitura crítica do contexto (MARQUES, 2000). Assim, configurou-se numa forma teórico-prática e prático-teórica de cercar a realidade e não, simplesmente, uma ilustração da mente, processada pela educação institucionalizada (RICHARDSON, 1999).

O procedimento metodológico foi constituído de dois momentos. Primeiramente, uma pesquisa bibliográfica (PADUA, 1997) e levantamento documental dos relatórios de execução da Sala de Educador; e, numa segunda etapa, uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas dirigidas aos coordenadores, técnicos e professores participantes dessa atividade de formação continuada no espaço escolar. Os dados foram analisados qualitativamente (GUERRA, 2008), abordagem necessária, levando em consideração o que Marconi e Lakatos (2005) expõem, quando definem que pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático e crítico, que permite descobrir novos fatos em qualquer campo do conhecimento. Neste caso, a reflexão crítica permitiu adentrar os meandros do processo de formação continuada analisado, para compreensão de suas possibilidades para contribuir à melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Nessa direção, este trabalho foca na formação continuada de professores e busca discutir como tal prática se configura num determinado período histórico, desde sua constituição em um conjunto de ações distribuídas verticalmente por formadores, geralmente, oriundos de universidades ou instâncias formalmente organizadas para essa finalidade, até às experiências que tomam como objeto o contexto da escola, para discutir sobre suas necessidades e encontrar soluções que qualifiquem a formação dos professores e o processo de ensino aprendizagem que realizam. Assim, apresenta uma modalidade de formação, com o relato da experiência desenvolvida pelas ações realizadas na Sala de Educador no Estado de Mato Grosso. Trata-se de

alternativa que se contrapõe à racionalidade técnica (BARBOSA, 1998) e a uma concepção instrumental e compensatória das lacunas na formação inicial.

Para isso, o texto se organiza em quatro eixos: primeiramente, são realizadas discussões de cunho teórico sobre esta temática; no segundo eixo, apresenta-se um relato de experiência sobre a Sala de Educador, na região norte de Mato Grosso; no terceiro eixo, as análises das entrevistas no PSE são a discussão principal. Por fim, desvelam-se as considerações finais do estudo.

### **Formação Continuada de Professores**

É notório que a formação docente foi, ao longo dos anos, estabelecida de acordo com os condicionantes que intervêm diretamente a partir das determinações dos valores econômicos nos quais o sistema educacional se apoia. Isso gerou a resignificação de algumas práticas de qualificação profissional, gestadas num emaranhado político ideológico.

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9394/96 e pela reforma educacional implementada na década de 90, em nível nacional e internacional, foram potencializadores da necessidade de os profissionais e as instituições se flexibilizarem para acompanhamento de um novo contexto (FREITAS, 2002).

A atual LDB, a partir do “Título VI – Dos profissionais da Educação”, nos artigos 61 a 67, apresenta algumas particularidades que visam a promover a qualificação do professor a partir dessa realidade (BRASIL, 1996). Um dos pontos em destaque é a formação continuada, assunto que é o foco deste estudo.

Considerou-se, nesta investigação, que a formação inicial e continuada é essencial ao desenvolvimento de uma educação de boa qualidade pedagógica e social, assim como no reconhecimento de que também o é o contexto escolar. Falsarella (2004) expõe que esse tipo de formação – que considera o contexto escolar – se realiza através de uma proposta intencional e planejada, que busca a transformação do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo. Deste modo, pode incentivar o professor para pesquisar sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade educacional.

Com isso, o profissional da educação passa a vislumbrar a importância da sua permanente qualificação e reorganização de saberes necessários à docência. Imbernón (2006) sugere que “[...] não podemos entender a formação continuada apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la [...] (p. 69)”.

Esse momento de reflexão pode implementar, dependendo do envolvimento dos participantes, a inter-relação entre teoria e prática pelos professores ou a transposição didática<sup>2</sup>. Também pode ampliar os conhecimentos dos partícipes do processo educativo (gestores, pessoal de apoio técnico e administrativo).

Nessa perspectiva, Imbernón (2006) afirma que a formação permanente deve capacitar o professor a desenvolver um conhecimento que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa. Portanto, pensar a formação de professores nesse contexto, significa caracterizá-la num *continuum* de formação inicial e continuada.

A formação permanente será considerada, conforme Pimenta (2000), uma autoformação, pois os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que vão constituindo seus saberes como *praticum* que, constantemente, refletem na e sobre a ação prática.

