DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE MATEMÁTICA DO PARFOR À LUZ DO PROCESSO FORMATIVO

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PARFOR MATHEMATICS COURSE IN THE LIGHT OF THE FORMATIVE PROCESS

Gésus de Almeida Trindade

Instituto Federal Baiano- IFbaiano; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Maria Deusa Ferreira Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB – Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores de Matemática participantes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Brumado, polo Boquira. É um recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário, entrevista grupal e a entrevista individual semiestruturada, realizada com os discentes participantes do referido curso. A investigação foi embasada nos referenciais que abordam o desenvolvimento profissional docente, bem como pesquisas sobre o Parfor. Nesse intento, tomamos autores como Day (1999;2011), Garcia (1999), Formosinho (2002), Rocha e Fiorentini (2009), Imbernón (2011), entre outros. Os resultados apontam que os discentes do Parfor reconhecem a importância desse programa para o seu desenvolvimento profissional, porém questionam as condições de oferecimento desse curso, no tocante as dificuldades de conciliar estudo e trabalho e as condições de infraestrutura de oferecimento do curso.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional. Formação Docente. Parfor. Ensino da Matemática.

ABSTRACT

This article aims to understand aspects related to the professional development of Mathematics teachers participating in the National Training Program for Basic Education Teachers (Parfor), State University of the Southwest of Bahia (UNEB) Brumado campus, Boquira polo. It is a cut of a research of qualitative nature, having as instruments of data collection the questionnaire, group interview and the semi-structured individual interview, performed with the students participating in that course. The research was based on the references that address the professional development of teachers, as well as research on Parfor. In this attempt, we take authors such as Day (1999), Garcia (1999), Formosinho (2002), Rocha and Fiorentini (2009), Imbernón (2011), among others. The results indicate

that Parfor students recognize the importance of this program for their professional development, but question the conditions of offer of this course, regarding the difficulties of reconciling study and work and the infrastructure conditions offered by the course.

Keywords: Professional development. Teacher Training. Parfor. Mathematics Teaching.

Introdução

O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado que vem sendo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Jequié. Cujo título provisório constitui: **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Parfor: um olhar sobre o processo formativo dos professores de matemática**. Tendo como objetivo geral: *Analisar como o curso de formação de professores de matemática do Parfor Uneb – Campus Brumado, polo Boquira, vem contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes em formação.*

O desenvolvimento profissional docente, há décadas, é estudado nas pesquisas do campo educacional DAY (1999, 2011), GARCIA (1999; 2009), GATTI (1999) FORMOSINHO (2002), Novóia (2002), IMBERNÓN (2011). Diante disso, percebeu-se, sobretudo no caso brasileiro, a necessidade de se olhar mais atentamente a formação docente, haja vista, ter sido observado, uma larga atuação de profissionais sem a formação específica. Esse fato, trouxe à tona a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a esse fim, em particular nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos em que o percentual de professores atuando sem a formação específica era bem mais acentuado. A fim de dirimir essa situação foi criado o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, sobre o qual discutiremos com mais detalhes em seção posterior.

No bojo dessas políticas públicas sugeriram diversas discussões para além da formação docente, tais como à valorização profissional dos docentes e as condições de trabalho (salário, infraestrutura, relação estudante/professor, didática, processo de ensino e de aprendizagem). Todos estes fatores, de acordo com os autores anteriormente citados, influenciam o desenvolvimento profissional do professor. Para Garcia (1999) investir na carreira docente contribui para o crescimento dos professores enquanto profissionais e também em sua individualidade. Este investimento, pode proporcionar aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade educacional.

Ainda no âmbito dessa discussão, Pasquini e Pires (2014, p.83), ao realizarem uma pesquisa, por meio da coleta e análise de textos publicadas nos anos de 2013, 2014 e 2016, sobre os professores que participaram do Parfor, em cursos ofertados pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), chegaram ao entendimento de que a “valorização da escola, do magistério e investimento mais efetivo na formação docente são fatores fundamentais para a melhoria do sistema educacional brasileiro.”

Todas essas discussões, voltadas para formação docente e desenvolvimento profissional, serviram como referencial para a estruturação do presente artigo, o qual visa *compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores de Matemática participantes do Parfor*, conforme já caracterizado. Dessa forma, os próximos

tópicos discutiremos a temática desenvolvimento profissional docente, trataremos de aspectos metodológicos e faremos uma discussão dos resultados face aos dados obtidos.

Desenvolvimento profissional docente: construção conceitual

De acordo com García (1999), o conceito de desenvolvimento profissional tem como pressuposto a ideia de evolução, superando a simples concepção de formação docente como aperfeiçoamento de professores. Ainda sobre isso, o autor afirma que o desenvolvimento do eu profissional está atrelado ao meio social em que o indivíduo está imerso, e, isso, implica na forma do professor trabalhar, no conhecimento construído para ensinar e na forma como este atua.

O desenvolvimento profissional docente está relacionado a um conjunto de fatores que contribuem na construção do profissional, entre elas, a formação (inicial e continuada), salário digno, melhoria das condições de trabalho, entre outros fatores. Rocha e Fiorentini (2009, p.126), por sua vez, compreendem o desenvolvimento profissional do professor “como um processo evolutivo, contínuo e sempre inconcluso.” Nessa perspectiva Formosinho afirma que:

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexo exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Life long learning) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (FORMOSINHO, 2002, p. 42)

Desse modo, entendemos que assim como García (2009), Formosinho (2002) aponta o desenvolvimento como uma construção não, necessariamente, linear, na qual o professor se desenvolve profissionalmente no *locus* do trabalho, levando em consideração o contexto de formação que lhe é oferecido, as relações que eles formam e as condições de prática que são desenvolvidas. As etapas de seu desenvolvimento são singularizadas, pois cada indivíduo evolui com um ritmo próprio.

