

A PORTARIA MEC Nº 2.117/2019: IMPLICAÇÕES DA EAD EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG

Fabiana Cristina Pinto

Instituto Federal de Minas Gerais São João Evangelista

Inajara de Salles Viana Neves

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO. A flexibilização da carga horária dos cursos superiores está pautada atualmente na Portaria n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância (EaD)¹ em cursos presenciais oferecidos por Instituições de Ensino Superior. O presente artigo tem como objetivo geral identificar e compreender as possibilidades e os desafios da EAD na formação de professores de matemática a partir da portaria MEC Nº 2.117/2019. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizou-se dois instrumentos de coleta de informações: questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a 17 estudantes do curso de licenciatura em matemática e teve como propósito traçar o perfil dos participantes, levantar informações acerca da estruturação das disciplinas com carga horária EaD e de aspectos relacionados à interação e à aprendizagem. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro alunos e buscaram identificar a percepção dos participantes relativas a implementação de disciplinas com carga horária EaD no curso presencial, investigando as possibilidades e os desafios para a formação dos licenciandos. Os dados foram analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977). A maioria dos licenciandos consideraram a adoção da Portaria positiva para sua formação, mas apontaram melhorias necessárias, como maior uso de aulas síncronas e menor foco em atividades nos momentos a distância. Embora os participantes considerem a adoção positiva, é importante ressaltar a necessidade de maior clareza na oferta das disciplinas e de alinhamento às exigências da Portaria para que os momentos a distância contribuam de forma efetiva na formação dos futuros professores de matemática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática. Educação a Distância. Política Educacional.

ABSTRACT. The flexible workload of higher education courses is currently guided by Ordinance No. 2,117 of December 6, 2019, which regulates the offering of distance learning (DE) hours in in-person courses offered by higher education institutions. This article aims to identify and understand the possibilities and challenges of distance learning in mathematics teacher training based on Ordinance No. 2,117/2019. Using a qualitative approach, two data collection instruments were used: a questionnaire and a semi-structured interview. The questionnaire was administered to 17 undergraduate mathematics students and aimed to profile the participants, gather information about the structuring of distance learning courses, and aspects related to interaction and learning. Semi-structured interviews were conducted with four students and sought to identify their perceptions regarding the implementation of distance learning courses in the in-person program, investigating the possibilities and challenges for the training of undergraduate students. The data were analyzed using Bardin's (1977) content analysis methodology. Most undergraduate students considered the adoption of the Ordinance positive for their education, but pointed to necessary improvements, such as greater use of synchronous classes and less focus on activities during distance learning. Although participants

¹ Neste trabalho o termo Educação a Distância será identificado pela sigla EAD

considered the adoption positive, it is important to emphasize the need for greater clarity in the course offerings and alignment with the Ordinance's requirements so that distance learning effectively contributes to the training of future mathematics teachers.

Keywords: Initial Mathematics Teacher Training. Distance Learning. Educational Policy.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores ganham cada vez mais destaque, especialmente diante das constantes mudanças nas legislações que regem a formação inicial desses profissionais para atuação na educação básica. A Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que versa sobre a formação inicial de professores, determinou que os cursos de Licenciatura se adequassem, oferecendo uma carga horária mínima de 3200 horas. Isso exigiu adaptações nos Projetos Pedagógicos (PP) das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem tais cursos.

Após sua revogação, destaca-se a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que traz consigo diversas mudanças e levanta debates sobre seus impactos na formação docente. No mesmo ano, foi aprovada a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que foi alterada pela quarta vez². Essa normativa permite que as IES do Sistema Federal de Ensino, com pelo menos um curso reconhecido, incluam disciplinas com carga horária a distância em seus cursos presenciais, podendo corresponder a até 40% do total de horas do curso. Essa flexibilização representa uma mudança significativa na estruturação dos cursos.

Atualmente vigora a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 que, segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2024), parece indicar uma tentativa de unir as resoluções de 2015 e 2019. Uma das mudanças que se destaca nesta resolução é a exigência de que, mesmo em cursos a distância, se tenha 50% da carga horária presencial.

