

Formação continuada da CAPES para docentes de inglês

 Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva^{1a}

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil 

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. Formação continuada da CAPES para docentes de inglês. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 72, p. 1-21, e26496, jan./mar. 2025. <https://doi.org/10.5585/2025.26496>

Resumo

Este artigo objetiva verificar as aproximações existentes da meta 16, no indicador 16B, do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) com o Programa de Cooperação Internacional para a formação de professores de inglês da educação básica oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como foco temático a formação continuada para professores de inglês no Brasil. Apresento referencial teórico com alguns conceitos de políticas públicas (Muller; Surel, 2002) e financiamento da educação (Farenzena, 2021). Sobre a metodologia, ocorreu pesquisa de caráter documental (Cellard, 2008), com breve análise dos catorze editais do Programa de cooperação internacional que promove a formação continuada para docentes de inglês no Canadá, Estados Unidos e Irlanda. Apresentam-se como resultados, que a meta 16 em relação ao Programa em questão, apresenta avanços, no entanto, há reduções orçamentárias para a formação continuada, que precisam de investimentos condizentes com a demanda de docentes de inglês que carecem de formação continuada. As políticas de assistência da União voltadas à gestão na educação básica contribuem em parte com seus objetivos que são a capacitação de docentes de inglês, entre outros, contudo, é uma política educacional que abrange poucos profissionais da área da Letras/inglês.

Palavras-chave: meta 16; PNE; política de formação continuada; professoras de inglês

¹ Doutoranda em Educação, pesquisadora sobre políticas educacionais para docentes de língua inglesa. kelly.gularte@ufrgs.br

Continuing education of CAPES to english teachers

Abstract

This article aims to verify existing approaches to goal 16, in indicator 16B, of the National Education Plan (PNE) (2014-2024) with the International Cooperation Program for training of basic education English teachers offered by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), that has a thematic focus on continuing education for English teachers in Brazil. I present a theoretical framework with some concepts of public policies (Muller; Surel, 2002) and education financing (Farenzena, 2021). Regarding the methodology, a documentary research (Cellard, 2008) occurred with a brief analysis of the fourteen notices of the international cooperation Program that promotes continuing education for English teachers in Canada, the United States and Ireland. The results are that goal 16 in relation to the Program in question presents advances, however, there are budget reductions for continuing education, which require consistent investments with the demand of English teacher who require continuing education. The Union's assistance policies aimed at management in basic education contribute in part to its objectives, which are the training of English teachers, among others, however, it is an educational policy that covers few professionals in the area of Degree in English.

Keywords: goal 16; PNE; policy continuing education; english teachers

Educación continua de CAPES para profesores de inglés

Resumen

Este artículo tiene como objetivo verificar las aproximaciones existentes de la meta 16, en el indicador 16B, del actual Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) con el Programa de Cooperación Internacional para la formación de profesores de inglés de educación básica ofrecido por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), con el enfoque temático en la educación continua para profesores de inglés en Brasil. Presento un marco teórico con algunos conceptos de políticas públicas Muller y Surel (2002) y financiamiento de la educación (Farenzena, 2014). En cuanto a la metodología, se realizó una investigación documental (Cellard, 2008), con un breve análisis de las catorce convocatorias del Programa de cooperación internacional que promueve la formación continua de profesores de inglés en Canadá, Estados Unidos e Irlanda. Los resultados son que la meta 16 con relación al Programa en mención presenta avances, sin embargo, existen reducciones presupuestarias para la educación continua, que requerem inversiones acordes con la demanda de los docents de inglés que requerem educación continua. Las políticas asistenciales de la Unión dirigidas a la gestión en la educación básica contribuyen en parte a sus objetivos, que son la formación de profesores de inglés, entre otros, sin embargo, es una política educativa que abarca a pocos profesionales en el área de Letras/Inglés.

Palabras clave: objetivo 16; PNE; política de formación; profesores de inglés

Introdução

O presente texto tem por investigação identificar em que medida há aproximações da meta 16, no indicador 16B, do atual PNE (2014-2024) com o Programa de Cooperação Internacional para a formação continuada de docentes de língua inglesa da educação básica (EB) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A meta 16 é monitorada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio de dois indicadores, cada qual representando um dos componentes da sua redação: 16A – percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu* e 16B – percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, com pelo menos uma formação continuada, de no mínimo 80 horas.

Conforme dados do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024), há 2,4 milhões de docentes na educação básica pública brasileira. É um quantitativo que assinala a necessidade de saber mais que políticas públicas educacionais são direcionadas aos/às profissionais da educação, a fim de qualificar a educação na e para a escola pública. Destes, há 178.777 professores e professoras de língua inglesa na rede pública e privada brasileira (Brasil, 2023)², em que se consideram profissionais da educação, como os preconizados no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) (Brasil, 1996).

O Programa de cooperação internacional de formação de professores da educação básica, impulsiona a formação de docentes de inglês da educação básica brasileira em outros países. Este Programa compreende: o Mercosul educacional, o programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica no Canadá, o programa de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em Portugal, o programa de desenvolvimento profissional para professores de língua inglesa nos Estados Unidos (PDPI) e o programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica na Irlanda que oferecem formação continuada em países que falam uma língua estrangeira. As formações têm duração de seis semanas a um ano.