Já Imbernón (2011) traz a concepção de desenvolvimento profissional relacionada à melhoria e aumento da qualidade profissional docente. O autor afirma que tal compreensão engloba o diagnóstico de carências ou não das necessidades de formação do professor, bem como o desenvolvimento de propostas para melhorias das necessidades manifestadas por estes.

Diante do exposto, nota-se que não há uma definição polarizada referente ao desenvolvimento profissional, as percepções dos pesquisadores diferem de acordo com as concepções teóricas que os orientam. García (p.07, 2009), por exemplo, compreende o desenvolvimento profissional docente como “um processo individual e coletivo que se concretiza no local de trabalho do docente: a escola que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais”.

Day (2001) compreende essa temática como processo que ocorre de forma individual e coletiva, além disso, afirma que é uma forma de despertar a ação docente direcionada para

mudanças significativas com atuações profissionais inovadoras, ao buscar desenvolver habilidades essenciais para o aprimoramento na prática de ensino.

Diante das considerações desses autores sobre a temática desenvolvimento profissional docente, podemos observar que a formação, boas condições de trabalho e valorização salarial constituem fatores essenciais para que os docentes sejam capazes de se desenvolver na profissão e, conseqüentemente, melhorar as suas práticas de ensino.

Conquanto se reconheça que o desenvolvimento profissional envolve vários fatores, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente constitui um dos aspectos cruciais para a melhoria profissional e para a ensino. Assim, segundo tal autor, no início do século XXI o professor ganha visibilidade, entra como agente de mudança, surgindo à necessidade de trazer a formação para dentro da profissão, com o intuito de aproximar a formação docente para o contexto educacional onde a prática pedagógica acontece.

Portanto, discussões referentes ao desenvolvimento profissional docente trazem à tona diversas possibilidades de debates, dentre elas, a precarização do trabalho docente, aos processos formativos (inicial, continuada, em serviço) desse profissional. Mesmo reconhecendo os diversos fatores que contribuem para a presente temática, este artigo tem um enfoque no aspecto formativo. Essa escolha foi feita em virtude das características da natureza do trabalho de pesquisa, que tem como participantes professores que lecionam a disciplina matemática (6º ao 9º ano), porém não tem formação específica. Portanto, neste artigo, nos aproximamos das concepções de Nóvoa (1992), Day (1999) e, os quais apontam que o desenvolvimento profissional está atrelado a formação docente.

Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor

Um dos aspectos relacionado ao processo formativo docente apontado pela Lei de diretrizes de Base da educação nacional - LDB (BRASIL, 1996) constitui a exigência do curso de licenciatura plena na área específica para exercer a docência. Com base nessa lei e após levantamentos referentes à formação dos professores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ¹(2003), o qual apontou a carência de professores sem a formação específica em todo Brasil, sobretudo nas áreas de matemática e ciências da natureza, surgindo a necessidade de oferecimento de cursos voltados para formação superior para esses docentes, especialmente em regiões fora do eixo Sul e Sudeste¹. Coube, de acordo com o Ministério da Educação - MEC (2007), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela proposição e desenvolvimento de ações para a formação de professores da educação básica.

Nessa circunstância, entendendo a relevância da formação docente como fator crucial na melhoria da educação brasileira, foram implementadas políticas públicas para a formação do professor. Diante disso, um desses programas foi o Parfor² que, em um prisma mais amplo, tem como objetivo principal ofertar “educação superior, gratuita e de qualidade, para

---

¹ A análise realizada pelo INEP (2003), teve como um dos propósitos investigar categorias de classificação dos docentes segundo sua formação e disciplina que leciona;

² O Parfor foi criado através do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica” (CAPES, 2019).

O Parfor, conforme descreve Bairos (2014) é uma política emergencial, que tenta reparar a lacuna da carência de professores sem a formação específica que estão inseridos na educação básica. No entanto, por mais que o intuito dessa política formativa seja contribuir no aprimoramento docente é necessário que este processo de formação aconteça levando em consideração o contexto em que atua o professor.

Segundo Souza (2014), o Parfor é organizado em regime de colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios juntamente com as Instituições de Ensino Superior Pública (IES) e tem como propósito ofertar a formação mínima exigida para a atuação docente, conforme a exigência da LDB (1996). No caso específico da Bahia, segundo Mororó (2012), o Educasenso de 2007 apontou que percentual de professores sem a formação adequada representava 78,8 %. Diante desse percentual, a quantidade de cursos ofertados pelas IES baianas de formação, no âmbito do Parfor, foi mais expressivo. O quadro a seguir aponta a quantidade de cursos ofertados pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, após levantamento realizado em 06 de janeiro de 2019

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo Parfor UNEB

Cursos	Quantidade
Matemática	16
Química	01
Biologia	11
Pedagogia	97
Geografia	11
História	16
Sociologia	07
Artes visuais	14
Letras	27
Educação Física	17

Fonte: Autores da Pesquisa (2018).

Diante dessas informações, nota-se que a UNEB tem um grande papel na formação de professores sem a formação específica da área de atuação, dispõe de 217 cursos de graduação nas áreas de Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. De acordo com a UNEB (2018), os cursos são ofertados em 24 campi, com a duração de três anos, na modalidade modular, com aulas intensivas. Sendo que o Campus de Brumado, polo Boquira, oferta os cursos de Artes visuais, Letras e Matemática.

