



FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

INITIAL TEACHER TRAINING: A CASE STUDY BASED ON MATH LICENSE COURSES IN THE NATIONAL PLAN FOR THE TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS – PARFOR

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN CURSOS DE LICENCIA DE MATEMÁTICAS EN EL PLAN NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA - PARFOR

Weder Vieira¹
Fernando Meneguín²

Resumo: Este artigo estuda o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e seus desdobramentos no estado do Pará, onde há elevados índices de professores sem formação específica na área de atuação. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada a partir da pesquisa documental de textos oficiais e de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e coordenadores do PARFOR e da aplicação de questionário aos professores estudantes que participaram do curso de matemática durante o período investigado. A pesquisa revelou que a permanência no curso de matemática está relacionada ao perfil do cursista e ao desenho da estrutura do curso. Além disso, pode-se considerar o programa exitoso no estado do Pará, uma vez que além de ter formado um grupo considerável de professores leigos, esses sujeitos também encerraram tendo uma avaliação positiva sobre o curso.

Palavras-chave: PARFOR. Professores leigos em exercício. Professor de matemática.

Abstract: This paper studies the National Plan for the Formation of Basic Education Teachers (PARFOR) and its developments in the state of Pará, where there are high rates of teachers without specific academic study in their area of activity. This is a descriptive and exploratory research, based on documental research of official texts and on field research using semi-structured interviews with PARFOR managers and coordinators, as well as the application of a questionnaire to the teachers-

¹ Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP). Brasília, Distrito Federal, Brasil.



students who participated in the mathematics course during the investigation period. The research revealed that permanence in the mathematics course is related to the profile of the student and the design of the structure of the course. In addition, one can consider the program successful in the state of Pará, since in addition to having formed a considerable group of lay teachers, these teachers ended the course having a positive evaluation about it.

Keywords: PARFOR. Lay teachers in office. Maths teacher.

Resumen: Este artículo estudia el Plan Nacional para la Capacitación de Maestros de Educación Básica (PARFOR) y su desarrollo en el estado de Pará, donde hay altas tasas de maestros sin capacitación específica en el campo. Esta es una investigación descriptiva y exploratoria, basada en la investigación documental de textos oficiales y de campo, con entrevistas semiestructuradas con los gerentes y coordinadores de PARFOR y la aplicación de un cuestionario a estudiantes docentes que participaron en el curso de matemáticas durante el curso. período investigado. La investigación reveló que los factores de permanencia en el curso de matemáticas están relacionados con el perfil del estudiante y el diseño de la estructura del curso. Además, el programa puede considerarse exitoso en el estado de Pará, ya que además de haber formado un grupo considerable de maestros laicos, estas materias también terminaron teniendo una evaluación positiva del curso.

Palabras clave: PARFOR. Maestros laicos en ejercicio. Maestro de matemáticas.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Abrúcio (2016), diversas ações são necessárias para que se eleve a qualidade e a igualdade na educação, sendo um ponto crucial, a qualificação de seus profissionais. Professores capacitados e profissionalizados solidificam a carreira docente. Nesse sentido, a formação e o aperfeiçoamento docente são fundamentais para o cumprimento deste objetivo.

Os docentes ocupam o terceiro lugar dentre as profissões mais numerosas do Brasil. São quase dois milhões para atendimento de 51 milhões de alunos na escola básica, sendo, em sua grande maioria, servidores públicos. Não causa surpresa que o crescimento do ensino superior no Brasil seja impulsionado pelos programas de formação dessa vasta categoria profissional (BARRETO, 2015).

Dentre os programas de formação de professores instituídos pelo governo federal, está o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), criado no ano de 2009, a fim de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009, com a finalidade de elevar as oportunidades de



acesso aos professores da educação básica das redes públicas que não possuem formação adequada e/ou não tenham graduação prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³.

Nesse sentido, o programa vem fomentando a oferta emergencial de turmas especiais, que são aquelas formadas exclusivamente com professores em serviço na rede pública de educação básica e podem ser implementadas com calendário e horário de funcionamento flexíveis, de modo a compatibilizar as atividades acadêmicas e profissionais.

Em relação ao curso de matemática, os dados do censo escolar de 2017 demonstram que 74,3% dos professores desta disciplina no ensino médio são formados na área em que atuam. Em relação aos demais perfis: 1,7% possuem bacharelado (sem complementação pedagógica) em matemática; 12,6% possuem formação superior em outras áreas; 5,4% são licenciados em ciências naturais; e 6% não possuem formação superior.

