

# QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CUITEGI-PB NUMA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vivaldo Luis de França <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho analisou como as Políticas Públicas de qualificação profissional docente impactam na formação dos professores da Escola Municipal José Tomaz de Aquino, no município de Cuitégi-PB, relacionando a qualidade do aprendizado do aluno do nono ano da escola já mencionada com a formação docente. Para tanto, foi feito um breve histórico da formação docente no Brasil, embasado nas ideias de Oliveira, 2009; Decreto Lei nº 8.530 de 1946 e outros regulamentos correlatos; Gatti, 2010; Lugli, 2018; Silva, 2008; Almeida e Pereira, 2016; Saviani, 2000; Cruz & Arosa, 2014; Plano Municipal de Educação, 2015 e a BNCC, 2017. Da mesma forma, foram tipificadas as principais Políticas Públicas sob os conceitos defendidos por Sechi, 2012. Essa investigação pautou-se nos métodos científicos que apontam a utilização de variadas formas de coleta de dados. Dentre elas estão a pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários, a pesquisa na rede mundial de computadores, assim como nos órgãos públicos locais. Pode-se caracterizar esse tipo de pesquisa como quantiquantitativa já que transforma em números as opiniões e informações coletadas para posterior classificação e análises. Concluiu-se que a qualificação profissional do professor da escola estudada não demonstrou resultados positivo para a melhoria da aprendizagem discente.

**Palavras-chave:** Formação profissional, Políticas públicas, Aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente é um eixo central para superar a precariedade da educação brasileira, demandando políticas eficazes do MEC. Sua relevância aumentou no século XX com a profissionalização do magistério (Gatti, 2010). A LDB (Lei nº 9.394/96) valorizou a carreira docente, exigindo formação superior, capacitação contínua e piso salarial, impulsionando mecanismos como a Plataforma Freire. No entanto, apesar da formação acadêmica, o desempenho do Brasil em avaliações internacionais (PISA 2015: últimas posições) é deficiente, sugerindo que o problema transcende o investimento e exige políticas focadas em docentes com *expertise*.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - PB, vivaldoctg@gmail.com.

Essa ineficiência nacional se reflete em Cuitégi, onde dados do INEP (2025) e do IDEB indicam acentuada defasagem na aprendizagem (ex.: Matemática 5º ano: 2%), o que, em dissonância com o alto grau de formação do corpo docente, aponta para falhas na qualidade da formação e/ou práticas pedagógicas. Diante disso, esta pesquisa quali-quantitativa, fundamentada no materialismo histórico-social, analisou a relação entre as políticas públicas de Formação de Professores em Cuitégi e o desempenho dos alunos do 9º ano da Escola José Tomaz de Aquino. O estudo visou identificar gargalos, avaliar práticas pedagógicas e caracterizar as políticas que influenciaram a formação docente, utilizando dados primários (entrevistas, questionários) e secundários (INEP, Prova Brasil, IDEB).

Os resultados preliminares indicam que a formação acadêmica, isoladamente, foi insuficiente para impactar a aprendizagem, sinalizando a urgência de qualificar a formação docente e alinhar as políticas públicas a um compromisso cultural efetivo com o processo ensino-aprendizagem.

## **2. METODOLOGIA**

O trabalho utilizou uma abordagem de pesquisa que combina métodos qualitativos e quantitativos para investigar a aplicação e os resultados de políticas públicas em educação no município de Cuitégi, com foco nas turmas de nono ano do ensino fundamental. Esta investigação foi realizada nas escolas de Cuitégi que possuem o nono ano do fundamental. Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas, observação participante e questionários.

A pesquisa pautou-se na perspectiva que a educação é um processo de construção histórica, cultural e social, buscando no materialismo histórico o embasamento necessário. É uma pesquisa classificada como qualitativa e quantitativa (mista), utilizando a abordagem qualitativa (entrevistas e observação) para mergulhar na subjetividade do tema. E a quantitativa para numerar e analisar as opiniões e informações por meio de técnicas estatísticas.

O estudo se delimitou à Escola Municipal José Tomaz de Aquino em Cuitégi-PB, focando nas turmas de nono ano. A população-alvo foi composta pelos alunos do nono ano e seus professores. Os entrevistados (professores do nono ano e gestores) possuem formação superior e lecionam em suas áreas, o que facilitou a clareza das respostas.