Mororó (2012) revela que a Bahia tem uma dívida histórica com a população no que se refere à educação formal, sobretudo no que concerne formação docente voltada para o nível superior. Daí a importância do Parfor para a formação de professores do estado da Bahia.

Embora o Parfor tenha como um dos objetivos principais suprir a carência da formação docente, e, os Institutos de Educação Superior (IES) baianas, em especial a UNEB, tenham se empenhado em ofertar cursos por todo o estado, o índice de evasão nesse programa formativo é muito alto, um dos fatores apontados como predominante para que

isso ocorra é a difícil tarefa dos professores em formação conciliarem trabalho e estudos. De acordo com Mororó (2012):

No levantamento divulgado pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão na Bahia responsável por coordenar a formação em serviço dos docentes das redes públicas em alguns cursos vinculados ao Parfor o índice de evasão chega até a 80%. As causas ainda estão sendo investigadas. Entretanto, uma das queixas mais frequentes dos alunos tem sido a dificuldade de conciliar os estudos com a jornada de trabalho, o que exige deles um esforço muito grande e o sacrifício da vida pessoal. (MORORÓ, 2012, p.9)

Assim, a dificuldade em atender esses fatores, somando aos assuntos pessoais, se constituem desmotivadores para que os professores concluam o curso oferecido. Investigar o porquê do alto índice de evasão nos cursos oferecidos pelo Parfor é necessário para entender os motivos que levam os professores a desistirem de algo que, hipoteticamente, poderia ajudá-los a adquirirem conhecimentos necessários para a sua atuação e desenvolvimento profissional. Diante dessas informações, precisamos refletir sobre como são ofertados os cursos de formação docentes para que os mesmos possam garantir uma formação de qualidade, melhores condições de trabalho e formação contínua.

Opção metodológica

A pesquisa se consolidou a partir do convite feito a orientadora da Pesquisa, pela coordenação do PARFOR/UNEB/Boquira, para realizar um Seminário Temático, com o tema: Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática, com o grupo, em que a professora propôs um curso de Geometria Plana utilizando recursos tecnológicos, por meio do software GeoGebra³. Para realizar a análise dos dados denominamos os participantes com nomes fictícios de personagem brasileiros que contribuíram para a pesquisa na educação brasileira: Anísio Teixeira; Darcy Ribeiro; Joel Rufino; Paulo Freire; Milton Santos; Ubiratan D'Ambrosio; Maria Tereza Mantoan; Selma Garrido; Cipriano Luckesi; Dermeval; Saviani.

A pesquisa como todo é de abordagem qualitativa, por acreditarmos na necessidade de analisar os fenômenos que não podem ser quantificados e por permitir a utilização de várias técnicas para interpretar os fenômenos sociais. Nesse sentido, Ludke e André (1986) destacam que essa abordagem tem grande relevância para o campo educacional, uma vez que a abordagem qualitativa se adequa à natureza dos fenômenos estudados, relacionados ao contexto social, histórico e político nos *locus* da pesquisa. Ainda no que se refere a essa abordagem, Gamboa (2003) destaca sua relevância para se contrapor a visão positivista, muitas vezes presentes nas pesquisas quantitativas, que não levam em consideração o ambiente natural em que fatos ocorrem.

Dentro dessa abordagem, consideramos a pesquisa do tipo exploratório, a qual, segundo Gil (2007), tem como intuito principal possibilitar uma maior aproximação do problema investigado, a fim de explorá-lo e evidenciá-lo, bem como instituir novas hipóteses.

Com o intuito de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, enviamos um questionário solicitando informações pessoais e profissionais a dez professores de

---

³ Software matemático de uso gratuito e que possui enormes possibilidades de uso para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

matemática participantes da pesquisa, para responderem aos questionamentos. Além disso, realizamos uma discussão em grupo (roda de conversa) em que questões relativas ao processo formativo foram postas. E, por fim realizamos entrevistas individualizadas em que indagamos sobre de qual forma o curso vinham interferindo/modificando a sua prática docente, sendo que participaram oito professores

Análise e discussão dos dados

Com o propósito de analisar os dados obtidos na investigação, utilizamos o método de análise textual discursiva que é definida por Moraes e Galiuzzi (2006) como uma abordagem que busca trazer interpretações do significado percebido pelo pesquisador, bem como pela forma como um texto é produzido. A análise textual discursiva, de acordo com estes autores, permiti explorar os dados através de uma leitura minuciosa e aprofundada, contribuindo na compreensão dos dados. No quadro, a seguir, apresentamos o perfil dos participantes. Esses dados foram obtidos a partir de um questionário enviado, por e-mail, ao grupo antes do encontro presencial.

Quadro 6: Perfil dos participantes

Professor	Sexo	Idade	Nível de formação	Tempo de atuação	Carga horária	Quantas turmas	Turmas que leciona
Darci	Masculino	31 a 35 anos	História	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	6º, 8º e 9º ano
Paulo	Masculino	Mais de 40 anos	Pedagogia	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	6º ao 8º ano
Dermeval	Masculino	36 a 40 anos	Letras	Mais de 16 anos	40 horas	1 a 5	9º ano
Joel	Masculino	36 a 40 anos	História	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	6º e 7º ano
Anísio	Masculino	Mais de 40 anos	História	Mais de 16 anos	40 horas	6 a 9	6º e 8º ano
Milton	Masculino	Mais de 40 anos	História	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	EJA 4º e 5º ano
Cipriano	Masculino	36 a 40 anos	Letras	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	8º ano
Teresa	Feminino	31 a 35 anos	História	Mais de 16 anos	20 horas	1 a 5	Fundamental II
Selma	Feminino	26 a 30 anos	Letras	1 a 5 anos	20 horas	1 a 5	6º ano

Fonte: Autores da pesquisa (2018).