Para este estudo, serão focalizados apenas as formações que promovem o intercâmbio para docentes de língua inglesa. Compreende-se a cooperação internacional da Capes como uma internacionalização da comunidade acadêmica, do setor produtivo em escala mundial para aumentar a produtividade em colaboração com outros países. Percebe-se a formação continuada

² Pelo protocolo número 23546.076468/2023-16, no Fala.br, o Brasil (2023) forneceu dados estatísticos sobre docentes de inglês no Brasil até 2022, tendo por base o Censo Escolar de 2022.

como eixos que interligam a reflexão prático-teórica, a troca de experiências entre iguais, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como estímulo crítico e o desenvolvimento profissional da instituição educativa (Imbernón, 2019).

A Capes é dedicada à formação inicial, continuada, busca expandir a pós-graduação no Brasil, e, desde 2007, tem atuado nesta área. Considerando-se que a União “conjugada com as responsabilidades e prioridades dos governos subnacionais, é parte da configuração institucional e da prática da colaboração entre os sistemas de ensino e da cooperação entre governos” (Farenzena, 2021, p. 2), que por estabelecer relações com outros países, possibilita a internacionalização do Ensino Superior, em que ocorre intercâmbio de estudantes, professores(as) e com programas internacionais de cooperação no campo da educação superior (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [Unesco], 2003).

Alguns conceitos sobre análise de políticas públicas dos estudos de Muller e Surel (2002) são importantes para a compreensão do quadro normativo desta política pública (*policy*), que se constitui de uma força pública com recursos financeiros, neste caso, do Ministério da Educação (MEC), do Ministério das Relações Internacionais (MRI); com recursos intelectuais que configuram os atores com mobilizações para ocorrências ou não de uma política pública, os recursos reguladores com materiais que geram os produtos (*outputs*), na concepção de que fazer uma boa política significa tomar boas decisões e implementá-la.

Rosa *et al* (2021) conceituam que as políticas públicas promovem uma mudança social, diante de um propósito e na constatação de um problema social, em que atores vinculam estas políticas para resolver as necessidades que estejam em questão. No entendimento de que política é “um constructo social e um constructo de pesquisa” (Muller; Surel, p. 11, 2002). Neste caso, há atores institucionalizados como o governo federal representado pelo MEC, a Capes, as diretorias internacionais que orientam o Programa e estabelecem a cooperação com a Comissão *Fulbright* e as embaixadas dos países participantes que são Canadá, Estados Unidos e Irlanda. O governo brasileiro conduz a maneira, o quanto e para quem essa política ocorre, estabelece conexões com as universidades estrangeiras e arca com a parte financeira às instituições dos países participantes, que, por sua vez, nesta arena política, organizam a parte metodológica a ser oferecida.

Para Muller e Surel (2002) e Rosa *et al* (2021), a política (*polity*), o mundo da política e a sociedade civil ou as instituições públicas podem estabelecer uma fronteira entre estas duas relações, sempre fluida, e variar segundo os lugares e as épocas. A atividade política (*politics*) ou os processos políticos, em que a atividade política em geral se dá, é manifestada pela ação

pública (*policy*) que designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.

Nesta elaboração, entende-se que tomar um objeto de estudo mais modesto é interrogar-se sobre o mecanismo da ação pública neste setor, assim:

[...] a análise deverá levar em conta o fato de que a existência ou não da política constitui um desafio para os atores que, de acordo com a sua posição, tenderão a sobrevalorizar a racionalidade da própria ação ou, ao contrário, a colocar em causa a coerência, até a existência, da ação governamental (Muller; Surel, 2002, p. 12).

Para ter uma política pública, que é um conjunto de fins a se atingir, é necessário um quadro geral da ação, para dar uma estrutura de sentido do que se pretende fazer, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, no entendimento de que fazer uma boa política é tomar decisões e implementá-las, no entendimento de que fazer uma política pública é “construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado” (Muller; Surel, 2002, p. 28).

O artigo é dividido em quatro seções, em que inicia por esta introdução, seguida do percurso metodológico, com ponderações a respeito dos PNEs já existentes, em sequência de uma análise de como está o indicador 16B da meta 16, no campo da formação continuada. Segue com uma síntese do Programa de cooperação internacional da Capes, em diálogo com os catorze editais já ocorridos no que tangem ao número de vagas disponibilizadas e efetivadas, com discussões acerca da política investigada.

Os apontamentos finais mostram que a política formativa é para poucos, ao comparar com a totalidade de docentes de inglês no Brasil, e que mesmo com uma descontinuidade ocorrida entre os anos de 2014 a 2016, o Programa de cooperação internacional conversa com os objetivos da meta 16. Por fim, após a reflexão teórica, direciona-se que é preciso aumentar o orçamento para esta área de fomento da Capes.

Metodologia

O método utilizado neste estudo é uma análise documental (Cellard, 2008; Lüdke; André, 2013; Gil, 2017), que se constitui “numa técnica valiosa de análise de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2013, p. 38).

