

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.033

O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Karlos Augusto Sampaio Junior¹

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem. O estudo foi do modelo não experimental, tipo descritivo, paradigma fenomenológico e enfoque qualitativo, não probabilística. Utilizou-se a população de 20 docentes. Foi usado como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado aplicados aos professores. Como resultado foi possível descrever que a maioria dos docentes possuem um perfil etário com tendência envelhecimento e conseqüentemente processo de jubilação. Como perfil acadêmico, pôde-se determinar que a maioria iniciou suas formações através de graduação em licenciatura plena e como formação continuada especialização lato sensu com foco na educação; maioria não frequenta no momento qualquer formação continuada em educação e nenhum docente cursou ou cursa qualquer formação em avaliação da aprendizagem. Identificou-se que os docentes possuem muita dificuldade de compreensão em todo processo de avaliação da aprendizagem, por conta das falhas na abordagem deste tema na formação inicial e ausência de formação continuada específica nesta temática, se utilizam de vários mecanismos auxiliares

1 Pós-doutor do Curso de Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva da Universidad Autónoma de Asunción - Assunción - PY. consultoriaseducacionais1801@outlook.com

para a aquisição do saber técnico, mas sem eficiência e solidez técnica. Foi possível identificar principalmente que os docentes durante o processo avaliativo da aprendizagem em maioria não consideram as abordagens da época de sua formação inicial devido a qualidade comprometida negativamente pelo pouco conhecimento do docente ministrante, descontínuo tempo de abordagem e carência nos métodos aplicados. Verificou-se que a percepção do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem é considerada média pela maioria dos docentes, atestando pela diferença de decisões tomadas durante o mesmo processo de avaliação da aprendizagem, com escolhas em grande parte divergentes quanto aos aspectos, objetivos tipos e funções avaliativas. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, visando melhor qualificação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica que por sua vez faz parte da ação humana, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos e acima de tudo prática, dado ainda que a ação de avaliar sempre denota julgamento, definição de algo, de mentes com comportamentos e estados psicológicos diferentes, onde estão inclusos os docentes.

Este artigo possui uma problemática: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem?

Com isto o objetivo geral deste artigo é: Analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem e como objetivos específicos: Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio; Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem; Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem; Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem; e Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

Com isto esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: FORMAÇÃO PARA O SABER DO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA

Na década de 1940 observou-se uma tentativa de organizar, sistematizar e aperfeiçoar o nível da formação docente no Brasil, forçado principalmente pelo momento econômico dado ao processo de industrialização que passava o país, exigindo uma melhor formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dada esta fragilidade e déficit, foi instituída pelo então presidente da república Getúlio Vargas, por conta da não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente fixando a duração de cursos para professores e regentes auxiliares, currículo e planejamento básico adaptado às questões regionais, formação de gestores e administradores escolares e um certo padrão mínimo de oferta de educação escolar priorizando a educação infantil (Cavalcante, 1994).

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 1960, iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4.024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica. Para a formação docente destinada ao ensino primário e ensino médio e seus ciclos a LDB 4024/61 no Art. 52 especifica que para o exercício docente seria necessária à formação através das escolas normais ginasiais e colegiais, nas quais a preparação pedagógica seria acrescentada de forma secundária (Brasil, 1961).

No aspecto mais direto da formação docente no Art. 29 da LDB 5692/71 observava-se uma intencionalidade de formar um profissional docente com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que exerceria a docência, voltado para o domínio das disciplinas que estariam envolvidos e por fim de forma inédita,

focou-se uma atenção especial ao aluno, entendendo e respeitando sua individualidade através da observância das etapas e fases da aprendizagem (Brasil, 1971).

Com a nova lei de diretriz educacional brasileira, houve uma necessária preocupação com a qualidade educacional, para tal, exigências nas áreas do efetivo trabalho do magistério se fizeram urgentes. Assim pela LDB 9394/96 Art. 61, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009 estabelece:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996 - incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Diante desta recomendação atual exige-se que o docente adquira uma formação pautada na transversalidade das ciências, com um perfil acadêmico funcional voltado para uma prática docente com característica de um ensino significativo.

SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: EXIGÊNCIAS EM PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE NO BRASIL

No Brasil, a formação docente que gera o saber docente, veio a ter atenção e ser exigida para motivação qualitativa de resultados no âmbito educacional a partir dos anos 1990, quando da normatização e exigência legal pós-LDB 9394/96.