Ao analisar os dados, desse questionário, percebemos que apenas um participante (Ambrósio) não o respondeu, porém, este docente participou dos outros momentos da pesquisa. Notamos que todos têm graduação na área de humanas e de linguagem, realizadas, em sua maioria, em instituições privadas, na modalidade EAD⁴. Observamos, com isso, que em função da carência de cursos na área de ciência da natureza e matemática, nas regiões

⁴ A informação sobre a modalidade foi obtida oralmente, depois do questionário respondido.

longe dos grandes centros, como o município de Boquira, muitas vezes, o professor opta por realizar a formação inicial em curso EAD, escolhendo o que lhe pareça ser mais fácil de cursar nessa modalidade. Em informações solicitadas oralmente, também, obtivemos que eram as disciplinas que eles lecionavam a época que optaram por esses cursos. Vale ressaltar, que é comum, por necessidade da rede municipal de ensino, por falta de profissionais qualificados, o professor (leigo) ministrar qualquer disciplina, conforme veremos na seção subsequente.

A seguir, analisaremos as falas dos professores, levando em consideração as categorias: *Iniciação e identificação com o ensino da matemática; o desafio de ensinar matemática sem a formação específica; a relevância do Parfor para o desenvolvimento profissional; o desafio de conciliar família, escola e trabalho*; cujas foram elencadas, a partir das análises, das entrevistas coletiva e individual.

Iniciação e identificação com o ensino da matemática

No início do primeiro contato presencial com os participantes da pesquisa realizamos uma roda de conversa com o grupo, a fim de obter informações mais pormenorizadas sobre eles. O primeiro ponto por nós abordado nesse momento foi sobre o que os levou a se tornarem professores de Matemática. Os recortes, a seguir, trazem falas referente a este questionamento. De acordo com alguns professores, foi algo inesperado, eles assumiram porque era a oportunidade que surgiu, como se nota nos seguintes comentários:

Primeiro eu comecei com português, mas a professora de matemática precisou se afastar, e o diretor me ofereceu a oportunidade, pois não tinha ninguém pra substituir a professora e aí não voltei mais com português, fiz história por não ter outra opção. (Professor Darci, 2017)

Eu recém-formado no município de Macaúbas, teve uma pequena seleção para 30 professores eu passei e fui substituir uma professora de matemática. Eu recém-saído da faculdade, não tinha bagagem e não tinha conhecimento da área, trabalhei 16 anos só com matemática e fiz história por não ter outra oportunidade. (Professor Anísio, 2017)

Com os comentários dos participantes Darci e Anísio, notamos que ambos são graduados em História, porém eles aceitaram lecionar matemática por conveniência e necessidade do momento. No primeiro instante, eles não sinalizam que tinham afinidade com o Ensino da Matemática, ingressaram nessa área de conhecimento por falta de professores qualificados para tanto. De acordo com Gatti (2009), os profissionais formados na área de matemática ainda são muito escassos, sobretudo nas cidades distantes dos grandes centros, conforme destacamos anteriormente. Isso nos leva a entender porque muitos profissionais com outras áreas de formações ou mesmo sem formação de nível superior são levados a lecionar esse componente curricular,

Além da questão da escassez de professores na área, Garcia (1999, p.113) revela que “nos primeiros anos, os professores estão construindo a sua identidade profissional, um período marcado pela insegurança e pela transformação pessoal”. Então, o primeiro contato

com a docência é um período de muitas incertezas, falta de maturidade para lidar com as diversas questões que envolve o universo escolar.

Diferentemente dos posicionamentos dos professores Darci e Anísio, Cipriano e Demerval revelaram as suas inclinações pela área da matemática desde do início da docência:

Logo no início eu peguei a disciplina quando fui lecionar foi matemática e uma parte de ciências, e, depois que conclui o curso de letras passei uma temporada com português e retornei esse ano com matemática. Passei, aproximadamente, 5 anos sem está na área matemática e esse ano que retornei até mesmo como exigência do curso do Parfor que tem que está na área, mas assim como os meninos falaram aí fiz letras. É a primeira vez que está tendo matemática aqui na cidade e não tinha opção, e a gente na busca de melhorar como maneira de estar se capacitando, e, por isso, optei por esse, mas a minha busca mesmo era matemática e acredito que agora as peças estão se encaixando porque estou cursando matemática e estou “dando” (ensinando- grifo nosso) matemática. (Professor Demerval, em 2017)

Eu, recém-formado, no primeiro ano em 2001, entrei pra trabalhar geografia e aí vi que não me identificava, aí falei com a direção que não tinha condição, eu não tinha aptidão, aí, quando foi no ano subsequente, aí fui eu comecei dá matemática no 6^a ano e fui desenvolvendo. Foi no 7^o, e de lá pra cá trabalhei matemática, eu me formei em letras como Dermeval falou não foi porque eu quis, foi falta de opção, pois o meu verdadeiro sonho é o que estou fazendo agora. Eu gosto de matemática e vou dá o meu melhor. (Professor Cipriano, 2017)

Os participantes Cipriano e Demerval têm mais de 16 anos de docência e durante os seus percursos profissionais se graduaram em licenciatura em Letras, com a implantação do curso de matemática ofertado pelo Parfor, conseguiram ingressar no curso que eles realmente pretendiam. Portanto, ambos ratificam que a disponibilidade do curso de matemática ofertada pelo Parfor condiz com a opção de atuação escolhida, haja vista não terem tido a oportunidade de ingressar nesse curso antes, pelos motivos já abordados nesse artigo.