Para tal, são explorados os catorze editais lançados (2010 a 2024) pelo Programa de cooperação internacional, e legislações que normatizam o PNE e a Capes no entorno desta política pública. Os editais são documentos públicos e considero que é preciso aceitá-los na forma como estão, dentro da compreensão política de elaboração e a partir disso, realizar as análises e possíveis inferências sobre os recortes de interesse (Cellard, 2008). O material de estudo para esta análise busca estabelecer relações sobre as vagas disponíveis no Programa e quantos já participaram efetivamente, em diálogo direto com os objetivos da meta 16.

A análise desta política se dá pelo uso da abordagem cognitiva, que é um processo de interpretação do mundo, em que uma visão de mundo se impõe, se acentua e depois se reconhece como verdadeira pela maioria dos atores do setor, porque permite que os atores compreendam as transformações de seu contexto, com as relações e interpretações causais para decodificar os acontecimentos a serem confrontados (Muller; Surel, 2002).

Aprender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, com interpelação do real, em que os atores públicos e privados podem inscrever suas ações (Muller; Surel, 2002, p. 44). Toda política pública produz, direta ou indiretamente, uma grande quantidade de documentos escritos que devem ser considerados: notas e documentos internos à administração pública, que configuram discursos que serão analisados por estas lentes.

Desse modo, na construção destes quadros de interpretação, se descreve como é a política pública deste estudo, que vê Estado em ação, que será percebido, através da caracterização do que é, de como é e de que forma se dá o programa de cooperação internacional da Capes para a formação de professores de inglês da educação básica. Programa esse, que é uma das políticas de assistência técnica da União na EB.

A constituição do PNE

O atual Plano Nacional de Educação tinha vigência de 2014 a 2024, foi aprovado através da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, no primeiro governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016). O projeto de lei (PL) foi de iniciativa do Poder Executivo Federal e tramitou na Câmara dos Deputados e Senado Federal no período de dezembro de 2010 a junho de 2014 (Peroni; Flores, 2014; Aquino; Farenzena, 2019). A PL nº. 2.614 (Câmara dos deputados, 2024) avança o PNE até dezembro de 2025 e apresenta na meta 16, seis metas, desdobradas em 24 estratégias.

Diante da participação de diferentes atores sociais, no documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 ficou assinalado que o PNE deveria “contribuir para a maior organicidade das políticas e, conseqüentemente, para a superação da histórica visão

fragmentada que tem marcado a organização e a gestão da educação nacional” (Conae, 2010, p. 36), na disposição de obter maior abrangência que o PNE anterior (2001-2011).

A Conae de 2024 foi organizada em sete eixos temáticos que dialogam entre si, no entanto, ressaltou no “eixo 5: a valorização de profissionais da educação - garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão de forma segura e saudável” (Conae, 2024, p. 17). Sobre a formação continuada, “mais esforços precisam ser feitos para que a totalidade dos docentes tenha pelo menos um curso de formação continuada” (Conae, 2024, p. 23).

Entre as várias diretrizes do PNE 2014-2025 (Brasil, 2014), o Art. 2º preconiza: a superação das desigualdades; a melhoria da qualidade da educação; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade e a valorização dos(as) profissionais da educação entre diversas outras questões, e convoca União, Estados, Distrito Federal e Municípios a agendas que devem ser elaboradas e cumpridas ao longo dos dez anos deste PNE que atravessou os governos de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e ainda está vigente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

Reitera-se que a Ldben, no art. 62, dispõe que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996), compreendendo que Peroni e Flores (2014, p. 181) refletem que o atual PNE apresenta “algumas contradições deste processo em relação aos objetivos e pressupostos da última Conferência Nacional de Educação [em] 2010”, logo, na direção destes compromissos firmados e na melhoria da qualidade da educação, pensar a formação de professores e professoras no Brasil ao longo destes dez anos, com diferentes governos federais tomando decisões é um imperativo.

Em retrospectiva, o PNE (2001-2011) que foi aprovado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, sofreu vetos relacionados ao financiamento e à gestão, o que configurou menos recursos para atingir as metas, bem como este PNE atravessou o período da gestão do governo Lula, de 2003 a 2010 (Aguiar, 2010). Muitas discussões e tensões ocorreram ao longo do processo de aprovação deste PNE, em que diferentes setores da sociedade arguíram para que o plano tivesse um processo mais participativo e relevante participação da União. Neste percurso, houve nove vetos, com

cinco deles relacionados à Educação Superior (Aguiar, 2010) e outros relacionados ao financiamento da educação.

Ao reflexionar os dois Planos Nacionais de Educação, observa-se que esse financiamento é uma pauta orçamentária definidora para a ocorrência e a amplitude da política pública observada neste texto, em que “a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público” (Aguiar, 2010, p. 210) estão diretamente relacionadas, ainda mais em período que atravessou uma pauta conservadora com agravamento das desigualdades e consequências sociais importantes (Dweck; Rossi; Oliveira, 2020).

