

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 3

15 de janeiro 2018

ISSN 1068-2341

---

## Licenciaturas no Brasil: Cursos e Formandos

*Mônica Cerbella Freire Mandarino*

Fundação Cesgranrio/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



*Kaiçô Iwakami Beltrão*

Professor da EBAPE/FGV – Chefe da Estatística da Fundação Cesgranrio  
Brasil

**Citação:** Mandarino, M. C. F., & Beltrão, K. I. (2018). Licenciaturas no Brasil: Cursos e formandos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(3). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3285>

**Resumo:** O presente artigo aborda a formação inicial de professores no Brasil de 2000 a 2015. Usando dados dos censos da Educação Superior, analisa-se a oferta de cursos, o volume de matrículas e de concluintes das Licenciaturas, ao longo dos 15 anos estudados, dando continuidade ao amplo estudo sobre a formação de professores, coordenado por Gatti. Para além desse levantamento, apresenta-se uma análise do perfil socioeconômico dos concluintes de cursos de Licenciatura, com dados do questionário do estudante do Enade. Essa análise toma por base a construção de duas variáveis (fatores) por meio das técnicas estatísticas de Escalamento Ideal de variáveis ordinais e de Análise Fatorial. Os resultados mostram que os concluintes de cursos de Licenciatura estão entre os menos favorecidos economicamente e entre aqueles que trabalham durante o curso de nível superior. Partindo disso, mostra-se também que grande parte dos licenciandos, mesmo em 2014, já atuava na área de Educação, podendo ser esse um efeito da exigência de nível superior para a docência.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Perfil Socioeconômico; Expansão do Ensino Superior; Estudos Longitudinais; Política Educacional; Brasil

**Formation of teachers in Brazil: Courses and graduates**

**Abstract:** The present article deals with the initial formation of teachers in Brazil from 2000 to 2015. Using data from the census of Higher Education for these 15 years, we analyzed the supply of courses and the volume of enrollments and graduates of teacher certification programs, prolonging the extensive study on teacher education coordinated by Gatti. In addition to this survey, we present an analysis of the socioeconomic profile of the graduates of teacher certification programs, with data from the Enade student questionnaire. This analysis is based on the construction of two variables (factors) using statistical techniques of Optimal Scaling of Ordinal Variables and Factor Analysis. The results show that graduates of teacher certification programs are among those economically disadvantaged and among those who work during the higher education course. It is also shown that most of the graduates, even in 2014, already worked in the area of Education, which may be an effect of the requirement of a higher level for teaching.

**Keywords:** Teacher Certification; Socioeconomic Status; Higher Education Expansion; Longitudinal Studies; Educational Policy; Brazil

**Licenciaturas en Brasil: Cursos y formandos**

**Resumen:** Este artículo aborda la formación inicial de profesores en Brasil desde 2000 hasta 2015. Usando datos de los censos de la Educación Superior, se analiza la oferta de cursos, el volumen de matrículas y de concluyentes de las Licenciaturas, a lo largo de los 15 años estudiados, dando continuidad al amplio estudio sobre la formación de profesores, coordinado por Gatti. Además de ese levantamiento, se presenta un análisis del perfil socioeconómico de los concluyentes de los cursos de Licenciatura, con datos del cuestionario del estudiante del Enade. Este análisis se basa en la construcción de dos variables (factores) por medio de las técnicas estadísticas de Escalado Ideal de variables ordinarias y de Análisis Factorial. Los resultados muestran que los concluyentes de los cursos de Licenciatura están entre los menos favorecidos económicamente y entre aquellos que trabajan durante el curso de nivel superior. A partir de esos resultados, se muestra también que gran parte de los licenciandos, incluso en 2014, ya actuaba en el área de Educación, lo que puede ser ese un efecto de la exigencia de nivel superior para la docencia.

**Palabras-clave:** Formación de Profesores; Perfil Socioeconómico; Expansión de la Enseñanza Superior; Estudios Longitudinales; Política Educativa; Brasil

**Introdução**

A qualidade da Educação nacional, após uma significativa expansão quantitativa, é hoje uma das principais questões a enfrentar. O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 25 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024, determina metas para garantir o acesso à escola, a permanência e “as condições para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 9). O debate educacional demonstra que são diversas as visões e, consequentemente, as propostas para o aprimoramento da escola e dos processos educacionais que nela se desenvolvem. A complexidade dessa tarefa é grande e é baixa a possibilidade de se obterem resultados em curto prazo. Apesar disso, há certa unanimidade a respeito da importância de valorizar o professor.

Estudo realizado pela Consultoria McKinsey & Company (Barber & Mourshed, 2007) investigou sistemas de ensino de vinte e cinco países, incluindo os dez de melhor desempenho no PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes), para buscar compreender porque alguns são mais bem-sucedidos do que outros. Segundo o relatório, todos os sistemas de ensino que têm melhorado significativamente o fizeram principalmente porque são mais eficazes em fazer três coisas: 1) atrair estudantes de bom desempenho para se tornarem professores; 2) oferecer uma formação de qualidade para o magistério; e 3) assegurar que o sistema é capaz de fornecer o melhor ensino possível para cada criança.

No Brasil, Gatti & Barreto (2009) empreenderam um grande estudo de dados sobre os Professores do Brasil, publicado em 2009, com o apoio da Unesco, e discutem os impasses e os desafios para valorização e qualificação docente, exigências básicas para que o direito a uma educação de qualidade para todos se torne uma realidade (p. 9). Com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, do Censo da Educação Superior de 2001 a 2006, do questionário do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)<sup>1</sup> de 2005, da Pnad/IBGE de 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)<sup>2</sup>, da Rais (Relação Anual de Informações Sociais) do Ministério do Trabalho de 2006, além de uma pesquisa amostral dos currículos praticados em cursos de Formação de Professores, a pesquisa realizada é, ainda hoje, o principal referencial de estudos da área. Sendo assim, uma atualização daqueles dados pode contribuir para ampliar a reflexão no campo das pesquisas sobre Formação de Professores.

Esse artigo atualiza alguns dos levantamentos da oferta de cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica apresentados nas pesquisas de Gatti & Barreto (2009) e aprofunda a análise do perfil dos estudantes dos cursos de formação de professores, as Licenciaturas, recorrendo à metodologia utilizada em Beltrão & Mandarinó (2014).

Inicia-se destacando os desafios das metas do PNE relativos à formação docente na próxima seção. Na seção 3, apresenta-se a evolução no tempo (de 2000 a 2015) da oferta de cursos de Licenciaturas, presenciais e a distância, bem como das matrículas e dos concluintes desses cursos para avaliar o efeito do desafio proposto pelo PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a) para a formação de professores.

Apresenta-se, na seção 4, a distribuição etária e uma análise da evolução do perfil dos concluintes com dados dos Enades de 2005, 2008, 2011 e 2014, anos de participação dos cursos de Licenciatura.

## **A Formação Docente: Metas e Desafios**

A formação de professores tem desafiado pesquisadores e legisladores, especialmente depois dos anos 1960, como mostram Marafelli, Rodrigues & Brandão (2017). Essas autoras, tendo como foco os cursos de Pedagogia, apresentam um levantamento dos estudos sobre o tema, e iniciam o texto afirmando:

Quando tomamos como objeto de pesquisa a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, não ignorávamos o desafio que enfrentaríamos para ultrapassar os “lugares comuns” e o senso comum “douto” que caracterizam a produção bibliográfica presente nas revistas acadêmicas. (p. 984).

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação. O exame é obrigatório, e a primeira aplicação ocorreu em 2004, com periodicidade trienal para cada área do conhecimento. (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>).