A coleta de dados secundários foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, site do INEP, MEC, Prefeitura e Conselhos Municipais escolares. A pesquisa utilizou-se de observações participantes, registradas em caderneta de campo; entrevistas, aplicadas nas modalidades estruturadas e semiestruturadas, escolhidas por se complementarem, cuja

estruturada permitiu tratamento quantitativo e rapidez, e a semiestruturada oferecendo flexibilidade e maior profundidade analítica.

A boa análise dos dados dependem de instrumentos de coleta que corroborem com a capacidade de analisar do pesquisador. Por isso que optou-se, também, por: questionários pré-testados, compostos por seções que abordaram o perfil do professor, condição social dos alunos, acesso a políticas de formação continuada, modalidade de aula e uso de teorias pedagógicas, força de trabalho e políticas específicas para a escola. Já os formulários foram aplicados face a face para qualificar o público-alvo. A pesquisa bibliográfica incluiu livros, artigos e materiais da internet para suporte teórico-metodológico.

Ainda foi feita um exame documental sobre o acervo da escola (PPP, cadernos de anotações) e da Secretaria Municipal de Educação, além de fichas de ex-alunos do nono ano recém embarcado no ensino médio, na única escola estadual existente no município para onde os alunos egressos do nono ano são transferidos após a conclusão dessa etapa. Por fim, os dados coletados foram analisados, tabulados em planilhas e transformados em gráficos e textos para confrontação com estudos de outros autores que estudam o tema.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

As políticas públicas (PP) são cruciais na gestão e transformação social, ganhando destaque acadêmico e governamental após 1929 e, principalmente, a Segunda Guerra Mundial (Souza, 2006; Santos, 2008). Sua institucionalização se deu, em parte, no contexto da Guerra Fria (Souza, 2002), mas sua implementação é complexa e influenciada por diversos fatores e grupos de interesse (Easton, 1984). No Brasil, a CF/88 estabeleceu a participação social em sua formulação e avaliação (França, 2012).

Em essência, PP são ações governamentais sistêmicas para enfrentar problemas públicos (Secchi, 2010), distintas de programas de governo por seu propósito social duradouro. A classificação de Lowi (1964) inclui políticas redistributivas, que concentram custos e benefícios em grupos opostos. A política de formação de professores, por exemplo, ao visar a melhoria da educação pública, pode gerar conflito com os interesses do capital educacional privado (Wilson, 1983).

Embora o conceito de PP careça de consenso, é amplamente definido como ações estatais que visam impactar a qualidade de vida (Easton, 1965; Secchi, 2012). Nesse contexto, as políticas de formação docente são fundamentais. No Brasil, a formação de professores é amparada pela CF/88 e LDB nº 9.394/96. Historicamente, iniciou-se no século XIX (Gatti, 2010), mas a LDB de 1971 adotou uma perspectiva tecnicista, perpetuando a precariedade

curricular. A LDB de 1996 estabeleceu o paradigma contemporâneo, exigindo nível superior e prevendo valorização (Art. 61). Contudo, o setor enfrentou desafios estruturais, como a lacuna entre teoria e prática (Veiga, 2002) e a mercantilização do ensino superior, que resultou na formação de profissionais sem a qualificação científico-acadêmica adequada (Almeida e Pereira, 2016; Demo, 1997).

Essa dinâmica sugere um "jogo de placar zero" (Secchi, 2012), no qual a busca por educação pública de qualidade conflita com interesses privados, impedindo que a formação docente seja tratada como política de Estado (Saviani, 2000). Para superar a má formação (Gomes, 2003), é imperativa a reestruturação dos cursos de licenciatura, fortalecendo suas características acadêmicas e profissionais. A qualificação exige um sistema nacional de desenvolvimento contínuo, vínculo entre instituições/escolas, infraestrutura adequada e remuneração compatível (Gomes, 2011). O foco deve ser a formação que estimule a pesquisa e as práticas colaborativas, capacitando o professor como agente autônomo e crítico (Novoa, 1991).