Na aproximação destes planos nacionais, o PNE de 2001-2011 (Brasil, 2001) apresenta diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas; e o PNE de 2014-2014 enumera diversas diretrizes que o norteiam, no corpo da Lei, e depois apresenta um anexo com metas, cada qual desdobrada em estratégias para alcance. Há diferentes interesses ao redor do Plano Nacional de Educação, pois a EC 95/2016, com o regime fiscal que congela despesas primárias por vinte anos (Pinto, 2018) muitos retrocessos em diversas áreas sustentam o não avanço do PNE. Há expectativas com o Regime Fiscal Sustentável ou o novo arcabouço fiscal, a PL 93/2023, que substitui a austeridade fiscal anterior, com vistas a equilibrar as despesas e melhorar o crescimento econômico, no entendimento de que com o crescimento do Produto Interno Bruto, por exemplo, vinculado à garantia de recursos para o ensino, será possível investir na qualidade da educação (Pinto, 2018).

A meta 16 e a formação continuada

Essa breve contextualização do PNE serve para explicitar que a meta 16 visa: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024 (indicador 16A), e garantir a todos(as) os(as) profissionais da EB ou seja, 100%, formação continuada em sua área de atuação (indicador 16B), considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014). A relação do PNE e das/dos docentes de inglês se dá em questionar quem são estes “todos” com formação continuada que são almejados.

Assim, são estratégias da meta 16 (Brasil, 2014): realizar, o planejamento estratégico para formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior; definir diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e

processos de certificação das atividades formativas; expandir programa de acesso a bens culturais; disponibilizar gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica.

Isto é, a meta 16 apresenta preceitos de “fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação, [...] em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento (Conae, 2010, p. 87). O relatório final realizado pelo gabinete de transição governamental (Brasil, 2022a) do governo Lula (2023-2026) destaca preocupação no que diz respeito ao não cumprimento das metas do PNE diante do desmonte da Educação realizado no governo de Jair Bolsonaro.

O relatório (Brasil, 2022a, p. 15) destaca que no período de 2019 a 2022, “o MEC e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino”. Araújo e Macedo (2022, p. 2) situam o momento como “desmantelamento, desmonte ou desestruturação de políticas públicas” em que foi clara a dificuldade para terminar uma política.

A respeito do indicador 16B, destaca-se, que a ficha técnica do Inep explicita como foram realizados os cálculos estatísticos, em que a contagem dos/das docentes se deu por vínculo da rede municipal e estadual de professor(a) de um mesmo município, pois “o docente será contabilizado duas vezes, uma para o vínculo com a dependência municipal e uma para a estadual” (Brasil, 2022b, p. 534). Assim:

[...] a proporção de professores da educação básica que realizaram algum curso de formação continuada em um determinado ano em relação ao total geral de professores da educação básica. São considerados cursos de formação continuada aqueles com carga horária mínima de 80 horas. [...] Assim, a análise desse indicador apurou o percentual dos professores que realizaram pelo menos um curso de formação continuada, em uma das áreas especificadas para cada ano do Censo da Educação Básica (Brasil, 2022b, p. 536).

Entende-se que este indicador particulariza contabilizar apenas docentes regentes de classe com cursos de formação continuada de carga horária mínima de 80 horas. O percentual de professores(as) da EB que realizaram cursos de formação continuada no Brasil, bem como a diferença em pontos percentuais entre 2013 e 2023 somam 1.008,397, totalizando, 41,7%.

Segue Tabela 1 para ilustrar os últimos quatro anos: em diálogo com o ano de 2013 (primeiro ano de vigência):

Tabela 1 - Percentual e valor absoluto de professores da EB com formação continuada (2013-2023)

2013	2019	2020	2021	2022	2023
30,6%	38,3%	39,9%	40,0%	40,9%	41,7%
667.277	865.840	890.258	893.015	969.478	1.008,397

Fonte: Adaptada pelo autor, tendo por base o quinto painel de monitoramento do PNE/Inep (2023).

A meta do PNE era chegar a 100% de professores e professoras com pelo menos uma formação continuada no país até 2024, entretanto, as metas não foram atingidas. Em dez anos de vigência deste PNE, desde 2013, houve avanço de 11,2% de docentes com pelo menos uma formação continuada no Brasil, isto é, 341.120 profissionais da educação.

Constata-se que há pouco impacto de cursos de formação com a carga horária mínima para a contabilização da meta. Assim, inferências podem ser levantadas, como dificuldades “na efetivação dos processos avaliativos formativos e mediadores, especialmente no que tange à autonomia do docente no processo de ensino, um precedente importante a ser considerado” (Molon; Ludovico; Barcellos; Franco, p. 11, 2022), e ainda considerar que a atuação docente no processo educativo em si, deve levar em conta a educação de um processo emancipatório que permita modificar contextos históricos em que se está inserido (Resende; Ferreira; Costa, 2021).

Há uma desassistência deflagrada e que se atualizou ao longo dos anos com diferentes atores no âmbito federal, que reforça este quantitativo de 41,7% profissionais com alguma formação permanente, sobretudo, os desafios profissionais (Herneck, 2007; Silva Neto, 2022; Silva, 2022), a diminuição de verbas da Capes para a educação básica, assim como reduções da União na assistência técnica e financeira para os entes federados (Farenzena, 2021).