Dessa forma, o processo de formação continuada auxilia numa postura adequada do professor em sala de aula, o que Blanco (2003) compreende como um processo que está em constante desenvolvimento e permanente evolução, corroborando o que Pimenta (2000) identificou. O professor deve inter-relacionar a prática e a teoria, visualizando sempre ao seu aluno e aos recursos que podem ser incluídos em sua metodologia, no planejamento escolar.

Veiga e Amaral (2002) expõem que o professor deve ser formado para ser um permanente investigador de sua prática pedagógica diária, colocando-se em posição de pesquisador que busca analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas, mas elencar soluções para as dificuldades constatadas. Para Alonso (1999), tais propostas devem ser vistas, principalmente, como um conjunto de objetivos e aspirações, por vezes bem intencionados, compartilhadas pelos administradores do ensino e registrado pelo coletivo da escola no projeto pedagógico.

Trata-se, pois, de um aprendizado com a própria realidade, como Freire (1997, p. 43) sugere: “[...] a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação”. Portanto, ocorre um trabalho voltado para a realidade em que estão inseridos o aluno e o professor, em que pode se discutir mais aproximadamente o real, na busca de soluções possíveis e concretas para os problemas existentes.

Assim, o professor é um profissional que deve estar em constante processo de aprendizagem: pesquisando, estudando, inovando, produzindo conhecimento e intervindo na

---

<sup>2</sup> Elemento-chave das políticas educacionais de formação docente implementadas no Estado de Mato Grosso, conforme será verificado na descrição dos dados levantados na Sala de Educador.

realidade. Por meio da formação continuada, pode trocar experiências com seus colegas, interagir com a equipe técnica e pedagógica. Almeida (2005, p. 11) afirma que: “A formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

Por isso, vê-se a necessidade de existirem momentos contínuos de aprendizagem. Silva (2000) destaca que a formação contínua precisa ter como objetivo viabilizar meios para que os professores possam estar inseridos e contribuir efetivamente com as transformações que ocorrem na comunidade, tanto local quanto regional. Assim, quando existe a possibilidade da formação continuada acontecer em seu espaço de atuação, pode proporcionar a discussão do processo de ensino-aprendizagem e a reflexão sobre sua prática, com seus pares, com a equipe gestora, além dos profissionais técnicos e administrativos que também fazem parte desse contexto.

Segundo Couto e Larchert (2001):

A escola é considerada o lugar ideal para os educadores continuarem sua formação inicial, hoje em dia há muitos recursos disponíveis para a qualificação destes profissionais, a formação contínua, que além de preparar os professores para as mudanças do dia a dia também proporciona uma troca de conhecimento única, o que conta muito para o crescimento profissional e inovador (COUTO; LARCHERT, 2001, p. 8).

Tal premissa situa a escola como corresponsável por alavancar esse contínuo processo de aprendizagem dos envolvidos na aprendizagem dos alunos, mediante investimentos na infraestrutura, em projetos de manuseio de equipamentos tecnológicos que auxiliam na prática pedagógica, além de proporcionar que as discussões estejam voltadas para a orientação teórico-prática articulada com o coletivo institucional.

Vale lembrar que a formação continuada dos professores no seu local de trabalho, hoje, constitui uma proposta de qualificação profissional que leva em conta a constituição de grupos colaborativos para reflexão, discussão, socialização dos conhecimentos e experiências com vistas à melhoria da prática educativa. Fusari (2000) considera que pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, significa compreendê-la situada num contexto historicamente construído, no qual os professores, a equipe técnico-pedagógica e os alunos são ativos, determinantes e transformadores da realidade social.

Neste sentido, a formação continuada de professores tornou-se, com o passar do tempo, num conjunto de ações diversificadas realizadas através de minicursos, encontros, seminários, debates, palestras e práticas. Também foi “[...] sinônimo de reuniões esporádicas, minicursos, simpósios, ministrados quando se desejava implantar novos métodos ou técnicas, o que pouco

ajudou a melhorar a qualidade e a resolver problemas básicos que afetavam/afetam a atuação docente e o resultado no ensino” (SANTOS; SILVA; RAMOS, 2012, p. 84).

