



LIMITES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA APÓS 10 ANOS DE PARFOR

David Pancieri Peripato
Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras-SP.
pancieri.david@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6347-6231>

Daniele Lozano
Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras-SP.
lz.dani@ufscar.br
<https://orcid.org/0000-0002-2379-5403>

RESUMO

Em 2019 o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) completou 10 anos. Sua meta é suprir a falta de professores licenciados ou atender profissionais não habilitados que atuam na Educação Básica lecionando determinadas disciplinas para as quais não possui formação específica (BRASIL, 2009). Nos últimos anos, dado o acirramento da correlação de forças e demais tensões políticas, o quadro atual demarca um maior contingenciamento do orçamento público para o provimento e continuidade das políticas públicas educacionais. Consequentemente, cabe-nos perguntar, quais os limites, avanços e desafios conjunturais que aludem sobre uma temática estratégica à qualificação dos profissionais da educação? Como tal política impacta na formação de professores de matemática visto que ainda nos deparamos com a carência de profissionais com a formação específica para lecionar esta disciplina ao mesmo tempo em que as avaliações em larga escala apontam para a defasagem de aprendizado nesta área? Realizado uma análise preliminar, selecionamos nos microdados do censo da Educação Básica (disponibilizados pelo INEP) os professores do país que declararam lecionar a disciplina de matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental no ano de 2019. Constatamos que as regiões Norte e Nordeste ainda apresentam demandas mesmo concentrando a maior parte de turmas oferecidas pelo programa, conforme trabalho de Santana (2016). Do total de 47535 da região Norte e 155325 da Nordeste que declararam lecionar matemática, 6,64% e 11,21% respectivamente, representam profissionais com formação em nível fundamental incompleto, completo ou médio em comparação com 5,62% da região Centro-Oeste, 1,76% Sudeste e 2,95% da região Sul. Contrastando esses dados com as formas de contratação, a região Centro-Oeste concentra 52,24% dos contratos por CLT, terceirizados e temporários em comparação com 35,47% da região Norte e 28,45% da Nordeste. Verificamos que, exceto a região Sudeste, as demais regiões do país possuem em média 5% de professores sem ensino superior trabalhando de forma não concursada. Diante o exposto, pontuamos: por mais que a graduação possa promover maior mobilidade social e acesso as condições salariais melhores, tal propositura pode ser insuficiente na medida em que se depara com a ausência de uma política de pleno emprego, ou, com uma política que fomenta a flexibilização das leis trabalhistas a fim de subvalorizar a força de trabalho, o que implica, de fato, na subvalorização da carreira docente mediante a normatização dos contratos precarizados. A concepção mais recente segundo a



resolução do CNE/CP N° 2, de 2019 (BRASIL, 2019), preconiza por uma docência pragmática alinhada às competências estabelecidas pelas políticas internacionais, o que exige a formação de um profissional polivalente capaz de atuar em um contexto de insegurança. Desta forma, caberá a cada profissional se adaptar às novas exigências e demandas do processo produtivo social vigente, o professor é tido como mero executor de conceitos e os educandos utilizam do conhecimento para fins mais imediatos e práticos. A matemática poderá mais uma vez ser reduzida a sua racionalidade técnica através de um ensino mecanicista ainda insuperável. Defendemos, portanto, que uma política pública deve ser analisada criticamente a luz dos nexos conjunturais que exprimem a correlação de um conjunto de políticas como estratégias de reprodução ou superação de um determinado modelo social (BIANCHETTI, 1999).

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, **Decreto n. 6.775 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acessos em: 26 jun. 2021.

SANTANA, V.D.F. **A formação do professor de matemática no contexto das políticas públicas**: Uma breve análise do PARFOR. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2016, 98 p.