

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DIANTE DA ATUAÇÃO FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

Jackeline Sousa Silva (1); Raqueline Chaves de Araújo (2); Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (3)

*Universidade Federal de Campina Grande. E-mails: jackeliness23@hotmail.com (1);  
raqueline.chaves@hotmail.com (2); onireves10@gmail.com (3)*

**Resumo:** A formação de professores, em caráter inicial ou continuado, é um fator que contribui para o sucesso do aprendizado dos alunos, o que a torna alvo de calorosas discussões no âmbito educacional. Sabendo que a formação acadêmica nem sempre atende ao que preconiza a legislação educacional, busca-se na formação continuada conhecimentos necessários a uma prática docente satisfatória, o que quer dizer, capaz de produzir junto aos alunos os resultados de aprendizagem esperados. Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de saber até que ponto a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica, inclusive com relação à aquisição de conhecimentos relativos à área de ensino. Traçamos como objetivo geral: discutir sobre a importância das formações continuadas para a melhoria da prática docente, especialmente, para os docentes que atuam fora de sua área de formação acadêmica. Como objetivos específicos, pretendemos: traçar o perfil dos professores pesquisados; identificar os principais desafios encontrados pelos docentes para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e conhecer suas expectativas em relação às formações continuadas. Nossa metodologia consta de uma pesquisa de natureza básica, a partir de um estudo bibliográfico à luz de Tardif (2014), Farias *et al* (2011) e outros, e de um levantamento a partir de um questionário aplicado aos professores. Concluímos que os docentes esperam que a formação continuada seja eficaz, a ponto de suprir a falta de conhecimentos oriunda da formação acadêmica e, conseqüentemente, colaborar para a superação do principal desafio apontados por eles, que se constitui na baixa aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Professor, Formação acadêmica, Formação continuada, Prática docente.

### INTRODUÇÃO

Temos testemunhado que boa parte das discussões que acontecem no âmbito educacional giram em torno da aprendizagem dos alunos, o que inevitavelmente remete à formação de professores, seja em caráter inicial seja continuado. A legislação educacional estabelece normas para o exercício do Magistério em todas as etapas de ensino, relacionadas à escolaridade exigida para que o professor esteja habilitado a lecionar. Porém, é fato que essas normas não são efetivadas na prática, o que pode ocasionar lacunas em sua prática pedagógica, diretamente relacionadas ao conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona ou à ausência destes.

Perante essa realidade, ocorre a busca da aquisição dos saberes necessários ao exercício da profissão de forma satisfatória, por parte dos próprios professores, que acabam por sentir maiores dificuldades de atuação em sala de aula, bem como por parte das Redes Municipais de Ensino, que promovem momentos de formação continuada como meio de suporte ao docente. Com isso, acaba por recair sobre os formadores a função de suprir as

lacunas deixadas pela falta da formação acadêmica, o que, sem dúvida, se torna um grande desafio, considerando a tamanha responsabilidade atribuída às ações formativas em serviço.

Tendo por base esse cenário, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de conhecer o perfil dos professores que lecionam na etapa de ensino selecionada para a pesquisa e até que ponto a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica, inclusive com relação à aquisição de conhecimentos relativos à área de ensino.

Optamos por selecionar como sujeitos para a pesquisa os professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, por se tratar do último ano dessa etapa de ensino, o que desperta uma maior atenção por parte dos responsáveis pelo acompanhamento pedagógicos nas instituições escolares, especialmente por se tratar de turma participante de avaliações externas.

Diante disso, traçamos como objetivo geral: discutir sobre a importância das formações continuadas para a melhoria da prática docente, especialmente, para os docentes que atuam fora de sua área de formação acadêmica. Especificamente, objetivamos: traçar o perfil dos professores pesquisados; identificar os principais desafios encontrados pelos docentes para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e conhecer suas expectativas em relação às formações continuadas.

Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa de natureza básica, a partir de um estudo bibliográfico à luz de Tardif (2014), Farias *et al* (2011) e outros. Em seguida, fizemos um levantamento a partir de um questionário aplicado aos professores, a partir do qual obtivemos os dados apresentados no tópico intitulado *Resultados e discussões*.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A formação inicial e os saberes docentes**

Para se atingir os objetivos almejados no âmbito educacional, é preciso, entre outros fatores, que o ensino seja conduzido por professores que tenham conhecimento e competência. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 39) tece algumas considerações sobre o professor ideal e os saberes docentes. Para ele, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

No que concerne aos conteúdos curriculares, Farias *et al* (2011) ressalta que, para selecionar as estratégias de ensino, é preciso observar as particularidades das áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Cultura e Sociedade), a natureza do conteúdo (conceitual ou factual, atitudinal e procedimental) e seu momento ou fase de estudo (introdução, a aprofundamento ou culminância).

Para que o professor possa selecionar as estratégias de acordo com cada área do conhecimento, é fundamental que ele tenha formação específica na área em que atua. Farias *et al* (idem, p. 99) enfatiza que “na realidade brasileira atual, a formação de nível superior para o magistério configura exigência legal [...] Também solicita, para ser professor, conhecimentos especializados [...]”. Caso contrário, as dificuldades certamente surgirão, pois serão exigidos dele saberes necessários a uma boa atuação docente.

Tardif (2014) classifica esses saberes como: a) os saberes da formação profissional, definidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) os saberes disciplinares, que se integram à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; c) os saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; d) saberes experienciais, que incorporam a experiência individual e coletiva, sob a forma de habilidades adquiridas por meio da prática de sua profissão.

Diante dessa categorização de saberes, vemos o quão complexa é a atuação docente, pois é oriunda da articulação de todos esses saberes. Quando o professor não possui os saberes adquiridos por meio das instituições formativas iniciais, é preciso oferecer-lhes oportunidade de adquirir os conhecimentos nas formações em serviço, e estas serão um importante meio para que ele possa aplicar seus saberes experienciais, e possa enriquecer seu leque de saberes docentes.

### **A formação continuada como ferramenta de apoio ao (re)fazer docente**

Na atuação docente, são vários os desafios encontrados pelo professor, quer tenha ele formação acadêmica na área em que leciona ou não. Diante disso, a formação continuada entra como suporte, uma vez que promove a discussão de conteúdos direcionados à sala de aula, bem como estratégias de aplicação favoráveis à aprendizagem discente, além de proporcionar a troca de experiências entre formadores e professores.

Concordamos com Cunha, 2006 (p. 489), quando diz que “os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências”. Dessa forma, a troca de experiências proporcionada pelos momentos formativos, sem dúvida, contribui para que o professor aperfeiçoe sua prática docente. Freitas *et al* (2011, p. 156) confirma essa ideia dizendo que “os professores não passam ilesos por essas interações. Não são poucos aqueles que encontram na imitação dos modelos de ensino um referencial para erigir seu modo de ser e de estar na profissão”.

Nesse sentido, torna-se fundamental que sejam proporcionados aos docentes momentos em que possam socializar os saberes incorporados às suas práticas, considerando que “as experiências de socialização dos saberes profissionais são formadoras, favorecem a incorporação de determinadas atitudes, valores e práticas como elementos de sua profissionalidade” (idem, p. 56).

Os autores chamam a atenção dos formadores e suas práticas para a urgência de vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos. Esse pensamento corrobora com Freire (1999) quando alerta que é preciso dar vida ao discurso, corporificar a palavra pelo exemplo.

Assim, compreendemos que é importante que os formadores planejem os momentos formativos de forma que possibilitem a vivência de atividades que possam ser levadas para a sala de aula, e não apenas baseadas em modelos teóricos, que fiquem apenas no plano do discurso. Além disso, é necessário que haja uma forma de acompanhamento que permita verificar se as formações estão cumprindo verdadeiramente sua função de suporte, considerando que de nada adianta discutir estratégias sem aplicá-las, buscando um melhor desempenho na sala de aula.

Contudo, é importante considerar que a sala de aula também pode ser considerada um espaço formativo, visto que coloca o professor em confronto com situações desafiantes, entre as quais Freitas *et al* (2011, p. 156) destaca: “a heterogeneidade de saberes e experiências dos alunos; o desconhecimento ou a inexistência do projeto político-pedagógico; a intensificação e precarização do trabalho docente; a fragilidade da formação de professores [...]”. Além disso, os autores destacam, ainda, a indisciplina e a baixa aprendizagem como manifestação decorrente dessas situações, e que forçam o professor a buscar opções de “reconfiguração das práticas pedagógicas, em particular, da aula, no intuito de assegurar ao aluno o direito de aprender” (íbidem).