Contudo, é possível identificar outras modalidades, e uma delas é a relatada na experiência que segue, que trata das ações realizadas na Sala de Educador no Estado de Mato Grosso. Essa alternativa se contrapõe à racionalidade técnica (BARBOSA, 1998) e a uma concepção instrumental e compensatória das lacunas na formação inicial, buscando valorizar ações articuladas a uma política de desenvolvimento profissional que adota programas/projetos de longa duração (FUNDAÇÃO, 2011). Essa política se alinha à perspectiva teórica de Nóvoa (1992 e 2009) de que o aprender continuado é essencial na profissão docente e se concentra em dois pilares: no professor, enquanto agente no processo; e, na escola, como lugar de formação e crescimento permanente.

### **Sala de Educador no Estado de Mato Grosso: um Relato de Experiência Prática**

Esse estudo situa-se em um dos maiores estados brasileiros em extensão territorial, que fica na região Centro-Oeste, e faz divisa com Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Goiás, além da Bolívia. Mato Grosso se insere em três biomas<sup>3</sup>: Amazônia, Cerrado e Pantanal, e sua economia baseia-se na indústria extrativista; na agricultura; na pecuária; na mineração e na indústria (MATO GROSSO, 2011).

Atualmente, possui 141 municípios, e 2.826 escolas compõem sua rede de ensino, das quais 751 são estaduais (SEDUC, 2016). Sabe-se que, nessas escolas públicas, existe um momento para a formação continuada intitulado Sala de Educador. Esse espaço ganhou expressividade por volta dos anos 90, considerada a “Década da Educação”, e vem sendo praticado até os dias de hoje.

O Projeto Sala de Educador (PSE) está inserido nas políticas educacionais de qualificação desse Estado e está vinculado ao documento: “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”. Foi produzido a partir de discussões entre professores, técnicos da Secretaria de Educação (SEDUC) e representantes dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), no período entre 2004 a 2010 (MATO GROSSO, 2010). Esse documento se constituiu num marco legal para a formação de professores e tinha como finalidade delinear as diretrizes da formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação da rede estadual.

---

<sup>3</sup> Conjunto de ecossistemas constituído por características (fauna e flora) fisionômicas de vegetação semelhantes em determinada região. No Brasil, os biomas conhecidos são: mata atlântica, amazônico, caatinga, cerrado, pantanal e pampa (MATO GROSSO, 2011).

Os CEFAPROs foram criados a partir de 1997 e são polos regionalizados de formação, com função precípua de disseminar as políticas oficiais de educação de Mato Grosso, além de se constituírem importantes articuladores e executores da qualificação na rede pública de ensino. Segundo Santos, Silva e Ramos (2012, p. 8), “promovem valiosos espaços de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens”.

Em 2005, transformaram-se em unidades administrativas da SEDUC, através da Lei Nº. 8.405, e passaram a ter como objetivo: “desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede” (MATO GROSSO, 2010, p. 19). Hoje, são quinze unidades espalhadas por todas as regiões do Estado.

Além disso, cabe a esses centros acompanhar e assessorar o trabalho nas escolas dos diversos municípios que compõem cada polo. A cidade de Colider (foco deste estudo) tem como seu orientador o município de Sinop/MT. A equipe gestora de um CEFAPRO é composta pelo diretor, pelo coordenador de formação continuada e um secretário; a equipe administrativa são os técnicos educacionais e servidores de apoio; a equipe pedagógica é formada por professores das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Alfabetização e modalidades específicas (diversidades) da Educação Básica (MATO GROSSO, 2010).

Desse modo, os centros são responsáveis por dinamizar a rede de formação, implantação e execução dos projetos de formação continuada, entre eles, o PSE, um projeto que determina horário e espaço específico para o estudo respaldado na realidade escolar (BONI, 2009). É coordenado, no âmbito Estadual, pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP) e pelas Unidades Escolares da Rede Estadual (MATO GROSSO, 2010), juntamente com os CEFAPROs.

Sua finalidade é criar um espaço de formação, de reflexão, de investigação e de colaboração para que os profissionais da educação (docentes e funcionários) possam, coletivamente, tecer redes de informações, conhecimentos e saberes, apoiados por um diálogo permanente, visando a se tornarem protagonistas do processo de transformação da prática educativa. (MATO GROSSO, 2010).