Em face dos dados citados acima, fica evidente a carência de formação específica dos professores de matemática atuando na rede pública de ensino e a necessidade de avaliação do programa destinado a capacitá-los. Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o PARFOR no estado do Pará com o objetivo de responder à seguinte questão: Quais são as contribuições e limites do PARFOR para a formação de professores de matemática? A hipótese que se apresenta é a de que o PARFOR contribuiu positivamente para a formação dos professores de matemática inseridos no programa.

Este artigo está dividido em três seções. A primeira seção descreve o PARFOR e apresenta uma revisão da literatura sobre o tema. A segunda seção apresenta a metodologia de pesquisa, descrevendo as etapas quantitativa e qualitativa adotadas. A terceira seção traz os resultados dos levantamentos de dados de entrevistas com gestores educacionais e professores participantes do PARFOR, descrevendo os principais desafios do programa na visão dos entrevistados. O artigo se encerra com as conclusões do estudo acerca da efetividade do PARFOR na formação de professores de matemática do Pará.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O PARFOR

Segundo Melo e Nascimento (2015), situando em um resumido percurso histórico, os rumos da educação em países em desenvolvimento, como o Brasil, resultaram discussões e propostas

³ A formação em nível médio ainda é considerada adequada na LDB para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



acontecidas em reuniões como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia. Também as reformas educacionais estão articuladas com as metas traçadas por organismos internacionais, dentre os quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Neste contexto, as políticas para a formação docente foram privilegiadas nos últimos 20 anos com vistas a atender às demandas dos organismos internacionais. Não há preocupação com o desenvolvimento profissional, a atenção é apenas com o fluxo escolar e a preparação das novas gerações para o mercado de trabalho. Neste cenário, o professor torna-se estratégico para esse fim.

Os governos passam a se preocupar com os índices de escolarização e de aprovação, atribuindo ao docente a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem (MAUÉS, SEGENREICH e OTRANTO, 2015). E, ainda de acordo com Melo e Nascimento (2015), os professores passam também a ser responsabilizados pelo fraco desempenho dos alunos em avaliações externas e padronizadas.

Abrúcio (2016) destaca que a formação de professores em nível superior é um dos principais pilares para que se tenha uma educação de qualidade no Brasil. Ressalta ainda que “mesmo sabendo que não há ‘bala de prata’ em Educação”, a formação de professores “se destaca pelo enorme impacto que tem na aprendizagem das crianças e jovens” (ABRÚCIO, 2016, p. 7). Nesse aspecto, o mesmo autor destaca que o tema não é corriqueiro pelas diversas características atribuídas à formação – inicial, continuada, em serviço, para as etapas da educação básica – e pela complexidade no relacionamento que envolve os interessados professores da educação básica e universitários, alunos das licenciaturas, gestores públicos de Educação e agências de fomento à pesquisa.

Ainda segundo Abrúcio (2016), a massificação do ensino, a ampliação da etapa obrigatória de escolarização e a intensa aceleração nas áreas, que passavam por processo de urbanização, impactaram a formação docente entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, demandando expansão no número de escolas e de professores. Neste período, o Brasil adota o seguinte modelo: as Escolas Normais formavam os professores das primeiras séries, enquanto a Educação Superior formava para os demais ciclos. Para as licenciaturas, prosperou o modelo 3 + 1 (três anos de especialidade e um de cunho pedagógico).

Naquele momento, como consequência da reforma universitária ocorrida em 1968, as melhores universidades passaram a priorizar a pesquisa e a formação de bacharéis para o mercado



de trabalho, afastando a universidade da realidade escolar, principalmente no que se refere à preparação e ao acompanhamento dos professores. Esta separação trouxe à docência professores mais preocupados com suas próprias especialidades (ABRÚCIO, 2016).

Gatti, Barreto e André (2011) destacam o descompasso na articulação das instituições públicas quanto aos programas de formação docente, identificado recentemente pelo governo federal. Estes são dispersos e segmentados, além de não atenderem às exigências da educação básica. Para alinhamento dos programas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), ainda segundo as autoras, são promovidas diversas ações no Ministério da Educação:

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 49).

Conforme aponta Barreto (2015), a partir de 2005, o Ministério da Educação assume um dever proativo na formação de professores, compreendendo-o como um processo contínuo, começando na formação inicial e avançando ao longo da vida profissional. Em 2009, de acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), 38% dos docentes do ensino fundamental, 52% dos docentes da educação infantil e 9% dos docentes no ensino médio não tinham curso superior. Ainda de acordo com a autora, houve crescimento de 46% no número de alunos matriculados entre 2001 a 2011.

Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é chamada pelo Ministério da Educação para coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores. O objetivo é o de subsidiar o Ministério na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e para estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (MELO & NASCIMENTO, 2015).