O texto em questão apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na linha de pesquisa 1: Formação de Professores que Ensinam Matemática. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número do CAAE 75558623.2.0000.5150 e o parecer 6.766.200, a pesquisa foi desenvolvida entre 2025 e concluída em fevereiro de

² As normativas que atendem essa flexibilização são: a portaria n.º 2.253, de outubro de 2001; a portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004; a portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016; a portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018; a portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

2025. O problema investigativo buscou responder a seguinte indagação: em que medida a implementação da Portaria MEC n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019, repercute no processo de ensino e aprendizagem na formação de professores de Matemática? O objetivo geral da dissertação foi analisar possíveis repercussões da implementação da carga horária EaD nos cursos presenciais para a formação de professores em um curso de Licenciatura em Matemática presencial ofertado por um instituto federal mineiro. Uma vez que este artigo se refere a um recorte investigativo dissertação, importa esclarecer que o objetivo geral deste artigo é: identificar e compreender as possibilidades e os desafios da EAD na formação de professores de matemática a partir da portaria MEC Nº 2.117/2019. A partir da coleta de dados realizada por meio questionário e entrevistas semiestruturadas, serão apresentados os resultados referentes a categoria: Desafios e adaptações no processo educacional.

Assim, este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico relacionado as modalidades de ensino na Educação Superior. Em seguida, faz-se uma breve descrição do percurso metodológico e a seguir a análise parcial das entrevistas realizadas com estudantes de um Curso de Licenciatura em Matemática de um Instituto Federal de Minas Gerais. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

2. O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG E A PORTARIA MEC Nº2.117/2019

Na Resolução CNE/CP n.º 4/2024, em seu artigo 11, é especificado que a formação inicial dos profissionais do magistério ocorre em cursos de graduação de licenciatura, formação pedagógica para bacharéis e tecnólogo, e segunda licenciatura (Brasil, 2024). Portanto, direcionou-se a atenção nessa pesquisa para os cursos de graduação de licenciatura, especialmente para a licenciatura em matemática. Segundo Souza (2010), a licenciatura é entendida como um processo formativo por meio do qual os profissionais do magistério destinados à educação básica são credenciados.

A partir da análise da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática investigado, observa-se que a inserção das disciplinas estruturadas com carga horária ofertada na Modalidade EaD no *Campus* é regulamentada pela Portaria MEC 2.117, de 6 de dezembro de 2019, e pela Instrução Normativa interna n.º 5, de 03 de dezembro de 2021, que estabelece diretrizes para a oferta de atividades na modalidade a distância nos

Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Graduação presenciais. O curso de licenciatura em matemática deste Instituto Federal iniciou no ano de 2010 e possui duração mínima de 8 semestres e máxima de 16 semestres letivos, oferecendo 40 vagas anuais. Trata-se de um curso presencial que funciona no período noturno e possui carga horária total de 3.315 horas. Desse total, são destinadas 2.040 horas para as disciplinas obrigatórias, 240 horas para disciplinas optativas e 1.035 horas para os componentes curriculares obrigatórios. Conforme os dados dispostos na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso/PPC do Curso de licenciatura em matemática de 2022³ do Instituto Federal analisado, 2022⁴. No PPC, destaca-se uma série de desafios e problemas enfrentados ao longo do tempo na formação de professores dessa área, a saber: falta de conexão entre a formação em conteúdos matemáticos e a formação pedagógica; uma formação acadêmica muitas vezes distante das demandas reais da educação básica; ausência de protagonismo das licenciaturas em discussões acadêmicas; formação que não estimula a postura do professor como pesquisador; fragmentação das licenciaturas; currículos defasados; desvalorização do estágio e da prática docente; práticas avaliativas restritivas; e a falta de uma reflexão aprofundada sobre o papel do professor de matemática (Instituto Federal analisado, 2022).

Há uma distribuição variada da carga horária à distância ao longo dos períodos, com porcentagens que variam de 20% a 75% da carga horária total de cada disciplina. Alguns períodos apresentam uma concentração maior de disciplinas com carga horária a distância, enquanto outros possuem menos disciplinas com essa metodologia. Essa diversidade pode indicar uma repercussão da implementação da carga horária a distância dentro do currículo do curso.

