

INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E TENDÊNCIAS

Innovation of teacher formation: dilemmas and trends

Nara Lúcia Perondi Fortes¹

Angela Popovici Barbare²

Maria Fátima de Melo Toledo³

Alindacir Maria Dalla Vecchia Grassi⁴

RESUMO: Neste artigo procuramos discutir os desafios da formação docente na sociedade contemporânea, no contexto em que o conhecimento é foco de grande atenção em razão da sua importância para o desenvolvimento econômico e social. A questão é especialmente importante para aquelas universidades que se situam no estado de São Paulo, que atende, no Ensino Médio, 80% dos seus jovens. O eixo de análise diz respeito à relação entre formação profissional inicial e a necessidade de inovação dos currículos e práticas estabelecidas. O estudo se pautou na análise de estatísticas construídas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017 e do Censo da Educação Superior 2017 para a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, que compreende 39 cidades. Buscamos suporte teórico na revisão da literatura sobre a história da formação docente e estratégias de renovação pedagógica em Tardif, Nóvoa, Gatti, Aguerro, entre outros. Os resultados mostraram que, apesar do quadro de queda no ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura, há demanda pela formação de professores. A necessidade de inovação dos currículos de formação docente é urgente e já foi materializada, para o estado de São Paulo, nos marcos legais, mas ainda está longe de atingir seus objetivos. Da mesma forma, as práticas de ensino, que podem adotar soluções inovadoras inspiradas nas técnicas de metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Currículo. Inovação.

ABSTRACT: In this article, we discuss the challenges and demands of teacher education in contemporary society, in the context in which knowledge is a focus of great attention because of its importance for economic and social development. The issue is especially important for those universities that are located in the state of São Paulo, which attends, in high school, 80% of its youth. The axis of analysis concerns the relationship between initial vocational training and the need for innovation of established curricula and practices. The study was based on the analysis of statistics constructed from data from the 2017 Basic Education School Census and the 2017 Higher Education Census for the Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, which comprises 39 cities. We sought theoretical support in the literature review on the history

¹ Doutora em Proteção de Plantas (UNESP), Reitora da Universidade de Taubaté. E-mail: nara_fortes@uol.com.br

² Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU), Pró-reitora de Graduação da Universidade de Taubaté. E-mail: nead@unitau.br

³ Doutora em História Social (USP), docente do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté. E-mail: melotoledo@gmail.com

⁴ Mestre em Engenharia Eletrônica e Computação (ITA), docente do Departamento de Informática da Universidade de Taubaté. E-mail: alindagrassi@gmail.com

of teacher education and pedagogical renewal strategies in Tardif, Nóvoa, Gatti, Agüerrondo, among others. The results showed that, despite the decline in enrollment of students in undergraduate courses, there is a demand for teacher training. The need for innovation in teacher education curricula is urgent and has already materialized for the state of São Paulo within legal frameworks, but it is still far from achieving its objectives. Likewise, teaching practices, which can adopt innovative solutions inspired by the techniques of active methodologies.

KEYWORDS: Teaching Formation. Curriculum. Innovation.

1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a educação no Brasil adquiriu grande relevância, sendo considerada um direito individual, cujo cumprimento o seu titular pode exigir direta e imediatamente, como um dever e obrigação do Estado (CURY, 2010). A Constituição Federal, especialmente, representou um avanço significativo em matéria educacional ao determinar que a educação é “direito social, fundante da cidadania”. Isso significa que, pela Carta Magna do país, não há como construir uma cidadania ativa e participativa sem educação (CURY, 2010, p. 131). Conforme a legislação brasileira, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (LDBEN, 1996, art. 62). Os cursos de Licenciatura são, assim, os responsáveis pela formação dos profissionais que, por meio da sua atuação nos níveis fundamental e médio da educação básica, exercerão o papel de preparar crianças e jovens para o exercício da cidadania.

A reflexão sobre os numerosos temas que envolvem a formação docente faz parte das pesquisas e trabalhos de educadores desde, no mínimo, os anos 1960. Porém, no Brasil, o tema ganhou grande impulso, na década de 1990, no contexto da criação da LDBEN. Década de consolidação do processo de globalização da economia capitalista na sua forma neoliberal que, desde os anos 1970, promovia grandes transformações nas práticas culturais, políticas e sociais, os anos 1990 foram palco da chamada “terceira revolução industrial” ou revolução tecnocientífica que, centrada na informática e nas telecomunicações, promoveu novas maneiras de viver a experiência de tempo e espaço.⁵

⁵ Não é nossa intenção aqui desenvolver a temática da globalização neoliberal e suas consequências na chamada pós-modernidade. Sobre o tema há extensa e relevante bibliografia disponível, da qual

As novas formas tecnológicas de produção fortaleceram, então, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação na organização do capitalismo (HARVEY, 1992), caracterizando o que Antunes (2004, p. 336) denominou de “mutações” na objetividade e subjetividade no mundo do trabalho, que impactaram no sistema educacional. Na esfera educacional, especialmente em nível superior, adotou-se a Teoria do Capital Humano que, desde os anos 1960, propunha a redução da função social histórica da educação para responder às demandas do capital, fundamentada na idéia de que a educação poderia se constituir também em motor do novo padrão de desenvolvimento econômico (MARTINS e DUARTE, 2010).

É nesse contexto de avanço das transformações econômicas e mudanças no mundo do trabalho que ganham fôlego, no campo pedagógico, especialmente no campo de professores para a educação básica, as ideias de sociólogos e educadores como Donald Schön, Michael Huberman, Lee Shulman, Pierre Dominicé e, especialmente, Philippe Perrenoud, a partir da reelaboração das ideias construtivistas, como a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e as noções de “professor reflexivo” e “professor pesquisador” (NÓVOA, 2017). O destaque dado desde então a esse conjunto de ideias, levou Saviani a caracterizar esse movimento como um “neoescolanovismo” (SAVIANI, 2007 *apud* DUARTE, 2010), em referência à pedagogia que surgiu no início do século XX nos Estados Unidos, devido ao lema fortemente adotado na última década desse século, o “aprender a aprender”, e a busca por resultados práticos da educação escolar.