A trajetória é marcada por mudanças legais e debates sobre a qualidade, como a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), que expandiu o campo de atuação do pedagogo, gerando críticas sobre a possível fragmentação de sua identidade docente primária (Cruz e Arosa, 2014)

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa concentrou-se nas duas turmas de 9º ano (48 alunos, 12-14 anos) e em 13 professores da Escola Municipal José Tomáz de Aquino, Cuitegi-PB, focando na PP de formação docente. Os docentes, em sua maioria, são graduados e pós-graduados por IES públicas, superando o padrão MEC, mas não participam de políticas de formação continuada, diferentemente do previsto no PME (2015).

A análise revelou predominância da formação em Ciências Humanas (Geografia 38%, Letras 31%), indicando a eficácia das PP de acesso ao ensino superior (92% formados em IES públicas). Contudo, foi identificada uma incoerência significativa: apenas 38% dos professores lecionam em sua área de graduação. Tal desvio é sugerido como um fator que contribui para o baixo rendimento dos alunos em Ciências Exatas, corroborado pelos resultados do INEP (2023) quadro 1.

Quadro 1 – Aprendizado adequado (100%)

| Anos finais – 9º ano |      |      |      |
|----------------------|------|------|------|
| Ano da aferição      | 2019 | 2021 | 2023 |



|            |    |   |    |
|------------|----|---|----|
| Português  | 15 | 0 | 16 |
| Matemática | 5  | 0 | 0  |

Fonte: INEP, 2024 (com adaptações)

A pesquisa apurou um grande déficit de aprendizagem no município, evidenciado pela severa falta de compreensão textual e pelos baixíssimos índices em Matemática (ex.: 0% em 2021 e 2023 no 9º ano da única escola que oferece este nível). Este quadro está aquém do padrão aceitável pelo MEC (70%-80%) e sugere que a qualificação profissional dos professores não se traduz em resultados práticos.

Quanto à qualificação docente, apenas 38% dos professores obtiveram pós-graduação via políticas públicas, sendo o mesmo percentual alcançado pela Plataforma Freire, indicando baixo investimento governamental nessa área. Apesar de 70% do corpo docente ter participado de capacitações em serviço (média de mais de um curso por professor nos últimos cinco anos), e 15% ter recebido treinamento em resolução de conflitos (fator crucial para a aprendizagem, conforme Alves, 2004), os dados oficiais de aprendizagem dos alunos não refletem este nível de qualificação.

Os dados da pesquisa indicaram que 69% dos professores foram treinados especificamente para atuação pedagógica. Adicionalmente, 23% do corpo docente cursava Pedagogia, o que lhes conferiram capacitação didático-pedagógica, totalizando 92% de professores com algum tipo de qualificação na área. Contudo, os resultados de aprendizagem reportados pelo MEC demonstram uma baixa efetividade dessa capacitação, com a proficiência em Português atingindo os seguinte índices, quadro 2:

Quadro 2 – Índice de proficiência (100%)

|              | Português |      |       | Matemática |      |       |
|--------------|-----------|------|-------|------------|------|-------|
| Ano/estudo   | 9º        | 9º   | 9º    | 9º         | 9º   | 9º    |
| Ano letivo   | 2019      | 2021 | 2023  | 2019       | 2021 | 2023  |
| Avançado     | 1,28      | 0,00 | 0,00  | 0,00       | 0,00 | 0,00  |
| Proficiente  | 14,12     | 0,00 | 16,47 | 5,11       | 0,00 | 0,00  |
| Básico       | 55,79     | 0,00 | 52,93 | 29,36      | 0,00 | 44,80 |
| Insuficiente | 28,80     | 0,00 | 30,61 | 65,52      | 0,00 | 55,20 |

