

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA

**Edna Coimbra da Silva
Jucilene Oliveira de Moura**

Resumo: O trabalho aborda a responsabilização docente e suas implicações na constituição do trabalho docente na formação continuada de professores a partir das políticas educacionais que vem sendo introduzidas no sistema educacional. Analisa o documento orientativo para a construção dos projetos de formação continuada de professores e as atas referentes ao Projeto Sala do Professor das escolas da rede pública municipal de Sorriso - MT e objetiva problematizar e dar visibilidade as experiências de formação continuada ocorridas no espaço escolar através da ação docente. A análise aponta que a política de formação continuada que tem a escola como lócus apresenta avanços e desafios, não tem uma direção fixa, ora se apresenta como mecanismo de controle do trabalho docente, ora como possibilidade de constituição e fortalecimento do trabalho docente.

Palavras chave: Responsabilização; Formação Continuada; Trabalho Docente

Introdução

As mudanças na educação no Brasil, nas últimas décadas, têm sido inúmeras. E em alguns casos, as ações destas mudanças tem o professor como um profissional que tem o direito de continuar aprendendo e enriquecendo a sua carreira de forma a atingir os seus objetivos e atender aos desafios de educar e escolarizar os educandos que fazem parte do sistema educacional brasileiro.

Com o intuito de efetivar políticas onde o docente é o principal protagonista destas possíveis mudanças, a formação continuada de professores vem sendo pensada e materializada. Mas dentro deste contexto temos a perspectiva da influência da política de globalização, que inclui imposições da economia de mercado nas políticas educacionais brasileiras. Essa situação se concretiza através de ações do governo “que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista” (VIEIRA, 2002, p.111).

Desse modo, estados e municípios brasileiros vem colocando em prática políticas de formação continuada de professores, que ora se apresentam como avanço no fortalecimento do trabalho docente, ora se apresentam como mecanismo de controle e responsabilização docente.

No município de Sorriso-MT, a categoria docente se organizou e conquistou a ampliação do número de horas atividades. A conquista dos trabalhadores da educação

de 1/3 da hora atividade no referido município em 2012 tornou possível que, as escolas pudessem destinar tempo, dentro de sua jornada de trabalho, para o planejamento, para as reuniões pedagógicas e com os pais. Sobretudo, possibilitou o planejamento de uma formação continuada com o objetivo principal de intensificar estudos pertinentes ao processo de ensino e da busca de melhoria da qualidade dos resultados educacionais, levando em consideração as especificidades de cada unidade escolar.

Logo após a aprovação da Lei Complementar 145/2012 que estabeleceu maior percentual de horas atividades para os professores, a Secretaria Municipal de Educação de Sorriso implementou a Portaria 043/2012, onde orientava as escolas a elaborarem seus projetos de formação continuada, devendo submeter estes à aprovação do Departamento Pedagógico daquele órgão. São estes projetos que serão fonte de dados documentais do estudo que se apresenta neste trabalho.

Nesse sentido, este trabalho também aborda resultado de pesquisa documental das atas dos grupos de estudos de três escolas da rede pública municipal de Sorriso-MT, do ano de 2012 e o documento orientativo da Secretaria Municipal de Educação para a elaboração dos projetos Sala do Professor da referida rede. A ideia é compreender a responsabilização docente e suas implicações na constituição do trabalho docente presentes na formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT no ano de 2012.

Com base nesta análise busca – se divulgar e problematizar as políticas de formação continuada em que a escola é lócus da formação, bem como suas implicações na constituição do trabalho docente. Em sua realização, analisamos os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada e o parecer orientativo para a confecção dos projetos de formação continuada.

Neste contexto, indagamos se a formação continuada realizada na escola, tendo os professores como o principal agente da sua formação, traz implicações para o trabalho docente. Os profissionais da escola têm autonomia para definir o conteúdo da formação continuada? A formação continuada realizada na/pela escola tem possibilitado a constituição do trabalho docente?