<sup>2</sup> Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)>.

Em artigo também recente, Ana Zavala (2017) faz uma vasta revisão bibliográfica, não restrita à formação de professores dos anos iniciais, e também conclui que os trabalhos produzidos nas últimas décadas mostram grande diversidade de enfoques e posturas e, ainda, que muitos artigos se ocupam em evidenciar oposições e discutir o que outros têm dito e proposto (p. 718).

São muitos os estudos sobre formação de professores, sem dúvida devido à importância de compreender e fazer proposições que contribuam para o enfrentamento dos problemas educacionais, apesar desta temática ser apenas um dos muitos desafios da complexa teia de questões que afetam a Educação Básica. Além disso, no próprio campo da formação de professores, várias abordagens teóricas e de pesquisa podem ser identificadas nos estudos de diversas questões, desde as ligadas aos currículos dos cursos de Licenciatura até outras vinculadas à profissionalização do professor.

A relevância das discussões no campo da formação de professores se reflete na existência de um Grupo de Trabalho (GT8) dedicado ao tema na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), além da existência de uma associação, a ANFOPE (Associação Nacional pela formação de Profissionais da Educação), com militância importante nesse campo. Como já mencionado, são muitas as contribuições (Ferraro, 2005; Manzano, 2008; Marafelli, Rodrigues & Brandão, 2017; Zavala, 2017) e também as polêmicas (ver, por exemplo, Libânio, 2007), que de certa forma se refletem em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. No entanto, apesar das polêmicas, estabeleceu-se uma política pública com publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2007a) e do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014a). O primeiro tem como objetivo a melhoria da Educação Básica e apresenta 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades. O segundo, mais recente, foi sancionado pelo Congresso Federal e, com força de lei, direciona esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, estabelecendo 20 metas a serem atingidas nos 10 anos consecutivos à sua publicação.

As 20 (vinte) metas do PNE 2011/2020 (Brasil, 2014b) indicam os rumos que o País pretende seguir visando ao acesso, à permanência e à qualidade da educação de crianças, jovens e adultos. Algumas dessas coincidem com os 6 (seis) objetivos de Educação para Todos estabelecidos em Dakar no ano 2000. Outras representam prioridades específicas do Brasil no presente. Compreendendo a importância do papel do professor em qualquer política de melhoria da educação brasileira, o PNE apresenta quatro metas nesta direção: metas 15 a 18.

A primeira delas, Meta 15, reafirma o que já estava previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> (Brasil, 1996) – “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” – e dá para isso o prazo de um ano.

A Meta 16 trata da garantia de que todos(as) os(as) profissionais da educação básica tenham direito à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, além de apontar para a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores.

A Meta 17 trata da valorização salarial do pessoal de magistério, indicando que é preciso equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Por fim, a Meta 18 solicita que, no prazo de dois anos, sejam definidos planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

Quando da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, o Brasil tinha diante de si inúmeros desafios – o principal deles, sem desmerecer os demais,

---

3 Incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

estava associado à expansão do acesso ao ensino fundamental. As reformas dos anos 90 do século XX estavam associadas a esta meta.

Já na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, o desafio ultrapassa a questão da universalização, é preciso buscar equilíbrio entre metas quantitativas e qualitativas. Qualidade em educação implica investir na formação dos professores, sujeitos nucleares dos processos educativos. Para perseguir a meta da universalização do acesso, mais e melhores professores precisam ser formados, de modo a garantir iniciativas de inclusão e de melhoria dos sistemas escolares.

Para acompanhamento das metas do PNE é necessário partir de um panorama atual da formação de professores. Nesse artigo, busca-se contribuir para isso por meio da apresentação e análise de dados da oferta de cursos de Licenciatura, bem como da caracterização do perfil dos concluintes de cursos que formam professores. Assim, espera-se evidenciar um patamar a partir do qual será possível verificar o atingimento de algumas das metas do PNE e das proposições do PDE.

### **A Formação Inicial: A Oferta de Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica (Licenciaturas) Presenciais e a Distância**

Nessa seção apresentam-se os dados sobre os cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica, presenciais e a distância, tais como: número de cursos, de matrículas e de concluintes, desagregados por categoria administrativa (pública e privada). Os dados foram compilados das sinopses estatísticas dos censos da Educação Superior, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de 2000 a 2015. Levantamento semelhante foi apresentado por Gatti & Barreto (2009), considerando as sinopses estatísticas de 2001 e 2006. A partir desses dados, as autoras afirmam que, naquele período, teria havido uma:

[...] explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil [...] e um crescimento das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio. (Gatti & Barreto, 2009, p. 56)

Considerando os censos da Educação Superior de 2000 a 2015, busca-se verificar se o processo de ampliação da oferta de cursos de formação de professores teve continuidade, após o grande crescimento detectado por Gatti & Barreto (2009), motivado pela exigência de formação de nível superior para professores, prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9394/96, e pela expansão da oferta de vagas no Ensino Fundamental.

Nos microdados dos censos da Educação Superior, disponibilizadas pelo Inep<sup>4</sup>, há uma grande diversidade de denominações para cursos associados à Educação, especialmente os que habilitam para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para facilitar a análise dos dados, foi preciso fazer agregações levando em conta todos os cursos de Licenciatura associados à formação de professores. Assim, foram formados três grupos: Pedagogia e Afins, Licenciaturas Tradicionais e Licenciaturas Profissionalizantes, interpretando a nomenclatura utilizada nas sinopses. Destes três grupos, os dois primeiros são o foco de interesse para este estudo, já que formam professores que atuam no currículo comum da Educação Básica. O primeiro – Pedagogia e Afins – destinado à formação dos que atuam, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o segundo – Licenciaturas tradicionais – formam docentes para os anos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>

finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Além disso, buscou-se realizar as mesmas agregações do estudo realizado por Gatti & Barreto (2009), que reuniram os cursos em dois grupos<sup>5</sup>, para que fosse possível obter os mesmos resultados até 2006 e analisar o que ocorreu nos anos seguintes, até 2015, último Censo do Ensino Superior disponível.

Para esse estudo interessam os dois primeiros grupos que ficaram constituídos pelos dados dos cursos que aparecem nas sinopses com as nomenclaturas listadas, a seguir, para o Grupo 1 – Pedagogias e Afins, que forma professores generalistas, e para o Grupo 2 – Licenciaturas Tradicionais, que forma professores de matérias específicas.

**Grupo 1** – Pedagogia e Afins: Pedagogia; Normal superior; Formação de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professor de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professor de Educação Infantil; Formação de professor de Pré-escola; Educação Infantil; Educação Especial; Formação de professor de Educação Especial; Formação de professor de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professor do Ensino Fundamental; Formação de professor das séries finais do Ensino Fundamental; Formação de professor para a Educação Básica; Formação de professor do Ensino Médio; Licenciatura Intercultural Indígena; Licenciatura Intercultural; Educação e Comunicação.