Estudos de Farenzena (2021, p. 10) mostram tabela quantitativa que apresenta valores destinados ao apoio à capacitação de formação inicial e continuada para a EB. Em 2014, eram mais de 129 milhões de investimentos, e, em 2020, os valores diminuiram para 14 milhões. E, ao reflexionar sobre docentes de língua inglesa, afirma-se que da totalidade de docentes de inglês no Brasil, em 2022, mais de 104 mil fizeram nenhuma formação continuada, ou, se a fizeram, não foi contabilizada (Brasil, 2023).

Programa de cooperação internacional da Capes para docentes de inglês

Com o aporte dos dados apresentados, principalmente sobre a formação continuada de docentes da educação básica, cabe ponderar que a Capes é uma fundação do Ministério da Educação, criada em 1951, com o objetivo de promover aumento da quantidade e qualidade de pessoal, nas esferas pública e privada, bem como acesso a oportunidades de aperfeiçoamento. No avanço do entendimento e da necessidade de promover qualificação profissional, tem-se a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil, em 1965, com o objetivo de fomentar a ciência e tecnologia.

Nestes mais de 70 anos da Capes, segue ainda um imperativo aumentar a qualificação docente de professores e professoras da EB e pública, ademais tantos compromissos outros da instituição com a educação brasileira com os diferentes programas que propõe:

[...] avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica pelo Portal Periódicos, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, de forma mais recente a partir de 2010, a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Moraes, 2019, p. 30).

Perante a amplitude dos programas da Capes, com políticas de fomento à formação inicial, cursos de pós-graduação direta ou indiretamente relacionados aos/às discentes, há a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) que se articula em vertentes que busquem a formação de qualidade, que integrem a pós-graduação e a formação de professores de educação básica e que esse magistério seja valorizado. Assim, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza o Programa de cooperação internacional para docentes de inglês, tendo-se por base para a elaboração, os catorze editais já ocorridos do Programa:

Quadro 1 - Síntese do Programa de cooperação internacional de formação de professores de inglês da educação básica

Programa	Objetivo	Modalidade	Público alvo	País	Duração
Desenvolvimento de Profissionais da EB nos Estados Unidos (PDPI)	Promover o desenvolvimento profissional	Aprimoramento em inglês níveis I, II e III	Docentes de língua inglesa	Estados Unidos	6 semanas
Desenvolvimento de Profissionais da EB na Irlanda	Capacitar profissionais da educação básica	Especialização	Docentes, direção, coordenação, supervisão pedagógica	Irlanda	1 ano
Desenvolvimento de Profissionais da EB no Canadá	Promover o desenvolvimento profissional	Aperfeiçoamento	Docentes	Canadá	8 semanas

Fonte: Silva (2025), tendo por base os editais do Programa.

Pode-se verificar que as três ramificações do Programa de formação que compõem essa cooperação internacional têm o objetivo da capacitação docente em língua estrangeira: são formações com duração de seis semanas até um ano. As modalidades oferecidas versam o aprimoramento em língua estrangeira, bem como questões metodológicas, culturais e envolvem parcerias com Canadá, Estados Unidos e Irlanda. As inferências apresentadas têm por base os dados, relatórios publicizados e disponíveis no *website* da Capes que auxiliam a produção do entendimento do que é a política pública oferecida.

O desenvolvimento de profissionais da educação básica no Canadá é uma parceria da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da DEB, por Acordo de Cooperação formalizado entre a Capes e o *Colleges and Institutes Canada (CICan)*, que objetiva capacitar docentes da escola pública que estejam atuando em sala de aula.

O desenvolvimento de profissionais da educação básica na Irlanda visa capacitar profissionais que atuam na docência, direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas da rede pública de educação básica, por meio de curso de especialização em educação universidade de ensino superior na Irlanda, em que se dá a parceria com a *Mary Immaculate College*, em *Limerick*.

O programa desenvolvimento de profissionais da educação básica nos Estados Unidos (PDPI), inicialmente, tinha a nomenclatura de Certidão nos Estados Unidos para professores de língua inglesa, depois se tornou um programa de aperfeiçoamento em 2012, e em 2013, adquiriu a atual denominação. O objetivo apresentado nos editais é capacitar docentes de inglês da EB, que estão na ativa, a um processo formativo que propicie a prática do inglês, em uma imersão cultural e que seja exposto/a diferentes metodologias de ensino que possibilitem promover a formação docente de inglês. É uma cooperação entre a embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e Brasil (Comissão *Fulbright*).

Tabela 2 - Lista dos catorze editais do Programa e vagas contempladas

Programas	Edital	Número total de vagas disponibilizadas	Número de vagas selecionadas
PDPI	52/2010	20	20
	35/2011	50	50
	44/2012	540	540
	05/2013	540	533
	39/2013	540	538
	19/2017	479	479
	04/2019	486	486
	30/2019	486	371
	32/2023	270	270
Desenvolvimento de Profissionais da EB na Irlanda	2/2019	30	21
	43/2022	30	30
	31/2023	28	28
Desenvolvimento de Profissionais da EB no Canadá	3/2019	102	102
	31/2019	102	102
TOTAL		3703	3570

Fonte: Silva (2025), tendo por base os editais do Programa.