De acordo com Gatti, Barreto e André (apud SCHEIBE, 2011, p. 52), a CAPES tem conduzido com efetividade as políticas de pós-graduação ao longo das últimas décadas, mas não possuía experiência de gestão junto aos cursos de graduação, o que se torna um grande desafio para a instituição. A fim de implementar as diretrizes para formação docente, a CAPES e o Conselho Técnico



Científica da Educação Básica (CTC/EB) estabeleceram, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Para efetivação desta política, foram criados os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, e constituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a missão de qualificar mais de 600 mil professores que ainda não possuíam a formação adequada para o exercício da docência.

Ainda de acordo com as autoras, o Censo Escolar, realizado pelo MEC/Inep em 2009, indicou que, dos milhões de docentes no Brasil, 32% dos professores da educação básica não possuíam formação superior. E, cerca de 640 mil se encontrava na educação infantil (52%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (38,7%), considerando que o nível médio era a formação mínima para o exercício do magistério.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, é um conjunto de programas com propostas para melhorar a educação no Brasil, com prioridade para a educação básica, e um prazo definido de quinze anos a partir do seu lançamento. O plano está estruturado em cinco principais eixos: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade. O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

Segundo Haddad (2008), o PDE tem a pretensão de ser mais que um instrumento do Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano até faz uma boa análise dos problemas educacionais, mas permite uma brecha entre as questões pertinentes às ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Pode-se apresentá-lo como um projeto executivo, que imprime resultados às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), em sua concepção, atende aos programas estratégicos do PDE, que elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Sendo esse um dos pontos principais do PDE, destacam-se entre suas ações: a capacitação e a formação continuada de professores da Educação Básica pública, através do programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de Educação Superior a distância, e a fixação do piso salarial nacional do magistério, constitucionalmente assegurado. Neste contexto, a CAPES assume esse papel, como dito anteriormente, com a responsabilidade na formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação (HADDAD, 2008).



Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014, tem vigência de dez anos da sua promulgação, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. O plano contém as principais diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Os municípios e Unidades da Federação devem elaborar planejamentos específicos em consonância com o PNE. O seu acompanhamento é realizado a cada dois anos e em forma de relatórios são divulgados os seus resultados, assim como o atingimento de suas metas.

No que se refere à formação de professores, destacam-se a valorização dos (as) profissionais da educação (art. 2º, Diretrizes IX, Lei n.º 13.005/2014), e a garantia, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do plano, política para formação de professores de que trata a LDB, assegurado que todos (as) professores (as) da educação básica possuam formação de nível superior na área de conhecimento em que atuam (meta 15, BRASIL, 2014).

Diversas estratégias estão associadas às metas estabelecidas pelo PNE. Observam-se aqui as que fundamentaram a política do PARFOR: i) a atuação conjunta com base em plano estratégico para apresentação de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, com definição e obrigações recíprocas entre os partícipes; ii) a consolidação e ampliação de plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, assim como divulgar e atualizar os currículos eletrônicos; iii) implementação de cursos e programas especiais para assegurar formação na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; e iv) a implantação, em 1 (um) ano de vigência desta Lei, de Política Nacional de Formação Continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, em regime de colaboração entre os entes federados.

Abrúcio (2016) ressalta que o cenário de recursos traçados pelo Plano Nacional de Educação não deverá ser alcançado em curto prazo, face às crises fiscais existentes ou pelos resultados não alcançados pelas receitas previstas relativamente ao Pré-Sal⁴. Mesmo diante deste cenário, segundo o autor, destacam-se os seguintes fatores positivos: o Plano Nacional de Educação (PNE);

⁴ A Lei n.º 12.351, de 2010, dispõe sobre a exploração e produção de petróleo e gás em áreas do pré-sal e cria também o Fundo Social, que dentre outras finalidades, constitui-se em um fundo de recursos para o desenvolvimento da educação. A Lei n.º 12.858, de 2013, estabelece que 50% dos recursos do Fundo Social serão destinados exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica.



a reforma curricular da Educação Básica; a pressão da sociedade; a regulação das Instituições de Ensino Superior privadas; e a mudança curricular na formação inicial.

3 METODOLOGIA

A pesquisa identifica-se como qualitativa, predominantemente, e quantitativa, sobre a qual, segundo Gatti (2004), o resultado da combinação dos elementos provenientes das análises quantitativas, com os dados oriundos de metodologias qualitativas, enriquece o entendimento dos fatos e processos.