Os docentes em exercício no Brasil no final do século XX e início do século XXI eram os mesmos, com um ranço de práticas isoladas, prontas, de uma educação tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho

e consumidor, sem a valorização total do ser humano e suas faculdades subjetivas.

Tanto que na LDB 9394/96 Art. 3º nos incisos II, III e IV especificamente, estabelecem os princípios educacionais da educação brasileira: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996).

A pertinência de um docente diferenciado deverá considerar sua história de aquisição de seus saberes que iniciam com suas questões individuais, passando por sua formação básica, sua formação profissional, culminando na prática docente e sua vivência profissional, resultando em uma vasta experiência, aspectos estes que jamais poderão ser resumidos a fatores burocráticos e ideológicos dissonantes da escola, sala de aula e do sistema educacional (Tardif, 2017).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ETIOLOGIA PARA FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), apresenta em sua redação toda estrutura organizacional do ensino nacional, referendando o cumprido gerencial e legal da oferta educacional.

Neste espeque o fim maior é o alcance da otimização para o processo da aprendizagem, processo historicamente complexo que por aglutinar o docente e o discente, nas mais variadas áreas, estratégias e práticas; são intensamente discutidas e rediscutidas na intenção do alcance da excelência plena.

Vê-se uma inserção dos pilares baseados nos saberes educacionais para o futuro, a partir desta nova diretriz educacional brasileira, como é apontada por Alves (2020, p. 63):

O saber conhecer (ou seja, saber construir ou produzir conhecimento); - O saber fazer (que é conhecido como habilidade); - O

saber ser (que compreende os valores adotados como guias de orientações do nosso caráter); - O saber conviver (que diz respeito à forma de se relacionar com os outros, seguindo os valores que adotamos, ou seja, as nossas atitudes).

Por esta percepção, Almeida e Franco (2021) fundamenta que a ação metodológica na educação para o processo da aprendizagem caracteriza-se em dois aspectos: o coletivo e individual. No bojo coletivo, todo conhecimento e toda produção permitem aos seres humanos novos paradigmas à o bojo do campo individual, pois motivará o saber docente, discentes e escola a aperfeiçoarem suas iniciativas.

As discussões educacionais hora percebidas, através das variadas áreas sociais, necessariamente passarão por critérios de análises, não prescindindo da coerência, pois os objetivos pedagógicos estabelecidos não deverão se distanciar da proposta de ensino, com isto o saber avaliar a aprendizagem educacional, necessitará ser realizada com intensa responsabilidade, onde por ela a construção da educação e ensino poderá ser relatada como de fato coerente às realidades estabelecidas.

METODOLOGIA

Adotou-se o desenho não experimental, como assim definem Sampieri, Collado e Lucio, (2013, p. 168): “[...] não fazemos variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto social, para depois analisá-los”.

O desenho não experimental escolhido foi de concepção transversal descritivo objetivando apresentar o foco pesquisado no instante da coleta de dados e somente descrevê-los, não influenciando a realidade deste instante (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Estabeleceu-se o alcance do tipo descritivo, pois como definem Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Campoy (2018) buscam singularizar as

propriedades, as idiosincrasias de pessoas, grupos, comunidades, processos, ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Optou-se pelo enfoque qualitativo, visando a compreensão do sujeito ou unidade de análise, valorizando suas experiências, como os mesmos narram sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Dada a adoção do enfoque qualitativo adotou-se o método fenomenológico e estudo fenomenológico, pois de acordo com Álvares (2012) e (San Fabián, *apud* Campoy, 2018) há a possibilidade em descrever contextualmente o objeto de estudo, pela abrangência holística da realidade contextual, baseada na estrutura heurística de compreensão, possibilitando analisar dados hodiernos, permitindo ao pesquisador a maior dedicação em sua pesquisa através da incorporação de múltiplas fontes de dados para uma análise indutiva se preocupando em descrever minuciosamente todos os processos da investigação.

O número da população dos sujeitos, correspondeu aos convidados, espontaneamente 20 sujeitos, caracterizando uma pesquisa não probabilística, dos quais todos os sujeitos participaram formando assim a unidade de análise, considerando assim toda a população, como orienta (Cardona, *apud* Campoy, 2018).