**Grupo 2** – Licenciaturas Tradicionais: Artes; Artes e Educação; Artes e Mídia; Formação de professor de Artes (Educação Artística); Educação Artística; Formação de professor de Desenho; Formação de professor de Educação Artística para Educação Básica; Biologia; Ciências; Ciências Biológicas; Formação de professor de Biologia; Formação de professor de Ciências; Ciências Sociais; Sociologia; Formação de professor de Sociologia; Formação de professor em Ciências Sociais; Formação de professor de Ciência Política; Formação de professor de Ciências Humanas; Formação de professor de Educação Cívica; Educação Física; Formação de professor de Educação Física; Formação de professor de Educação Física para Educação Básica; Filosofia; Formação de professor de Filosofia; Formação de professor de Estudos Sociais; Geografia; Geografia (natureza); Formação de professor de Geografia; História; Formação de professor de História; Física; Formação de professor de Física; Letras; Formação de professor de Letras; Formação de professor de Língua/Literatura vernácula (Português); Língua/Literatura vernácula (Português); Formação de professor de Linguística; Língua/Literatura vernácula e línguas/ literaturas estrangeiras modernas; Formação de professor de Língua/Literatura estrangeira clássica; Formação de professor de Língua/Literatura estrangeira moderna; Formação de professor de Língua/Literatura vernácula e Língua estrangeira clássica; Formação de professor de Língua/Literatura vernácula e Língua estrangeira moderna; Línguas/Literaturas estrangeiras modernas; Segunda Língua; Formação de professor de segunda Língua; Matemática; Formação de professor de Matemática; Formação de professor de Estatística; Química; Formação de professor de Química; Formação de professor de Educação Religiosa; Formação de professor de Psicologia; Formação de professor de Matérias Pedagógicas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> As autoras consideraram dois grupos: Licenciatura I - cursos destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares) e Licenciatura II - cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica (Gatti & Barreto, 2009, pp. 56-57).

<sup>6</sup> Como em Gatti & Barreto (2009), cursos com denominações genéricas como História, Química, Filosofia, que são arrolados separadamente dos intitulados Formação de Professores, dentro de Grandes Áreas distintas da Educação, foram considerados, já que “podem constituir a primeira etapa de uma formação que se completa com a licenciatura, oferecida ou não pela mesma unidade” (p. 57).

As seções seguintes apresentam a evolução, de 2000 a 2015, do número de cursos, de matrículas e de concluintes, com desagregações por modalidade de ensino (presencial e a distância) e por categoria administrativa. A primeira seção discute os dados relativos às Licenciaturas do Grupo 1 (Pedagogia e Afins), e a segunda, os dados relativos ao Grupo 2 (Licenciaturas Tradicionais).

### **Grupo 1 – Pedagogia e Afins**

Os dados coletados pelos censos da Educação Superior, relativos à oferta de cursos, matrículas e concluintes, disponibilizados pelas Sinopses Estatísticas, são apresentados na Tabela 1 para os cursos que compõem o Grupo 1, por categoria administrativa (público e privado) e modalidade de ensino (presencial e a distância). Para cada ano, os quantitativos das duas modalidades são apresentados em linhas consecutivas, linha de fundo branco para dados dos cursos presenciais e linha de fundo cinza para os oferecidos na modalidade a distância.

De acordo com os dados, em 2000, havia um total de 954 cursos do Grupo Pedagogias e Afins que, em sua maioria, formam professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja com crianças, jovens ou adultos ou, ainda, pessoas portadoras de necessidades especiais. Desses, apenas 8 eram oferecidos na modalidade a distância. Em 2005, ano em que se registra o maior quantitativo de cursos do Grupo 1, o total chega a 2.542, num aumento de 166,46%<sup>7</sup>, comparando com o quantitativo do ano 2000. No mesmo período, a oferta de cursos do Grupo 1, oferecidos na modalidade a distância, cresceu de 8 para 85, um percentual de 962,5%, enquanto o percentual de crescimento dos cursos presenciais foi de 159,73%.

Depois do pico de crescimento da oferta de cursos que ocorre no ano de 2005 (ver Gráfico 1), observa-se uma diminuição desse quantitativo, acentuada até 2009 e mais suave até 2015. Considerando-se todo o período, o aumento da oferta é de 87%, mas considerando-se o período subsequente ao estudo de Gatti & Barreto (2009), ou seja, de 2006 a 2015, há um decréscimo de 28,84% (723 cursos) da quantidade total de cursos de Pedagogia e Afins (presenciais e a distância) no país.

Em relação ao quantitativo de matrículas<sup>8</sup> (ver Gráfico 2), observa-se que o quantitativo total é crescente em todo o período. Em 2000, havia pouco menos do que 219 mil matriculados e, em 2015, chega-se a pouco mais do que 665 mil matrículas em cursos de Pedagogia e Afins, crescimento de 203,89%. Tal crescimento é marcadamente acentuado pela quantidade de matrículas em cursos a distância, enquanto, na modalidade presencial, verifica-se um crescimento de 48% na quantidade de matrículas e, na modalidade a distância, o crescimento foi de mais de 30 mil por cento.

Cabe lembrar que a regulamentação da Educação a Distância (EAD) é realizada por meio dos Decretos 2.494/98 (Brasil, 1998a) e 2.561/98 (Brasil, 1998b) e que, apenas em 2002, foi reconhecido pelo MEC o primeiro curso a distância para formação de professores em nível superior, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em caráter experimental desde 1998 para professores dos anos iniciais daquele estado. Assim, nos anos de 2000 e 2001, observa-se, na Tabela 1, que não houve registro de concluintes na modalidade a distância, ao passo que, em 2015, foram 60.765 os concluintes em EAD. Já na modalidade presencial, no ano 2000, foram 39,8 mil concluintes e, em 2015, foram 63,1 mil (taxa de crescimento de 58,54%).

Na sequência, as quantidades de cursos, matrículas e concluintes, de 2000 a 2015, serão analisadas mais detalhadamente com o apoio de gráficos.

---

<sup>7</sup> O estudo de Gatti & Barreto (2009) apresenta um crescimento dos cursos presenciais de 97,3%, de 2001 (1224 cursos) a 2006 (2415 cursos) (p. 57). O crescimento da oferta de cursos a distância apresentado pela autora (p. 105) é realizado comparando as ofertas nos anos de 2002 (36 cursos) e 2005 (85 cursos), resultando em um crescimento de 136% (aproximadamente 1,4).

<sup>8</sup> O quantitativo de matrículas se refere a todos os alunos do curso e não às matrículas novas de cada ano.

Tabela 1

Grupo 1 - Pedagogia e Afins, cursos presenciais (fundo branco) e a distância (fundo cinza), segundo categoria administrativa, no Brasil - 2000 a 2015