O atual cenário educacional apresenta fortes demandas em relação à formação docente, devido às perdas enormes na escolarização da população, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Conforme Gatti e Nunes (2009), resultados das avaliações externas (SAEB, SARESP, ENEM, PISA) e os baixos índices apresentados nessas avaliações evidenciam o fracasso (entendido aqui como uma série de fenômenos educacionais, como reprovação, baixo rendimento, distorção idade-série/ano e dificuldades de aprendizagem, além de fatores extraescolar) da Educação Fundamental e do Ensino Médio no sentido de promover o conhecimento, isto é, de

destacamos GIDDENS (1991), HARVEY (1992), ANDERSON (1995), CHESNAIS (1996), SANTOS (1997), BAUMAN (1999), BECK (1999), CASTELLS (2002).

fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer associações, comparações, contraposições e levantar questões problematizadoras.

Nesse cenário, o objetivo desse artigo é repensar a formação de professores, suas práticas pedagógicas e conteúdos programáticos de modo a adequar-se a uma sociedade cada vez mais complexa, especialmente do ponto de vista do avanço tecnológico na área da educação. A metodologia empregada nessa pesquisa foi o mapeamento da educação básica na Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, pautado na análise de estatísticas construídas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017 e do Censo da Educação Superior 2017 para a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, que compreende 39 cidades, buscando pensar a formação docente na região a partir dos indicadores estatísticos e a necessidade de renovação nas práticas e estratégias de ensino. Foi realizada a revisão da literatura sobre a história da formação docente e estratégias de renovação pedagógica em Tardif, Nóvoa, Gatti, Aguerro, de modo a sugerir soluções inovadoras inspiradas nas técnicas de metodologias ativas.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Face a uma juventude mais exigente e mais inquieta, afetada por profundas transformações culturais e nos costumes, ser professor será uma tarefa cada vez mais difícil. Os docentes deverão ser, antes de tudo, educadores e ser bastante seguros para estabelecer o diálogo com alunos que, por sua vez, não consideram mais o professor como a única fonte de saber. Esse cenário resulta em uma profunda mutação na função do docente no processo de ensino-aprendizagem e é necessário reorganizar o lugar da formação docente, de modo a criar ambientes que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento humano das crianças e jovens.

O trabalho docente é entendido nesse artigo, conforme Lessard e Tardif (2007), enquanto interação humana de diferentes concepções que, ao longo da sua trajetória histórica, se interrelacionam, gerando um processo cuja complexidade e recomposição são constantes. Como mostram Gatti e Barreto, no Brasil, a representação social da docência está ligada às noções de “vocação” e “missão”, o que dificulta a aproximação da profissão docente à uma categoria profissional de trabalhadores. O que prevalece, segundo as autoras, é a perspectiva de “doação de si”, o que determina, por vezes, suas identidades e suas práticas. (GATTI e BARRETO, 2009).

Nesse sentido, adotamos também a noção de Nóvoa, que entende a formação docente como formação profissional universitária, isto é, como “formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da Medicina, da Engenharia ou da Arquitetura” (NÓVOA, 2017, p.1106). Assim, o que um “professor deve saber ensinar” se constitui em uma questão social, como revela a história da profissão docente (NÓVOA, 1987; CARDOSO, 2014). Em um breve olhar sobre a história da educação no Brasil percebemos o caráter social da docência ao analisarmos a relação estreita que há entre os processos históricos de transformações econômicas e sociais e as tentativas de reformas educacionais.

Pode-se afirmar, a partir de Saviani (2007), que até a década de 1920, o debate educacional no Brasil se concentrou nas formas de educação escolar, na desigualdade de condições educacionais entre as diferentes regiões do país, e nos debates em torno de questões como a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino. Nos anos pós-guerra, especialmente na década de 1950, as questões educacionais estiveram relacionadas ao tema do subdesenvolvimento periférico da América Latina e do desenvolvimento desigual e não combinado do progresso técnico no “centro” e na “periferia” da economia mundial (RICUPERO, 2005), conforme formulado pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse contexto, reformas educacionais inovadoras, como a que propunha, em 1957, Anísio Teixeira, consideravam que o atraso educacional do Brasil devia-se ao caráter discriminatório e antipopular da política educacional, desde os primórdios da sua história. (NUNES, 2000).

É também nos anos 1950-60, período em que o Brasil apresentava uma taxa de analfabetismo, na população de 15 anos ou mais, de 50,6% (INEP, s.d), que se realiza a experiência inovadora de Paulo Freire, verdadeira ruptura de paradigma em relação à alfabetização popular, propondo uma pedagogia problematizadora, que chamou de “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1985). Referência no campo da formação docente, Freire se contrapunha à abordagem tradicional do ensino, denominada por ele de “educação bancária”, em que professor e aluno se opõem antagonicamente, onde “o educador [...] é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”. (FREIRE, 1987, p. 67). As práticas escolares são, portanto, historicamente impregnadas pelos contextos econômicos, sociais e políticos, que podem representar

momentos de renovação e inovação das teorias pedagógicas, dos currículos e das estratégias de ensino adotadas.

Dentro do mesmo quadro teórico que procura refletir sobre a formação docente, Tardif (2014) – em artigo publicado há quase vinte anos, mas que se mantém atual – investigava os conhecimentos necessários aos professores para atuar, diariamente, nas salas de aula, de modo a realizar as suas diversas tarefas educacionais (TARDIF, 2014). Propunha, então, elementos para uma epistemologia da prática profissional docente, concebida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, s.p.), uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e da formação docente, de modo a compreender como se configura a problemática do ofício de professor e da sua formação.

Entendendo que o direito social à educação é concretizado com a garantia do acesso e permanência de crianças e jovens no contexto escolar, analisaremos a seguir os números médios de alunos por sala na educação básica e os ingressos nos cursos de Licenciatura, dados pelos Censos educacionais 2017, ambos para a Mesorregião Vale do Paraíba Paulista, de modo a verificar a relação existente entre o cumprimento do direito social à educação e a oferta de professores na região para se atingir os marcos legais no que se refere à educação básica.

