

Parte 2 – desafios político-pedagógicos para a formação de
professores na América Latina
**7. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e
perspectivas**

Bernardete A. Gatti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GATTI, B.A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 163-176. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0009>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

7

Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas

Bernardete A. Gatti

A discussão sobre a formação de professores vem se tornando foco de atenção tanto no Brasil quanto em muitos outros países. As formas tradicionais dessa formação vêm sendo postas em questão ante as dinâmicas sociais emergentes. Vivenciamos no Brasil padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX, com inspiração no cientificismo vigente no século XIX. Padrões estes que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, constituídos em nossa trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada contemporaneamente pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e novas formas de trabalho e de relações produtivas. O cenário social em que o trabalho escolar está inserido necessita de novas compreensões, uma vez que esse trabalho é por ele afetado. Nele evidenciam-se flutuações de valores, e competitividade e individualismos são traços característicos que conflitam com as perspectivas e necessidades sociais de cooperação, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Problemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exer-

cício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares. Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Nesta ambiência, a formação e o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói. Compreender essas condições e seus impactos na educação escolar coloca-se como necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais e sobrevenientes no campo das formações e do trabalho docente.

Considerar a questão da formação inicial de docentes no ensino superior é importante na medida em que nas sociedades contemporâneas os processos de escolarização das novas gerações têm papel extremamente relevante. A educação escolar é questão de interesse público vital e, nela, papel essencial é desempenhado pelos professores. Além disso, são professores que ocuparão outras funções nas redes escolares e sua formação de base é o alicerce para outras aprendizagens relativas a outras funções na carreira.

Os desafios que são atualmente postos às políticas em educação, e em particular às questões da formação dos docentes, vêm se manifestando pelos desconfortos colocados tanto por diferentes grupos sociais em diferentes condições, como por gestores, pesquisadores e avaliadores educacionais, gerando reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Há a percepção de que é necessário que se façam mudanças na formação dos professores, percepção posta em evidência pelas novas normatizações para essa formação produzidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2015. Algumas das injunções pelas quais se chegou às proposições do CNE em 2015 sobre a formação inicial de professores, que adiante discutiremos, podem ser encontradas no cenário social e

cultural contemporâneo, no cenário científico e tecnológico, nos dados educacionais relativos à educação básica e à caracterização das licenciaturas nesse cenário. Perspectivas sociais, científicas, educacionais e culturais que temos vivenciado vêm gerando movimentos reivindicadores de mudanças na formação inicial de docentes para a educação básica.

Pensar formações de professores sem considerar que o cenário científico e tecnológico vem mostrando transformações relevantes não mais é possível, posto que das certezas e modelos definitivos nas ciências no século XIX passamos às incertezas, aos raciocínios probabilísticos; da verdade passamos ao plausível e conhecimentos são postos em novas linguagens e lógicas, com mudanças consideráveis nos suportes tecnológicos e comunicacionais. Por outro lado é necessário considerar-se que no cenário educacional brasileiro nos deparamos com impasses volumosos, mesmo considerando que avançamos muito na incorporação nas escolas de vastas camadas sociais antes excluídas. Porém, a trajetória de nossas crianças, adolescentes e jovens pelos diferentes níveis escolares mostra-nos percursos truncados e qualitativamente carenciados. Embora não consideremos que a qualidade do ensino se revele apenas por dados de desempenho escolar, estes são indicadores que podem fundamentar algumas reflexões sobre as ambiências de aprendizagem nas escolas, suas demandas e sobre o papel das instituições formadoras de professores e como os currículos para essa formação são dinamizados. Sob este aspecto, constata-se pelas pesquisas que, no que se refere à formação inicial de docentes nas licenciaturas, não se verificam nas políticas e nas práticas perspectivas atualizadas ou inovações condizentes com o novo cenário que se coloca para as novas gerações (Gatti, 2016; Monfredine et al., 2013).