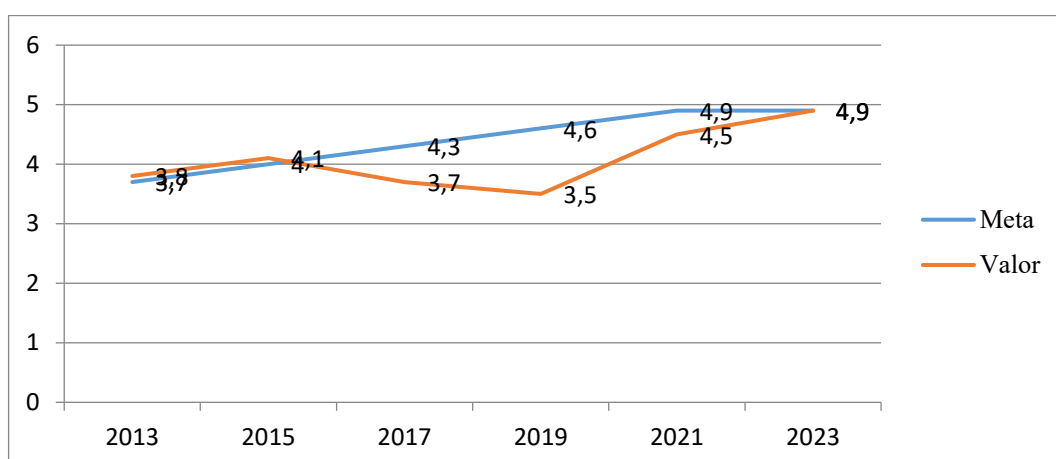
Fonte: INEP, 2024 (com adaptações)

Os resultados apresentados no quadro 2 corroboram com a discussão sobre a qualidade da formação docente de Cuitegi, sugerindo que a alta taxa de qualificação não se traduziu em melhoria do desempenho discente. Ao que parece, a formação do corpo docente está dissociada

da formação discente. Por mais que o professor tenha apresentado boa formação, refletindo o funcionamento das Políticas Públicas de formação, os níveis de aproveitamento do alunando aparece rasteiro, evidenciando uma “ruptura” entre o saber acadêmico docente e aplicação desse saber em sala de aula.

Werneke (2013) aponta uma viciada forma de fingimento dentro dos muros escolares nos mais variados aspectos, quais sejam: educacional, político, econômico e social. Ele relata que durante o processo de ensino e aprendizagem colacionou-se uma forma de fingimento em que o aluno sempre finge que está aprendendo enquanto o professor está fingindo que o ensina. E, isso cria um grande ciclo que se estende para além sala. Os resultados do IDEB demonstram bem essa indiferença com que a educação está sendo tratada em Cuitegi. O gráfico 1 retrata os resultados do anos finais do ensino fundamental do município.

Gráfico 1 - IDEB – Anos finais do ensino fundamental



Fonte: INEP, 2025.

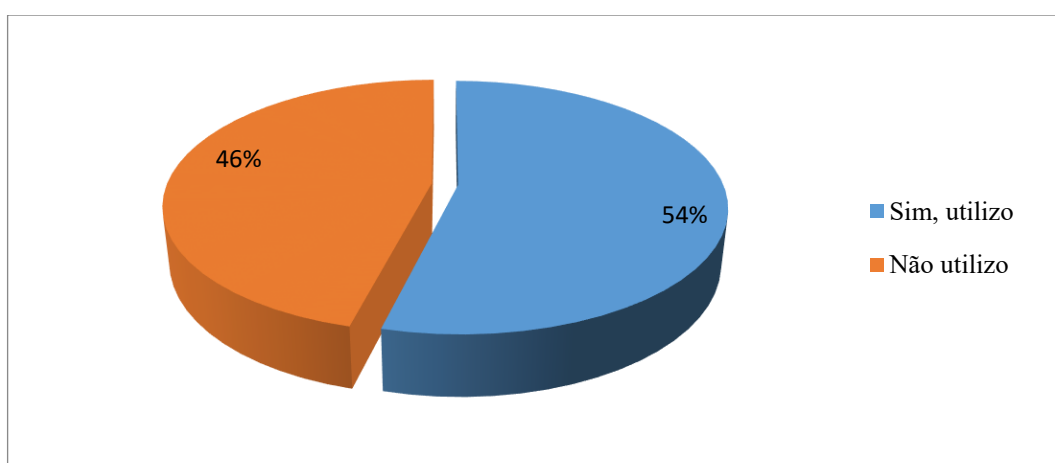
Notou-se uma elevação do ano de 2013 para o ano de 2015, quanto à meta estipulada pelo Governo Federal e os resultados alcançados pelo município. Porém, logo se verifica que a crescente não é uma constante, e a partir de então se entra numa queda bastante acentuada, o que se verifica do ano de 2015 para 2017. Para melhor entendimento, percebe-se que em 2013, não houve meta, mas o IDEB do município foi 3; Para 2015, foi estipulada uma meta de 3,2 e o resultado superou as expectativas, chegando a 3,6. Para o ano de 2017, projetou-se uma meta de 3,5, todavia os resultados foram catastróficos, caindo de 3,6 para 3,1.