Ano	Nº de cursos			Nº de matrículas			Nº de concluintes (ano anterior)		
	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot
2000	414	532	<b>946</b>	85.122	132.670	<b>217.792</b>	13.856	25.958	<b>39.814</b>
	8	0	<b>8</b>	1.083	0	<b>1.083</b>	0	0	<b>0</b>
2001	582	649	<b>1.231</b>	102.982	157.476	<b>260.458</b>	16.758	30.695	<b>47.453</b>
	13	0	<b>13</b>	4.909	0	<b>4.909</b>	0	0	<b>0</b>
2002	881	842	<b>1.723</b>	142.428	177.903	<b>320.331</b>	26.087	38.300	<b>64.387</b>
	28	8	<b>36</b>	33.331	6.007	<b>39.338</b>	1.228	0	<b>1.228</b>
2003	930	1.117	<b>2.047</b>	155.533	217.274	<b>372.807</b>	24.223	41.141	<b>65.364</b>
	31	13	<b>44</b>	38.688	8.844	<b>47.532</b>	3.643	0	<b>3.643</b>
2004	1.125	1.328	<b>2.453</b>	157.033	230.140	<b>387.173</b>	49.649	47.332	<b>96.981</b>
	26	22	<b>48</b>	34.057	15.020	<b>49.077</b>	6.746	0	<b>6.746</b>
2005	933	1.524	<b>2.457</b>	131.347	239.431	<b>370.778</b>	33.000	70.689	<b>103.689</b>
	49	36	<b>85</b>	40.447	29.053	<b>69.500</b>	7.607	3.969	<b>11.576</b>
2006	910	1.508	<b>2.418</b>	127.072	229.313	<b>356.385</b>	24.300	56.157	<b>80.457</b>
	46	43	<b>89</b>	27.493	80.032	<b>107.525</b>	11.373	6.951	<b>18.324</b>
2007	875	1.478	<b>2.353</b>	120.661	213.319	<b>333.980</b>	28.105	51.059	<b>79.164</b>
	33	37	<b>70</b>	26.129	131.184	<b>157.313</b>	3.261	10.821	<b>14.082</b>
2008	711	1.353	<b>2.064</b>	107.542	204.813	<b>312.355</b>	25.140	49.560	<b>74.700</b>
	52	40	<b>92</b>	40.930	181.666	<b>222.596</b>	3.814	30.892	<b>34.706</b>
2009	706	1.217	<b>1.923</b>	98.928	181.620	<b>280.548</b>	17.134	37.042	<b>54.176</b>
	64	47	<b>111</b>	34.334	248.875	<b>283.209</b>	7.827	57.978	<b>65.805</b>
2010	632	1.220	<b>1.852</b>	97.432	203.696	<b>301.128</b>	14.183	44.629	<b>58.812</b>
	64	49	<b>113</b>	34.154	239.679	<b>273.833</b>	4.370	44.838	<b>49.208</b>
2011	647	1.137	<b>1.784</b>	103.253	207.170	<b>310.423</b>	18.445	44.211	<b>62.656</b>
	65	53	<b>118</b>	35.003	247.216	<b>282.219</b>	3.657	54.046	<b>57.703</b>
2012	726	1.066	<b>1.792</b>	109.703	202.973	<b>312.676</b>	14.943	41.949	<b>56.892</b>
	58	53	<b>111</b>	37.716	258.579	<b>296.295</b>	5.855	49.547	<b>55.402</b>
2013	684	1.026	<b>1.710</b>	112.880	213.142	<b>326.022</b>	14.965	40.848	<b>55.813</b>
	57	59	<b>116</b>	32.971	262.952	<b>295.923</b>	4.778	36.230	<b>41.008</b>
2014	687	1.022	<b>1.709</b>	112.655	213.837	<b>326.492</b>	20.269	36.637	<b>56.906</b>
	49	69	<b>118</b>	30.048	295.045	<b>325.093</b>	5.370	44.666	<b>50.036</b>
2015	616	1.039	<b>1.655</b>	110.692	211.600	<b>322.292</b>	18.967	44.153	<b>63.120</b>
	49	80	<b>129</b>	26.315	316.523	<b>342.838</b>	5.093	55.672	<b>60.765</b>

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

O Gráfico 1 mostra a distribuição do total de cursos de Pedagogia e Afins e o quantitativo desses cursos desagregado por categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) e por modalidade de ensino (presencial e a distância). Observa-se que, apesar do

crescimento de cursos na modalidade a distância ao longo do período, a curva dos oferecidos presencialmente é definidora do total. Quanto à categoria administrativa, pode-se observar que o período de maior oferta (2004 a 2006) é marcadamente influenciado pelos cursos da rede privada, enquanto, na rede pública, depois de um pico em 2004, a oferta cai até 2010, chegando a um patamar inferior ao de 2002. Observa-se que a oferta de cursos se torna mais estável a partir de 2012, com uma tendência de decréscimo no final do período estudado, influenciada pelo decréscimo de cursos na rede pública.

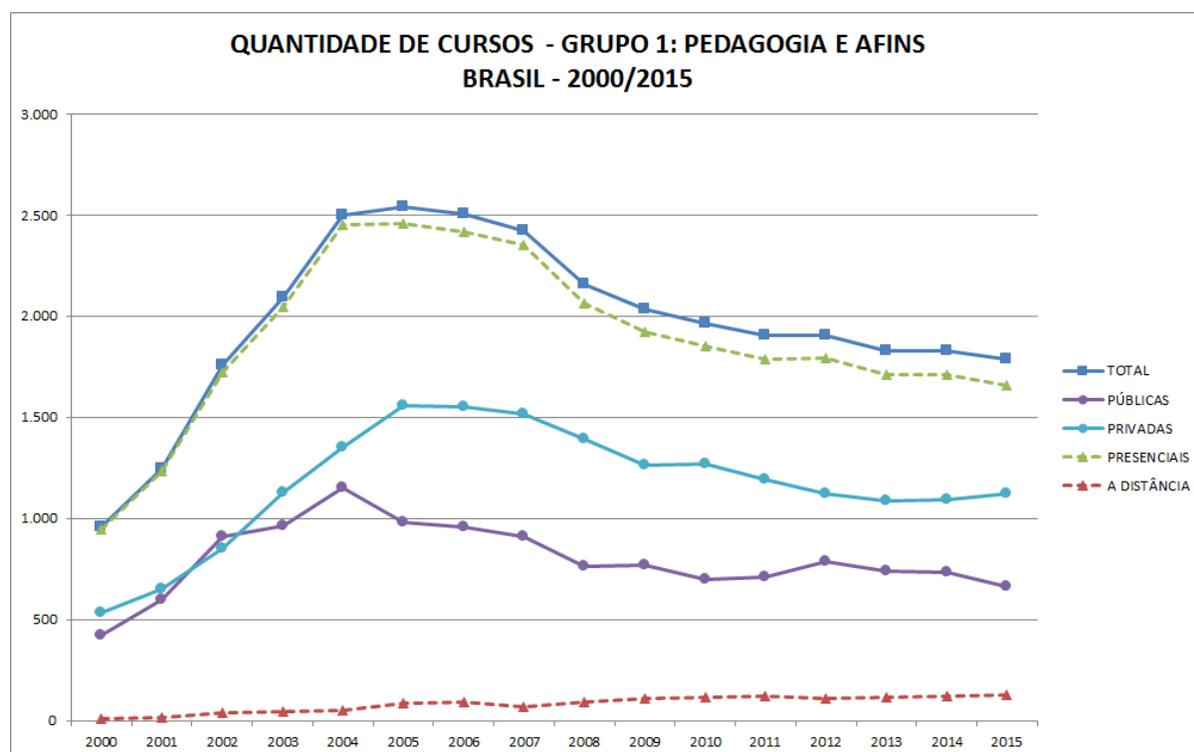


Gráfico 1. Distribuição da oferta de cursos do Grupo 1 segundo categoria administrativa e modalidade de ensino - 2000 a 2015.

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição do total de matrículas de cursos do Grupo I, bem como a distribuição das matrículas por categoria administrativa e modalidade de ensino. Apesar do forte crescimento na oferta de cursos de Pedagogia e Afins até 2004, seguido de queda a partir de 2006, o total de matrículas seguiu crescendo ao longo de todo o período, como se observa no Gráfico 2. Esse crescimento é impulsionado pelas matrículas em IES (Instituições de Ensino Superior) privadas e pelo aumento de matriculados em cursos a distância, o que está fortemente associado, já que a maior oferta de cursos na modalidade a distância é de responsabilidade de IES privadas. É possível observar a semelhança entre as poligonais do total de matrículas, das matrículas de IES privadas e quantidade de matriculados na EAD. Destaca-se, ainda, que o número de matrículas dos cursos a distância, em 2009, iguala-se ao de matriculados em cursos presenciais, mantém-se próximo até 2014, quando passa a superar o volume de matriculados na modalidade presencial. Da mesma forma que observado para a quantidade de cursos, o número de matrículas nas IES públicas, a partir de 2009, é bastante estável.