Para motivar a reflexão a que nos referimos, apresentamos a seguir alguns dados de nossa realidade educacional na ideia de que

a partir deles se instigue espírito de mudança, concordando com Saviani e Duarte (2012, p. 15) que para mudar é necessário uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”.

Considerando dados educacionais

Considerar dados educacionais do ensino básico é relevante na medida em que eles tecem o cenário que se descortina quanto ao trabalho realizado nas escolas, oferecendo indícios sobre o que se chega a realizar, permitindo avaliações e reflexões que propiciem visões sobre mudanças necessárias ou não. Constata-se, pelos estudos da demografia educacional, que a escolaridade média dos brasileiros em 2015 era de 10,1 anos, sendo de 9,3 anos no Nordeste do país, 10,8 anos para brancos e 9,5 para negros e pardos (IBGE, 2017). Isso nos sinaliza que, em média, nossa população apenas conclui o ensino fundamental, com diferenciais regionais e quanto à cor declarada. A evasão ao longo do ensino fundamental chega a mais de 20% e ao longo do ensino médio atinge mais de 30%. A taxa de distorção idade/série, embora diminuindo um pouco entre 2010-5, nesse ano ficou em 19,2%. Olhando mais detalhadamente os dados de desempenho escolar, verifica-se que atingiram nível considerado adequado ou mais: em Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental cerca de 55% das crianças; no 9º ano, somente 33%; e no 3º ano do ensino médio apenas 27% dos jovens. Em Matemática temos um cenário ainda mais preocupante: atingiram nível adequado ou mais no 5º ano, 43%; no 9º ano, 18%; e no 3º ano do ensino médio somente 7% (MEC/INEP, Deed, 2017 e 2017a). Segundo estudo sobre alfabetismo funcional, encontrou-se na população 27% de analfabetos funcionais (INAF, 2015). Esses dados nos sinalizam que há problemas graves quanto à aprendizagem no ensino fundamental e médio, pondo em questão

o trabalho levado a cabo nas escolas nas várias redes de ensino. Os problemas de aprendizagem das crianças se mostram graves já nos anos iniciais do ensino fundamental, período da alfabetização. Segundo análises de Callegari (2015) com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), há evidências dos grandes problemas que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Essa avaliação envolveu 55 mil escolas públicas e 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Constatou o autor que, ao chegar ao 3º ano, uma em cada quatro dessas crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabe escrever corretamente um texto simples. Portanto, como sinaliza Callegari (op. cit.), aos oito anos de idade essas crianças já estão em situação que determina precocemente que terão sérias dificuldades na sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão. Corrobora com isso a verificação de que o IDEB médio para o ensino fundamental, em 2015, era de 4,2 e no médio, de 3,5, em uma escala de zero a dez. (MEC/ INEP/DEED, 2017a). Isto agrega força à afirmação de Callegari (2015) sobre uma exclusão escolar e social anunciada já nos primeiros passos do ensino fundamental.

Todos esses dados nos obrigam a refletir sobre as políticas educacionais e suas formas de concretização, sobre o financiamento da educação básica e o emprego das verbas públicas, como também sobre a formação oferecida no ensino superior e nas formações em serviço aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica.

No que se refere à formação em nível superior de professores, nas licenciaturas, verifica-se a oferta prevalente nas instituições privadas, com exceção de áreas pouco procuradas como física e filosofia (MEC/INEP, 2017). Dados da relação matriculados/concluintes mostram que nas instituições públicas a cada grupo de matriculados aproximadamente apenas 15% conclui o curso,

e nas instituições privadas, 22%. No exercício da docência nas redes escolares encontramos, então, o seguinte panorama: a proporção de docentes com formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam no ensino fundamental, considerando o Brasil como um todo, é de 46%; no Nordeste essa compatibilidade é a menor (25%) e no Sudeste, a maior (63%) (MEC/ INEP/ DEED, 2017b). Esta situação nos mostra que além das carências que temos nos cursos formadores de docentes, como abaixo sinalizaremos, temos carências de licenciados em muitas áreas de conhecimento para o trabalho nas escolas.