Perdeu-se meio ponto entre uma avaliação e outra, conforme se demonstrou no gráfico 1. Todavia, os pontos foram recuperados nos resultados de 2023, pós pandemia. As análises mostram que, ao citar, os índices de aprendizagens cada vez mais negativos, as aferições do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb se coadunam para confirmar que

a educação cuiategiense precisa melhorar, ou seja, os dados que dão suporte para medir a aprendizagem ainda são muito singelos.

Apesar da alta formação em Licenciatura/Pedagogia, a pesquisa detectou uma inconsistência na prática docente, onde o uso de teorias pedagógicas não é universal. O gráfico 2, indica uma grande lacuna entre a formação acadêmica e sua aplicação em sala. Este cenário se contrapõe a Xavier (2016), que enfatiza a teoria como um elemento fundamental para nortear e fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Gráfico 2 - Utilização de tendências teóricas em planejamento de aulas

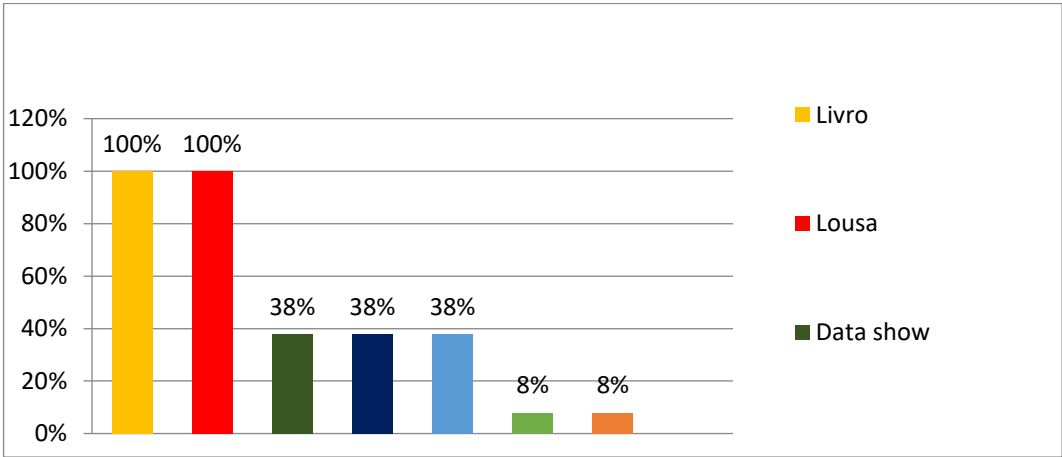


Fonte: Pesquisa do autor, 2019.

Dentre os docentes que aplicam metodologias teoricamente embasadas, 71% (setenta e um por cento) reportam seguir os preceitos de Paulo Freire e Jean Piaget, sendo os 29% (vinte e nove por cento) restantes indeterminados. Contudo, é alarmante que 46% (quarenta e seis por cento) dos professores das séries finais do ensino fundamental não adiram a qualquer teoria metodológica. Em termos de recursos, o gráfico 3 evidencia a hegemonia do livro didático e da lousa.

A excessiva dependência desses recursos, embora válidos, pode gerar um ambiente de ensino monótono e repetitivo, marcado pelo monólogo do professor e a passividade discente, o que, conforme Libâneo (2006), reflete a persistência de uma cultura de ensino tradicional, com alunos reduzidos a "meros expectadores".

Gráfico 3 – Recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula



Fonte: Pesquisa do autor, 2019.

A análise do gráfico 3 indica uma subutilização de recursos pedagógicos importantes, apesar de uma parcela significativa dos professores possuir formação compatível com abordagens inovadoras, construtivistas e libertadoras. Além do mais, uma parcela significativa dos docentes foram capacitados para utilizarem os equipamentos eletrônicos, dentre outros possíveis de serem apresentados aos alunos.