Na primeira seção apresentamos as discussões sobre as políticas de formação continuada que tem a escola como lócus da formação, no que tange suas implicações e desafios para a constituição do trabalho docente. Na segunda seção apresentamos a análise dos conteúdos abordados durante os encontros de formação continuada e do parecer que orienta estes estudos. Este estudo se fundamenta nas contribuições de Ball

(2005, 2006), Hypólito (2007) e Nóvoa (1997,2002). Ao final, apresentamos algumas considerações sobre a política de formação continuada do município de Sorriso-MT, apontando limites e desafios dessa política e possíveis contribuições com o processo de constituição do trabalho docente.

Formação Continuada de professores: a escola como lócus da formação, desafios e limites

Nos últimos anos, no Brasil e em outros países, a formação continuada de professores é objeto de enorme preocupação, assim diversos investimentos têm sido feito em alternativas de formação continuada de docentes, e as políticas públicas em diversos municípios tem estimulado o desenvolvimento desta.

Nóvoa (1997) parte do princípio de que a formação continuada de professores se dá através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente da identidade pessoal, que ocorre no processo interativo e dinâmico de experiências e partilhas dos saberes.

Ainda com base em estudos de Nóvoa, entendemos que a formação precisa estar relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir escola). Desse modo, “a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.” (NÓVOA, 2002, p. 36).

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos a que os professores têm acesso por meio da formação continuada são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas sócio afetivo e culturais. Nesse sentido, se observa que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência.

A formação continuada de professores realizada na escola com a participação ativa dos educadores na concepção e execução da sua formação possibilita o processo de constituição do trabalho docente e o fortalecimento da profissionalização docente.

A escola não é um local em que apenas se ensina, é também um espaço de produção de conhecimentos e saberes, um local onde identidades e trabalho docente se constituem, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo.

Desse modo, com base em estudos de Smolka (2010) sobre o significado de aprendizagem, entendemos que a formação continuada de professores necessita considerar a construção de significados que ocorre na interação com o outro, pois a construção da identidade docente passa necessariamente pela construção do outro e destacando que o aprender está relacionado à construção de significados que tenham importância para cada indivíduo, ou seja, a formação não terá sucesso se não for relacionada à constituição da identidade docente e a realidade do trabalho docente, e se não ocorrer desta forma ela não será significativa para o professor, não auxiliará na constituição da identidade e trabalho docente.

Assim a formação continuada de professores considerando a construção de significados, associada à teoria e a prática é uma necessidade que enriquece os seus possíveis resultados, porque é na prática, com a prática e a partir da prática que os docentes se constituem profissionalmente e, assim constroem teorias que fundamentam práticas novas.

Diversos estudos têm indicado que a escola vem sendo repensada quanto as suas funções e sua estrutura organizacional, o reflexo disto está nas ações dos gestores educacionais que exigem dos docentes repensarem o seu fazer e o ser professor. Dentro deste contexto, as políticas educacionais vêm sendo elaboradas sob a influência de organismos externos sob a influência da política neoliberal.

Ball (2006, 2005) e Hypólito (2007) em seus estudos têm identificado que a intensificação do trabalho docente e responsabilização do professor tem sido a tônica das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido modificada para atender aos anseios da política de globalização, que inclui imposições da economia de mercado. Esses processos de reformas educativas e as novas políticas para o trabalho docente vêm promovendo maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos docentes sobre o seu trabalho e em termos de crescimento de um novo gerencialismo, conforme Ball

[...] o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle [...]. (BALL, 2006, p.24)

A adoção deste modelo tem como justificativa a inoperância do sistema público de ensino na sua capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados. Com esse novo gerencialismo se estabelece a cultura da performatividade, que, segundo Ball

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de produção ou inspiração [...] (2005, p. 543).

A performatividade leva os indivíduos a serem cada vez mais produtivos, transformando suas ações no sentido de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Esta tecnologia inserida nas atividades do cotidiano escolar exige que padrões de qualidade e produtividade sejam estabelecidos. Nesta perspectiva, o docente assume o papel de técnico, assim o ensino passa a ser um trabalho para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

Neste contexto, a política de formação continuada de professores, nas políticas educacionais empregadas por gestores educacionais tem sido o principal alvo de ações com o intuito de provocar mudanças no interior da escola. E em alguns momentos termina por estar permeada por influências de cunho gerencialista.