Data de 2003 o primeiro orientativo do governo estadual sobre o processo de implantação do PSE que, na época, intitulava-se “*Programa de Formação Continuada Sala de Professor*”. As informações contidas nesse documento sinalizavam um assessoramento orientado, no qual, segundo Marcelo e Vaillant (2001) os formadores (gestores) eram vistos como “cúmplices” da



política de administração, pois deveriam costurar as implantações das normas e regulação<sup>4</sup> necessárias à implantação do Programa.

Na publicação dos pareceres orientativos de 2009, 2010, 2011 e 2012, o processo vai se ampliando, e os documentos passaram a ter força de consolidação do trabalho dos CEFAPROs e do Programa, no âmbito escolar. Segundo Santos, Silva e Ramos (2012), no que concerne à nomenclatura, em 2009 foi perceptível uma alteração nos documentos oficiais, primeiro, a ação era chamada de *Programa*<sup>5</sup> e, depois se intitulou *Projeto*. Isso exemplifica o desejo inicial de ser articulada às políticas públicas do Estado voltadas à formação e qualificação dos professores.

Acredita-se que a alteração do nome fez referência à dinamicidade das ações que deveriam estar sendo realizadas no espaço educativo, voltadas para uma formação continuada dos professores que visasse à prática e fosse adquirida na/para a sala de aula. Era preciso, portanto, profissionais inovadores que propusessem projetos que transformassem a prática pedagógica, refletindo sobre o processo de ensino aprendizagem (MATO GROSSO, 2009).

Em 2011, houve outra mudança no título, que passou de *Sala de Professor* para *Sala de Educador*, e permanece até hoje. A justificativa para essa alteração foi que, a partir daquele ano, o Projeto passou a incluir todos os profissionais da escola no processo de formação (tanto professores quanto coordenadores, funcionários técnicos e administrativos). O orientativo do PSE considera que todos os profissionais inseridos na escola têm o papel de educadores do coletivo (MATO GROSSO, 2010).

Ao longo de todo o processo, os documentos orientadores vão enfatizando a importância da formação continuada se dar no interior da escola, colaborando, dessa forma, com um olhar reflexivo para a realidade que a instituição vivencia cotidianamente, corroborando com o indicativo de Fusari (2000). Assim, ocorre um trabalho mais articulado com a realidade, podendo se discutir o real, buscando soluções possíveis e concretas para os problemas existentes, sejam eles pedagógicos, disciplinares ou de outra natureza.

Santos, Silva e Ramos (2012, p. 93 – grifo dos autores) esclarecem que: “o objetivo do agora considerado Projeto de Formação Continuada direciona-se ao *fortalecimento da escola como locus de formação continuada*. Isso é possível, de acordo com os documentos, por meio da organização de *grupos de estudos*”. A formação profissional é processo que exige um olhar

---

<sup>4</sup> Entende-se por regulação o que propõe Barroso (2005, p. 727): “significa o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

<sup>5</sup> Os programas são caracterizados como o Estado em ação, isto é, o Estado implantando um projeto de governo, através de ações voltadas para setores específicos da sociedade (NEZ, 2006), aqui em especial, para a educação através da formação continuada de professores. Consultar maiores informações sobre as diferenças entre projeto e programa em Padilha (2001) e Gandin (1994).

crítico sobre as representações pessoais e as concepções sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola e as formas de ensinar e aprender, e isso pode ser implementado através do PSE.

Masetto (2003) considera que o professor deve ser ativo e comprometido com a realidade escolar. É preciso que haja nesse contexto a construção de saberes que possam servir como instrumentos para análise do contexto social e compreensão do que está agregado nas situações com que se depara no seu cotidiano profissional.

Para os docentes, essa construção pode acontecer tanto no campo individual como no coletivo, pois aprendem muito uns com os outros, nas trocas de experiências discutidas e, também, sozinhos em seus estudos. Além disso, é fundamental que as instituições promovam situações de interação, de pesquisas e de debates, que desenvolva uma cultura para o âmbito de colaboração. O PSE funciona exatamente como uma dessas possibilidades para os profissionais que trabalham na rede estadual de Mato Grosso, como esse momento compartilhado de troca de informações de saberes.

### **Análises sobre a Formação Continuada no PSE: o que Dizem os Entrevistados**

Operacionalmente, o PSE funciona da seguinte forma: o profissional que tem interesse de participar assina um Termo de Compromisso de controle de assiduidade e pontualidade, além do registro das atividades. Os grupos possuem autorização para se reunirem na hora atividade (conforme Lei Complementar nº 50/1998, parágrafo 1º do artigo 38, que aponta que 33,33% da jornada de trabalho semanal são utilizadas para atividades relacionadas ao processo pedagógico), incluindo-se nesse total, a formação continuada.