No entanto, destaca-se que os materiais disponíveis na instituição, conforme o Projeto Político Pedagógico (globos, computadores, salas de leitura, microfones e máquina fotográfica), não foram reportados como recursos frequentemente utilizados na prática pedagógica observada.

A metodologia de ensino é reconhecida como uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Estudioso da Matemática, salientam a necessidade de diversificar as metodologias e a importância de um planejamento e postura coerente de alunos e professores, princípio extensível a todas as disciplinas. A análise dos diários de classe dos professores transcritos no quadro 3 evidenciou um amplo leque de metodologias efetivamente utilizadas em sala de aula, porém, sem sintonia com os recursos discutidos no gráfico 3.

Quadro 3 - Metodologias utilizadas pelos Professores de nono ano em 2023

| Conceito              | Definição                                                                                                                                                            |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Culturais  | Eventos coletivos (viagens, danças, dramatizações, celebrações) que englobam todas as turmas, visando à difusão de temas transversais (ex.: ética, saúde, folclore). |
| Atividades Esportivas | Eventos e recreações, intensificadas em datas comemorativas (ex.: Dia da Criança, Semana da Independência).                                                          |
| Atividades em Grupo   | Metodologia de trabalho autônomo e colaborativo, na qual a equipe elabora o conhecimento. Requer objetividade e condução didática para manter o foco (CPT, 2019).    |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aula Expositiva Dialogada</b>        | Estratégia de exposição de conteúdo que demanda participação ativa do aluno, utilizando o conhecimento prévio como ponto de partida. Visa à análise crítica, discussão e produção de novos saberes (ANASTASIOU, 2006).   |
| <b>Aula Expositiva Escrita</b>          | Estratégia de exposição de conteúdo integralmente pelo professor, sem a participação ou consideração do conhecimento prévio do aluno. Geralmente serve como introdução ao tema.                                          |
| <b>Caça-palavras</b>                    | Atividade lúdica que auxilia na fixação e aprendizagem de conteúdo, oferecendo uma dinâmica descontraída. É um recurso didático alternativo, mas não substitui métodos tradicionais (Nascimento, Alencar e Silva, 2014). |
| <b>Charge</b>                           | Gênero textual híbrido (verbal e não verbal) que utiliza linguagem mista (palavras e figuras) para veicular uma mensagem (Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2013).                                             |
| <b>Cruzadinhas</b>                      | Jogo de palavras cruzadas utilizado como recurso didático para estimular a aprendizagem, a autoaprendizagem e a compreensão de vocabulário (HAMZE, 2019).                                                                |
| <b>Desenhos e Pinturas</b>              | Atividade em que os alunos observam e, em seguida, descrevem (oral e escrita), refazem e pintam figuras relacionadas a um tema específico                                                                                |
| <b>Discussão</b>                        | Metodologia que desenvolve habilidades de expressão e organização de ideias, estimula a reflexão, o respeito à diversidade de opiniões e valoriza o conhecimento prévio dos alunos (EDUQO, 2017).                        |
| <b>Exercícios Oraais e Escritos</b>     | Metodologias de fixação de conteúdo, aplicadas via questionamentos aleatórios à turma (oral) ou por meio de questionários individuais/compartilhados (escrito).                                                          |
| <b>Fichamento</b>                       | Leitura (individual ou em grupo) de um texto seguida pela organização resumida das informações principais, estruturando o conteúdo.                                                                                      |
| <b>Mural/Mapas/Cartazes</b>             | Metodologias de visualização e construção, onde os alunos visualizam materiais temáticos e produzem desenhos/materiais para a construção de um mural.                                                                    |
| <b>Palestras</b>                        | Apresentação oral que visa transmitir informação (histórica, teórica, prática) ou ensinar sobre um assunto. É um formato semelhante à aula expositiva (WIKIPÉDIA, 2019).                                                 |
| <b>Pesquisa</b>                         | Metodologia de trabalho demandada pelo professor, solicitando aos alunos a investigação de um conteúdo para responder a questionários ou aprofundar temas (ex.: fatos históricos).                                       |
| <b>Produção e Interpretação Textual</b> | Leitura (verbal, não verbal ou mista) seguida de discussão e elaboração de uma redação baseada na interpretação do texto inicial.                                                                                        |
| <b>Projetos</b>                         | Trabalho articulado entre todas as turmas da escola, com tarefas interligadas por temas transversais, culminando em uma apresentação pública (danças, seminários, etc.).                                                 |
| <b>Resumo</b>                           | Leitura individual ou em grupo de um texto, seguida pela produção de uma síntese das ideias principais. Auxilia na avaliação do ritmo e da compreensão textual do aluno.                                                 |
| <b>Roda de Notícias</b>                 | Método de compartilhamento de notícias trazidas pelos alunos (mídia diversa), realizado em círculo. Visa estimular o debate e a reflexão sobre os temas apresentados.                                                    |