Escolheu-se docentes de ensino médio com ação em sala de aula, de quatro áreas do conhecimento, de faixas etárias entre 20 anos e 50 anos, de prática docente e experiência profissional entre 1 ano e 25 anos, bem como de qualificação docente com graduação, especialização *lato sensu* e especialização *stricto sensu*.

Dado ao enfoque qualitativo que esta pesquisa adotou, optou-se pelo questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador (Campoy, 2018).

Com isto após o recolhimento dos questionários semiestruturados respondidos pelos sujeitos de análise, priorizou-se sua integridade moral,

ética e identificacional. Isto posto, passaram a ser identificados pelas siglas alfanuméricas: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D20.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta produção objetivou analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem, derivada de inquietações desenvolvidas a partir de observação empírica quanto a diversidade nos entendimentos docentes acerca do processo avaliativo.

Diante de extensa leitura, especialmente de outras produções científicas reconhecidas e públicas, mesmo em outras regiões nacionais, detectou-se semelhança de resultados quanto ao saber avaliar influenciado diretamente pelo histórico formativo do docente o que repercute consequentemente e intervenientemente na promoção do processo avaliativo.

EIXO: FORMAÇÃO DOCENTE - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES: DESCRIÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO

Os sete docentes, o D1, D2, D10, D11, D12, D16 e o D18, responderam que são docentes no ensino médio entre 16 e 25 anos; três docentes, o D3, D5 e o D6, responderam que são docentes neste grau de ensino, entre 1 a 5 anos.

Dez docentes, o D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D17, D19 e o D20, responderam que são docentes no ensino médio entre 6 a 15 anos e nenhum docente respondeu estar acima de 25 anos.

Dezesseis docentes, o D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18 e o D19, responderam que sua formação inicial docente ocorreu através de curso superior por licenciatura plena.

Quatorzes docentes, o D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, e o D20, responderam que houve abordagem do tema avaliação da aprendizagem em sua formação inicial em apenas em um ano de formação em todos as fases/períodos.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que não frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem.

Descreve-se que a maioria dos docentes desenvolvem suas práticas no ensino médio entre 6 a 15 anos, bem como iniciaram suas formações através de licenciatura plena em suas áreas de atuação, o tema da avaliação da aprendizagem para estes docentes só ocorreu durante um ano em todas as fases e períodos de sua formação inicial, e apesar da não abordagem do tema, não cursam ou não cursaram qualquer formação continuada específica sobre avaliação da aprendizagem.

EIXO: SABER DOCENTE - IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS QUE OS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO UTILIZAM PARA OBTEREM O SABER TÉCNICO SOBRE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os seis docentes, o D1, D3, D9, D14, D17 e o D19, quanto ao meio, apontaram através da evidência comuns: “vídeo aulas”. Outros cinco docentes, o D2, D7, D11, D12 e o D15, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: “uso de livros” / “publicações científicas”.

Outros sete docentes, o D4, D8, D10, D13, D16, D18 e o D20, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: “manuais pedagógicos” / “exemplos de outras avaliações” / “diálogo com outros colegas”. Outros dois docentes, o D5 e o D6, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: “vídeo aulas e livros referentes ao assunto”.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que pos-

suem dificuldade de compreensão ao ter contato com algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem.

Os onze docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D10, D11, D12, D13, D15 e o D16, responderam considerar a expressão examinar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Outros nove docentes, o D6, D7, D8, D9, D14, D17, D18, D19 e o D20, responderam considerar a expressão certificar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Identifica-se que os docentes recorrem a vários meios auxiliares, porém sem sistematização, através de vídeo aulas, livros, publicações científicas, exemplos de outras minutas de avaliação, manuais de orientação, bem como conversas com outros docentes.

Tais docentes atestam quem possuem dificuldades de compreensão, mesmo se utilizando de material auxiliar de abordagem sobre avaliação da aprendizagem, identifica-se ainda que há discrepância quanto ao que de fato estes docentes consideram com o ato avaliativo, divergindo entre a ideia de examinar e certificar seus discentes.