Parte do aumento do número de matrículas é devido ao fato de que os cursos a distância conseguem um contingente de matrículas, em média, bem superior ao dos cursos presenciais: em 2015, os cursos presenciais tinham uma média de 195,33 alunos inscritos (um pouco menor para os cursos em IES públicas), enquanto o valor para cursos a distância era mais de dez vezes superior, 2657,66 alunos por curso (bem menor para IES públicas).

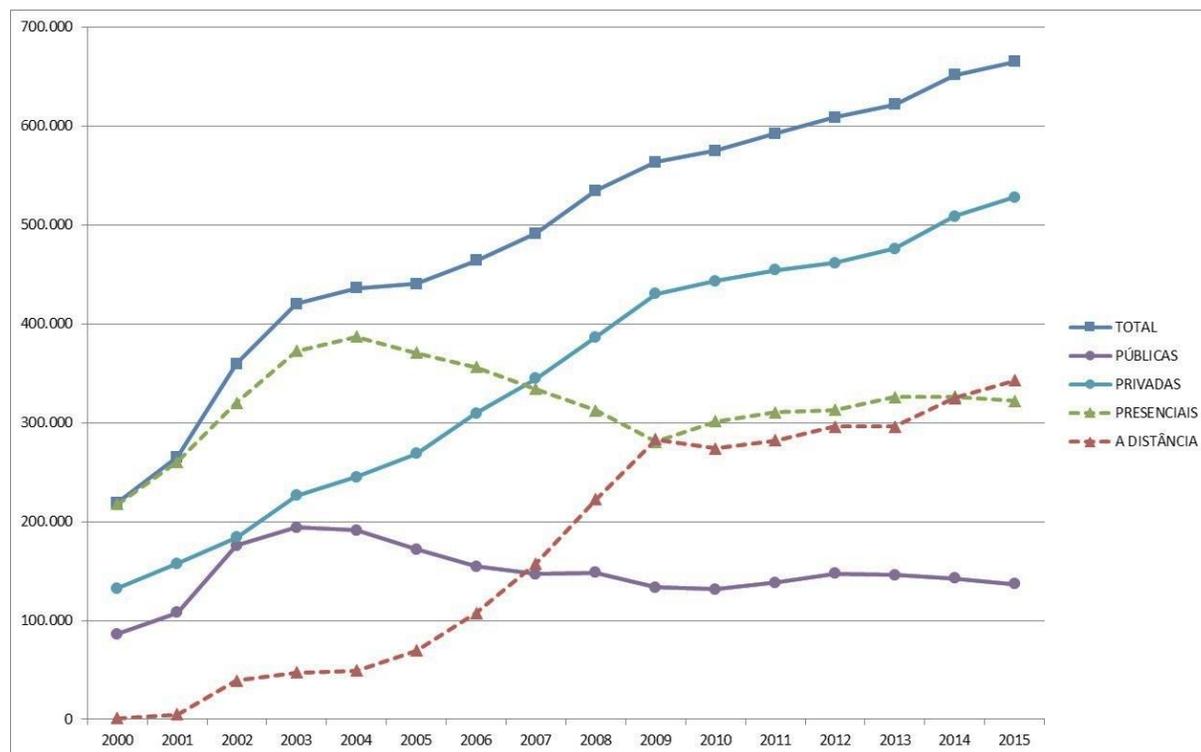


Gráfico 2. Distribuição das matrículas nos cursos do Grupo 1 segundo categoria administrativa e segundo modalidade de ensino - 2000 a 2015.

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

O Gráfico 3 traz os quantitativos de concluintes nas mesmas categorias do Gráfico 2, de 2000 a 2015. Nesse gráfico, observam-se poligonais com variações mais frequentes do que nos dois anteriores. Até 2004, as poligonais do total e dos que se formam em cursos presenciais são bastante semelhantes. Observa-se, também, que no período inicial, de 2000 a 2003, o quantitativo dos formados em IES privadas é mais elevado do que o das públicas, mas a trajetória de crescimento das duas poligonais é semelhante. Em 2004, há mais concluintes de IES públicas, único pico que se destaca nessa poligonal, e na sequência, até 2010, há decréscimo a cada ano. A partir de 2010, o número de concluintes de IES públicas fica mais estável. A comparação entre a quantidade de concluintes nas duas modalidades de ensino, presencial e a distância, mostra uma mudança forte, já evidenciada no volume de matrículas. A partir de 2007, há um crescimento acentuado da quantidade de professores formados em cursos de Pedagogia e Afins oferecidos pela EAD. A partir de 2009, pode-se afirmar que é colocada no mercado de trabalho, a cada ano, uma quantidade próxima de formados em cursos das duas modalidades de ensino.

Não parece haver uma diferença expressiva entre a razão de concluintes/matrículas dos cursos, seja por modalidade (presencial/a distância), seja por rede de ensino (pública/privada). O

valor, porém, é decrescente desde 2003, chegando no entorno de 0,17 em 2015, bem abaixo do 0,25 (25%) esperado no caso de nenhuma evasão em um curso de quatro anos.

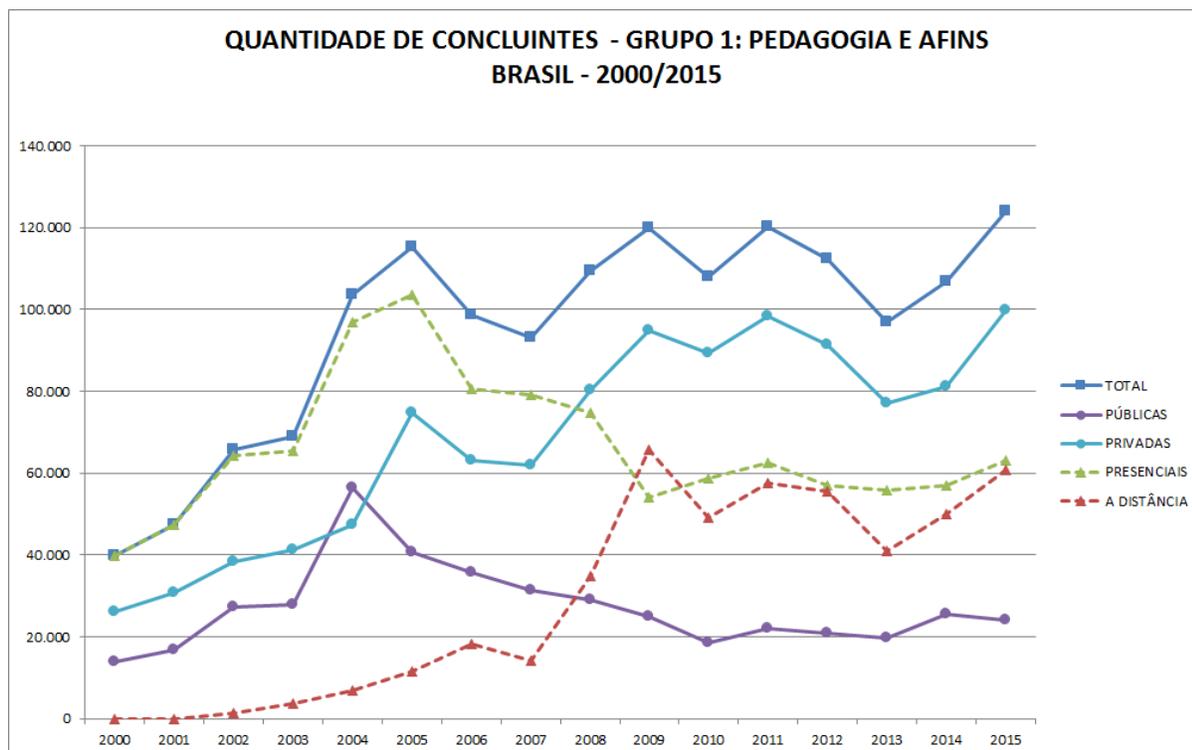


Gráfico 3. Distribuição dos concluintes dos cursos do Grupo 1 segundo categoria administrativa e segundo modalidade de ensino - 2000 a 2015.