Fonte: dados da pesquisa do autor, 2025.

As metodologias apuradas refletem os principais recursos metodológicos utilizados pelo corpo docente da escola em estudo. Essas metodologias estão registradas nos diários dos professores como métodos para condução de variados conteúdos e temas. Quase sempre é perceptível que há uma repetição nos quadros de registros. Diante do que apresenta o quadro 3, percebe-se pouco interesse em seguir o que está posto no PPP.

Outra fuga evidente é o distanciamento entre o que se encontra no plano de curso de cada docente e o que se registra na caderneta de aula, pois foi verificado uma forte incoerência entre esses documentos. As mudanças aconteceram, sobretudo, nos conteúdos e em algumas metodologias que não foram efetivadas. Esses escritos fazem parte do planejamento escolar. Por isso deveriam ser implementados em todas as disciplinas. A exemplos de projetos pedagógicos entre outros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, realizada na Escola Municipal José de Tomáz de Aquino (Cuitegi-PB, 2018-2019), utilizou entrevistas, observações e questionários com alunos do 9º ano, professores e pais. A análise da aprendizagem foi suprida por dados externos (IDEB e SAEB/MEC) devido à dispersão amostral, focando na relação entre formação docente, metodologias e políticas públicas.

Identificou-se grave inconsistência entre as avaliações internas e os indicadores do MEC, que apontaram apenas 13% de aprendizagem em Português e 3% em Matemática no 9º ano. Este baixo desempenho questiona a qualidade da formação e a eficácia das políticas, visto que 100% dos docentes são licenciados e 38% possuem Pedagogia.

A má aplicabilidade das políticas públicas manifesta-se na educação pela insuficiência de foco em intervenções que extrapolem normativas. Os dados revelaram: 1) Baixa Aderência Teórica: 46% dos professores não utilizam teoria pedagógica cientificamente embasada; 2) Inadequação Funcional: Apenas 38% lecionam em sua área de formação específica; 3) Desconhecimento de Políticas: Significativo número de docentes ignora políticas de formação continuada.

Em suma, a baixa aprendizagem em Cuitegi é atribuída às fragilidades nas políticas públicas de formação docente e à desvinculação entre teoria e prática pedagógica. No entanto, é crucial que outros estudos possam buscar explicações para a qualidade da formação oferecida aos professores.

## REFERÊNCIAS

- Agum, R, Riscado, P. e Menezes, M. (2015). Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política** | Vol.3 – n.2.
- Almeida, M. L. P e Pereira, E B. (2016). Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos – **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 189-208.
- Alves, R. (2004). A Alegria de Ensinar. **Editora Papirus**, 8ª Edição, São Paulo-SP.
- Anastasiou, L.; Alves, L. (2006). Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: **Univille**. p. 79-80
- Arosa, A. C. C. e Cruz, G. B. (2014) A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia: The formation of the teaching pedagogue in the pedagogy course. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n.2630.
- Demo, P. (1997). A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: **Papirus**.
- Easton, D. (1984). The political system: na inquiry into the state of Political Science. Nova York : **alfredo A. Knopf**.

EDUQO. (2017). Metodologia de ensino: como debates na sala de aula podem ajudar. Recuperado de <http://blog.eduqo.com.br/educacao/metodologia-de-ensino-debates/>

Eufrazio, M. A. P. (2008) In: \_\_\_\_ Práticas de Políticas Públicas: uma perspectiva interdisciplinar. Campina Grande: **EDUEP**. Cap. 1, p. 19-70.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: característica e problemas. Educação & Sociedade. **Campinas** - SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.