Os encontros podem variar entre 4 (quatro) horas semanais, 8 (oito) horas quinzenais ou 16 (dezesesseis) horas mensais. Santos, Silva e Ramos (2012, p. 98) também confirmam que os profissionais têm direito à formação continuada: “[...] remunerada e em serviço”, assim como, o comprometimento da Secretaria de Educação com a certificação dessas atividades: “[...] os profissionais que dela participam têm direito à certificação e esta, por sua vez, conta pontos na atribuição de aulas em cada ano letivo” (SANTOS; SILVA; RAMOS, 2012, p. 98).

O contexto do município estudado (Colider/MT), no que diz respeito às escolas públicas estaduais, compõe-se de dez instituições, das quais: 02 são indígenas (localizadas em aldeias), 03 são rurais (situadas em comunidades distantes) e 05 estão na zona urbana. Das escolas localizadas na cidade, foi conseguido, no mínimo um participante do PSE para responder a entrevista. No total, obtiveram-se 8 entrevistados, distribuídos no quadro que segue:

**Quadro 01** – Amostra de respondentes da entrevista

<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUANTIDADE DE RESPONDENTES</b>
Professores	04
Gestores	03
Técnico Administrativo	01
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>

**Fonte:** Pesquisa de campo nas escolas estaduais da zona urbana de Colider/MT (2016).

Para a caracterização dos entrevistados, optou-se pelas informações relacionadas à idade, sexo, tempo de atuação na educação e formação inicial. A amostra compatibilizou um participante do sexo masculino e o restante (07) do sexo feminino. A idade variou dos 25 anos (o mais jovem) aos 51 anos (o mais antigo); a margem de prevalência ficou entre 31 e 35 anos, idade mediana, em que se localizou metade (04) dos respondentes.

Os dados relativos à formação em nível de graduação apresentam-se no quadro seguinte:

**Quadro 02** – Formação inicial

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE RESPONDENTES</b>
Licenciatura em Letras	03
Licenciatura em Computação	03
Licenciatura em História	01
Administração	01
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>

**Fonte:** Pesquisa de campo nas escolas estaduais da zona urbana de Colider/MT (2016).

Com exceção do respondente que tem 51 anos e concluiu o curso em 2001, os demais são oriundos de formação posterior a 2006, formados há uma década. Apenas um deles tem titulação de mestrado, os outros possuem especialização em diversas áreas. Existem dois professores que trabalham na educação entre 15 e 20 anos, o restante tem entre 04 a 07 anos de atividades docentes.

Especificamente sobre o desenvolvimento do PSE no espaço escolar, quando questionado aos respondentes sobre o horário em que o realizam, todos indicaram o período compreendido entre 17 e 19 horas para não atrapalhar as aulas em outras instituições e possibilitar o comparecimento de todos os profissionais. Os relatos corroboram o que Santos, Silva e Ramos (2012) já identificaram em pesquisa anterior, “Isto tem gerado alguns casos de desmotivação, devido a vários motivos, como cansaço e pouco tempo para o desenvolvimento de uma pauta integral que priorize teoria e prática” (p. 101).

Vale ressaltar que, no início de cada ano letivo, a escola constrói o seu projeto, de forma a contemplar os diversos grupos de participantes, e encaminha para o CEFAPRO que faz a análise e defere parecer favorável ou não ao seu desenvolvimento. O parecer orientativo de 2012 alertava que: “[...] os grupos de estudos devem ser constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderá ser organizado por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, modalidade [...]” (MATO GROSSO, 2012). Deste modo, a elaboração do PSE deveria ser para o coletivo de educadores.

Porém, nas entrevistas realizadas, pode-se perceber que, num primeiro momento de execução do PSE (anos anteriores) os projetos foram coletivos (professores e o restante da equipe, desde o vigia, a cozinheira, os técnicos de apoio e demais envolvidos), porém, com o desenvolvimento e aprimoramento do projeto, foi nítida a necessidade de separação de áreas e temáticas. Isso em função de demandas particulares de cada grupo, conforme expõe o entrevistado que sublinhou: “ficamos oprimidos junto com os professores, e acabou que não participamos adequadamente [...] Quando fomos separados por temáticas, os técnicos de administração educacional (TAEs) se desenvolveram melhor e tiveram uma participação de qualidade” (TÉCNICO J1).