Aproximadamente 95% das turmas de matemática do PARFOR são formadas nas regiões Norte e Nordeste, historicamente, mais afetadas pelas desigualdades regionais. O estado do Pará se adequa neste cenário. No período (2009 a 2015), o estado concentrava cerca de 90% dos professores de matemática sem formação na sua área de atuação. Por isto, as informações constantes nesta pesquisa estão restritas às turmas para formação de professores de matemática em serviço, localizadas no estado do Pará.

Com base nas informações anteriores, inicia-se o processo investigativo com pesquisas documentais e bibliográficas, referentes à política para formação de docentes em serviço. Segundo Fonseca (2002), os levantamentos de referências teóricas já investigadas, publicadas e constituídas por livros e artigos científicos, qualificam uma pesquisa bibliográfica. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pesquisa documental utiliza-se de fontes mais heterogêneas, sem tratamento crítico.

Quanto à pesquisa bibliográfica, efetuou-se consulta e análises de livros, teses, dissertações, artigos e normativos relacionados com a formação de professores em serviço. Posteriormente, realizou-se, por meio de entrevistas e aplicação de questionários, a etapa da pesquisa de campo. Para tanto, propôs-se a realização de entrevistas semiestruturadas com (i) Gestores da CAPES, responsáveis pela gestão e acompanhamento do programa, e (ii) Coordenadores (as) de cursos das turmas de matemática do PARFOR localizadas no estado do Pará, responsáveis pelas atividades de coordenação dos cursos nas IES.

Membros da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2011 a 2019), Coordenadores de Formação de Docentes da Educação Básica e componentes do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES foram escolhidos para serem entrevistados como representantes dos gestores responsáveis pela política de formação de professores em serviço na



educação básica. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, nesta pesquisa, eles foram identificados como gestores da CAPES (G1 a G5).

No estado do Pará, seis Instituições de Ensino Superior estavam aptas a ofertar turmas especiais no PARFOR, no período pesquisado, de acordo com as regras estabelecidas pelo programa, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade do Sul e Sudeste do Pará e a Universidade Federal Rural da Amazônia.

Neste cenário, as IES contam com seis coordenadores de curso, sendo que, desses, quatro foram escolhidos para serem entrevistados. Com o mesmo intuito quanto à preservação da identidade dos participantes, nesta dissertação eles foram identificados como coordenadores das IES (C1 a C4). As nove entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, sendo submetidas posteriormente à autorização dos gestores e coordenadores.

Os professores formados no PARFOR, no período de 2009 a 2015, constituíram-se no público-alvo para aplicação do questionário, composto por sete questões, cujo objetivo era o de investigar a percepção dos professores quanto à estrutura e ao funcionamento do programa. Gunther (2006), ao tratar do levantamento de dados por meio do questionário, afirma que o instrumento tem como objetivo medir a opinião, os interesses e informações biográficas do seu respondente.

O questionário foi estruturado em uma ferramenta virtual que possibilita a coleta de informações de usuários através de uma pesquisa ou questionário individualizado. Os professores receberam, por e-mail ou pelo aplicativo WhatsApp, um link para acesso ao questionário. As informações imprecisas constantes no banco de dados da CAPES em relação aos professores formados no referido período não permitiram que toda a amostra recebesse a mensagem. Em uma amostra de 907 professores formados, 823 mensagens foram enviadas com sucesso. Destas, 113 (13,7%) responderam ao questionário.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Apresenta-se, nesta seção, discussão sobre o PARFOR contendo análise a partir da pesquisa documental, de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a gestores da CAPES e coordenadores do curso de matemática e de questionários aplicados a professores formados no âmbito do PARFOR no estado do Pará.



O Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (PARFOR), disciplinando a atuação da CAPES, em regime de colaboração com os entes federados, na regulação e fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Dentre outras finalidades, destacam-se: i) apoiar a oferta e expansão de cursos por Instituições Públicas de Educação Superior (IPES); ii) identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; iii) promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; iv) ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

De acordo com as finalidades, princípios e demais dispositivos previstos no mesmo Decreto: “O objetivo do sistema é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação”, afirmava o ministro da Educação, Fernando Haddad, na ocasião do lançamento do PARFOR, em 28 de maio de 2009. Neste entendimento, incluíam-se professores que: “a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula; b) atuem em área distinta da sua formação inicial; c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura” (BRASIL, 2013, p. 27). Essa finalidade e abrangência foram observadas por um dos participantes:

O PARFOR foi lançado em 2009, exatamente com essa ideia, de ter uma formação feita por grandes universidades, porque o PARFOR, ele, as instituições participantes, todas eram instituições públicas de qualidade, não é? Então, ele veio com esse propósito, de suprir uma lacuna de política de formação de professores e que já estavam em serviço, professores... E a universidade aberta do Brasil, a UAB, ela supre também um pouco dessa demanda, porque ela aceita também professores em exercício. A diferença entre PARFOR e UAB qual é? É que o PARFOR ele é desenhado para isso, não é? A UAB os cursos são demanda social, podem acolher os professores, mas eles já não têm propriamente o desenho para incorporar a prática cotidiana do professor como parte da sua formação (G1).