Rios (2008, p. 74) defende que “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos [...], é na diferença e na reciprocidade de

papéis que vai se constituindo o evento que se chama de aula”. Sendo assim, é preciso que, em seu processo formativo, o professor saiba compreender a importância de promover a autonomia do aluno, para que a troca de saberes possa realmente acontecer. É preciso, ainda, que os formadores tenham consciência dessa concepção para que possam valorizar a experiência que cada professor traz de sua própria sala de aula, e que saiba utilizar essa experiência com o intuito de enriquecer os encontros formativos e desencadear mudanças positivas na prática docente.

Freitas *et al* (2011, p. 71) diz que “mudanças que ressignifiquem a prática docente reclamam por um espírito de abertura e indagação crítica e sistemática por parte do professor, visando a superação das dificuldades a ela inerentes”. Lima (2001, p. 39) complementa esse pensamento afirmando que “esse posicionamento exige que o professor assuma condição de aprendiz, alguém que vai mudando, fazendo e refazendo a sua profissão, crescendo como pessoa e profissional”.

Portanto, percebemos que a formação continuada envolve uma série de fatores, que vão desde a necessidade de suprir a carência relativa ao conhecimento dos conteúdos contemplados pela formação acadêmica até a atuação como suporte para superar os demais desafios que surgem no cotidiano da sala de aula.

Para conhecer mais claramente esses desafios e as expectativas dos docentes sobre essa formação, buscamos informações diretamente dos professores, as quais exporemos logo após o delineamento da metodologia.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo, segundo a teoria de Prodanov e Freitas (2013, p. 51), é de natureza básica, caracterizado por gerar conhecimentos novos, sem aplicação prática, mas úteis para o avanço da ciência, no caso, na área da formação continuada de professores.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, pois visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador”. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 52).

Utilizamos como procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de materiais já publicados; e levantamento, a partir da interrogação direta dos sujeitos da pesquisa, por meio de um questionário, composto por cinco (05) questões objetivas e cinco (05) subjetivas.

O levantamento foi realizado com o universo de professores que lecionam a disciplina Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Acopiara, interior do Estado do Ceará, o que perfaz um total de 23 participantes. O questionário foi aplicado por ocasião de um encontro para formação continuada. O preenchimento se deu de forma individual, sem identificação do respondente e sem interferência da pesquisadora.

Os critérios tomados para a análise dos dados foram analíticos e descritivos, pois preveem a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados em tabelas. Essa análise, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 112) “deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa”.

Dessa forma, a análise e a interpretação serão desenvolvidas a partir das evidências observadas nos dados coletados, de acordo com a metodologia aqui traçada, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento da pesquisadora.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos 23 professores participantes da pesquisa. Ressaltamos que as cinco primeiras tabelas correspondem às questões objetivas, com o objetivo de traçar o perfil dos informantes, considerado de tamanha relevância para a compreensão do tema em estudo; as tabelas 6 e 7 correspondem às questões subjetivas, com o intuito de conhecer os principais desafios apontados pelos docentes para o ensino da disciplina no último ano do Ensino Fundamental, bem como as expectativas dos mesmos com relação às formações continuadas de professores.

Após as tabelas, apresentamos os resultados das três últimas questões, também subjetivas, que dizem respeito à organização estrutural das formações, cujas informações são consensuais entre os professores, quais sejam: frequência com que ocorrem as formações; a existência de material ou proposta didática para subsidiá-las; e a forma de acompanhamento dos conteúdos aplicados durante os encontros formativos.

Após cada tabela, o resultado será discutido à luz dos teóricos selecionados por suas publicações na área de formação docente.

**Tabela 1 – Formação acadêmica dos docentes**

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Licenciatura em Letras-Português	44%
Licenciatura em Pedagogia	22%
Licenciatura em Geografia	4%
Licenciatura em Educação Física	4%
Cursando Pedagogia	22%
Cursando Letras-Português	4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

Observando esses dados, constatamos que 56% dos professores não possuem a habilitação exigida para o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, como preconiza a legislação educacional. Conforme a Nota Técnica Nº 020/2014, do Ministério da Educação, “a docência pode ser qualificada a partir da relação entre a disciplina ministrada e a formação de quem está lecionando”. Assim, a formação exigida para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é a Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, que permite ao docente, segundo o MEC, “atuar no ensino e na pesquisa na área de linguagem, especificamente no estudo da Língua Portuguesa, compreendendo a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa Vernácula do Brasil e as literaturas em Língua Portuguesa”.