Gomes, R. C. M. (2011). Formação de professores no contexto atual. **Revista de Educação**. Uniderp. Anhanguera Educacional Ltda, v.14, n.18, 2011, p. 103-125.

Gomes, R. C. M. (2003). Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Dissertação de mestrado publicada**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP.

Hamze, A. (2019). Uso de palavras cruzadas em sala de aula. Texto. Recuperado de <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/palavras-cruzadas.htm>.

INEP. (2019). Relatório Aspectos Fiscais da Educação no Brasil 2018. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/>

INEP. (2025). Relatório do Ideb 2017: Resultado por escola. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/>

Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996, seção 1, p. 248.

Libâneo, J. C. (2006), Didática. **Editora Cortez**, Perdizes - SP

LowI, T.J. (1964). American business, public policy, case studies, and political theory. **World politics**. V. 16, n. 4, p. 677-715.

Lugli, R. G. (2018). Entrevista. História da Educação no Brasil - (SHE-001) - Aula 24 - A formação dos professores: o conhecimento científico e os saberes da experiência. Aula da disciplina História da Educação do Curso de Licenciatura [Vídeo]. São Paulo-SP. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j72-q8PcO64>

Ministério da Educação e Cultura. (2017). Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília - DF. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

Nascimento, T.L.A.B. (UFPI); Alencar, H.A.C. (UFPI); Silva, R.L.G.N.P. (UFPI). (2014). O Uso do Jogo Caça Palavras para Fixação do Conteúdo Substâncias Químicas por Alunos do Ensino Médio. 12 Simpequi – **Simpósio Brasileira de Educação Química – Sustentabilidade no Ensino** – Fortaleza-CE.

Nóvoa, Antonio. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas. Aveiro: **Universidade de Aveiro**.

Oliveira, A. C. B.(2009).Entrevista. A primeira escola normal no Brasil. Profissão professor [Vídeo].**Brasil.Recuperadode**

<https://escoladossonhosclaudia.blogspot.com/2009/05/primeira-escolanormaldobrasil.htm>

*Programme for International Student Assessment – Pisa.* (2018). Recuperado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta6dopibemeducacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim>

Município de Cuitegi, **Plano Municipal de Educação, 2015**, Cuitegi-PB.

Resolução 2/2002, de 19 de fevereiro que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 4 de março de 2002, seção 1, p. 8.

Santos, A. (2008) Construção das Políticas Públicas – processos, atores e papéis. Recuperado de <http://www.polis.org.br>

Savioni, D. (2000). A nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 6ª ed. Campinas-SP: **Autores Associados**.

Secchi, L. (2010). Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: **Cengage Learning**.

Secchi, L. (2012). Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: **Cengage Learning**.

Secretaria do Estado do Paraná. (2013). Os Desafios da Escola Pública Paranaense a Perspectiva do Professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE, Vol II, **Versão on-line** <http://www.diSecretaria do Estado do Paraná>. 2013.

Souza, C. (2014). Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. Recuperado de <http://www.professorpucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivos/upload/38431/material/01-A-POLITICAPUBLICAS.pdf>

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16, Porto alegre.

Veiga, I. P. A. (2002). Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: Amaral e Veiga (Coord). Formação de professores: **políticas e debates**. Campinas, SP: Vozes.

Werneck, H. (2013). Se você finge que ensina eu finjo que aprendo, 28ª edição, Petrópolis, **Editora Vozes**.

Wikipédia: (2019) **A enciclopédia livre**. Recuperado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Palestra>

Wilson, J. Q. (1983). American Government: institutions and policies. **Lexinton**: Heath & Co.

[www.cpt.com.br](http://www.cpt.com.br). (2019). <https://www.cpt.com.br/cursosmetodologiadeensino/artigos/metodologia-de-ensino-trabalho-em-grupo>

XAVIER, L. (2016). Interfaces entre história da educação e história social e política dos intelectuais: **conceitos, questões e apropriações**. In.: GOMES, A. G.; HANSEN, P. (org.) *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro **Civilização Brasileira**. p. 464-486.