Por sua vez, o Decreto mencionado ainda estabelece que os objetivos da Política Nacional de Formação deveriam ser cumpridos por meio de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações. Esses deveriam ser instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e contar com a participação garantida dos Secretários de Estaduais de Educação ou do Distrito Federal, do Ministério da Educação, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do dirigente máximo da IPES, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), do Conselho Estadual da Educação, da União Nacional dos Conselhos



Municipais de Educação (UNCME) e dos Fóruns das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior.

Neste Decreto, era da competência desses Fóruns o acompanhamento da execução do plano estratégico e sua revisão periódica (art. 4, §6º, BRASIL, 2009). De modo que o plano estratégico deveria contemplar: o diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais e a capacidade de atendimentos das IPES envolvidas; a definição de ações para o atendimento de formação inicial e continuada; atribuições e responsabilidades de cada partícipe (art. 5, incisos I a III, BRASIL, 2009).

No que se refere à formação inicial de profissionais do magistério, o mesmo Decreto determinava a preferência pela modalidade presencial (art. 7º, BRASIL, 2009). Quanto à formação continuada, poderia ocorrer por meio de cursos presenciais ou cursos a distância.

Além dos princípios e objetivos descritos no documento, ele traz a organização e planejamento dos programas e ações integrados e complementares, destinados ao apoio técnico e financeiro aos entes federados, como complementação do planejamento estratégico. Neste quesito, o planejamento estratégico, antes formulado pelos Fóruns Estaduais Permanentes, passa a ser orientado por um planejamento de âmbito nacional e proposto pelo MEC.

O novo ordenamento também instituiu a figura do Comitê Gestor Nacional, cuja composição, atribuição e forma de funcionamento passam a ser objeto de ato do Ministro da Educação, com atribuições relativas à aprovação do planejamento estratégico nacional, às propostas de ajustes aos planos elaborados pelos demais entes e às definições quanto às normas para funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes. Esse comitê, composto por representantes do MEC, dos sistemas nacionais de educação, dos profissionais da educação básica e das entidades científicas, passa a ser presidido pelo Secretário-Executivo do MEC.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

Nesta seção, o objetivo é identificar o perfil dos professores em serviço participantes do curso de matemática ofertado pelo PARFOR no estado do Pará, o seu acesso ao curso, condições para sua permanência e os principais fatores que os levam a evadir do programa. Inicialmente destacam-se as características mais evidentes percebidas no perfil dos cursistas principalmente pelos coordenadores de curso, para, em seguida, discutir como esse perfil influenciou ou não a atuação desses sujeitos ao longo de sua trajetória durante o curso.



O grande quantitativo de professores leigos (14 mil) citado por um dos coordenadores (C1), em uma das microrregiões do Pará, reflete em baixos indicadores educacionais, na percepção de um dos coordenadores de curso, destacando a relação com a condição de professor leigo em serviço.

Por sua vez, além do grande quantitativo de professores, destaca-se a idade do cursista, que ingressou no curso de matemática, aliada a um longo tempo distante “do banco da escola”:

[...] o aluno nosso do PARFOR ele tem mais de 30, tem 35, 40, 50 anos, entendeu? São todos já senhores, já são pais de família, alguns já são avós até. Então, você pega aquela pessoa que está há 10 anos, 20 anos sem sentar no banco da escola. Ele é professor, ensina lá coisas do ensino fundamental, não é? (C1).

Outra característica, no perfil do cursista, revelada nas entrevistas, é que o cursista de matemática não teve que realizar qualquer teste de nivelamento ou pré-admissional, como destaca:

Para o PARFOR não existe nivelamento. Então, nós recebemos o aluno da maneira que ele vem sem nenhum tipo de seleção inicial a respeito do conhecimento que ele detém. E aí você vai ter que trabalhar eternamente esse problema (C2).

Por fim, relata-se também a inaptidão para a disciplina e o despreparo dos estudantes observado durante o curso:

Nós tivemos alunos que não tinham a menor aptidão..., aptidão para matemática. Nós tivemos alunos que, por exemplo, eram professores de educação física e isso foi uma deformação que teve no nosso processo seletivo aqui, e mesmo aqueles professores que estavam na aula de matemática, eles..., e que ingressaram nas turmas do PARFOR, eles eram muito mal preparados. [...] Eles não tinham, assim, a menor condição de fazer um curso superior, não é? É uma coisa que horrorizava a gente era ver aquele despreparo daquele aluno nosso e saber que ele era professor, ele dava aula de matemática, tá entendendo? (C4).