Diante dessas falas, notamos que os professores, oriundos do antigo curso Magistério, foram se construindo profissionalmente, de acordo com a necessidade do trabalho, e, com a área de conhecimento que eles eram afins. Porém, Day (1999) já sinalizava o perigo de exercer a docência sem a formação específica, haja vista que este processo formativo pode aprimorar os conhecimentos necessários para exercer uma prática pedagógica de qualidade. Além disso, os comentários dos professores reforçam, novamente, o que Gatti (2009) citou sobre a carência de licenciados em Matemática.

Essas falas, também, ressaltam a relevância do Parfor na formação desses professores que optaram por ensinar matemática, movidos por afinidade e por conhecimentos obtidos na educação básica. Mas, que veem no Parfor a oportunidade de melhorar a sua formação e, conseqüentemente, melhorar sua prática pedagógica. Desse modo só por meio de formação específica e de qualidade é que teremos professores para atender a demanda ainda latente em muitas regiões do Brasil.

No trecho, a seguir, reforça a ideia de que a aptidão pela matemática já é latente para o professor, ele, ainda, não havia cursado por não ter sido ofertado na sua cidade e por suas condições materiais não permitir que o realizasse onde o mesmo é oferecido.

Meu maior prazer antes de cursar história era matemática, aí apareceu uma oportunidade na FTC (Faculdade Tecnologia e Ciência) EAD, aí entrei, mas a faculdade teve problemas e cursei só um ano de matemática e teve que mudar da cidade aí desisti do curso porque eu não podia ir pra outra cidade e fiz história. Aí agora teve essa oportunidade eu voltei pra cursar matemática. (Professor Milton, 2017)

Essa fala mostra que nem sempre a opção pelo curso superior é a desejada inicialmente, haja vista, as dificuldades de deslocamento e mudança de residência. Por exemplo, no caso específico dos cursos presenciais de matemática, a oferta é feita por poucas instituições, em sua maioria públicas e concentradas em algumas regiões do estado. Desse modo, nem todos que desejam cursá-la conseguem, como é o caso do professor Milton, que reside e trabalha no município de Boquira, onde o curso presencial mais próximo é o da UNEB de Caetité, que está acerca de 260 km.

Nessa mesma perspectiva Ambrósio relata a relevância desse curso para o seu desenvolvimento profissional,

Sempre gostei da disciplina matemática, vejo que este curso como uma oportunidade de entender e ensinar melhor os conteúdos que trabalhamos em sala de aula, já que não sou formado em Matemática. (Professor Ambrósio, 2017)

Nessa fala, o docente reconhece que só afinidade não é suficiente para o exercício da docência com qualidade, conhecimentos matemáticos mais aprofundados são necessários para compreender melhor os conteúdos a ensinar e melhorar as práticas pedagógicas. Day (1999, p24) ressalta que “adquirir qualificação adequada para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira”. Acrescenta, ainda, que na profissão docente, a necessidade de formação é contínua, haja vista que o perfil dos estudantes, processos e metodologias, no decorrer do tempo, vão se modificando.

Vincular, portanto, a política de formação profissional a um projeto de desenvolvimento centrado nas necessidades dos docentes é de suma importância para garantir conhecimentos necessários para o fortalecimento da prática docente e da construção da sua identidade e autonomia profissional.

O desafio de ensinar matemática sem a formação específica

A professora formadora, durante a entrevista coletiva, questionou como é ensinar matemática sem estar formado nesta área e, onde eles buscam conhecimentos para aprender e ensinar matemática. Paulo teve o seguinte posicionamento:

Aí que está o problema professora, porque a gente busca naquilo que a gente teve, o ponto de apoio é o que a gente teve com nossos professores

de matemáticas (se refere aos professores de matemática da educação básica – grifo nosso) e nós somos os reflexos deles e, muitas vezes, levamos a matemática arcaica que a gente aprendeu e exatamente por esse motivo que estamos em busca de graduação pra levar uma matemática mais atraente, mais significativa que desperte o prazer nos alunos que realmente constrói o verdadeiro aprendizado, porque a senhora citou aí, não é fácil; você não ter a formação e ir pra sala de aula só com aquilo que viu no magistério assim como os colegas aqui. (Professor Paulo, em 2017)

A fala de Paulo é bastante reveladora de como o professor tenta se constituir como profissional e se desenvolver sem ter a formação específica. Evidencia, no geral, que o professor reproduz o que ele aprendeu durante a sua formação na educação básica, sua referência em matemática são os antigos professores dessa etapa de ensino, que ao nosso ver é insuficiente para uma prática de ensino de qualidade. Também Garcia (1999, p.22), ressalva que para exercer qualquer profissão é pré-requisito conhecimento na área, no exercício da docência não pode ser diferente, é preciso “assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. Por outro lado, Nóvoa (1992) relata que a formação docente perpassa por vários fatores que vão além dos conhecimentos específicos, aprendidos no espaço acadêmico, um destes é o conhecimento adquirido enquanto alunos, e, também, por meio da sua prática profissional. Portanto, a experiência de vida também contribuiu para o desenvolvimento profissional de Paulo, não só com os conhecimentos da área da Matemática, mas também para a profissão docente.