Um dos gestores escolares também evidenciou essa operacionalização de divisão de atividades ao longo do desenvolvimento do projeto. Segundo a entrevistada: “Hoje, temos no nosso projeto, palestras e encontros diferentes para cada um dos subgrupos que elencamos” (GESTORA A3). Fica nítido que faltou articulação de temas coletivos que fossem interessantes a todos os grupos partícipes, e, principalmente, que essa prática é o modelo clássico e instrumental de formação continuada, ainda que fosse a orientação oferecida pelos documentos norteadores do PSE. Contudo, a categoria *interesse* demonstrou sua força na recondução dos trabalhos.

Respeitando as particularidades de cada unidade escolar, fica a critério da equipe incluir estudos sobre os programas federais, desde que aconteça planejamento prévio com a participação do CEFAPRO, de forma a não prejudicar os objetivos traçados pela política estadual de formação continuada. Essas temáticas poderiam ou não (à escolha do grupo) estar vinculadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), à proficiência dos alunos, a avaliações, como Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros temas.

Ficou perceptível nos dados coletados que o PSE apresenta temáticas diversificadas que dependem da escolha do grupo, que julga necessário e/ou relevante naquele momento, podendo ser executados subprojetos. Segundo Nez e Silva (2010), um desses subprojetos é a formação tecnológica, que agrega conhecimento e saberes que resultam numa ação imediata em sala de

aula com vistas à inovação e mediação pedagógica<sup>6</sup>.

Moraes e Santos (2007) também concordam que um dos objetivos do PSE é estimular a utilização de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, em ação voltada para a formação continuada do professor. Isso possibilita um espaço de transformações educativas permanentes, além de ser uma das funções do CEFAPRO, enquanto agente das políticas de qualificação profissional.

Essa preocupação com as tecnologias é latente na questão que solicitava qual atividade desenvolvida no PSE com que o respondente se identificou, como indicam as informações no quadro que segue:

**Quadro 03** – Temáticas citadas nos projetos da Sala de Educador

TEMÁTICAS	QUANTIDADE DE RESPONDENTES
Lousa digital e hipermídias	02
<i>Educação inclusiva</i>	02
Tendências pedagógicas	01
Funções da equipe escolar	01
Planejamento coletivo	01
Pré-conselho	01
<i>Transposição didática</i>	01
História da escola	01
Projetos de ensino aprendizagem	01
<b>TOTAL</b>	<b>11<sup>7</sup></b>

**Fonte:** Pesquisa de campo nas escolas estaduais da zona urbana de Colider/MT (2016).

É fato que, além das novas tecnologias descritas pelos entrevistados nos itens lousa digital e hipermídias, há outros dois elementos importantes que devem ser analisados. Um deles é a *educação inclusiva* como destaque de dois respondentes. A gestora A3 comentou que: “havia um brilho ‘diferente’ nos olhos dos participantes do PSE quando tratamos dessa temática, o que nos deixou extremamente animados com o desenvolvimento da proposta” (grifo do respondente).

E a outra temática que precisa ser comentada é a *transposição didática*, que segundo a entrevistada: “resultou da pesquisa socioantropológica que mostrou os temas norteadores que foram trabalhados durante o ano de 2015” (PROFESSORA J1). Chevallard (1991) define-a como o instrumento através do qual se transforma o conhecimento científico em escolar, para que, assim, possa ser ensinado (pelos docentes) e apreendido (pelos alunos). O professor R7 esclareceu que: “muitos conteúdos debatidos no projeto são aplicados em sala de aula”; fabrica-

<sup>6</sup> Ver mais sobre em Masetto (2003).

<sup>7</sup> Como a entrevista possibilitava mais de uma resposta a essa questão, foi gerada uma quantidade maior de indicações do que o número total de respondentes.

se, deste modo, um objeto de ensino-aprendizagem.

Os entrevistados foram unânimes nas perguntas em que se questionava sobre a importância do PSE e se acreditam que haveria contribuição para a formação continuada. Todos responderam que sim, a gestora A3 expôs que: “A Sala de Educador funciona como um momento de parar para estudar, pode até ser considerado ‘forçoso’, mas extremamente necessário!” (grifo do respondente). Isso significa dizer que a sistemática de estudo desses encontros faz com que o professor e demais envolvidos com a escola possam, obrigatoriamente, refletir sobre suas práticas.