Para concorrer às vagas de formação inicial no PARFOR, o professor deve realizar uma pré-inscrição na Plataforma Freire, que será posteriormente validada e autorizada pelo Secretário de Educação ou órgão equivalente no seu estado, atestando assim que o mesmo atende aos requisitos do programa.

No período selecionado neste estudo, aproximadamente 8.605 professores foram validados pelo programa PARFOR entre os anos de 2009 a 2015, em todo Brasil. A Tabela 1 apresenta, por região, o quantitativo de professores validados pelo programa PARFOR neste período.



Tabela 1: Distribuição de professores validados no PARFOR por região administrativa

Regiões	Validados	%
Norte	4084	47%
Nordeste	4101	48%
Centro-Oeste	213	3%
Sudeste	103	1%
Sul	104	1%
Total	8605	100%

Fonte: Plataforma Freire

Os dados reforçam as desigualdades regionais no âmbito da educação. Dos 8.605 professores validados pelo PARFOR, 95% (8.185) encontram-se nas regiões Norte e Nordeste, enquanto 3% (213) encontram-se na região Centro-Oeste e 2% (207) nas regiões Sul e Sudeste.

Para Andrade (2011, apud Souza 2014, p. 636), a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, amparou o ingresso de professores leigos, quando permitiu, em caráter suplementar e a título precário, a regência desses docentes, e, na sua real ausência, admissão de professores com habilitações e capacitações diversas das especificações devidas para exercer a docência em diferentes níveis. E afirma: “além do predomínio de práticas clientelistas características do campo da educação no interior do Brasil, notadamente no que se refere à contratação de professores leigos”.

Para suprir esta ausência formativa na região, o PARFOR ofertou, no período pesquisado, 3150 vagas para esses professores em regime de colaboração com as IES da região. Desse quantitativo, 3488 professores foram validados, ou seja, candidataram-se para realizar o curso; no entanto, 2.048 efetivaram sua matrícula, restando, portanto, 1102 vagas ociosas.

Vale considerar que os pré-requisitos para o ingresso foram os dispostos em edital, cuja visão era a formação de professores leigos. Por sua vez, um dos coordenadores pontuou:

O que eles fazem nessas cidades é assim, o aluno do curso de ensino médio lá, que se destaca, ele é colocado para dar aula, ensino médio e o ensino fundamental, sem ter licenciatura, não é. [...] E daí a necessidade da gente formar professores lá, criar uma turma lá e formar gente lá mesmo, gente que vai ficar lá, não é? E aí eu penso: isso se dá com muitas das nossas cidades, não é? [...] É um aluno que ele tinha dificuldade de somar fração, trabalhar com número negativo, imagina calcular derivada, integral, trabalhar com espaço vetorial, está entendendo? (C1).

Constata-se a qualificação precária dos professores em serviço ao ingressarem no PARFOR, justamente porque a intenção do programa era a formação destes professores, considerados em sua totalidade, sem discriminação em relação ao conhecimento prévio que traziam da disciplina que



lecionavam à época, ou seja, matemática (“ele é colocado para dar aula, ensino médio e o ensino fundamental, sem ter licenciatura”).

As falas dos coordenadores de curso explicam aspectos importantes quanto às dificuldades encontradas pelos professores para permanecerem no programa. São relatos que tratam de aspectos relevantes a serem considerados na implementação desse programa e do necessário comprometimento do estado ou município em relação às condições oferecidas ao cursista:

Porque quando ele está atuando lá no Município, lá na localidade dele, ele complementa o rendimento que ele tem de ser professor com atividade outras, que não é de professor. Às vezes, é a casa de farinha que ele tem, às vezes é a pesca que ele agrega ao seu salário, às vezes é a própria atividade de agricultura familiar que ele exerce [...] Então, uma das coisas importantes seria que dentro desse pacote do PARFOR houvesse esse planejamento, de uma ajuda para esse professor/aluno se manter na localidade onde está sendo ofertado e que ele não é daquela localidade. Ou seja, se ele vai passar uns dois meses lá, sem voltar para a sua comunidade, sem voltar para a sua localidade, ele tivesse efetivamente um reforço, uma ajuda financeira para ele se manter (C2).

Os relatos deste coordenador enfatizam a relação da escassez de recursos durante a aplicação do curso. Neste sentido, vale considerar observar as respostas dos cursistas quanto à percepção dos professores participantes da pesquisa em relação às responsabilidades das Secretarias de Educação (Questão 2). De acordo com os resultados obtidos, mais de 52,3% destes professores consideraram como “pouco” ou “nenhum” o apoio oferecido pelas Secretarias, como demonstra a Tabela 2. Em contrapartida, 47,8% responderam que obtiveram moderado ou grande apoio neste quesito.