Já Dermeval acrescenta que:

E completando a fala de Paulo, nossos professores que fez a nossa formação não tinha curso, não era formado em matemática, nenhum dos nossos professores em matemática, inclusive, agora, quando teve a disciplina de lógica estatística, eu tive maior dificuldade, porque todos os conteúdos que o professor ministrou aqui no curso era conteúdo que tinha que ter visto no magistério e eu não vi nada. (Professor Dermeval, 2017)

De acordo com docente Dermeval, os professores que lhe serviram de referências também não tinham formação específica em matemática. Esse dado é preocupante porque além dos participantes não terem formação específica nessa área, tinham como referências profissionais que também não possuíam formação específica. Desse modo, essas falas nos mostram que é difícil esperar um ensino de matemática de qualidade possa está ocorrendo nas salas de aulas desses professores. Portanto, não dar para se esperar melhores resultados nos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), o qual apontou que o município Boquira em 2017 obteve a nota quatro. Ressaltamos que o índice varia de zero a dez e a média é calculada a partir das notas dos componentes curriculares Matemática e Português.

No entanto, Day (1999, p.17) comenta que “os professores aprendem naturalmente ao logo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiencia irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.” Diante das falas professores, bem como os aportes teóricos sobre formação, ratifica-se a relevância do Parfor na garantia

de uma formação científica que preencha a lacuna negligenciada pelo Estado frente à educação formal.

A relevância do Parfor para o desenvolvimento profissional

Na última etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais a fim de se investigar como o Parfor, por meio dos componentes curriculares do curso, vinham contribuindo para a sua prática profissional. Destacamos, a seguir, algumas falas sobre esse aspecto:

Com certeza. Essa aprendizagem, essa forma mais significativa pra gente vai trazer muito retorno e a gente vai melhorar nossa prática em sala de aula. E a partir dessas oficinas, desses ensinamentos, a gente vai agregando valores e a partir de agora a gente vai adotar outra postura para melhorar nossa prática. Melhorando nossa prática consequentemente o aluno também a escola como um todo, ela é beneficiada. (Professor Cipriano, em 2018)

Então, antes do curso, em relação às metodologias, tem umas que a gente vem trabalhando em sala de aula, dinâmica. A gente tinha uma visão, e agora, depois do curso, depois que a gente já tá um pouco amadurecido o conhecimento, o curso já está nos proporcionando um melhor entendimento em relação ao trabalho com o estudo da faculdade e com a prática da sala de aula. Então, a gente já está tendo essa visão mais ampla, uma visão mais aberta em relação a essas questões. E a gente vai amadurecendo a ideia, colocando na prática e mudando nossa visão, nossa concepção de trabalhar, de fazer um trabalho melhor em sala de aula. (Professor Dermeval, 2018)

O Parfor trouxe mais enriquecimentos, cada dia mais a gente adquire mais conhecimentos que facilita o nosso trabalho na sala de aula. (professora teresa, 2018)

Ao analisarmos esses comentários notamos que eles reconhecem a relevância do Parfor para a ampliação dos conhecimentos específicos, bem como para a ressignificação da prática de ensino. Isso demonstra o quanto é importante o acesso a uma formação pensada no coletivo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse aspecto, o Parfor cumpre com o seu objetivo que consiste em fornecer formação de qualidade para os professores que não têm esse tipo de formação, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional.

Referente a essa temática, apesar de Nóvoa (1992) não descartar a relevância da formação individual, ele ressalta a importância da formação de forma coletiva para emancipação profissional, bem como para o fortalecimento da profissão através da troca de saberes e valores. Além disso, este autor defende uma formação que contribua para o desenvolvimento da autonomia e para o protagonismo dos professores no contexto escolar. As falas também nos deixam transparecer o quanto a formação específica contribui para a mudança de perspectiva do professor em relação à disciplina e a forma como ensina.

O desafio de conciliar estudo, família e trabalho

A maioria dos participantes externaram que um dos maiores impasses do processo formativo, pelo qual estão passando, reside em conciliar estudos, trabalho e a família, uma vez que os docentes em formação estão estudando no Parfor concomitante com o exercício da profissão, sem nem mesmo terem redução de carga horária, além disso, conciliar com as atividades familiares. No curso em questão eles têm aulas concentradas de quinta-feira (noturno) a domingo, e, trabalham de segunda a quinta-feira. Observe-se, então, tratar-se de um ritmo bastante exaustivo e os professores reclamam da falta de tempo para atenderem as demandas da família, aprofundarem os estudos e outras necessidades. Vejamos algumas falas tratando destes aspectos:

É uma pedra no sapato, não é fácil. Mas sabemos que temos que abdicar muitas coisas, quando a gente veste a camisa da educação, precisamos abraçar a causa, e sem dúvida, não é fácil. É você passar finais de semanas longe da família, sem ter um tempo para o lazer, junto. Isso não é fácil. O trabalho também é um pouco comprometido, porque você não chega com o mesmo vigor, mas em contrapartida, você leva qualidade, por mais que você não chegue com aquele vigor, como antes eu falei, a qualidade do seu trabalho vai compensando isso, vai compensando. (Professor Dermeval, 2018)

Nesse primeiro momento tá sendo difícil, mas difícil como? Por conta, em relação ao tempo né? Em relação ao tempo, porque a gente tem que ter certa correria, né? Pra dar conta de suprir todas as necessidades, tem que vir para escola, da escola tem a faculdade, da faculdade tem a família. Então tá assim um pouco corrido, nesse momento. Mas está dando pra gente. Mesmo com as dificuldades, a gente tá conseguindo implementar algumas ações, ou seja, dá conta né? Do recado, não 100%, mas a gente tá se esforçando. no caso eu, “se” esforçando bastante. Que, apesar de eu estar com matemática, minha esposa ela também está fazendo o curso aqui no Parfor de Arte e aí para gente fica um pouco corrido né? Conciliar essas três dimensões né? Que é família, o trabalho e a faculdade. Mas a gente vai fazendo o possível. (Professor Milton, 2018)