Disciplinas consideradas fundamentais para a formação do professor de matemática, como álgebra, geometria, cálculo, didática e ensino de matemática, são oferecidas tanto de forma presencial quanto a distância. Disciplinas práticas e voltadas para aplicação pedagógica têm uma parcela significativa de sua carga horária ministrada a distância.

³ O PPC do curso de licenciatura em matemática analisado foi elaborado em 2022 e teve sua implementação no ano de 2023.

⁴ Em atendimento às exigências de confidencialidade no Comitê de Ética em pesquisa, a instituição não será revelada.

A carga horária total do curso de licenciatura em matemática é de 3.315 horas, das quais 840 horas são destinadas às disciplinas ministradas utilizando parte da carga horária a distância. Isso equivale a aproximadamente 25,78% do total da carga horária do curso.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e foi realizada com 17 licenciandos do curso de Matemática de um Instituto Federal localizado em Minas Gerais, com o objetivo de identificar e compreender as possibilidades e os desafios que a modalidade de EAD introduz na formação de professores de matemática a partir da adoção da Portaria MEC 2117/2019. Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, todos foram identificados por códigos alfanuméricos (L1 a L17) durante a coleta e análise de dados.

A coleta de informações foi realizada em duas etapas. A primeira envolveu a aplicação de um questionário semiestruturado por meio da plataforma Google Forms e 17 licenciandos responderam ao questionário proposto. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma *Google Meet*, com 04 licenciandos dos 17 que responderam ao questionário e concordaram em participar desta etapa da investigação. Serão apresentados dados parciais da pesquisa. Importa destacar que há outras categorias emergentes resultantes da investigação em questão, mas que para este artigo foram elencados apenas os aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelos discentes.

A análise dos dados foi realizada utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que se caracteriza por um processo sistemático dividido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dessa forma, a análise neste trabalho está centrada nas respostas obtidas durante a entrevista com os discentes, no que diz respeito às possibilidades e os desafios que a modalidade de EAD introduz na formação de professores de matemática a partir da adoção da Portaria MEC 2117/2019, com especial ênfase na categoria desafios e adaptações no processo educacional.

4. O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL A PARTIR DA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019

A categoria, “Desafios e adaptações no processo educacional”, amplia a discussão da categoria abordada no questionário, especialmente ao abordar a criticidade dos participantes e o desenvolvimento da autonomia de forma consciente. Como será evidenciado nos trechos a seguir, os estudantes reconhecem que possuem mais autonomia, podendo realizar pesquisas, por exemplo, mas, ao mesmo tempo demonstram estar cientes de que precisam ser críticos em relação ao que encontram. Isso ocorre porque, mais do que alunos, eles se veem como futuros professores, portanto, a visão que têm do conteúdo é diferente da de outros estudantes.

A análise da categoria nesta seção permitiu compreender melhor os desafios enfrentados pelos estudantes que fizeram parte desta investigação. Nesse sentido, há o entendimento por parte dos licenciandos de que, por mais estruturadas que sejam as disciplinas, elas dependem da perspectiva didática que será utilizada:

L10: Há depende, porque tem matérias que, mesmo não sendo presenciais, algumas coisas ficam muito a desejar. Agora, outras matérias já facilitam bastante, porque, de certa forma, tem algumas que a gente tem bastante dificuldade em sala de aula, e fazendo o não presencial, a gente tem aquela liberdade de estudar mais, pesquisar um pouco, entrar no Google e pesquisar uma dúvida. Então, ajuda. Não é procurando a resposta, porque se for procurar a resposta acaba que não aproveita nada, mas, tipo assim, se você tem uma dúvida que não pode tirar ali presencialmente, fazendo *online*, você pode dar uma pesquisada no contexto para elaborar a resposta (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

De acordo com Passos (2018, p. 16), a estruturação das disciplinas precisa ser planejada “cuidadosamente e com antecedência, construindo objetos de aprendizagem que sejam capazes de apoiar o ensino, levando em conta a separação físico-temporal entre professor e aluno.” Além disso, é fundamental um planejamento para os momentos presenciais, que não devem se distanciar dos momentos a distância, para evitar rupturas no raciocínio dos alunos.