Saviani (2011) mostrou que, em 1933, 2.215.922 crianças e jovens estavam matriculados na educação básica no Brasil, que apresentava então uma população aproximada de 40 milhões. Mais de seis décadas depois, em 1998 esse número aumentara para 167.000.000, isto é, quadriplicou, enquanto a população escolar na educação básica, no mesmo período multiplicou por vinte, contando então com 35.792.554 alunos, evidenciando o expressivo aumento do número de alunos nas instituições de ensino brasileiras ao longo do século XX. (SAVIANI, 2011).

Atualizando esses dados para 2017, vemos que, em relação ao Ensino Fundamental, a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, no Brasil, atingiu 99,2%, o equivalente a um contingente de 48,6 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro (PNAD CONTÍNUA, 2018), taxa muito próxima à universalização estabelecida pela Meta 2 do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024. Conforme o PNE, está prevista a universalização do Ensino Fundamental

de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e a garantia de que, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE (PNAD CONTÍNUA, 2018).

O Censo Escolar 2017 mostrou que o Brasil conta com 2.192.224 docentes atuando na Educação Básica e 349.776 docentes na Educação Superior (INEP, 2018). Os dados revelam, no entanto, que houve queda no número de matrículas na educação básica no último ano no sistema público de ensino em todo o país, sendo de 1,7% a queda no ensino fundamental e 2,9% no ensino médio (INEP, 2018). A tabela abaixo confirma que, entre 2013 e 2017, ocorreu pequena queda do número médio de alunos por sala na educação básica, ao contrário do aumento da população brasileira nos últimos cinco anos.

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica em milhões - 2013-2017 - Brasil

Ano	Ensino Fundamental		TOTAL	POPULAÇÃO (Aprox.)
	(Anos iniciais e anos finais)	Ensino Médio		
2013	29,1	8,31	37,31	201,0
2014	28,5	8,3	36,8	202,7
2015	27,9	8,08	35,9	204,4
2016	27,6	8,13	35,7	206,0
2017	27,3	7,93	35,2	207,6

FONTE: Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

2.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PROFISSÃO DOCENTE NA MESORREGIÃO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA (SP)

Movimento semelhante ocorreu na maioria dos municípios da Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista. Conforme estimativa do IBGE, a população da região, localizada no eixo Rio-São Paulo, cresceu 1,22% atingindo 2.528.345 de habitantes em 2018. Os municípios mais populosos – São José dos Campos (713.943 habitantes), Taubaté (311.854 habitantes) e Jacareí (231.863 habitantes) – concentram cerca de metade da população de toda região (49,7%). Treze cidades tiveram sua população reduzida, em comparação com os dados de 2017, entre elas Piquete, Cunha e Natividade da Serra. Entre as cidades que apresentaram maior

crescimento populacional, três encontram-se no litoral norte (Ilhabela (2,93%), Caraguatatuba (2,43%) e São Sebastião (2,40%) (IBGE, 2018). A região apresenta índice de 19,6% da população com idade inferior a 15 anos, ligeiramente acima da porcentagem do Estado de São Paulo (19,2%) (SEADE, 2018).

Em relação à educação fundamental, a região teve desempenho semelhante ao do país, e apresenta redução do número de alunos por turma, conforme mostram os dados a seguir.

Tabela 2 – Número médio de alunos/turma na Educação Fundamental (anos iniciais e finais) em milhões - Mesorregião do Vale Do Paraíba Paulista

Município	2013	2014	2015	2016	2017
Aparecida	23,0	24,8	24,1	23,0	23,6
Arapeí	20,1	17,7	19,4	20,8	20,2
Areias	24,0	25,9	24,0	23,0	22,5
Bananal	19,1	19,5	17,2	20,0	19,4
Caçapava	21,7	23,5	24,1	23,9	24,3
Cachoeira Paulista	18,5	20,4	19,8	20,0	20,6
Campos do Jordão	22,0	24,0	25,0	24,2	24,1
Canas	33,0	22,9	21,6	20,2	21,6
Caraguatatuba	23,6	25,6	25,6	24,6	24,6
Cruzeiro	20,8	22,5	23,8	23,4	23,1
Cunha	17,5	16,9	16,4	16,1	17,2
Guaratinguetá	19,4	23,6	22,9	22,4	22,2
Igaratá	22,8	23,1	22,4	22,2	22,1
Ilhabela	21,0	21,8	21,9	22,1	21,7
Jacareí	23,5	26,2	26,2	25,6	25,2
Jambeiro	18,0	19,7	19,0	18,3	18,2
Lagoinha	18,6	22,6	22,4	25,1	23,4
Lavrinhas	16,2	16,8	15,4	16,5	17,4
Lorena	20,2	23,9	24,4	24,6	23,7
Monteiro Lobato	16,2	18,7	20,6	19,9	18,5
Natividade da Serra	11,8	18,0	17,1	17,1	16,4
Paraibuna	18,7	21,6	20,3	21,0	20,0
Pindamonhangaba	19,6	22,9	22,0	22,5	22,4
Piquete	17,4	19,9	20,3	20,6	21,6
Potim	23,4	26,5	23,4	24,9	23,4
Queluz	18,0	19,8	19,0	23,4	21,9
Redenção da Serra	18,8	20,4	22,8	22,0	21,4
Roseira	19,6	21,3	20,2	22,2	22,7
Santa Branca	19,5	21,2	21,7	21,0	21,0

Santo Antônio do Pinhal	18,3	16,9	18,7	17,7	19,9
São Bento do Sapucaí	18,3	20,4	20,4	20,3	20,6
São José do Barreiro	18,5	19,6	18,8	19,1	17,7
São José dos Campos	26,3	27,8	26,8	26,6	26,6
São Luís do Paraitinga	17,3	17,2	16,6	16,1	17,3
São Sebastião	23,8	24,0	23,9	24,7	24,4
Silveiras	19,3	22,1	21,8	22,2	20,3
Taubaté	22,8	24,0	24,6	25,0	24,9
Tremembé	23,7	24,4	26,1	25,1	24,9
Ubatuba	20,1	23,4	23,2	22,6	22,6

FONTE: Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

As informações acima revelam um quadro de leve instabilidade no número de alunos por sala em todas os municípios da região, com exceção da cidade de Piquete, onde o número médio de alunos foi sempre crescente no período de 2013 a 2017. Dos 39 municípios da região, 23, ou 59%, apresentaram queda no número de alunos por sala, a partir de 2015. Os demais variaram entre a estagnação após 2015 e a retomada do número de alunos, especialmente, em 2017. Nesse ano, 12 municípios aumentaram o número de alunos em 1 a 2% (Santo Antonio do Pinhal). Esse quadro se repete para os números de alunos do Ensino Médio, na região, como mostramos abaixo.