A Tabela 2 é parte integrante do texto de Silva (2023), que com atualizações, neste artigo, analisa, diante dos catorze editais realizados, 3570 profissionais da educação que já participaram do Programa de cooperação internacional observado,³ com vistas à valorização docente e ao fortalecimento do ensino de inglês.

Observa-se que o programa de formação para Irlanda teve três edições e para o Canadá ocorreram duas edições. Percebe-se que o PDPI é o programa que existe há mais tempo e possui número mais expressivo de vagas, fato que pode estar diretamente relacionado à concepção do inglês como uma língua global, que é a língua constante na Base Nacional Comum curricular para a EB, o processo de internacionalização está presente na esfera brasileira, em muitos países que utilizam a língua inglesa e o Relatório de gestão Capes de 2023 (Brasil, 2023) elucida bastante essa relação, principalmente no campo educacional.

Silva Neto (2022) descreve que o PDPI é o programa com número mais expressivo de vagas para docentes da EB, mesmo quando estabelece comparações com outros programas da Capes. O autor assinala a descontinuidade do PDPI entre 2014 e 2016 e no Relatório de gestão DEB (Brasil, 2014, p. 36), é informado que por restrições orçamentárias a edição de 2014 não ocorreu. O autor também refere a dificuldade para encontrar relatórios disponíveis sobre este

³ Este estudo não inclui outros programas da Capes que promovem/promoveram intercâmbio em outros países.

Programa da Capes. Desde a edição de 2017, não há publicização de novo relatório produzido pela DEB que apresente amplos detalhamentos desta política educacional.

A Tabela 2 igualmente demonstra que as vagas disponibilizadas para o PDPI começaram baixas e depois aumentaram; e as quantidades de vagas para o Canadá e a Irlanda se mantiveram. No edital 30/2019, se percebe redução de vagas selecionadas, talvez, por questões da pandemia, pois este edital iniciou no segundo semestre de 2019 e se concretizou apenas em 2022.

A continuidade desta política formativa se mantém com os editais 32/2023 e 31/2023, que possibilitam proporcionar o aprimoramento de docentes de inglês. No entanto, a redução do número de vagas vai na contramão do PNE, que se mostra “secundarizado como instrumento efetivo da ação pública setorial” (Aquino; Farenzena, 2019, p. 27).

Discussões

A respeito do indicador 16B, que almeja atingir 100% de professores/as com pelo menos uma formação continuada, ainda segue como uma perspectiva de futuro a ser alcançada pelo próximo PNE.

A ficha técnica sobre o indicador 16B “considera apenas a formação continuada dos professores em regência de classe, e não de todos os profissionais da educação básica, conforme estabelece a meta 16” (Brasil, 2022, p. 6). Logo, parece existir uma fragilidade, pois não se tem a totalidade dos/das profissionais da educação (que incluem secretários de escola, pedagogos, orientadores, supervisores e profissionais de áreas técnicas da escola) considerados no Art. 61 da Ldben com uma formação continuada. Se estes são contabilizados, onde estão? e se apenas são considerados professores com regência de classe, que quantidade de docentes é essa? Os 41,7% apresentados no atual painel de monitoramento do PNE, não especificam esse dado importante.

Comparar que mais de 104 mil docentes de inglês não realizaram formação continuada em 2022 ou que esta informação não está contabilizada, que 74 mil participaram de pelo menos um curso de 80 horas (diante da totalidade dos 178 mil), é uma discussão futura, assim como, entender que cursos são esses e se debatem a promoção da formação específica para esta área de docentes.

Silva Neto (2022, p. 136) destaca que:

Os sucessivos cortes na área da educação, que já comprometem, inclusive, a manutenção das políticas em andamento, torna inviável a ampliação da oferta de bolsas de estudo na atualidade. Uma eventual mudança na orientação política do governo viabilizará a consecução dessa meta antes do término da vigência do atual PNE?

Em resposta ao questionamento do autor, diante de políticas descontinuadas e de cortes efetivados, ao longo dos governos de Michel Temer (2016-2018) e do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), pode-se afirmar que, como resistência, mais de 3500 profissionais já participaram deste Programa de cooperação internacional, nos catorze editais já realizados no período de 2010 a 2024, com vistas à valorização docente e fortalecimento do ensino de inglês, configurando-se como um Programa que corrobora com os objetivos da meta 16.

Porém, sobre os atores envolvidos, eles:

[...] interagem em uma trajetória de pontos de decisão nos quais suas perspectivas se expressam. Em segundo lugar, os atores mudam com o passar do tempo. Isso faz que a interação também mude, pois mudam as perspectivas e a percepção que um ator tem do outro. Essa mudança de atores insere pontos de descontinuidade e de necessidade de novas e mais negociações (Lima; D' Ascenzi, 2013, p. 103).

Sendo a política pública deste estudo, que existe desde 2010, oriunda da esfera federal, e a mudança de diferentes governos federais incide diretamente nas implementações, (des)assistência técnica e financeira, relações de cooperação internacionais ocorridas ou não no Programa de cooperação internacional da Capes, devido a razões diversas, mas que ao mesmo tempo, são “decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo” (Souza, 2006, p. 28).