Para Day o desenvolvimento profissional inclui a aprendizagem a partir da experiência, no plano individual, através de suas atividades em sala de aula, na escola e também em situações formais e informais. Neste contexto, fica claro que o desenvolvimento da escola depende do professor, sendo que a formação continuada é responsabilidade dos professores, escola e governo.

Segundo Day

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências de aprendizagem natural e nas atividades conscientes e planejadas que pretendem contribuir para o benefício direto ou indireto do indivíduo, grupo ou escola e que através destes, contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. Esse é o compromisso pelo qual, sozinho e com os outros, os professores revisam, renovam e estendem seu compromisso como agentes de

mudanças com propósitos morais do ensino, e que adquire e desenvolve criticamente os conhecimentos, habilidades e inteligência emocionais essenciais para a reflexão, o planejamento e a prática profissional adequada com as crianças, os jovens e os companheiros em cada fase de sua vida no ensino. (2005, p. 17)

Nesta perspectiva, o comportamento dos professores como profissionais é fundamental para a qualidade de ensino. E no quadro atual da educação, o ser profissional pode significar estar submetido a um crescente controle. E sendo assim, o professor profissional é levado a se preocupar com um contexto educativo mais amplo, buscando alcançar o próprio desenvolvimento profissional através de formação continuada, este seria um caminho par impedir a desprofissionalização.

Os estudos de Day (2005), apontam ainda para o fato de que a intensificação do trabalho docente estar pressionando os professores a se converterem em técnicos que teriam objetivos de rendimentos pré-determinados e isto, pode estar causando a transformação do trabalho docente em algo meramente técnico. Porém isto não significa que muitos professores não consigam se desvencilhar desta lógica e assim estar buscando manter o seu “eu” profissional.

Day se apoia em diversos estudiosos do assunto para afirmar que “os docentes não são somente receptores de mudanças políticas iniciadas no exterior das escolas e salas de aula, mas são também iniciadores de mudanças...” (2005, p.30). Isto retrata que as políticas que são constituídas são resinificadas no interior das escolas.

Na política de formação continuada do município de Sorriso-MT observamos possíveis influências do gerencialismo, a partir da análise dos dados.

De acordo com o documento orientativo para a elaboração dos projetos de formação continuada, intitulado “Hora Atividade/Sala do Professor: Formação Continuada na Educação Básica” (SMEC/SOO, 2012, p.1), a formação realizada na escola pelo coletivo de professores tem por objetivo “desenvolver os índices educacionais sorrisiense [...]”.

A definição desse objetivo para os projetos de formação continuada das escolas pode caracterizar tendências das políticas de responsabilização. Ou seja, delegam-se às escolas a responsabilidade para com os índices. Nessa perspectiva, a escola, os profissionais acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também

dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais voltadas para a garantia das condições concretas e objetivas para a sua efetivação.

Ball (2005) considera o gerencialismo como uma nova política administrativa inserida nas gestões educacionais sob influência do neoliberalismo. Para o autor, o gerencialismo “envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (BALL, 2005, p. 545).

Nessa perspectiva o trabalho docente e as identidades são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois segundo Lawn (2001, p. 119) “há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas”.

Nessa perspectiva, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E o documento orientativo para a elaboração do projeto Sala do Educador (SMEC/SOO, 2012, p.2) apresenta a formação continuada de professores com vista a possibilitar:

[...] que o professor tenha mais tempo de pesquisar, estudar, planejar as aulas, participar de reuniões pedagógicas e de pais, bem como corrigir avaliações e demais atividades escolares realizadas com os alunos. Portanto, pretende-se que o mesmo se sinta mais motivado, capacitado e valorizado para desenvolver *um trabalho que tenha como resultado a melhoria da qualidade da educação realizada em sala de aula e conseqüentemente o IDEB.* (grifo nosso)

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores de Sorriso-MT, em alguns momentos apresenta parâmetros gerencialistas, se distanciando da possibilidade de fortalecer o trabalho docente. Hypólito (2007, p.14) considera que o atual modelo de gerencialismo que vem sendo inserido nas políticas educativas visa não somente um novo modelo de gestão escolar, mas também:

[...] formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

Segundo o documento de orientação, as escolas da rede municipal pública de ensino de Sorriso – MT “contará com o apoio do Departamento Pedagógico na elaboração, *orientação, intervenção, acompanhamento e aprovação* do projeto dos grupos de estudos no interior da escola” (SMEC/SOO, 2012, p. 4), (grifo nosso).

Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Municipal, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam.

A solução para os problemas diagnosticados passam a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem. Ball (2006) argumenta sobre a necessidade de superar o binarismo entre o sistema macro e micro nas análises sobre política educacional. Ou seja, para além das interpretações deterministas, buscamos evidenciar o protagonismo da escola, bem como sua autonomia no processo de definição da política.

Contrário às teses de globalização, que vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) considera que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E nessa perspectiva se observa ainda no documento orientativo a afirmação de que:

A criação do Projeto Sala do Professor tem como finalidade desenvolver a formação continuada de professores, capacitando dentro das unidades escolares, sendo que ação principal está na prática pedagógica de cada unidade escolar, possibilitando que o educador torne-se sujeito da sua própria prática educativa a partir de suas necessidades, por isto se espera que os projetos a serem desenvolvidos sejam coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de crescimento profissional do educador. (SMEC/ SOO, 2012, p.4)

Desse modo observa-se que ocorre a preocupação em potencializar o trabalho docente com vistas a possibilitar a melhoria das práticas pedagógicas através da formação continuada dos professores envolvidos.

A Formação Continuada e seus conteúdos

Analisamos os conteúdos dos grupos de estudos, registrados em atas das três escolas definidas como amostra, como parte do universo institucional de pesquisa com o

intuito de compreender a responsabilização docente e suas implicações na constituição do trabalho docente na formação continuada de professores a partir das políticas educacionais que vem sendo introduzidas no sistema educacional.

Entendemos que a docência é uma aprendizagem que se dá ao longo da vida profissional, instigada pelos dilemas do cotidiano do sistema educacional e da escola, refletidos sobre as orientações da produção teórica da educação e de outras áreas.

Concordamos com Day (2005), quando afirma que a estruturação de propostas de formação continuada de docentes necessita considerar os anseios dos professores em suas atividades profissionais diárias, pois assim os docentes terão um envolvimento muito maior com esta formação. Ao deixar de considerar as necessidades e os interesses dos professores no momento do planejamento e desenvolvimento desta formação continuada, os resultados podem ser irrisórios e os esforços e recursos aplicados terão sido em vão.

É a partir desses pressupostos que analisamos os conteúdos da formação continuada dos professores, considerando que os sujeitos da escola produzem conhecimento, produzem cultura e práticas curriculares que não são hegemônicas.

Em 2012, os encontros de formação continuada das três escolas em análise abordaram temas diversificados como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Importância da Formação Continuada, 20 Metas para a Educação do Plano Nacional de Educação, entre outros.

A partir das diferentes temáticas abordadas observamos que as escolas apresentaram preocupações em debater não somente orientações didático-pedagógicas, mas também questões políticas mais amplas que envolvem o processo educacional em âmbito nacional, como é o caso do estudo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nos encontros realizados nas três unidades escolares também encontramos temas voltados para a política educacional, especialmente sobre as questões que envolvem a carreira docente.

As atas registram discussões sobre o Plano de Cargos e Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais da educação do município de Sorriso – MT, em que discutem o trabalho docente. Desse modo observamos que ao ocorrer discussões como estas, se têm a possibilidade de potencializar o fortalecimento do trabalho docente como defende Day (2005, p. 13): “a própria natureza do ensino exige que os professores se engajem na sua formação e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras [...]”.

No entanto, observamos nos registros das atas a preocupação com os programas federais que avaliam o ensino, ou seja, são também discutidos nos encontros de formação, ações e projetos voltados para elevar os índices da Prova Brasil e IDEB.

Essas temáticas revelam a influência do tecnicismo nos estudos da formação continuada. Isto é preocupante, pois tende a interferir na potencialização da autonomia docente com vistas à constituição do trabalho docente.

Segundo Contreras (2002, p. 211) “a autonomia dos professores está relacionada à autonomia social, ou seja, ela só é possível dentro de um conjunto de relações e se desenvolve em aprendizado contínuo que está ligado à reconstrução constante da identidade profissional”.