Tabela 3 – Número médio de alunos por Turma no Ensino Médio - Mesorregião do Vale Do Paraíba Paulista

Município	2013	2014	2015	2016	2017	População Estimada IBGE 01/07/2018
Aparecida	31,5	32,2	28,5	32,6	31,1	36.129
Arapeí	26,2	27,8	26,2	29,5	28,5	2.478
Areias	28,5	28,2	27,7	27,0	24,0	3.876
Bananal	33,8	33,7	30,8	33,6	33,1	10.896
Caçapava	30,8	30,3	31,0	29,6	31,1	93.488
Cachoeira Paulista	24,6	26,5	25,2	26,2	23,6	33.067
Campos do Jordão	35,3	36,7	33,4	33,8	34,1	51.763
Canas	22,9	24,7	27,7	26,7	25,7	5.071
Caraguatatuba	31,6	31,6	29,9	32,1	30,9	119.625
Cruzeiro	30,6	31,6	29,3	31,1	30,1	81.895
Cunha	25,2	26,1	23,3	27,4	26,5	21.639
Guaratinguetá	30,2	30,7	27,4	29,9	28,7	121.073
Igaratá	34,2	35,0	31,2	30,9	29,9	9.483

Ilhabela	31,0	31,3	29,3	30,7	29,4	34.333
Jacareí	32,3	32,0	31,9	32,5	32,4	231.863
Jambeiro	27,3	31,6	26,8	28,4	28,9	6.485
Lagoinha	30,0	30,6	27,8	35,1	30,4	4.903
Lavrinhas	25,7	31,3	27,4	27,8	27,2	7.207
Lorena	29,4	30,8	30,2	31,3	31,5	88.276
Monteiro Lobato	27,3	27,7	25,3	24,1	19,4	4.608
Natividade da Serra	26,4	28,7	23,0	23,4	21,9	6.681
Paraibuna	30,5	29,3	28,2	31,7	29,5	18.180
Pindamonhangaba	31,9	32,1	29,9	30,7	31,1	166.475
Piquete	31,1	33,3	28,9	29,9	27,5	13.742
Potim	32,2	34,7	33,1	35,1	34,3	24.143
Queluz	28,0	32,8	29,7	33,5	36,7	13.228
Redenção da Serra	26,0	26,0	28,3	20,4	29,0	3.863
Roseira	30,0	29,8	29,5	32,7	35,0	10.621
Santa Branca	30,1	31,8	29,4	30,0	25,9	14.717
Santo Antônio do Pinhal	30,9	31,0	32,3	33,7	31,8	6.794
São Bento do Sapucaí	31,4	30,8	26,9	26,9	24,2	10.862
São José do Barreiro	32,1	34,0	24,3	27,3	25,7	4.151
São José dos Campos	33,7	33,3	31,4	32,8	32,7	713.943
São Luís do Paraitinga	29,9	33,7	31,9	31,7	32,5	10.684
São Sebastião	31,4	32,1	30,5	31,9	31,2	87.596
Silveiras	27,2	28,3	22,8	25,1	24,3	6.264
Taubaté	31,9	31,9	30,9	32,3	32,0	311.854
Tremembé	32,1	32,3	29,9	32,7	33,9	46.642
Ubatuba	31,1	31,4	30,4	31,8	30,5	89.747
TOTAL						2.528.345

FONTE: Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

Considerado um dos principais gargalos da educação básica, o ensino médio apresentou, para o conjunto de municípios da Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, no período de 2013 a 2017, igual movimento de alunos por sala, com pequenas quedas e retomadas do aumento desse número. Pelos números da Tabela 3 acima, que inclui escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, percebemos que a maioria dos municípios apresentou ligeiro aumento no número médio de alunos por sala, até 2014. Em 2015, houve uma leve queda na média de alunos, movimento revertido em 2016, para declinar novamente em 2017.

A redução do número de matrículas na educação básica, bem como da presença em sala de aula, evidencia que a crise orçamentária pela qual passa a União impactou também nos níveis estadual e municipal da educação, especialmente a partir

de 2015, na medida em que a crise financeira dificultou a expansão das matrículas. Conforme o INEP, a leve queda no número de matrículas acompanha também a queda nas taxas de natalidade no país, assim, o grupo de alunos que entra nas escolas a cada ano é um pouco menor (INEP, 2018).

No ensino superior, o quadro se repete. Conforme exposto abaixo, em 2017, o país contava com 296 IES públicas (12,1%) e 2.152 IES privadas (87,9%), totalizando 2.448 IES.