Segundo a professora F2, “Esse projeto proporciona a participação do coletivo, que pode refletir e debater as temáticas propostas a partir de diferentes interpretações, o que visa retornar novas ações de trabalho”. Dessa forma, confirma-se o que Santos, Silva e Ramos (2012) já explicitaram anteriormente que os profissionais da Educação Básica são considerados protagonistas de sua formação continuada, nos moldes descritos por Nóvoa (2009) e Imbernón (2006), citados na discussão teórica.

Assim, acredita-se que os processos de formação que desenvolvam conhecimentos, atitudes e valores possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. A esse respeito, Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam que:

Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de *investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores* (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 16 – grifo meu).

Quando questionados sobre a compreensão do PSE como significativo na proposta de formação dos saberes docentes e na reflexão-ação sobre as práticas profissionais, a professora F2 defende que: “Conforme a classificação de Tardif, os saberes docentes compreendem os disciplinares, curriculares e experienciais e nesse processo de formação é possível refletir esses aspectos que resultaram em *novas ações das práticas profissionais*” (grifo meu). É verificável e incontestável nos demais relatos coletados que o PSE tem como finalidade a produção e a socialização de conhecimentos e saberes práticos. Para isso, os encontros coletivos ocorrem através da discussão e da reflexão sobre as problemáticas do contexto escolar local.

Para Candau (1996) é fundamental, nesse processo de formação continuada, ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das ações práticas,

“[...] de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares” (p. 146). A justificativa para essa reflexão se baseia no apontamento de que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento da realidade circundante. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (CANDAU, 1996, p. 146).

Por fim, cabe ainda comentar sobre a questão relativa à articulação da Sala de Educador às políticas de qualificação docente no Estado de Mato Grosso. Um dos gestores, A1, informou que a formação contínua: “[...] é um processo indispensável à qualquer profissional, para atualizar-se e refletir sobre suas práticas ampliando os horizontes de atuação, nessa perspectiva o Projeto Sala de Educador é uma iniciativa criada pela SEDUC que visa proporcionar um momento produtivo de formação continuada com vistas a contextualizar estudos sobre a unidade em que o profissional atua”. Assim, o PSE pode contribuir decisivamente ao buscar mudanças na formação contínua, propondo acompanhar as novas necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea.

### **Considerações Finais**

As análises teóricas desse estudo apontam na direção de que a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói apenas na graduação, muito menos no acúmulo de cursos, palestras, oficinas e/ou técnicas, mas pela reflexão coletiva durante o *continuum* de sua carreira profissional, na autoformação.

Candau (1996) também alerta que a formação continuada não deve ser vista como o acumulado de horas de seminário e outras atividades de eventos acadêmico-científicos. Precisa, ao contrário, ser compreendida a partir da percepção da reflexão crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Essa temática assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa abordagem transformadora. Constitui uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, que provoca debates e encaminha propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesse movimento, a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

Em qualquer tipo de formação, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários, carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores. O PSE é uma experiência prática no que concerne à

formação contínua em serviço em Mato Grosso e compõe as políticas públicas estaduais de qualificação docente, funcionando como uma proposição viável e interessante.

Todavia, pode ser considerada meritocrática, quando postula um conjunto de valores que geram méritos ao professor, o que significa dizer, que imputa o reconhecimento público da qualidade das suas realizações individuais. Essa concepção articulada nas políticas oficiais destinadas à formação docente está presente em vários estados brasileiros, a exemplo do que acontece em São Paulo, que adotou o modelo de gestão baseado na “*pseudo*” valorização dos profissionais das escolas públicas (VIEIRA *et al*, 2013).

Não se pode deixar de comentar que esse espaço da Sala de Educador tem como possibilidade estimular a produção de projetos pedagógicos pelos professores, baseados na investigação sobre a realidade educativa do sistema de ensino e do saber-fazer docente. Além disso, é uma alternativa à garantia de saberes, habilidades e conhecimentos realizados através de análises de textos ajustados com as diretrizes curriculares para a formação de professores.