A categoria aqui analisada apresenta alguns desafios presentes durante o desenvolvimento das disciplinas. Nesse contexto, destacam-se a maior autonomia, responsabilidade e liberdade como pontos positivos, além da possibilidade de desenvolvimento do senso crítico:

L6: Olha, eu acredito que, como eu falei da questão da responsabilidade, a gente fica um pouco mais ativo e protagonista daquele ensino quando a gente está no EaD porque a gente tem essa necessidade de a gente mesmo tomar a iniciativa, é a questão analítica (entrevista concedida no dia 19/06/2024).

L3: Crítica e reflexiva, principalmente os professores da gente são críticos, ensinam a gente a ser críticos (entrevista concedida no dia 13/06/2024).

L3: É essa experiência foi muito mais rica no meu contexto devido ao EJA uso o Paulo Freire assim o tempo inteiro porque a gente tem que se basear na realidade deles inclusive tive um prazer de fazer uma atividade que a professora é professora considerou como a avaliativa inclusive fiz vários exercícios onde o tempo que eu já estava com eles que eram 2,3 semestres, então existiu na minha parte uma base de conhecimento da vida deles, porque se soltava na sala de aula tudo, fiz questões individuais quando eles começaram a ler essas questões, por exemplo: é a Cláudia vendia pipoca gourmet na sala de aula fato, isso é fato, eu usei esse exemplo na prova principalmente matemática financeira né tinha uma menina que vendia colorau então assim eu trouxe a realidade deles para a sala não da uva do Pedro da uva eu coloquei realmente a realidade deles na sala, mas tudo isso com ensinamento da nossa do nosso curso nossos professores que me apresentou Paulo Freire de uma forma diferenciada né rica e realmente exercer na sala de aula por isso que a gente realmente leva tudo o que a gente aprende para a sala de aula (entrevista concedida no dia 13/06/2024).

Conforme observado nos relatos dos licenciados, o desenvolvimento do senso crítico também inclui a compreensão de que há aspectos que podem ser melhorados, como, por exemplo, maior incorporação de tecnologias, pois como foi evidenciado na categoria “Estrutura do ambiente educacional”, a maioria das vezes o tempo era dedicado à realização de atividades.

Outro aspecto pode ser evidenciado na fala do participante L3, ao destacar a adaptação do conteúdo às realidades dos alunos da EJA, o que reflete indícios do que Shulman (1986) chama de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, além de alinhar-se com os indícios das ideias de Ball, Thames e Phelps (2008) sobre o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, ou seja, entender, antecipar dificuldades e planejar intervenções. E, ainda, reflete diretamente o componente representação no modelo do raciocínio e ação pedagógica de Shulman (1987, p. 16), pois “envolve pensar nas ideias-chave no texto ou lição e identificar as maneiras alternativas de representá-las para os alunos”

Por fim, L3 traz uma contribuição interessante ao destacar como as vivências no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o uso de Paulo Freire na prática pedagógica o ajudaram a refletir sobre a importância de conectar o conteúdo de matemática à realidade dos alunos. Ele afirma: “Eu trouxe a realidade deles para a sala [...] fiz questões individuais para cada um.” Essa abordagem está em sintonia com a ideia de Shulman (1987, p. 15)

sobre os componentes representação e seleção, pois ele afirma que o professor deve ser capaz de realizar “adaptação dessas representações às características gerais das crianças a serem ensinadas, bem como [...] adequação das adaptações às crianças específicas na sala de aula”. Para L3, isso significa levar os conceitos matemáticos para o contexto da vida cotidiana dos alunos, utilizando exemplos concretos, como a venda de pipoca gourmet ou colorau, para tornar os conceitos de matemática financeira mais acessíveis e relevantes. Segundo Almeida *et al* (2019, p. 136), que corroboram com Shulman (1987), “significa dominar os conteúdos da disciplina que se leciona e apresentá-la por meio de novas formas e diferentes atividades, recorrendo a metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, na tentativa de levar os alunos a aprenderem o conteúdo lecionado”. Essas situações devem ser examinadas, levando em conta que, normalmente, o curso teria todas as aulas presenciais. Segundo L10:

L10: Vou falar do negativo, o qual é o que mais friso. O negativo para mim é mandar só atividades para a gente fazer e não ter mais, não ter uma aula síncrona e tal, porque tem matérias que a gente tem bastante dificuldade. Vou citar, por exemplo, Cálculo 2, porque no semestre passado a gente só tinha duas aulas presenciais na semana e as outras eram EaD, e a gente tinha muita dificuldade e não conseguia fazer todas as atividades e tirar as dúvidas todas no presencial. No EaD, a gente não tinha aquela aula com o professor; era só atividade. Então, se tivesse uma aula síncrona para a gente tirar a dúvida, estudar em casa, ter aquele momento da gente estudar em casa ou pelo menos ter uma aula gravada, facilitaria bastante. Agora, essa questão de ter só atividades para a gente fazer e constar como presença é um ponto negativo (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

L10: Eu acho que aulas online, para mim, no meu ponto de vista, teriam que ter suporte dos professores. Não é só falar que é online e não ter suporte. Algumas faculdades que eu conheço têm o material para você fazer por conta própria, ver videoaulas, fazer atividades, e no final tem um encontro com o professor. Mas, se pelo menos tivesse uma aula e o professor reunisse com a turma, estilo pandemia, quando tinha todo mundo na sala, marcava um horário bacana, eu acho que seria bem interessante (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

O destaque para as sugestões de melhorias sobre a dinâmica das aulas presenciais e a distância, do ponto de vista dos participantes, é importante de ser analisado, considerando que as vivências desse grupo de estudantes, podem ser úteis para uma melhor compreensão dos aspectos que impactam os desafios educacionais do Curso em questão. Neste sentido, tem-se clareza sobre algumas das dificuldades relacionadas ao uso da carga horária a distância. Conforme o exposto nesta seção, as experiências refletem um processo de formação que promove tanto o domínio técnico

quanto o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, necessárias na prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, em especial, no contexto da licenciatura em matemática, enfrenta desafios em razão das mudanças nas políticas educacionais e das demandas sociais na contemporaneidade. Como resultado do maior uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade, o perfil dos alunos da educação básica mudou. Esses alunos têm mais acesso a essas tecnologias e esperam que seus processos educacionais reflitam sobre essa realidade. No entanto, devido à extensão do território brasileiro e às diferenças socioeconômicas existentes, essa transição não ocorre uniformemente em todos os espaços formativos. Ainda há desigualdades de acesso às tecnologias digitais, principalmente, em locais menos favorecidos socioeconomicamente, o que resulta, dentre outros aspectos, em uma disparidade significativa na qualidade da educação ofertada à população. A formação inicial dos professores nessas circunstâncias deve ser ainda mais sólida e adaptável para preparar educadores para trabalharem em ambientes diversos e desafiadores.

Uma dessas mudanças que têm repercussão no processo de formação de professores é a Portaria MEC nº 2.117/2019, que permite a flexibilização da carga horária com a inclusão de até 40% de disciplinas serem realizadas com uso da modalidade EaD, utilizando-se de aparatos tecnológicos digitais para realização das aulas.

Ao investigar neste trabalho em que medida a implementação da Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, repercutiu no processo de ensino e aprendizagem, e na formação de professores de matemática em um Instituto Federal mineiro, deparamos com uma perspectiva que foi de encontro as primeiras hipóteses levantadas. Inicialmente, a expectativa era de que os licenciandos desaprovaram essa mudança curricular. Contudo, com base nos dados analisados nesta pesquisa, observamos que o posicionamento dos participantes era favorável à adoção dessa Portaria.

As possibilidades e os desafios identificados para a formação de professores de matemática apresentam diversas camadas, especialmente por serem analisados sob o ponto de vista do aluno, que está amadurecendo sua percepção sobre as necessidades de sua profissão. Esse olhar interno ao processo contribuiu para que conseguíssemos

compreender mudanças que poderiam ser implementadas a fim de tornar a formação mais rica.