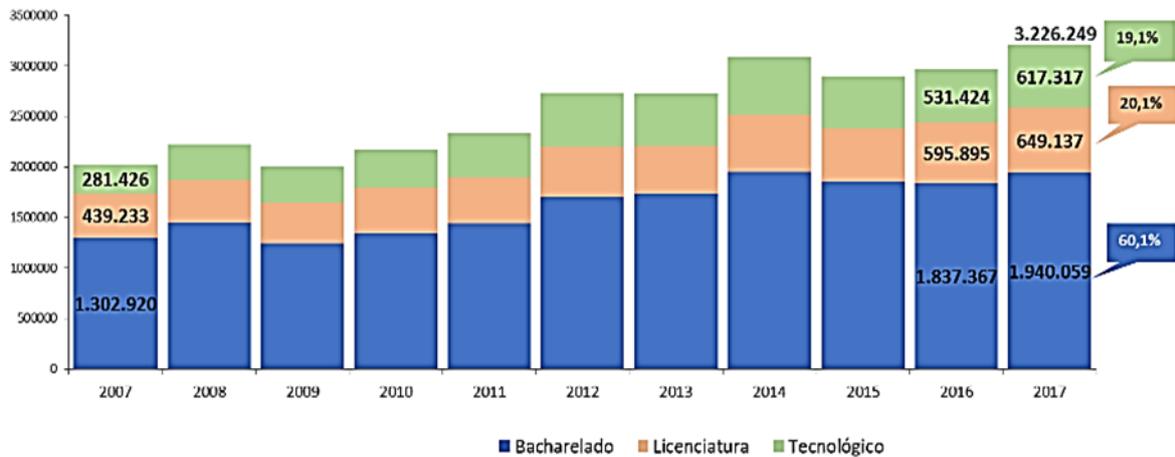
Tabela 4 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2017

Ano	Total	Universidade		Centro Univ.		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.

Fonte: Censo da Educação Superior Notas Estatísticas 2017 (INEP, 2018)

Em relação às IES públicas, 41,9% são estaduais (124 IES); 36,8% federais (109) e 21,3% municipais (63). A maioria das universidades é pública (53,3%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%). Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). (Censo da Educação Superior Notas Estatísticas 2017 (INEP, 2018).

O Gráfico 1 abaixo ilustra o número de matrículas no ensino superior nos últimos dez anos, por grau acadêmico. Percebemos que os cursos de Bacharelado concentraram os ingressos no período (60,1%), seguidos pelas Licenciaturas, que apresentaram crescimento de 20,1% no período de 2007 a 2017.

Figura 1 – Gráfico com o número de matrículas em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – 2007-2017

Fonte: Censo da Educação Superior Notas Estatísticas 2017 (INEP, 2018)

É interessante destacar que, em 2017, os cursos de Licenciatura registraram aumento no número de ingressantes de 8,9% em relação a 2016, maior que os ingressos nos Bacharelados, que registraram alta de 5,6% em relação a 2016. A maior parte das matrículas nos cursos de Licenciaturas estão nas IES privadas (62,1%), enquanto as IES públicas registraram 37,9% das matrículas. Em relação à modalidade de ensino, os cursos de graduação presencial representam 53,2% das matrículas, enquanto a modalidade a distância representa 46,8% do total de matrículas (INEP, 2018).

Embora apresente crescimento constante no número de matrículas, as porcentagens de ingresso nos cursos de Licenciaturas ainda são baixas, quando se considera a necessidade de professores na educação básica, especialmente, do ensino médio. Uma questão importante que se coloca quando se percebe o reduzido interesse dos jovens pela docência, devido ao pouco reconhecimento social e aos salários, é a da identidade profissional, tema que necessita ser incorporado à formação docente. Como já dito por numerosos educadores, não se nasce professor, mas nos tornamos professores. Nesse sentido, a formação docente deve ser também, além da aquisição de conteúdos profissionais, um processo de constituição de uma cultura profissional, de uma maneira de ser profissional. “Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente”, observa Nóvoa (2017). Para Felicetti (2018), a escolha pela

área da educação evidencia a afinidade com a mesma, porém, “é no processo de formação docente que são fortalecidas as escolhas e as intenções para com a profissão” (FELICETTI, 2018). Sendo assim, a questão da identidade docente e a especificidade da sua função social necessita ser constantemente reforçada e problematizada nos cursos de formação.

Outra questão importante, que pode levar a mudanças na prática da formação e, conseqüentemente, da prática docente, se refere à discussão sobre a natureza dos seus saberes, introduzida por Tardif (2014). Os saberes docentes tratam-se “de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias” ou, ao contrário, o saber docente é um conhecimento a partir da ação, de habilidades de natureza artesanal “adquiridas através de uma longa experiência de trabalho”? (TARDIF, 2014, s.p.). Essa questão vai ao encontro do que afirmam muitos egressos das Licenciaturas, que vivem no cotidiano das escolas a dissociação entre teoria e prática dos saberes (AMORIM, 2014; FELICETTI, 2018). Segundo Tardif (2014), esse é um dos principais problemas na formação docente, a desarticulação entre o conhecimento produzido pelos pesquisadores da área da docência, a transmissão desse conhecimento na formação docente nos cursos de licenciatura e a sua aplicação prática nas salas de aula e escolas. Para o pesquisador canadense, essa desarticulação se deve aos diferentes propósitos e exigências de cada um dos agentes envolvidos nesse processo:

os pesquisadores têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutorado ou pós - doutorado , cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário (TARDIF, 2014).

Nóvoa (2017) também destaca a existência de uma distância profunda entre as ambições teóricas dos pesquisadores da docência e a realidade concreta das escolas e dos professores. É “como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores” Nóvoa (2017, p. 1109). Para o educador, é preciso construir programas de formação de professores que superem este “fosso” recuperando a ligação entre escolas e professores

pesquisadores, “sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Ainda que em quantidade insuficiente à demanda exigida, o número de ingressantes nos cursos de Licenciatura continua a crescer, apesar da sua representação social como uma carreira pouco promissora aos jovens. Analisando com mais detalhes esses números, em relação ao Brasil e ao estado de São Paulo (Tabela 5), observa-se que, em relação às IES federais, com exceção do ano de 2014, ocorreu aumento constante no número de ingressantes; em relação às IES estaduais, percebe-se que houve queda a partir de 2014, e pequena retomada do aumento a partir de 2016. Já no campo das IES municipais, tanto em nível nacional, como estadual, a situação é bastante diversa das demais IES públicas, apresentando forte queda no ingresso de alunos entre 2013-2017 (44%, em nível nacional e 42% em nível estadual).