**Tabela 2 – Vínculo empregatício**

<b>Vínculo</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Contrato temporário	61%
Efetivo	39%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

A partir desse questionamento, tomamos conhecimento que 61% dos docentes pesquisados são contratados em regime temporário. Araújo e Luzio (ibidem, p. 63) recomendam que

os sistemas educacionais devem ter um quadro de professores permanente, diminuindo, assim, número de profissionais contratados em regime temporário, de

forma a minimizar tanto a falta de docentes quanto a descontinuidade do trabalho pedagógico decorrente das constantes substituições ao longo de um ano letivo.

Sabemos que são vários os motivos que levam os municípios a contratarem profissionais por tempo determinado: carências de profissionais habilitados, insuficiência da quantidade de docentes suprir a demanda etc. Associando esse dado ao percentual de professores que não possuem habilitação para o disciplina foco desta pesquisa, percebemos que há uma grande carência de profissionais formados na área de Letras. No entanto, devemos considerar positivo o fato de que os docentes com o menor grau de escolaridade estão cursando Graduação, o que indica que o docente está em processo de formação acadêmica, embora fora da área de atuação.

**Tabela 3 – Tempo de experiência no Magistério**

<b>Tempo</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Menos de 1 ano	39%
De 1 a 5 anos	13%
De 5 a 10 anos	22%
De 10 a 20 anos	22%
Mais de 20 anos	4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

De acordo com os dados, vemos um percentual significativo de docentes que está no seu primeiro ano de experiência no Magistério. Relacionando esse dado ao ano em que eles lecionam, 9º ano do Ensino Fundamental, consideramos um fator preocupante, visto que se trata de uma turma participante de avaliações externas, entre as quais citamos a Prova Brasil, aplicada bianualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a fim de mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras.

É relevante, ainda, mencionar que esse teste avalia os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa – com foco em leitura – e Matemática – com foco na resolução de problemas, e que seus resultados, somados às informações prestadas no Censo Escolar sobre o fluxo escolar (indicadores de aprovação, reprovação e abandono), dos alunos compõem, atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com isso, percebemos a tamanha responsabilidade dos docentes pesquisados e o imenso desafio proposto com relação às formações continuadas promovidas pelo município.

**Tabela 4 – Tempo de experiência em ensino de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano**

Tempo	Quantidade (%)
Menos de 1 ano	65%
De 1 a 5 anos	15%
De 5 a 10 anos	16%
De 10 a 20 anos	4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

Diante da tabela acima, observamos que é superior ao percentual de professores que estão em seu primeiro ano de experiência no magistério o percentual que indica quantos estão em seu primeiro ano de experiência no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano. Esse dado vem reforçar a preocupação com o desempenho docente no que concerne à preparação dos alunos para as avaliações externas e com as expectativas que recaem sobre a formação continuada, no intuito de suprir a falta de formação acadêmica adequada e a falta de experiência em sala de aula, principalmente, no ensino da disciplina.

**Tabela 5 – Autoavaliação do nível de conhecimento para lecionar Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano**

Nível	Quantidade (%)
Excelente	4%
Bom	57%
Pouco	39%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

De acordo com os dados coletados, a maioria dos docentes avalia como “bom” o seu nível de conhecimento para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, no último ano do Ensino Fundamental. Porém, é também significativo o percentual que considera ter “pouco” conhecimento para cumprir essa tarefa.

Essa capacidade de se autoavaliar é necessária, uma vez que significa a capacidade de reconhecer as expectativas que recaem sobre si mesmos. Acreditando que os conhecimentos adquiridos incidem sobre a prática pedagógica, uma vez que deter o conhecimento contribui para uma atuação pedagógica com mais segurança, expomos o pensamento de Tardif (2001) citado por Farias *et al* (2011, p. 95) que afirma: “se os professores querem ser reconhecidos

como verdadeiros profissionais do ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre a própria prática pedagógica, e inclusive sobre a de seus pares”.