EIXO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - IDENTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO NO PROCESSO AVALIATIVO DA APRENDIZAGEM

Treze docentes, o D1, D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D17, D19 e o D20 responderam que nunca utilizam como critério, informações de sua formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *“na época, a abordagem foi apenas básica do conteúdo” / “a abordagem de conteúdo ficou ultrapassada” / “teve pouco conteúdo abordado” / “professor ministrante ruim da época” / “pela própria formação inicial ruim” / “pela complexidade de compreensão do tema na época da formação inicial”.*

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 consideram como critério no processo avaliativo da aprendizagem, apenas conhecimentos informações atuais, pós-formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *“melhora na forma de avaliar” / “melhora na construção de novos modelos” / “diminui os erros na construção” / “traz mais segurança para o docente” / “melhora com as novas bases teóricas” / “atualiza as técnicas de construção”*.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam considerar integralmente como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação.

Para a promoção do processo da avaliação da aprendizagem, identificou-se que maioria dos docentes nunca se utilizam de informações adquiridas em suas formações iniciais, porém todos se utilizam de informações adquiridas a medida que absorvem na atualidade, obedecendo a finalidade do ensino médio.

VERIFICAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO QUANTO AOS ASPECTOS TÉCNICOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que possuem nível médio quanto ao saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem.

Os cinco docentes, o D1, D2, D4, D6 e o D9 responderam indicando que menos conhece o instrumento cooperativo, justificaram através das evidências comuns: *“não ter lido sobre este instrumento”* ou *“nunca ter qualquer referência”*.

Outros cinco docentes, o D3, D5, D10, D11 e o D13 responderam indicando que menos conhece o instrumento observacional, inquiratório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns: “*não havia lido sobre este instrumento*” / “*não aprenderam na formação inicial*”.

Outros dez docentes, o D7, D8, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam indicando que menos conhece mais de um instrumento, o instrumento cooperativo e o observacional, inquiratório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns: “*não ter referencial teórico para este instrumento*” / “*pela habilidade da formação inicial*”.

Verificou-se que no geral todos os docentes percebem que possuem um nível mediano quanto ao saber técnico do processo avaliativo da aprendizagem, onde não conhecem por completo todos os instrumentos avaliativos possíveis, o que possibilita verificar a debilidade na qualidade avaliativa de suas práticas enquanto docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes do estudo fenomenológico, quanto à experiência e prática docente no ensino médio, subdivide-se um grupo majoritário que não ultrapassam 15 anos de exercício, demonstrando insipiente experiência frente aos desafios do processo educacional, o que levou a identificar que o corpo profissional possuía apenas formação inicial restrita à graduação em licenciatura plena em suas áreas do conhecimento voltadas às suas práticas, afetando e influenciando o contexto da qualidade de ensino e aprendizagem.

Normalmente as graduações em licenciatura plena, possuem duração máxima de 4 anos, incluindo todas as prática pedagógicas. Apesar desta duração, todos os docentes apontaram que o tema avaliação da aprendizagem foi abordado em apenas um ano da formação inicial e após a formação inicial, ainda os docentes não recorreram a qualquer formação continuada ou pós-graduação na área da avaliação da aprendizagem.

Por conta desta realidade, os docentes não utilizaram qualquer informação adquirida em sua formação inicial, dada a fragilidade da abordagem potencializada pela superficialidade de seus formadores e escassos materiais instrutivos formadores.

O processo da avaliação da aprendizagem no contexto do perfil destes docentes certamente tem sido conduzido de forma intuitiva, haja vista que a tecnicidade e especificidade deste processo não ocorreram e nem tem ocorrido de forma permanente e contínua.

Por conta desta não formação específica sobre o processo da avaliação da aprendizagem, os docentes sempre tem recorrido a meios auxiliares que variam deste a busca a vídeo aula, a comparativos com minutas de avaliação diversas disponíveis em bancos de dados virtuais. Isto provocou uma compreensão mediana dos docentes sobre o processo avaliativo, por conta disto, tem ocorrido um grande conflito de definição dos objetivos avaliativos propostos, bem como conhecimento incompleto ou ausência de conhecimento técnico sobre os tipos de instrumentação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. **Avaliação educacional**: da teoria à prática. LTC, 2013.

ALMEIDA, F. J.; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem**: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. Editora Ática Educadores, 2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

CAMPOY, T. J. **Metodología de la investigación científica:** manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Marben Editora, 2018.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para formação do professor. Cortez Editora, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação.** Cortez, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incertezas. Cortez Editora, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Artmed, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** Penso, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipadora:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. Cortez Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Editora Vozes, 2017.