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

A seguir, a evolução da oferta e a dos números de matrículas e de concluintes das Licenciaturas Tradicionais são apresentados e analisados também de forma comparativa com o que foi verificado em relação às Pedagogias e Afins.

## Grupo 2 – Licenciaturas Tradicionais

Na Tabela 2, relativa ao Grupo 2, dos cursos considerados como licenciaturas tradicionais, incluem-se os dados do Censo da Educação Superior com quantitativos de cursos, matrículas e concluintes, de 2000 a 2015, agregados por categoria administrativa (IES públicas e privadas) e por modalidade de ensino (presencial e a distância). Para esse grupo, destaca-se que o crescimento da quantidade de cursos, de 2000 a 2015, é bem diferente daquele observado para o Grupo 1. Enquanto naquele grupo houve um forte crescimento de 2000 a 2004, com máximo em 2005 e consecutiva retração, no Grupo 2, nota-se que há crescimento da quantidade de cursos, a cada ano, até 2012, só então seguida de um processo de retração da oferta. Ao longo de todo o período, a expansão dos cursos de formação de professores do Grupo 2, aqueles que podem atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foi de 119,06%, maior do que a de cursos de Pedagogia e Afins<sup>9</sup>. Outras diferenças entre os dois grupos são bastante significativas: a oferta de Licenciaturas Tradicionais pela rede privada de ensino só supera a das IES públicas nos anos de 2006, 2007 e

<sup>9</sup> Para o Grupo 1 o crescimento no mesmo período foi de 87,0%.

2008, e o crescimento dos cursos na modalidade a distância nesse grupo é bem maior, partindo de nenhum curso em 2000 para 443 cursos em EAD no ano de 2015.

De 2000 a 2015, o crescimento da oferta de cursos (119,06%) não foi acompanhado pelo de matrículas (78,33%), como já havia observado Gatti & Barreto (2009, p.57) no período de 2001 a 2006. Com descompasso um pouco menor, o quantitativo de concluintes do Grupo 2 cresceu 86,70% no período.

Tabela 2

*Grupo 2 – Licenciaturas Tradicionais, cursos presenciais (função branca) e a distância (função cinza), segundo categoria administrativa, no Brasil - 2000 a 2015*

Ano	Nº de cursos			Nº de matrículas			Nº de concluintes (ano anterior)		
	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot
2000	1.688	1.455	<b>3.143</b>	287.185	255.624	<b>542.809</b>	34.050	38.540	<b>72.590</b>
	0	0	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>
2001	1.767	1.608	<b>3.375</b>	298.410	288.938	<b>587.348</b>	42.731	43.545	<b>86.276</b>
	1	0	<b>1</b>	0	0	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>
2002	2.103	1.795	<b>3.898</b>	332.228	328.154	<b>660.382</b>	46.410	52.160	<b>98.570</b>
	9	0	<b>9</b>	991	0	<b>991</b>	484	0	<b>484</b>
2003	2.267	1.997	<b>4.264</b>	355.489	363.653	<b>719.142</b>	55.334	58.528	<b>113.862</b>
	5	0	<b>5</b>	1.116	0	<b>1.116</b>	339	0	<b>339</b>
2004	2.454	2.140	<b>4.594</b>	364.291	393.302	<b>757.593</b>	61.373	63.599	<b>124.972</b>
	11	9	<b>20</b>	1.932	450	<b>2.382</b>	0	0	<b>0</b>
2005	2.448	2.384	<b>4.832</b>	373.143	431.589	<b>804.732</b>	62.551	75.944	<b>138.495</b>
	14	47	<b>61</b>	2.983	5.912	<b>8.895</b>	13	141	<b>154</b>
2006	2.520	2.555	<b>5.075</b>	369.242	441.736	<b>810.978</b>	57.752	82.983	<b>140.735</b>
	34	57	<b>91</b>	9.775	31.835	<b>41.610</b>	25	282	<b>307</b>
2007	2.355	2.730	<b>5.085</b>	371.292	435.075	<b>806.367</b>	58.200	81.866	<b>140.066</b>
	50	82	<b>132</b>	21.259	37.863	<b>59.122</b>	136	696	<b>832</b>
2008	2.484	2.813	<b>5.297</b>	376.983	411.057	<b>788.040</b>	53.708	88.402	<b>142.110</b>
	131	102	<b>233</b>	57.771	61.266	<b>119.037</b>	262	7.043	<b>7.305</b>
2009	2.842	2.902	<b>5.744</b>	378.803	328.678	<b>707.481</b>	51.620	81.165	<b>132.785</b>
	215	111	<b>326</b>	53.086	81.884	<b>134.970</b>	727	19.919	<b>20.646</b>
2010	3.371	3.078	<b>6.449</b>	416.596	328.142	<b>744.738</b>	50.546	72.664	<b>123.210</b>
	228	127	<b>355</b>	62.445	80.993	<b>143.438</b>	3.501	19.457	<b>22.958</b>
2011	3.559	3.065	<b>6.624</b>	448.613	310.370	<b>758.983</b>	53.988	67.704	<b>121.692</b>
	256	134	<b>390</b>	62.451	74.115	<b>136.566</b>	6.682	12.800	<b>19.482</b>

Tabela 2 (cont.)

Grupo 2 – Licenciaturas Tradicionais, cursos presenciais (fundo branco) e a distância (fundo cinza), segundo categoria administrativa, no Brasil - 2000 a 2015

Ano	Nº de cursos			Nº de matrículas			Nº de concluintes (ano anterior)		
	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot	Pu	Pr	Tot
2012	3.930	3.000	<b>6.930</b>	463.043	289.943	<b>752.986</b>	53.862	61.513	<b>115.375</b>
	268	141	<b>409</b>	64.023	77.297	<b>141.320</b>	6.279	12.067	<b>18.346</b>
2013	3.880	2.873	<b>6.753</b>	470.768	285.360	<b>756.128</b>	53.930	51.960	<b>105.890</b>
	261	156	<b>417</b>	57.412	85.928	<b>143.340</b>	5.869	12.577	<b>18.446</b>
2014	3.823	2.767	<b>6.590</b>	454.993	300.613	<b>755.606</b>	60.453	47.014	<b>107.467</b>
	229	194	<b>423</b>	59.377	131.839	<b>191.216</b>	5.461	17.411	<b>22.872</b>
2015	3.722	2.720	<b>6.442</b>	443.352	313.874	<b>757.226</b>	56.898	56.278	<b>113.176</b>
	231	212	<b>443</b>	55.099	155.645	<b>210.744</b>	5.816	16.536	<b>22.352</b>

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo da Educação Superior 2000 a 2015.

As poligonais dos Gráficos 4, 5 e 6 mostram, respectivamente, o quantitativo de cursos, de matrículas e de concluintes ao longo do período estudado. Nos três gráficos, como nos anteriores, apresentam-se o total e os valores desagregados por categoria administrativa (público e privado) e por Modalidade de Ensino (presencial e a distância).