Tabela 5 – Ingressos em Cursos de Licenciaturas Presenciais - Brasil e São Paulo

Categoria	2013		2014		2015		2016		2017	
	BR	SP								
Administrativa										
Pública (1)	133.342	8.820	130.991	7.792	132.821	7.110	130.799	8.081	130.214	8.106
Fed	75.322	1.996	76.061	1.892	78.554	2.234	80.247	3.023	79.795	3.372
Est	48.209	4.337	46.548	3.087	47.938	2.658	45.035	3.097	46.085	3.107
Mun	9.811	2.487	8.382	2.813	6.329	2.218	5.517	1.961	4.334	1.627
Privada (2)	167.922	67.446	165.584	66.947	143.754	57.120	137.523	56.886	126.374	50.356
TOTAL (1) + (2)	301.264	76.266	296.575	74.739	276.575	64.230	268.322	64.967	256.588	58.462

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2013 a 2017 (INEP))

Analisando-se os dados em relação às IES privadas, registra-se também queda de 25% no ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura presencial no período de 2013-2017, porcentagem explicada, parcialmente, pelo forte movimento de alunos em direção aos cursos de educação a distância, especialmente os de Licenciatura, que em 2017 representou 21,2 do total de matrículas na graduação.

Ao verificarmos, especificamente, os dados de ingressos nos cursos de Licenciatura de uma universidade municipal (Tabela 6), situada na Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista e formadora de grande parte dos docentes da região,

constatamos que, no período entre 2013-2017, houve aumento do número de ingressantes nos diversos cursos de Licenciatura, contrariando a tendência de queda das demais IES municipais expressa na Tabela 5. De modo geral, ocorreu leve queda nos números de ingressantes, o que pode ser explicada pela recessão financeira que atingiu a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista nos últimos quatro anos. Considerada um dos principais polos industriais do país, a região perdeu 24.400 postos de trabalho com carteira assinada no setor nos últimos quatro anos, conforme dados divulgados pelo CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo).

A redução no número de alunos da universidade analisada também pode ser explicada pela alteração, no período estudado, das regras e redução das ofertas de novos contratos de financiamento usando o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), impossibilitando o acesso de milhares de estudantes ao ensino superior. Este dado, somado à crise econômica geral, levou à desaceleração no ensino superior na região, expressa na Tabela 6 abaixo, apesar do aumento no ingresso às Licenciaturas.

Tabela 6 – Ingressos em Cursos de Licenciaturas Presenciais – 2013-2017

CURSOS DE LICENCIATURA	Total por curso				
	2013	2014	2015	2016	2017
Ciências Biológicas	111	89	109	92	95
Educação Física	0	0	0	9	7
Educação Física - Bacharelado/Licenciatura	410	516	608	635	613
Física	18	13	14	17	23
Geografia	44	40	43	30	11
História	70	64	82	105	129
Letras – Português/Espanhol	5	5	3	3	4
Letras – Português/Inglês	93	98	124	117	130
Letras – Português/Literatura*	3	5	0	0	0
Matemática	52	58	50	50	48
Pedagogia	220	235	235	214	226
Química*	8	13	18	16	2
TOTAL	1034	1136	1286	1288	1288
TOTAL DE ALUNOS	9.608	10.763	10.936	10.077	9.479
% ALUNOS LICENCIATURAS	10,8	10,5	11,8	12,8	13,6

*cursos extintos ou em extinção em 2017

FONTE: UNITAU

Os dados acima revelam o predomínio de ingressos no curso de Educação Física, com dupla formação, Bacharelado e Licenciatura, o que vai ao encontro das mudanças estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução No. 7, de 31 de março de 2004) e das necessidades do mercado de trabalho na área, que legitimaram a Educação Física no campo da Saúde, inserida, entre outros lugares, no Sistema Único de Saúde (SUS), além dos espaços tradicionais das escolas de educação básica e academias de ginástica. Na área de Humanas, predomina o curso de Pedagogia, que faz a formação docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com pequena instabilidade no número de ingressos entre 2013 e 2017.

Da tabela acima, destaca-se ainda a reduzida procura pelas Licenciaturas na área de Exatas, que acompanham a tendência nacional e provocam carência de professores de Física e Matemática, especialmente de nível médio. Como os demais cursos, pesquisas revelam que a questão da falta de interesse na área pode estar relacionada à própria formação dos professores. Conforme Lunkes e Rocha Filho (2011), os estudantes, ao entrar no Ensino Médio, tem grande interesse pelo ensino de ciências. Ao término do curso, no entanto, essa atitude se altera e demonstram baixo interesse pela carreira docente em Física, “impressionados pela ênfase da formulação matemática, a pouca aplicação cotidiana dos conteúdos estudados e a baixa valorização social do magistério”. (LUNKES e ROCHA FILHO, 2011)

Esses dados comprovam que, para que a aprendizagem escolar seja, de fato, uma experiência relevante e cumpra a sua função social e profissional, a mediação de professores com boa formação inicial e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia, é fundamental. No entanto, a reduzida procura pelos cursos de Licenciatura não pode ser interpretada apenas como valores numéricos. É fundamental ter-se clareza dos fatores que levam os estudantes a não se interessarem pela carreira docente. Motivações culturais devem ser investigados também na procura por respostas a essa questão. Atualmente, as expectativas e incertezas dos jovens em relação ao ensino superior e às futuras profissões os levam a não prosseguir nos estudos após o ensino médio.

Segundo a PNAD Contínua 2018, no Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Fenômeno mundial desde os anos 2000, a presença dos chamados “nem nem” é particularmente

preocupante no Brasil, onde a força de trabalho está envelhecendo e começará a diminuir em 2035 (PNAD CONTÍNUA, 2018), comprometendo a produtividade da mão de obra brasileira em médio prazo.

A meta 15 do PNE prevê a garantia de que, até 2024, todos os professores da educação básica possuam educação superior obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que lecionam, conforme determina a LDBEN 9394/96. Atualmente 78% dos professores atuando nas escolas possuem nível superior, restando ainda uma parcela que deverá se formar até aquela data, além dos novos alunos. Universalizar a educação básica, especialmente o ensino médio, que encontra ainda obstáculos para tal, implica na necessidade de formar mais professores para realizar a tarefa. A formação de professores continua, assim, sendo uma necessidade vital da sociedade.