Outras temáticas também foram discutidas pelo coletivo de professores tais como: Política de Educação Inclusiva, Indisciplina na Escola e Realizando-se como Educador.

Estes temas indicam a ressignificação que ocorrem nos textos políticos, em seus diferentes contextos. No contexto da prática a escola trouxe outros temas para o estudo: Como Cuidar da Voz; A Ética Profissional e a Interdisciplinaridade como abertura para o novo, o que caracteriza a ressignificação na prática.

Destacamos que a inserção de temas voltados para o trabalho docente nos projetos de formação continuada no município de Sorriso-MT faz parte do movimento cíclico da política. Nesse sentido, segundo Ball (2006) todo o texto, incluídos os documentos políticos, é aberto a múltiplas interpretações, podendo agregar novos sentidos aos diferentes conceitos.

Algumas Considerações

A busca pela construção de uma escola democrática e de qualidade é elemento essencial na empreitada de fortalecimento do trabalho docente, que passa também pela valorização do professor e pela plena autonomia docente em suas atividades profissionais.

A formação continuada tende a promover a reflexividade e a transformação das práticas docentes, auxiliando os educadores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e construindo formas de enfrentá-las. Enfim, não é suficiente saber os problemas da profissão, é preciso refletir sobre eles e buscar soluções, mediante ações coletivas.

Ao observarmos os resultados das políticas gerencialistas introduzidas na educação brasileira, percebemos que a submissão aos critérios quantitativos e numéricos não tem produzido os avanços do sistema educacional, tem sim, como afirma Hypólito (2007, p.15) “aumentado às desigualdades sociais e educacionais, com o total aniquilamento do patrimônio da educação pública.”.

O combate à cultura da performatividade introduzida nas políticas educacionais e na formação continuada se constitui como desafio.

Concordamos com Moreira (2012, p. 44) quando afirma que “há, assim, que se consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e bem agir. Não faz sentido, já acentuou há muito, concebê-lo como um técnico que bem executa o que outros conceberam”.

A escola, os sujeitos que nela atuam não são determinados. Os textos políticos são ressignificados no contexto da prática. São diferentes abordagens e concepções disputando seus espaços. Todo texto político sofre alterações no contexto da prática, ele é reinterpretado, ganhando novos sentidos e significados.

Assim, consideramos que os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada estão possibilitando reflexões importantes para o coletivo da escola, e que este espaço de discussão entre os professores é possibilidade de garantir um trabalho docente com mais qualidade, podendo contribuir com a constituição do trabalho docente.

Referências bibliográficas:

BRASIL, LDB – **Lei de Diretrizes e Base**. Nº 9394 de Dezembro de 2006.

_____, **Lei Federal** nº 11.738 de Dezembro de 2008.

BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, pp10-32, Jul/Dez.2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Cortez, São Paulo. 2002.

DAY, Christopher. **Formar Docentes**. Narcea, S. A. De Ediciones, Madri - Espanha, 2005.

GATTI, Bernadete. **Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n 119, p 191-204, 2003.

HYPÓLITO, A.M; **Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação**. Cadernos da Anpae, nº 04, 2007.

LAWN, M. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp 117-130, Jul/Dez, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em 15/06/2013.

MOREIRA, A. F. B. **Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares**. Revista Teias, v. 13, nº 27, p. 27-47, jan/abr.2012.

NÓVOA. António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Realgráfica. Ltda. Lisboa, 2002.

_____. Formação de Professores e Profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

SMOLKA, A. L. B, **Ensinar e Significar: As Relações de Ensino em Questão ou das (não) Coincidências nas Relações de Ensino**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SORRISO – MT. **Atas de Grupos de Estudos das Escolas Municipais** do ano de 2012.

_____ **Documento Orientativo** para confecção dos Projetos de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Municipal de Sorriso-MT, 2012.

_____ Prefeitura Municipal **Lei Complementar** nº 145 de Fevereiro de 2012.

VIEIRA, J.S. **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar** (implicações sobre o trabalho e a identidade do professorado). Currículo sem Fronteiras, v.2, pp.111-136, Jul/Dez.2002. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em 04/06/2014.