Tendo como base o Programa de cooperação internacional oferecido pela Capes, compreende-se que é uma política pública importantíssima, mas que atinge a poucos professores e professoras de língua inglesa da educação básica pública, carecendo de mais investimentos destinados à formação continuada, e o próximo decênio do Plano Nacional de Educação precisa ter este compromisso com esta categoria de professores(as) na busca de uma educação equitativa, pública e de qualidade.

À expectativa de um *problem solving* que é o conjunto de mecanismos sociopolíticos que se tenta descrever e cujo funcionamento se tenta compreender, em torno da ideia de que o objeto das políticas é a solução dos problemas, que neste estudo são as políticas públicas destinadas a docentes de inglês no Programa de cooperação internacional de formação de professores da educação básica, conclui-se que sim, há uma parcela docentes de inglês no Brasil

que ampliam sua formação profissional através de estudos fora do país e financiados pelo poder público.

Entretanto, o que se sabe, até o momento, é que estes “problemas são resolvidos pelos atores sociais com a implementação de estratégias, gestão de conflitos, processos de aprendizagem” (Muller; Surel, 2002, p. 28), , porém, diante do que foi exposto nas proposições deste artigo, talvez, estas políticas públicas educacionais não preencham grande parte de docentes de língua inglesa com vistas à qualificação docente, e ao maximizar essa assertiva, pode-se justificar a porcentagem baixa obtida até o momento.

O presente estudo aponta que o próximo Plano Nacional de Educação será uma continuidade. É preciso ter a responsabilidade de consonância financeira, investir nas instituições de ensino superior para elevar o número de docentes de inglês com formação continuada dentro das escolas públicas, bem como promover o acesso a mais profissionais aos programas de fomento da Capes, em específico, a fim de amplificar o indicador 16B neste campo educacional.

Afonso (2001) chama a atenção para tensões e desconexões em relação à autonomia do Estado, bem como contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista em relação às políticas sociais. Exemplo disso, são os dois editais de 2024 que marcam a existência e permanência do Programa, contudo, ao mesmo tempo, apresentam reduções orçamentárias, evidenciadas pelo menor número de participantes nas mesmas condições formativas e logísticas de editais anteriores.

Tensões essas, que “envolvem conflitos e desafios, sob os quais as negociações são necessárias para que decisões em conjunto sejam tomadas pelos entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal)” (Nogueira; Brazil, 2020, p. 2) e que afetam “a consequente expansão de direitos de cidadania” (Afonso, 2001, p. 22) de maneira implícita.

Há inquietações na administração dos recursos entre os entes federados, seja pelas incumbências da União, estabelecidas na Constituição Federal, na Ldben (Brasil, 1996) e no atual PNE (Brasil, 2014), no que tangem ao entendimento de como esses repasses e responsabilidades se dão, e pela afirmação de que as instituições agem em torno de um interesse geral.

Considerações finais

Este artigo buscou realizar uma discussão teórica sobre quais são os objetivos da meta 16, no indicador 16B, do PNE (2014-2025), que tem como alvo, que 100% de professores(as)

tenham pelo menos uma formação continuada de no mínimo 80 horas. Desse modo, para saber em que medida a meta dialoga com o Programa de cooperação internacional para a formação de professores de inglês da educação básica brasileira ofertado pela Capes, realizei leitura dos catorze editais do Programa envolvidos neste estudo, com o recorte de saber quantos/as docentes já participaram da formação continuada, objetivos e tempo de duração de cada programa, os dois editais ocorridos em 2024, 31 e 32/2023 apresentam redução de vagas e possuem as mesmas condições formativas de editais anteriores.

A respeito do PNE, observa-se que há uma fragilidade identificada na ficha técnica do Inep, que não clarifica quantos especificamente são o “todos” que o indicador 16B sinaliza. O estudo mostrou que a política efetivada está na direção do PNE, que é explicitado pelos documentos norteadores observados.

Contudo, o Programa de desenvolvimento profissional da educação básica que visa qualificar docentes de inglês e profissionais da educação nos Estados Unidos, Canadá e Irlanda, atinge a poucos professores e professoras de língua inglesa no país, tendo em vista a quantidade existente no âmbito nacional, pois, até o momento, mais de três mil e quinhentos docentes/profissionais da educação já tiveram a oportunidade formativa. Igualmente, o Programa resiste e, ao mesmo tempo, apresenta reduções orçamentárias.

Constato que a meta 16, indicador 16B, não será atingida. Também identifiquei redução da assistência técnica da União para a educação básica e a formação continuada para todos e todas ainda deflagra a pouca oferta de vagas, condizentes com a demanda de docentes de inglês que carecem de formação continuada, fato que direciona que é preciso aumentar o orçamento para esta área de fomento da Capes.

Nota dos autores

Conflito de interesse: Os autores não declararam quaisquer potenciais conflito de interesse
Autor Correspondente: Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva. kelly.gularte@ufrgs.br

Referências

AFONSO, Almerindo. Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano 22, nº. 75, 15-32, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>. Acesso em: 10/02/2024.