2.2 O DESAFIO DA INOVAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS

O sistema educativo é por natureza um fenômeno social, afirma Tardif. É social porque seu objeto de trabalho, ao contrário de um empregado de uma fábrica, não é um produto, mas sujeitos, os alunos e, principalmente, seu trabalho está inserido no projeto de transformar esses alunos, educá-los e instruí-los. Nesse sentido, o saber docente não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos uma vez e acabados, mas “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho”. Em decorrência da característica social do trabalho docente, há a exigência, na contemporaneidade, de um novo paradigma em educação, que inclui e qualifica as novas gerações, respeitando seus alunos e levando-os a aprendizagens eficazes. Conforme Gatti,

esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2013, p. 53)

Entender as instituições educativas, em todos os níveis da educação, como sistemas sociais, significa que as consideramos passíveis de mudanças, de renovações e inovações, em seu conjunto. Inovações são entendidas aqui como categorias estruturais, isto é, aquelas que afetam os eixos estruturantes das instituições, de modo a melhorar sua qualidade. Podem ocorrer em todos os níveis, desde a sala de aula até o sistema educacional, porém, são ações articuladas e não a soma de iniciativas isoladas. (AGUERRONDO, 2002).

Nesse sentido, Gatti considera que é necessária uma “verdadeira revolução” em relação à estrutura e às dinâmicas curriculares relativas à formação de professores para a educação básica em nível superior. Da mesma forma, Aguerrondo acredita que, em educação, a inovação se centra no currículo e para tal, é necessário redefinir os vértices do triângulo pedagógico - conhecimento, ensino e aprendizagem - e os aspectos organizacionais correspondentes (AGUERRONDO, 2002).

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) apontam numerosas fragilidades em relação à formação docente, todas relacionadas aos currículos, que impactam seriamente o exercício da profissão:

- Característica fragmentária dos currículos, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.
- Existência de um “espírito” de bacharelado, inspirado no esquema antigo de formação de professores, o modelo “3+1”, que foi institucionalizado no início do século XX.
- Projetos pedagógicos inoperantes, que adotam as referências normativas, porém não as concretizam em seus currículos.
- Ementas das disciplinas de formação pedagógicas em que predominam referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com pouca associação às práticas educacionais.
- Disciplinas de formação profissional específica cujas ementas registram o quê e como ensinar de forma muito incipiente.
- Relação teoria-prática, reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, comprometida.
- Conteúdo das disciplinas a serem ensinadas na educação básica abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.
- Ausência da escola enquanto instituição social e de ensino, nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.
- Predomínio nos currículos da formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores.
- Dissonância entre os projetos pedagógicos formulados e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam de fato a realização dos cursos.

Diversas ações são propostas pelos educadores como forma de obter mudanças nesse cenário. Nóvoa propõe a criação de núcleos direcionados para pensar como e por que é importante formar professores nas diferentes Licenciaturas, núcleos esses que podem – e devem – estar integrados (NÓVOA, 2017)). Gatti e Barretos (2009) consideram que é necessário que os cursos de Licenciatura dediquem maior atenção ao seu modo de conceber, organizar e desenvolver seu projeto formativo (GATTI e BARRETO, 2009). Aguerrondo (2002) considera que estrutura institucional deve ser mais flexível e aberta, apoiando-se em outro modelo de organização da aula e de sistema educativo, de tal forma que no centro das questões estejam, de fato, o aluno e sua aprendizagem (AGUERRONDO, 2002).

Da mesma forma, Saviani (2011) aponta ações a serem tomadas de modo a evitar o que chama de “dilemas” que caracterizam os programas de formação docente no Brasil de hoje. Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, muitas vezes isoladas de um professor ou grupo de professores, o autor considera que é necessário uma concepção orgânica de formação docente, centrada em uma “escola de educação”, ideia semelhante a de Nóvoa para quem as IES públicas e privadas devem transformar seus cursos de Licenciatura em uma “casa de formação docente”, na qual, entre tantos objetivos educacionais fundamentais, deve-se incluir a construção da identidade profissional dos futuros professores. Para Saviani, é necessário ainda, estabelecer forte articulação entre os cursos de formação e as escolas, tomando o modo de funcionamento dessas como ponto de partida da organização do processo formativo, criando um sistema articulado entre as “escolas de Educação Básica, os cursos de Licenciatura e a pesquisa em educação, todos atuando conjuntamente “em regime de colaboração na formação dos novos professores” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Ensinar adquiriu também novos significados na era do conhecimento. Além das inovações nos currículos, é necessário também inovar nas práticas de ensino, pensar como ensinar conectando-se com as novas tecnologias de comunicação e com os novos saberes da geração digital. Nesse sentido, além das inovações curriculares, ganham protagonismo nos centros educativos as chamadas “metodologias ativas”.

Introduzidas no começo do século XX, pelo movimento norte-americano Escola Nova, trata-se de uma teoria pedagógica que propunha uma nova forma de ensinamento por meio da qual o estudante se tornava o protagonista do processo de

ensino-aprendizagem, além de dar ao aluno um espírito mais crítico. Teve grande sucesso no Brasil nos anos 1920/30, com expoentes como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Como falamos no início desse artigo, o escolanovismo teve suas ideias reelaboradas pelo neoconstrutivismo nos anos 1990 e encontrou grande sucesso junto aos sistemas educacionais. Hoje as metodologias ativas são utilizadas também nos bacharelados, nas áreas da Saúde, Gestão e Direito, entre outras (LEAL, MIRANDA e NOVA, 2017)

Com sua introdução das metodologias ativas na sala de aula, o processo de ensino se centra no estudante de uma forma construtiva, já que o aluno é parte ativa do processo de ensinamento-aprendizagem. Além disso, trata-se de um ensinamento contextualizado em problemas do mundo real no qual o estudante se desenvolverá no futuro. Entre as metodologias ativas mais populares estão:

- Aprendizagem por problemas: na qual os alunos devem resolver problemas apresentados pelo professor, com o objetivo de melhorar suas habilidades e conhecimentos. O objetivo do método é “sair da unicidade do conhecimento do professor para a diversidade”. Dessa forma, “além de manter-se atualizado, o aluno desenvolve agilidade para solucionar problemas e criatividade para explorar novos métodos de organização profissional” (SOARES, BOTINHA, LEAL, NOVA, SOARES e BULAON, 2017, s.p.).
- Estudo de caso: busca a fixação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Nesse sentido, a aprendizagem se dá em maior grau quando o novo conteúdo é associado ao conhecimento prévio do estudante. Como atividade, a sala se divide em pequenos grupos de trabalho e cada um tem que investigar um tema escolhido, relacionado ao “mundo real” e propor soluções. (LEAL, MEDEIROS e FERREIRA, 2017)
- Aprendizagem baseada em projetos: essa proposta leva em conta que o espaço de aprendizagem é um lugar em que os sujeitos, tanto docentes como estudantes compartilham a experiência de conhecer-aprender de maneira distinta, porém próximas. São planejados projetos que devem trabalhar com problemáticas locais, de modo a fazer da experiência educativa um espaço de aprendizagem mais ativo e motivador para ambos atores (GARCÉS e SULLIVAN, 2017)
- Estudo Dirigido. Esse método surgiu a partir da necessidade de ensinar os alunos a estudar. Tem o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver habilidades que o torne autônomo, por meio de um roteiro de atividades que o estimule e contribua para um processo de ensino-aprendizagem dinâmico. As atividades podem ser relacionadas a um capítulo de livro, a um artigo, a um texto didático ou a um livro (referencial bibliográfico). O professor e a professora assumem o papel de responsáveis por orientá-los e acompanhá-los na realização dessas atividades. (MIRANDA, 2017)
- Simulação: se desenvolve em três fases. Na primeira, se definem os objetivos e se organizam os grupos; na segunda, acontece a simulação em si, e na terceira, de tipo avaliativa, os alunos debatem sobre o que haveria ocorrido se

tivessem tomado outra decisão. Entre seus benefícios, os autores apontam a melhora da comunicação oral e escrita e a resolução de problemas. (LEAL, MIRANDA e NOVA, 2017)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações sugeridas nesse artigo no campo do currículo e das práticas de ensino representaram desafios às relações de ensinar e de aprender, e sugerem soluções relevantes à educação básica e à formação docente, permitindo o desenvolvimento de práticas educacionais crítico-reflexivas. A necessidade premente de buscar inovações educacionais representa tanto um desafio como uma oportunidade. Um desafio porque permite que professores e estudantes possam desenvolver novas experiências na construção dos conhecimentos. Sem desconsiderar os contextos e as possibilidades locais e concretas de acesso à tecnologia, podemos dizer que a incorporação das TICs no processo de ensino-aprendizagem se tornou fundamental para a construção de um novo desenho da aula. Nas primeiras décadas do século XXI, se muitas questões essenciais da educação, como o combate ao analfabetismo e universalização do acesso ao Ensino Fundamental, parecem encaminhadas, novos desafios se apresentam à formação de professores. Em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias da informação e comunicação, em que, uma vez mais, nossas percepções sobre espaço, tempo e trabalho são alteradas e alteram a nossa maneira de “ser-no-mundo”, como escreve Paulo Freire, o desafio que se impõe atualmente à formação docente, é o de educar para a sociedade da informação, o que demanda arranjos e comportamentos inovadores que nos possibilitem interagir e compreender as novas demandas educacionais.

4 REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, Inés. **La escuela del futuro**. Cómo piensan las escuelas que innovan. 4ª. Ed. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. (Org.) **Pós-neoliberalismo** - As políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ALVES, Giovanni e ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago 2004

AMORIM, Marina A. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de História da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.30, n. 04, p. 37-59, out/dez 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

CARDOSO, Tereza F. L. (org.) **História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Maud Editora Ltda., 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação, Economia e Cultura. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CHESNAIS, François (Coord.). **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CURY, Carlos R. J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan/dez. 2010

FELICETTI, Vera L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCÉS, Rodrigo R., SULLIVAN, Jorge F., La innovación educativa en una universidad regional chilena: la experiencia de un observatorio. **Revista Boletín Redipe**. Osorno, Chile, vol. 6, no. 1, p. 37-39, 2017. Disponível em <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/17>.

GATTI, Bernadete A. e NUNES, Marina M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

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

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas->

novoportais/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads. Acesso 05 nov 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**: Educação. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportais/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso 05 nov 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013 a 2017**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

LEAL, Edvalda A., MIRANDA, Gilberto J. e NOVA, Silvia P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**. Como envolver os estudantes aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora Atlas Ltda., 2017.

LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUNKES, Mércio J. e ROCHA FILHO, João B. da. A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense. **Ciência e Educação**. Bauru, vol.17 no.1, p. 21-34, 2011.

Mapa do Analfabetismo no Brasil. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), s.d. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso 15 nov 2018.

MARTINS, Lígia M. M. e DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de Professores**. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 2

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XX siècle). Vol. 2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Ensino Superior**. 2016. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso 10 nov 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, no 73, p. 09-40, dez/2000.

RICUPERO, Bernardo. Celso Furtado e o pensamento social brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.19, no.53, p.371-377, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas, **Póiesis Pedagógica**. V.9, no.1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

SEADE. **Perfil dos municípios paulistas**. Disponível em <http://www.perfil.seade.gov.br/>. Acesso 14 nov 2018.

SEVERINO, Antonio J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspectiva**, vol.14, no.2 São Paulo, p. 65-71, abr./jun, 2000.

SOARES, Sandro V., BOTINHA, Reiner A., LEAL, Edvalda A, NOVA, Silvia P. de C. C., SOARES, Mara A. e BULAON, Christopher. Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *Problem-Based Learning*: podemos contar com essa alternativa? In LEAL, Edvalda A., MIRANDA, Gilberto J. e NOVA, Silvia P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**. Como envolver os estudantes aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora Atlas Ltda., 2017.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, vol. 21, no73, p. 209-224, dez/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. Edição digital. Não paginado.

Data de Recebimento: 29/11/2018 Data de Aprovação: 20/12/2018
--