Levando em conta as pesquisas que analisam as dinâmicas curriculares dos cursos de licenciatura, observamos problemas quanto à qualidade na oferta desses cursos: dissonâncias entre o projeto pedagógico proposto e a estrutura curricular praticada; estrutura curricular com desarticulações evidentes, ementas e bibliografias que evidenciam uma formação genérica, muitas vezes sem foco e com pouca vocação para formar profissionais docentes, com manutenção da vocação de bacharelados; redução curricular e de horas de formação; estágios sem projeto integrado e sem acompanhamento e avaliação adequados. Há exceções a essa situação, mas a maioria dos casos delinea um cenário pouco promissor para a formação de um profissional que deverá responder pela formação das novas gerações no contexto contemporâneo. Ainda temos que considerar que houve uma expansão vertiginosa desses cursos como formação a distância. O EaD é meio interessante de formação quando bem estruturado e utilizando linguagem e apoio adequados a essa modalidade formativa, que é o que não se verifica na maioria das iniciativas no país, em que se mimetizam práticas dos cursos presenciais para os a distância. Outra questão que a oferta desses cursos não leva em conta é a capacidade de leitura e interpretação de textos dos que neles se matriculam: basta considerar os desempenhos no ensino médio e veremos

as dificuldades que esses estudantes mostram com a leitura e a escrita (Gatti, 2015).

Com essas evidências é preciso reconhecer que temos uma situação de grandes carências na educação básica e na formação de professores para nela atuar. Necessitamos de políticas mais bem dirigidas e implementadas. Paralelamente, como reconhece o texto do Plano Nacional de Educação em sua Meta 13 (Brasil, 2014), há premência em aprimorar a formação de professores. Criar políticas de atração para os cursos de licenciatura, especialmente em áreas que têm maior carência de professores preparados para nelas atuar, e melhorar a atratividade da carreira docente, dando a ela a dignidade e o valor que merece pelo papel crucial da escolarização na sociedade contemporânea em termos de cidadania, trabalho, preservação da vida humana e do meio ambiente. Necessitamos de políticas educacionais integradas e com foco, de preferência regionalizadas, bem planejadas e acompanhadas.

Iniciativas recentes

Nos últimos anos assistimos ao surgimento de programas em âmbito federal, estadual ou municipal que objetivaram estreitar as relações entre teorias e práticas educacionais e qualificar o trabalho profissional docente. São políticas de formação continuada que têm como fundamento a superação de alguns dos problemas que vêm sendo colocados por gestores, pesquisadores e egressos quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior, como apontado, bem como apoiadas em pesquisas que evidenciam as dificuldades de professores iniciantes no trabalho escolar (Gatti, 2014; André, 2012). Por outro lado, os programas formativos decorrentes das políticas docentes propostas não mostram os resultados esperados, como também se mostraram dispersas entre

vários órgãos, particularmente no caso das propostas do Ministério da Educação, sem convergências, não sendo suficientemente monitoradas e avaliadas em seus impactos formativos (André, 2012; Davis et al., 2012; Gatti, 2015, 2015a).

Com fundamentos explicitados na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-24), particularmente em sua Meta 13, Estratégia 13.4 na qual se lê que será necessário “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)...” (Brasil, 2014), o Conselho Nacional de Educação cuidou de reorientar a formação de professores com o *Parecer* CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) e a decorrente *Resolução* CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015a). O parecer que fundamenta a citada resolução é um texto analítico denso sobre a situação da formação de professores, a situação das redes escolares e a trajetória dos alunos, bem como das demandas atuais e futuras do país em relação ao professorado da educação básica. Coloca essas análises e as proposições sob uma ótica de ética, de compreensão da diversidade e da perspectiva da equidade educacional. Ponto de referência destacado nesses documentos para o delineamento da formação de docentes é a escola, a atividade educacional escolar e as redes de ensino. Estamos aqui no âmbito dos fundamentos das práticas e de aspectos de uma filosofia educacional.

Normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Conselho Nacional de Educação, após muitas reuniões e discussões com entidades educacionais e depois de várias audiências públicas, aprovou o parecer e a resolução definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior:

curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura. Esse parecer e a resolução propõem novas configurações para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, consolidando a ideia de uma base nacional comum para essa formação e propondo que os cursos de licenciatura devem ter identidade própria. No *Parecer CNE/CP 2/2015* (de junho 2015) são feitas análises da situação educacional atual no Brasil e a partir delas são definidos os parâmetros gerais sobre uma nova perspectiva para a formação docente nas licenciaturas, considerando valores da cidadania, questões de ética e da diversidade, articuladas aos conhecimentos a serem privilegiados na educação básica.

As proposições contidas no parecer citado são consolidadas na *Resolução CNE/CP 2/2015* (de julho 2015) e têm caráter mandatório. Firma-se nesta resolução a ideia que, hoje, para qualificar melhor a formação de professores para a educação básica, como sinalizado na *Lei 13.005/2014-PNE*, as licenciaturas devem oferecer essa formação considerando as bases curriculares assinaladas para a educação básica. Na intenção de propiciar tempo formativo adequado aos futuros professores da educação básica, todos os cursos de licenciatura deverão ter duração de quatro anos, desenvolvidos em oito semestres, e atender à oferta da base nacional curricular comum proposta na citada resolução para essa formação. Essa base considera as áreas dos Fundamentos da Educação, a Didática, as Metodologias e Práticas de Ensino. Com essa proposta, todos os licenciandos deverão receber formação que lhes permita ter visão ampla e aprofundada dos processos formativos humanos, seus diferentes ritmos e tempos, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que permeiam e sustentam a ação pedagógica. Deverão ser conduzidos pela dinâmica curricular do curso a uma formação pedagógica que lhes possibilite o exercício profissional docente com qualifi-

cação e o seu próprio desenvolvimento profissional posterior em continuidade. Essas proposições são coerentes com a concepção de docência que é assumida nesse documento, ou seja, a compreensão das docência como

“ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...] conhecimentos inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”

com a apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos. As licenciaturas devem refletir em seu projeto a especificidade da formação docente com a necessária articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (cf. arts. 2º e 3º, Cap. I e II). Essa proposta formativa deverá conduzir os egressos dos cursos formadores de professores para a educação básica a ter o domínio dos conteúdos das áreas curriculares e do pedagógico para os diversos conteúdos e níveis ou modalidades de ensino, considerando as etapas do desenvolvimento humano, ter perspectiva interdisciplinar e adquirir domínio das tecnologias de formação e comunicação para o desenvolvimento das aprendizagens. Os egressos deverão ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo, bem como ter domínio da língua portuguesa em seu uso competente, tendo aprendido ainda a utilizar perspectivas e meios da pesquisa educacional para a construção de conhecimentos pedagógicos e a reflexão sobre sua própria prática (Cap. III). Dispõe-se, então, que das

3.200 horas obrigatórias do curso, no mínimo 20% sejam dedicadas à formação em educação dentro dos parâmetros explicitados na resolução em pauta.

Como a *Resolução* CNE/CP 2/2015 se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Isso implicará em trabalho coletivo e reflexivo sobre práticas consagradas e as demandas e possibilidades de efetivar mudanças alterando práticas e dinâmicas curriculares. Práticas são atos sociais, práticas educacionais são atos socioeducacionais e, portanto, de cunho cultural, o que nos leva a questionar o modo como as práticas educacionais vêm sendo concebidas e tratadas no âmbito dos cursos de licenciatura. É preciso dar a devida dignidade às práticas educacionais, reconhecer seu valor cultural, tratar seus fundamentos e, com isso, propiciar a construção da autonomia profissional de futuros docentes.