**Tabela 6 - Principais desafios relacionados ao ensino de Língua Portuguesa**

<b>Desafios</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Baixo nível de aprendizagem dos alunos	39%
O ensino de gramática	22%
Falta de compromisso dos alunos	17%
Cobrança de resultado nas avaliações externas	9%
Indisciplina dos alunos	9%
Trabalho com turmas multisseriadas	4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

Analisando a tabela, constatamos que são vários os desafios apontados pelos docentes para o ensino da Língua Portuguesa em turmas de 9º ano, situando-se em primeiro lugar o baixo nível de aprendizagem dos alunos. O professor é (ou pelo menos, deve ser) detentor do conhecimento dos avanços e das dificuldades de seus alunos e, enquanto responsável por suas aprendizagens, é necessário buscar as metodologias adequadas para saná-las.

**Tabela 7 – Expectativas quanto às formações continuadas de Língua Portuguesa**

<b>Tempo</b>	<b>Quantidade (%)</b>
Adquirir conhecimentos	65%
Melhorar a prática docente	15%
Troca de experiências	16%
Acredita que irá contribuir muito	4%

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Rede Pública Municipal. Acopiara-CE. 2017

O resultado observado a partir da tabela acima corrobora com a leitura que fizemos ao analisar a tabela 5, em que associamos a aquisição do conhecimento à prática docente, pois sobre esses dois fatores recaem as expectativas dos docentes relativas às formações continuadas.

Nesse contexto, reportamo-nos a Farias et al (2011, p. 154) quando afirma que “as experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer

continuada – interferem em seus saberes pedagógicos e também em seus saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas”.

Além desses questionamentos, investigamos sobre outras questões que, por constituírem respostas consensuais entre os docentes, não vimos necessidade de expô-las em tabelas. Uma questão diz respeito à frequência com que ocorrem as formações. Os momentos formativos ocorrem uma vez por mês, durante 8 horas, num quantitativo de 10 formações anuais, o que perfaz uma carga horária de 80 horas por ano.

Quanto à existência de material ou proposta didática para subsidiar as formações, fomos informadas de que este faz parte de um programa que abrange todo Estado do Ceará, denominado MAISPAIC. A sigla PAIC significa Programa Alfabetização na Idade Certa, que visa alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. A expressão MAIS deve-se ao fato do programa ter sido ampliado a partir deste ano, para contemplar os alunos da Educação Infantil e dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que até então só abarcava os alunos dos anos iniciais.

O acompanhamento dos conteúdos aplicados durante os encontros formativos é feito por meio de visitas dos formadores às instituições de ensino, bem como pela análise dos resultados das avaliações de leitura e escrita realizadas em caráter de diagnóstico, bimestralmente, nos anos finais.

Com base nesses dados e no referencial teórico que subsidiou a discussão sobre os mesmos, expomos a seguir, nossas considerações finais.

## **CONCLUSÕES**

A conclusão desta pesquisa nos faz crer que atingimos nossos objetivos, ao mesmo tempo em que nos dá a certeza de que a formação continuada de professores tem tanta importância quanto a formação inicial, pois é, para muitos, principalmente os que não possuem a escolaridade exigida para a função que exercem, a oportunidade de adquirir conhecimentos que não tiveram em sua formação inicial, bem como a oportunidade de trocar experiências com outros colegas.

Sabemos, ainda, que a formação docente se dá em vários espaços, inclusive por meio da experiência adquirida dentro da própria sala de aula. No entanto, é inegável que a atuação fora da área de formação acadêmica tira do docente a oportunidade de apresentar uma prática pedagógica mais significativa, uma vez que esta se relaciona aos diversos saberes docentes.

Portanto, fica claro o desafio que recai sobre a formação continuada promovida pela Rede de Ensino, uma vez que os docentes esperam que os encontros formativos sejam capazes de suprir a falta de conhecimentos oriunda da formação acadêmica e, conseqüentemente, colaborar para a superação do principal desafio apontados por eles, que se constitui na baixa aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Seja um professor. Principais Licenciaturas. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>. Acesso em: 06 set 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Nota Técnica Nº 020/2014. Brasília, 21 de novembro de 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FARIAS, Isabel Maria S. de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LIMA, Maria Socorro L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a prática docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ. 2014.