Com base nos relatos apresentados dos participantes desta investigação, a adoção da Portaria MEC nº 2.117/2019 que inclui carga horária a distância na formação presencial pode trazer diversos benefícios. Entre eles, destaca-se a possibilidade de criação de um ambiente mais voltado à pesquisa, além do uso de recursos e plataformas digitais. Muitas vezes, as disciplinas escolhidas para serem ministradas a distância possuem conteúdos compatíveis com essa metodologia, promovendo maior autonomia e desenvolvimento dos futuros professores como pesquisadores. Esses profissionais não devem aprender apenas para si, mas também para ensinar, uma perspectiva distinta da vivenciada por estudantes de outros cursos ou da educação básica. Dessa forma, os licenciandos precisam desenvolver senso crítico para compreender adequadamente as necessidades da profissão.

Os desafios identificados incluem a necessidade de desenvolvimento da autonomia, com os licenciandos assumindo a responsabilidade de serem protagonistas de sua aprendizagem. Ademais, há a demanda por organização das atividades para atender tanto os momentos de aulas presenciais quanto os de aulas a distância. Outra dificuldade que pode ser destacada é o impacto de desigualdades socioeconômicas no processo de formação dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, uma vez que as aulas a distância requerem acesso a equipamentos tecnológicos e à internet de qualidade. Assim, torna-se evidente a necessidade de maiores investimentos para minimizar as desigualdades na licenciatura e valorizar a profissão docente, tornando-a mais atrativa.

Contudo, salienta-se que a pesquisa possui limitações que poderiam ser exploradas em estudos futuros. Uma delas refere-se à visão dos professores no planejamento das disciplinas em ambas as modalidades de ensino. Outra seria em relação a como os docentes em formação inicial poderiam desenvolver suas atividades. Por fim, a quantidade de instituições pesquisadas foi limitada, e em uma pesquisa de natureza qualitativa cada contexto pode produzir resultados diferentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, et al. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.** v. 49, n.174 p. 130-150, out/dez. 2019.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota pública sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Disponível em: [Nota-Anfope_correcao_final.pdf](#). Acesso em: 08 nov. 2024.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, v.59, n.5, p. 389-407, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255647628_Content_Knowledge_for_Teaching_What_Makes_It_Special. Acesso em: 5 jul. 2023.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117**, datada de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <PORTARIA MEC Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019 – Legislação – Semesp>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, 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). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 de maio. 2024. Disponível em: <[RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional](#)>. Acesso em: 03 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL. **Instrução Normativa nº 5**, de 03 de dezembro de 2021. Estabelece diretrizes para a oferta de educação a distância no âmbito do IFMG. [Belo Horizonte]: IF*, 2021. Disponível em: <https://www.if.edu.br/porta/ensino/SEI_IF1641155InstruoNormativaEaD.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PASSOS, M. L. S. **Educação a distância no Brasil: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e Rede e-Tec.** Vitória (Edição do autor). 2018.

SHULMAN, Lee. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, New York, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, Cambridge v. 57, p.1-22, 1987.

SOUZA, J.V.A. Licenciatura. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

Sobre as autoras:

Fabiana Cristina Pinto

Mestre em educação matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais (2025), no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na linha de pesquisa Formação de Professores que Ensinam Matemática. Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Minas Gerais, campus São João Evangelista (2022), atuando principalmente no seguinte tema: formação de professores. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa Residência Pedagógica (RP) da CAPES. Atualmente é Professora substituta EBTT no IFMG/SJE.

E-mail: fabianacristinapinto1234@gmail.com

Inajara de Salles Viana Neves

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos - (UNIMARCO), Especialista em Pedagogia Empresarial - (CEPEMG) e Pedagoga (FAE/UFMG). Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação stricto sensu do PPGEDMAT/UFOP - Mestrado em Educação Matemática na Linha de Pesquisa: Formação de Professores que ensinam Matemática. Colaboradora externa do Programa de Pós-graduação stricto sensu - PROMESTRE Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (FAE/UFMG). Realizou residência Pós-doutoral na Universidade Aberta de Portugal UAb (Bolsista CAPES - 2014-2015). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Formação do Professor GETRAFP. Possui experiência em pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Trabalho docente, educação a distância, gestão da educação, ensino superior, planejamento, avaliação e formação docente.

E-mail: inajara.salles@ufop.edu.br

Licença de acesso livre



A ESUD | CIESUD | SIGATEC utiliza a [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.