Tabela 2: Percepção dos cursistas em relação às responsabilidades da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação

Respostas	Quant.	%
Nenhum apoio	23	20,40%
Pouco apoio	36	31,90%
Moderado apoio	27	23,90%
Grande apoio	27	23,90%
Total	113	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo

Ainda de acordo com esses cursistas, ajuda com os custos por parte das secretarias (40,7%) e a conciliação das aulas no PARFOR com o calendário escolar (26,5%), foram os maiores desafios encontrados por eles para participação no programa, conforme Tabela 3 referente à questão 3.



Tabela 3: Desafios encontrados no curso de matemática

Respostas	Quant.	%
Processo de seleção	6	5,30%
Ajuda de custo (material e transporte)	46	40,70%
Conciliar as aulas com o calendário escolar	30	26,50%
O tempo de estudo fora das aulas	12	10,60%
O aproveitamento das disciplinas do curso	19	16,80%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Para Januzzi (2011), referindo-se ao processo de avaliação e monitoramento de políticas públicas, os agentes envolvidos se equivocam ao ignorar as realidades para implementar um programa. O autor ainda critica o tecnocratismo por se esquecer dos obstáculos produzidos pela articulação e cooperação dos entes federados, além das distintas capacidades para gerir e efetuar um controle social país afora.

De acordo com os percentuais apresentados na Tabela 4, em primeiro lugar está a ajuda de custo (em relação ao material e transporte). Em segundo lugar, os respondentes cursistas apontaram o desafio de conciliar as aulas com o calendário escolar. Em seguida, os cursistas apontam o aproveitamento das disciplinas do curso como um desafio a ser enfrentado. Como mencionado no perfil do cursista de matemática, havia muitas assimetrias em relação ao domínio dos conteúdos e ritmos distintos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que não houve um nivelamento para o ingresso no curso.

Interessante notar que os respondentes/cursistas também opinaram sobre as atividades desenvolvidas nas disciplinas (Questão 5: As atividades desenvolvidas nas disciplinas levaram em consideração a sua condição, a de professor em exercício sem formação adequada na área de atuação em sala de aula?) e, quanto a essa indagação 53,1% responderam que sim; 38,9% informaram que parcialmente e apenas 8,0% consideram que não houve consideração a sua condição de leigo. Este dado pode indicar um aspecto positivo quanto à formação em análise, já que o curso recepcionou os cursistas a partir dos conhecimentos prévios que traziam, sem uma seleção ou nivelamento anterior ao ingresso.

De acordo com os dados da Plataforma Freire, pouco mais de 38% dos professores cursistas em matemática se desvincularam ou trancaram sua formação, sendo os maiores índices apresentados na Universidade Federal do Pará (49%) e Universidade do Estado do Pará (28,1%).



Inicialmente, os coordenadores evidenciaram uma alta taxa de evasão no curso de matemática:

A evasão, ela é muito alta mesmo. Primeiro, que a matrícula, por exemplo, as turmas que se formam no PARFOR, por exemplo, as turmas que foram formadas pelo UFPA, nós não conseguimos montar nenhuma turma cheia, completa. Entendeu? A gente montou turma com 25, turma com 20, turma eu acho que com 30. Ao contrário de cursos como de pedagogia. [...] No curso de matemática, turmas com no máximo 30 alunos. Isso eu falo a nível geral. Dentro do IFPA as turmas eram menores ainda, e durante o percurso eles observavam que a matemática que eles estavam trabalhando em sala de aula estava um pouco além da matemática do eixo formativo deles. (C4).

Há uma constatação em relação à elevada evasão, justificada pela reduzida formação de turmas desde o começo. Nesta visão, o próprio conteúdo dos cursos já cria um afastamento, assim como as disciplinas que o compõem (“estava um pouco além da matemática do eixo formativo deles”). Como se pôde observar a trajetória do professor leigo cursista, ingressante no curso de matemática é, proporcionalmente, mais difícil que facilitada. Restam saber, por fim, quais as contribuições nesta formação.