Como foi perceptível nas entrevistas realizadas, o PSE ofertado no espaço escolar centraliza as atividades nas necessidades advindas da realidade, potencializando a reflexão-ação dos profissionais que trabalham na educação. Como este projeto acontece concomitantemente em todas as Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso, tem a possibilidade de visualização dos contextos e particularidades regionais e locais, o que, de certa forma, é agregador e valorizador de uma prática de qualidade para a Educação Básica. Vale ressaltar que a consciência crítica do professor é extremamente relevante nesse processo de formação continuada.

É nítido nos dados coletados que há limites e dificuldades que devem ser superados; uma delas diz respeito à motivação por parte de todos os segmentos da escola para participação nos estudos, que ficou evidente num dos relatos. Além disso, Santos, Silva e Ramos (2012) esclarecem que o PSE interfere no plano estadual de carreira docente, quando gera pontuação/certificação que altera a contagem de pontos para a atribuição de aulas no ano seguinte, o que pode ser compreendido tanto como incentivo quanto como uma modalidade de regulação por parte de um governo.

Numa perspectiva crítica, é preciso referendar o posicionamento do governo do Mato Grosso, tendo em vista essa política de formação de professores, pois indica uma abordagem meritocrática, na qual a política implementada exerce um controle sobre o professor, corroborando para as práticas neoliberais nacionais que podem ser observadas no Estado.

Os encaminhamentos conclusivos sugerem que a formação continuada realizada na Sala de Educador beneficia os profissionais envolvidos (sejam professores, equipe pedagógica e



demais), pois eles estarão em processo contínuo de aprendizagem no seu local de trabalho. Para isso, as escolas devem apoiar cada vez mais esse tipo de qualificação que, com suas reflexões e análises, potencializam a construção de projetos de ensino aprendizagem, cujo resultado será um bom desempenho dos alunos.

### Referências

- ALMEIDA, E. R. S. **Formação continuada do professor como desafio de um gestor**. 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informese/artigos/formacao-continuada-do-professor-como-desafio-de-um-gestor/34335/>>.  
Acesso em: 12 dez. 2009.
- ALONSO, M. (org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BARBOSA, M. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. **Revista de Educação**, v. VII, n. 2, 1998.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.
- BLANCO, M. M. G. A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um *currículum*. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de letras, 2003.
- BONI, M. R. **Formação docente para a lei 10.639/03-CEFAPRO/Sinop**. Disponível em:  
<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/MARCIA%20REGINA%20BONI2.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2009.
- BRASIL. **Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2009.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble : La pensée Sauvage, 1991.
- COUTO, M. E. S.; LARCHERT, J. M. **A formação continuada dos professores: uma experiência com o curso TV na escola e os desafios de hoje**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1401.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2010.
- DIRETRIZES educacionais/MT – Lopeb. **Lei complementar N. 50 de 01 de janeiro de 1998**. Cuiabá, SEDUC, 1998.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de

formação. **Educação e Sociedade**. V. 23, N. 80. Campinas: set., 2002.

FUNDAÇÃO Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. Relatório final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011. Disponível em:

<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Principia, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. V. 20, N. 68. Campinas: dez., 1999.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Las tareas del formador**. Málaga, Espanha: Aljibe, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012.

\_\_\_\_\_. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato**

**Grosso: formação em rede entrelaçando saberes**. SEDUC: Cuiabá, 2010.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de estado do meio ambiente**. Mapa dos biomas. Disponível em: [http://www.sema.mt.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=170&Itemid=107](http://www.sema.mt.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=107). Acesso em: 09 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto de formação continuada “sala de professor”**. Colider, 2009.

MORAES, A. P. G; SANTOS, Z. L. **Projeto sala de professor concepção e metodologias**. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php)>. Acesso em: 28 dez. 2009.

NEZ, E. Um balanço do Programa Nacional Bolsa Escola (2001-2003). **Educere et educare**. v. I, 2006.

NEZ, E.; SILVA, F. A. “Sala de professor”: espaço de formação para a utilização de recursos tecnológicos com professores do ensino médio no Estado de Mato Grosso. **Seminário em rede**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico**

da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. FAZENDA, I. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

RICHARDSON, R. J. (org.) **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Unidades-Escolares.aspx>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e sociedade**. V. 21, N. 72. Campinas: ago., 2000.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, L.; RAMOS, R. C. G. Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto sala de professor/educador. **Acta semiótica et linguística**. V. 17. N. 1. 2012.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, C. M. *et all*. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., jan./jun.2013.

**Recebido em 01/08/2016 – Aprovado em 04/10/2016.**