Está difícil porque a gente tem um monte de trabalho, entendeu? a gente sai daqui sobrecarregado, a gente tem primeiramente o trabalho da gente, tem que dar conta, a gente é cobrado por conta disso. Aí vem os cursos e acaba tipo que pressionando a gente a ter que dá conta em pouco tempo, muito, muito corrido, as vezes trabalha até duas da manhã, três, mas tenho certeza que vai ser gratificante, mas no momento tá muito corrido. (Professor Ambrósio, 2018)

A partir dessas falas, entendemos que o ideal seria que, ao ingressarem no curso, não houvesse prejuízos a nenhuma dessas dimensões apontadas. É importante o professor continuar com às atividades docentes na escola, haja vista se constituir de um “laboratório” para modificar sua prática enquanto realiza o curso, de modo que um complemente o outro. Contudo poderiam ter redução de carga horária de trabalho. Isso os ajudaria a terem mais tempo para se dedicarem ao curso.

Notamos, no decorrer da pesquisa, que os professores chegavam para as aulas cansados e ofegantes da jornada de trabalho, com muitas reclamações. Ainda, era comum pedirem para sair da aula a fim de resolverem problemas particulares. Entendemos que isso, sem dúvida, compromete a qualidade do curso, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Couto e Mororó (2012) na sua pesquisa já anunciavam que um dos motivos para evasão no curso do Parfor era a dificuldade de conciliar o processo formativo com trabalho docente e a vida pessoal. Estes autores revelam que, de acordo com os dados da Capes, em 2011, dos 13 mil professores ingressos no Parfor, apenas 7.185 permaneceram no programa. No curso em questão, a turma iniciou com 15 professores⁵, e quando essas entrevistas foram realizadas, apenas oito permaneciam. Em termos percentuais os dados estão próximos dos dados da Capes 2011.

Isso nos leva a pensar sobre os vários fatores que influenciam a sua decisão de permanecer ou não no curso. Surgem, assim, a necessidade de se pensar em propostas e ações que levem em conta todos esses fatores, bem explícitos nas falas dos professores, para que a formação possa se completar, diminuindo a evasão e garantindo a qualidade do curso. Em relação aos oito dos entrevistados, sete pensaram em desistir em algum momento do curso. A fala, a seguir, revela os motivos que levaram a participante a pensar em desistir:

O que desestimulou a gente não foi o Parfor nem a dificuldade do curso, porque eu acho que a dificuldade do curso ainda vai vim pela frente, que os professores relatam pra gente: "olha, vão estudando porque, quando chegar no quarto e quinto semestre, chega a parte que é só cálculos, e aí é agora que vocês vão ver se realmente vai dar conta". É, o professor essa semana falou assim: "Vocês vão comer livros", então, assim, nesse sentindo de desistir por conta do conteúdo ainda não cheguei nessa fase, mas eu, a gente tem uma dificuldade por conta, infelizmente da questão do município, que não tá aceitando a gente, rejeitando a gente. Então foi todo um sofrimento, esse semestre foi o pior, vou jogar tudo pra cima, vou tá me acabando por causa de faculdade? E o problema não foi por causa da faculdade, a faculdade foi obrigada a nos espremer assim porque o município atrasou a gente, porque era pra gente está começando as aulas em fevereiro e tá terminando em agosto, e a gente começou em maio pra terminar em agosto, e aí acumulou, porque, querendo ou não, todo professor chega e ele quer seu trabalho, quer seu rendimento. (Professora Selma, 2018)

A docente Selma, naquele momento, revelou que as dificuldades maiores não estavam no conteúdo de matemática (lembrando que a entrevista foi realizada no terceiro semestre do curso). E de acordo com a fala da professora as dificuldades em relação às disciplinas de matemática (conteúdos propedêuticos) se fariam presentes a partir do quarto semestre. Portanto, a vontade de desistir estava ligada à organização da rede municipal, que não vinham oferecendo as condições necessárias para conciliar melhor trabalho e estudo.

---

⁵ Mínimo exigido pela CAPES para funcionar um curso de Licenciatura em matemática.

Vale ressaltar, que de acordo com o Decreto nº 6.755^a, o Parfor deve ser oferecido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Onde a União entra com recursos financeiros para os professores formadores, os Estados e Distrito Federal, por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior, organizam e ofertam os cursos, e, os municípios devem oferecer condições para os professores os realizarem. Porém, nesse caso, segundo a fala da entrevista, o município não vinha cumprindo com alguns acordos, tais como o espaço adequado para oferecer, organização do calendário escolar. Já Cipriano relata que mesmo com o surgimento de situações adversas, ele compreende que seria uma perda para a formação dele desistir de um curso que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional:

Sinceramente não, eu tenho isso na minha vida, quando eu ponho algo como meta eu não abro mão, inclusive passamos por vários momentos de adversidade aqui falando particularmente do curso, foram vários momentos de adversidade, mas nenhum deles eu pensei em desistir. Porque eu vejo o tamanho da força empreendida até agora o tamanho do tempo que eu disponibilizei pra caminhar até aqui. Então, perca grande seria eu agora desistir, então não tem nada que compense eu sair agora.
(Professor Cipriano, 2018)

O professor Cipriano foi o único que não manifestou interesse em desistir do curso, ele compreende que as situações adversas não podem afetar o seu desejo e objetivo profissional. Demonstrou, além disso, que seria uma grande perda de tempo abandonar o curso em andamento. Após a realização dessa etapa da pesquisa, descobrimos que, por motivos pessoais, a professora Selma desistiu do curso.