Verifica-se que mais de 53% dos professores cursistas consideraram que as atividades desenvolvidas nas disciplinas levaram em consideração a sua condição, qual seja, a de professor em exercício sem a formação adequada na área de atuação em sala de aula. Por outro lado, 38,9% declararam que as atividades desenvolvidas nas disciplinas levam parcialmente em consideração a sua condição, enquanto apenas 8% afirmaram que essas atividades não consideraram suas condições.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas para conclusão de sua formação, estes consideraram (93,8%), de acordo com o item 7 do questionário, que a sua participação no PARFOR lhe ajudou a reconhecer-se como um professor mais preparado para lidar com os desafios no ensino da matemática. Evidentemente, essa questão está sujeita a um forte viés direcionado para respostas afirmativas, dado o tempo de dedicação dos professores cursistas no PARFOR.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão norteadora identificar contribuições e limites do PARFOR para a formação de professores de matemática e como objetivo principal identificar os principais



elementos que pudessem contribuir para a formação do professor de matemática em exercício a partir da experiência deste programa.

A investigação evidenciou que existem importantes questões a serem discutidas em relação à formação inicial de professores em serviço, neste caso, relacionadas aos docentes de matemática que estão em sala de aula sem a formação adequada para o exercício da sua profissão.

Nesta via, o PARFOR, ao atender às exigências da meta 15 do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, teve como finalidade estimular a formação em nível superior dos professores em serviço na rede pública de educação. Esses docentes, imersos no seu cotidiano escolar, encontram-se inseridos em um contexto favorável para o seu desenvolvimento profissional.

Evidenciou-se que o PARFOR-Matemática vem cumprindo sua missão ao formar professores no estado do Pará, apesar dos problemas enfrentados pelos sujeitos participantes do programa. O curso para estes professores de matemática/estudantes iniciou com o desafio em contratar professores formadores que atendessem às exigências do programa, pois, esses professores percorreriam grandes distâncias até sua chegada aos polos do PARFOR, já que, entre outros, um dos grandes desafios relatados, ao longo da pesquisa por gestores e coordenadores, estão relacionados com as dificuldades impostas pela região amazônica.

Além disso, revelaram-se as dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas ao ingressar no programa, as quais exigiram: esforço para cursar no período de férias escolares; resistência para enfrentar grandes distâncias até o polo do curso; condições financeiras para custeio de suas necessidades básicas, como hospedagem, alimentação e material para estudos. Apesar destes obstáculos, houve avaliação muito positiva dos professores formados no curso.

Observou-se também o impacto dos conteúdos curriculares do curso de matemática no processo de formação desses professores. De acordo com os relatos, parte destes profissionais não possuem formação básica em conceitos matemáticos para ingressar no curso de matemática em nível superior. Algumas adaptações informais foram necessárias para adaptar o currículo ao nível de escolarização dos cursistas, de acordo com alguns entrevistados.

Porém, houve avaliação positiva por parte dos professores formados relativas às adaptações das atividades desenvolvidas nas disciplinas do curso para sua condição de professor em exercício, também em relação ao seu preparo para lidar com o ensino da matemática.

Por fim, neste percurso, ao entrevistar pessoas envolvidas com a gestão e coordenação do curso de matemática de implementação e formação do curso, pode-se indicar caminhos para análise, no entanto, puderam-se constatar também algumas limitações: a) houve um número



limitado de respostas em relação aos questionários enviados aos concluintes, fato que demonstra que as constatações são sugestivas, quanto a esse grupo, não devendo, pois, ser tomadas de modo generalizado; b) além disso, não foi possível, dado o recorte temporal, fazer uma observação direta em relação à aplicação do curso em todos os anos. No entanto, a pesquisa, que ora se finda, sugere caminhos para que os próximos cursos de matemática aplicados pelo PARFOR possam combater a evasão dos cursistas e fomentar a permanência e, conseqüentemente, a certificação destes professores/estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luís. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ANDRADE, Luciane Sá de. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Portaria n.º 82 de 17 de abril de 2017. Regulamenta o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 de julho de 1951. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29



de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm>. Acesso em: 23 nov. 2013

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Relatório de gestão 2004 a 2010.

Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/38-conteudo-estatico/sobre/2260-relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Relatório de gestão Diretoria de Educação Básica 2009 a 2014. Brasília: CAPES, 2015.

Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEBrelatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.> Acesso em: 11 abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUNTHER, Hartmund. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2009. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_E_DUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

JANUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e políticas públicas**, Campinas, n. 36, jan./jul., 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/228>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. OTRANTO, Célia Regina. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7171>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez., 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 1, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Weder Vieira

Mestre em Administração Pública, Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP); CAPES - Brasil.

E-mail: weder.vieira@capes.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8287-020X>

Fernando Meneguim

Doutor em Economia, Universidade de Brasília (UNB); Senado Federal - Brasil; Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).

E-mail: fernando.meneguim@idp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2033-7212>

Recebido em: 17/02/2020

Aprovado em: 20/04/2020

Publicado em: 06/05/2020