O Gráfico 4 apresenta a distribuição de oferta de cursos do Grupo 2 e sua desagregação por categoria administrativa e por modalidade de ensino. Nota-se que a oferta das Licenciaturas do Grupo 2 é fortemente marcada por serem cursos presenciais prioritariamente oferecidos por IES públicas. Como discutido por Gatti & Barreto (2009), esse “pode ser um indício de maior envolvimento do Estado<sup>10</sup> com a preparação dos que serão, na sua maioria, os seus próprios funcionários” (p.61), mesmo considerando que a distribuição de cursos entre públicas e privadas envolva diversos outros fatores.

A partir de 2007, e até 2012, pode-se observar que o aumento na oferta de Licenciaturas do Grupo 2 é mais acentuado, especialmente nas IES públicas. Esse crescimento ocorre exatamente no período de vigência do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b). Na página do Reuni (<http://reuni.mec.gov.br/expansao>), informa-se que “a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”.

Tendo como um dos objetivos atender às demandas da educação superior, em 2008, publicase o PDE (Brasil, 2007a). Segundo o PDE, a expansão da oferta de cursos superiores deveria pautarse em alguns princípios, tais como: (a) garantia de qualidade; (b) promoção de inclusão social pela educação; (c) distribuição territorial; e (d) desenvolvimento econômico e social – transformar a educação superior em peça fundamental na produção científica e tecnológica, elemento primordial da integração e da formação de uma nação. Nessa direção, também foram estabelecidas políticas

<sup>10</sup> Estado naquele contexto referia-se à Dependência Administrativa estadual, responsável pela maior oferta de cursos da categoria Administrativa Pública.

públicas para, além de oportunizar o acesso, garantir a permanência e a conclusão dos cursos tanto nas IES públicas quanto nas privadas, como: Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), via ensino a distância (EAD).

Finda a primeira etapa do Reuni, em 2012, pode-se observar uma tendência de queda na oferta de cursos de Licenciaturas do Grupo 2, que se acentua no final do período estudado, e que só não é acompanhada pelos cursos oferecidos na modalidade EAD.

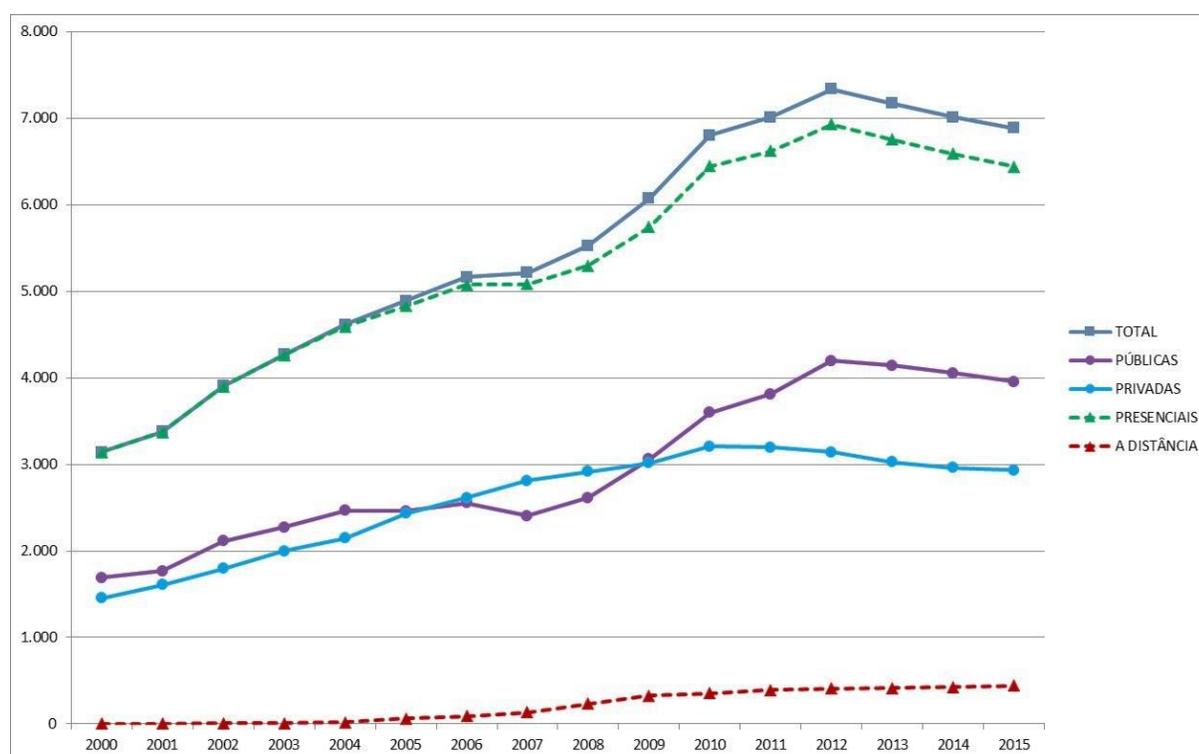


Gráfico 4. Distribuição da oferta de cursos do Grupo 2 segundo categoria administrativa e segundo modalidade de ensino - 2000 a 2015

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

O Gráfico 5 mostra a distribuição de matrículas ao longo do período estudado, no total e por categoria administrativa e modalidade de ensino. Observa-se um crescimento das matrículas quase linear até 2008 e que a poligonal do total é a mesma que a das matrículas em cursos presenciais até 2005, quando as curvas começam a se afastar, por conta do crescimento das matrículas em EAD. De 2008 para 2009, há uma queda de cerca de 65 mil matrículas no total, visivelmente influenciada pela queda das matrículas em cursos presenciais de IES privadas. Em matéria publicada no Estadão (Jornal O Estado de São Paulo), em 2011, após a divulgação do censo de 2009, o diretor executivo do Sindicato das Entidades de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp), Rodrigo Capelato, considerou que a queda foi contingencial, capitaneada pelos cursos presenciais, como resultado da crise econômica mundial daquele ano (Balmant, 2011) <sup>11</sup>. De 2010

<sup>11</sup> Ocimara Balmant é professora na Universidade British Columbia e escreve artigos sobre Educação no Jornal O Estado de São Paulo, dentre outros.

em diante, observa-se um aumento suave na quantidade de matrículas, mas, apenas a partir de 2013, volta-se ao patamar de 2008.

A quantidade de matrículas em IES públicas é maior do que a das IES privadas de 2000 a 2002 e de 2009 em diante. No período de 2003 a 2008, a quantidade de matrículas nas IES privadas supera a das IES públicas, lembrando que, apenas de 2006 a 2009, a quantidade de cursos oferecidos pelas privadas supera a das públicas. No entanto, no final do período, há uma tendência de nova inversão entre matrículas de públicas e privadas. Nota-se que, a partir de 2013, as matrículas das IES privadas crescem significativamente, certamente devido ao crescimento semelhante das matrículas na modalidade a distância. É também o aumento das matrículas na Modalidade de Ensino a distância que garante a tendência de crescimento no total de matrículas de 2013 a 2015.

Nas IES públicas, o crescimento observado a partir de 2007, como já comentado, sofre influência das políticas de expansão do sistema federal de ensino superior. Cabe, ainda, comentar o crescimento das matrículas na modalidade a distância que se inicia em 2005, com forte presença de graduações nas ciências mais tradicionais (Matemática, Biologia e Física).

Cumprir notar que a diferença de número médio de matrículas por curso segundo modalidade não é tão grande quanto nos cursos de Pedagogia e Afins: cursos a distância apresenta um número médio de alunos por curso um pouco mais de quatro vezes maior do que os cursos presenciais.