Nessa circunstância, notamos que as falas dos participantes corroboram com o que Mororó e Couto (p. 36, 2015) já apontavam na sua pesquisa em que “os professores-discentes do PARFOR nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo, assim, os tão desejados índices de qualidade vislumbrados para a educação brasileira”. Inferimos, com isso, que é necessário repensar na forma como o curso está organizado, bem como na possibilidade da redução da carga horária docente, a fim de suprir as lacunas que estão desmotivando os professores a prosseguirem no curso em questão.

Considerações finais

No percurso deste artigo buscamos compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores de Matemática participantes do Parfor. Os resultados deste estudo apontam que a formação, apesar de não ser o único aspecto que contribui para o desenvolvimento profissional, é um processo essencial para que os professores adquiram o conhecimento necessário para a sua prática de ensino. Com essa perspectiva, a formação, é entendida como parte significativa para o desenvolvimento do professor, aperfeiçoando mudanças não somente no seu percurso formativo, mas na sua prática de ensino e na maneira como percebe o mundo.

O Parfor, nesse interim, tem um papel significativo para a contribuir com o desenvolvimento dos profissionais que lecionam matemática. Porém, este programa tem as suas fragilidades, que dificultam a continuidade dos professores nesse processo de formação,

levando a altos índices de evasão, conforme observando no curso em questão. Uma das maiores dificuldades apontada é a difícil tarefa de conciliar trabalho, estudos e família.

Outra situação preocupante se refere à falta de um melhor planejamento, sobretudo das redes municipais, no trato e nas condições oferecidas aos professores para que possam realizar o curso com qualidade. Ressalte-se, mais uma vez, que o Parfor é uma política pública de formação organizada em parceria com as entidades estatais: União, Estado e Município; portanto cada uma dessas entidades deve cumprir com seu papel para que a formação dos professores não seja sucateada.

A despeito dos benefícios trazidos pelo Parfor, podemos sinalizar a contribuição para a diminuição do problema da carência da formação de professores que lecionam matemática. Haja vista, as universidades que oferecem esse curso estão, em sua maioria, distantes de municípios longe dos grandes centros urbanos, como é o caso do município de Boquira.

Por fim, concluímos que o Parfor, mesmo necessitando de ajustes, precisa ter continuidade a fim de atender a demanda da carência de professores com formação específica, em especial os professores de matemática. Contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento profissional de professores, onde quer que eles estejam. Isso tudo irá se refletir na qualidade de ensino da educação básica como um todo. Para isso, a redução da carga horária de trabalho e, sem interferência na remuneração, constitui um aspecto essencial. Outra situação é repensar na melhor forma de oferecer as disciplinas, haja vista que as inúmeras aulas nos finais de semanas prejudicam as questões pessoais (família, lazer, igreja entre outros), influenciando na qualidade do curso.

Referências

BAIRROS, Antônio Tadeu. **Apresentação do curso de segunda Licenciatura em filosofia do Parfor/UEL**. In: In Souza, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; Perrude, Marleide Rodrigues; Zanetti, Rosângela Ramsdorf. Formação do professor no PARFOR/UEL: Percursos do ensino para a docência. Londrina: UEL, 2014.

BRASIL. Decreto n. 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 Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei n° 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2018.

Capes. Parfor presencial - **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF. 01 agosto 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente** Porto: Porto Editora, 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, Júlia. Oliveira. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In FORMOSINHO, Júlia. Oliveira; Kishimoto, Tizuko, Morchida. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GARCIA, Carlos. Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação de Professores**. Porto-Portugal: Ed.Porto,1999.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánches. **Pesquisa qualitativa superando o superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007
IMBERNÓN, Francisco Munoz. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9ª Ed, 2011.

INEP. **Censo dos profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 19 de dezembro 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan./jun, 2006.

MORORÓ, Leila Pio; Couto, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**. Itatiba, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015

MORORÓ, Leila Pio. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15., 2012, Campinas. **Anais (...)**. Campinas: universidade de Campinas -UNICAMP – 2012.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCHA, Luciana Parente. & FIORENTINI, Dário. (2009). **Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional**. In Fiorentini, Dário; Grando, Regina Célia; Miskulin, Rosane Giaretta Sguerra.

Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Valdinei. Costa. **Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S_1413-24782014000800006. Acesso em: 03 de janeiro. 2018.

PASQUINI, Regina Célia Guapo; Pires, Magna Natália Marin **Segunda Licenciatura em matemática pelo Parfor/UEL: da implementação a concretização**. In Souza, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; Perrude, Marleide Rodrigues; Zanetti, Rosangela Ramsdorf. Formação do professor no PARFOR/UEL: Percursos do ensino para a docência. Londrina: UEL, 2014.

Gésus de Almeida Trindade

Instituição: Instituto Federal baiano- IFbaiano; Universidade Estadual do Sudoeste da - UESB

E-mail: gesuspedagogo@gmail.com; gesus.trindade@ifbaiano.edu.br

ORCID: 0000-0001-5253-685X

Maria Deusa Ferreira Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB – Brasil

E-mail: maria.deusa@uesb.edu.br; mariadeusa@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3462-3882

Recebido: 17/09/2019

Aprovdo: 30/11/2019