O documento inspira alterações no conjunto do modo de oferta dos cursos, mas também de aspectos da própria didática nas práticas dos docentes que atuam nessa formação. Aprende-se o trabalho pedagógico também por vivenciar com os formadores práticas motivadoras e problematizadoras, que propiciem construções de aprendizagens de modo ativo e participativo. Põe-se a questão de superar representações consolidadas sobre o ensino de modo geral, mas também daquele que se realiza pelas práticas no interior das formações (Garcia, 2009; Imbernon, 2010).

Considerações em torno do contexto enunciado

Evidencia-se nos cursos de graduação formadores de professores a dificuldade de se pensar a formação de professores como de profissionais. Essa postura vem da nossa própria construção histórico-social e da fragmentação formativa que foi instaurada para

essa formação, espalhada entre diversas áreas. Há de se considerar, ainda, que – em função da cultura reificada no âmbito acadêmico, no que se refere às licenciaturas e outras formações de docentes em que estas se mostram concebidas como apêndice de bacharelados, instituições superiores em que a formação pedagógica é vista com certo descaso, em que o próprio ensino é desvalorizado e se exprime por um elitismo representacional associado apenas à pesquisa, ao pesquisador e não ao professor – é de esperar que a instauração de novas perspectivas para os cursos formadores de professores encontre barreiras culturais, defesa de formas e hábitos arraigados, dificultando mudanças. Estas sempre representam incômodo, pois exigem esforço e reformulação/revisão/transformação de perspectivas. Exigem envolvimento e compromisso coletivo em torno de novos propósitos formativos, no caso das licenciaturas, portanto, nova concepção curricular. Desse modo, alguns problemas nas instituições de ensino superior podem ser anunciados uma vez que mudanças culturais não são triviais e não se fazem por normas ou leis. Aos formadores desafios, despontam: mudar suas perspectivas de currículo, discuti-las, dedicar-se a pensar sobre elas, buscar a elaboração de currículos integrados horizontal, vertical e transversalmente, compreender e saber realizar a integração entre práticas pedagógicas e teorias, e com isso diferenciar conhecimento disciplinar de conhecimento para ensinar (Shulman, 2004), saber lidar com abordagens interdisciplinares e com as tecnologias e mídias, integrando-as ao seu fazer pedagógico, trabalhar cooperativamente, por exemplo em projetos didáticos etc. Tudo isso coloca a questão da própria formação dos formadores de professores e das condições de trabalho coletivo que se possam instaurar nas instituições de ensino superior.

Finalizamos enfatizando que é importante a visão de professores como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conheci-

mentos e compromissos sociais e éticos, muito especialmente neste momento de transições e mudanças que o movimento societário nos coloca. Formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. “Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, jan.-abr. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação 2014 – 2024*. Brasília, 2014.
- _____. Ministério da Educação. CNE/CP. “Parecer n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015” – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. “Resolução CNE/CP n. 2 de 1 julho de 2015”. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015a.
- CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada. Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/radicacao.php>>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- DAVIS, C.L.F. et al. “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”. *Textos FCC*, v. 34, São Paulo: FCC, 2012. 102p.
- GATTI, B.A. “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”. *Estudos em avaliação educacional*, v. 25, n. 57, pp. 24-54, 2014.

- _____. “Políticas de formação de professores”. In SCARELLI, G. (org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e sua relação com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 206-33.
- _____. “Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente”. In RIOS, J.A.V. Pacheco (org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015a, pp. 25-34.
- _____. “Questões: professores, escolas e contemporaneidade”. In ANDRÉ, M. (org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, pp. 35-48.
- IBGE. *Estimativas educacionais*. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- INAF. *Indicador Nacional de Alfabetismo*. Ação Educativa/Instituto Montenegro. Relatório. 2015.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 2009.
- MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2016*. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/educacao.superior>>. Acesso em: 2 out. 2017.
- _____/DEED. *Indicadores educacionais*. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- _____. *Saeb e censo escolar*. Disponível em: <<portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- _____. “Microdados do censo escolar: elaboração todos para a educação”. In *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Ed. Moderna, 2017b.
- MONFREDINI, I. et al. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- SAVIANI, D. e DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. São Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.