AGUIAR, Maria Angela. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 707-727, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Acesso em: 17/03/2024.

AQUINO, Líbia Maria Serpa; Farenzena, Nalú. Um olhar histórico para o planejamento nacional da Educação no Brasil. **Textura**, v. 21, 10-31, 2019. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5332>. Acesso em: 07/03/2024.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte; Macedo Marconi Neves. Desmonte da educação superior no governo Bolsonaro. **IX Encontro brasileiro de administração pública**, São Paulo, SP, Brasil, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2023**. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 3. ed. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Protocolo nº. 23546.076468/2023-16**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Lei de acesso à informação-Fala.br, 2023.

BRASIL. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Relatório final**. Gabinete de transição governamental. Brasil do futuro – governo de transição, DF, 2022a.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 2614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, 2024.

CAPES. **Edital nº. 005/2013**. Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2013.

CAPES. **Edital nº. 035/2011**. Certificação nos EUA para professores de língua inglesa, 2011.

CAPES. **Edital nº. 039/2013**. Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2013.

CAPES. **Edital nº. 19/2017**. Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2017.

CAPES. **Edital nº. 2/2019**. Programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica na Irlanda, 2019.

CAPES. **Edital n.º. 3/2019.** Programa de desenvolvimento profissional de professores da educação básica no Canadá. 2019.

CAPES. **Edital n.º. 30/2019.** Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2019.

CAPES. **Edital n.º. 31/2019.** Programa de desenvolvimento profissional de professores da educação básica no Canadá, 2019.

CAPES. **Edital n.º. 31/2023.** Programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica na Irlanda, 2023.

CAPES. **Edital n.º. 32/2023.** Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2023.

CAPES. **Edital n.º. 4/2019.** Programa desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa nos EUA – PDPI, 2019.

CAPES. **Edital n.º. 43/2022.** Programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica na Irlanda, 2022.

CAPES. **Edital n.º. 44/2012.** Programa de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa nos EUA, 2012.

CAPES. **Edital n.º. 52/2010.** Certificação nos ESTADOS UNIDOS para professores de língua inglesa, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

CONAE. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

CONAE 2024. Conferência Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.**

DWECK, Esther; ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Luiza Matos. Economia pós-pandemia: desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico. **Autonomia literária**, São Paulo, SP, p. 245-261, 2020.

FARENZENA, Nalú. Despesas em ações da assistência financeira da união na educação básica no período 2014-2020. **EccoS – Rev. Cient.**, n. 58, 1-17 e20849, 2021. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20849>. Acesso em: 25/02/2024.

Herneck, Heloisa. **Formação continuada de professores: níveis de compreensão de uma política pública.** [Tese de Doutorado]. Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: Inep, 2024.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. v. 21, nº 48, 101-110, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>. Acesso em: 10/02/2024.

LÜDKE, Mengá; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **EPU**, 2013.

MOLON, Jaqueline; LUDOVICO, Francieli Motter; BARCELLOS, Patricia da Silva Campelo Costa; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. **Estud. Aval. Educ.**, v. 33, e08961, 2022. <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8961>. Acesso em: 10/02/2024.

MORAES, Flávia Melissa Souza. **Projetos DINTER**: contribuição para a expansão do sistema nacional de pós-graduação, 2016. 190f. [Doutorado em Educação e em Ciências]. Faculdade de Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco; Tradução: Alceu R. Ferraro. Educat, 2002.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde; BRAZIL, Morgana. Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil: a assistência técnica e financeira da união aos entes federados subnacionais. **EDUR Educação em Revista**. 36:e235328, 1-5, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235328>. Acesso em: 10/02/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Educação superior**: reforma, mudança e internacionalização. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

PERONI, Vera Matia Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, 180-189, 2014. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>. Acesso em: 13/02/2024.

PINTO, José Marcelino Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, 846-869, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203235>. Acesso em: 10/02/2024.

RESENDE, Thiago Cianni Lara; FERREIRA, Valdivina Alves; COSTA, Josélia Soares. A meta 19 do PNE 2014-2024 e as práticas pedagógicas democráticas. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27, e-ISSN1981-0431, 1-19, 2021. <https://doi.org/10.26512/lc27202136660>. Acesso em 28/01/2024.



ROSA, Julia Gabriele Lima; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa. **Políticas públicas**: introdução. Jacarta, 2021.

SILVA NETO, Nathanael Cruz. **A política da capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [UESP, 2022. 148f. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Marília, 2022.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. A importância do pdpi na formação das identidades docentes: uma reflexão sobre professores(as) de inglês. *In*: SOUSA, Adriana de (Orgs). **Métodos EFL e Práticas Educativas de Professores do PDPI**. Teresina: Editora Filadélfia LTDA, 2023. DOI 10.29327/5290149

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica em Triunfo, no Rio Grande do Sul**. Uergs, 2022, 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

SILVA, Marcio Antonio. A política cultural dos livros didáticos de matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. **Linhas Críticas**, 25, e21853, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.21853>. Acesso em: 10/02/2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, nº 16, 20-45, 2006.