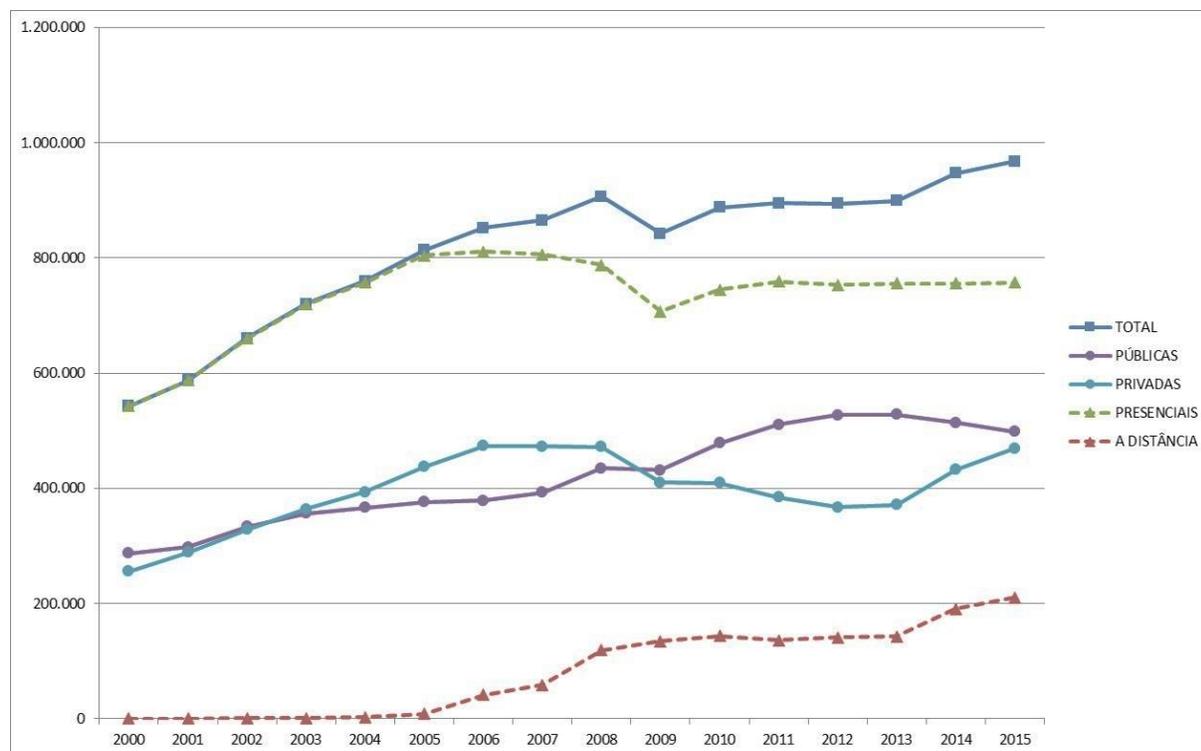


Gráfico 5. Distribuição das matrículas nos cursos do Grupo 2 segundo categoria administrativa e segundo modalidade de ensino - 2000 a 2015

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

No Gráfico 6, observa-se o quantitativo de concluintes, total, por categoria administrativa e por modalidade de ensino, de 2000 a 2015. Diferentemente dos dois gráficos imediatamente anteriores (Gráficos 4 e 5), a poligonal das IES públicas está abaixo da das IES privadas em

praticamente todo o período; a exceção ocorre no ano de 2014, quando a quantidade de formados em IES públicas supera um pouco a de IES privadas.

Em relação aos concluintes, o comportamento da curva de total é bastante influenciado pela curva das IES privadas e dos cursos presenciais. Neste caso, até 2007, o número total de concluintes é o mesmo dos que cursaram a Licenciatura presencialmente. O aumento da presença de formados pela EAD ocorre de modo expressivo de 2007 para 2009, período de afastamento das poligonais de total e da modalidade presencial.

No caso das IES públicas, apesar do aumento da oferta de cursos e do número de matrículas, observados desde 2000, a quantidade de concluintes aumenta até 2005, cai um pouco nos anos seguintes, torna-se estável de 2011 a 2013, quando volta a crescer. A razão entre concluintes e matrículas é bem semelhante entre cursos em IES públicas e privadas para as duas modalidades, com valores ligeiramente mais altos para os em IES públicas nos cursos a distância. De qualquer forma, os valores também são bem inferiores a 0,25 (o valor esperado no caso de nenhuma evasão em um curso de quatro anos).

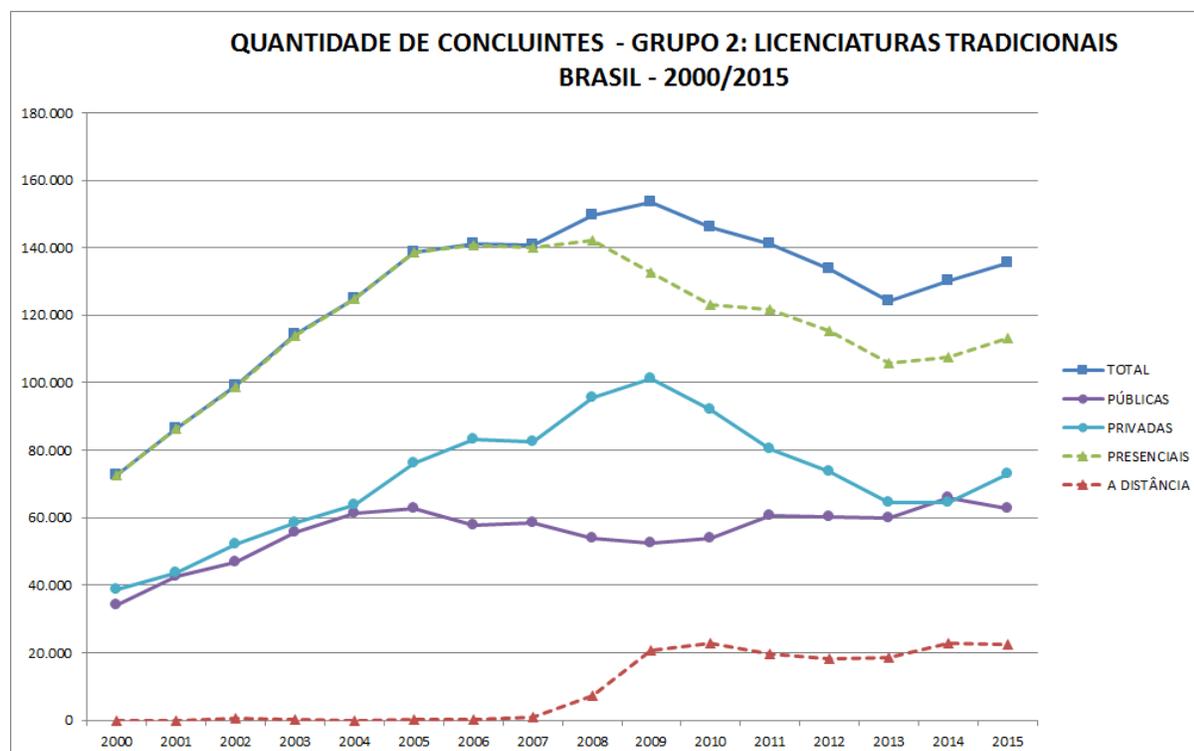


Gráfico 6. Distribuição dos concluintes de cursos do Grupo 2 segundo categoria administrativa e segundo modalidade de ensino - 2000 a 2015.

Fonte: MEC/Inep, Microdados do Censo Educação Superior 2000 a 2015.

Na comparação entre o que foi observado para os Grupos 1 e 2, destaca-se a maior representatividade das IES privadas no primeiro grupo e das públicas no segundo. Como já sinalizavam Gatti & Barreto (2009), “o poder público tem mostrado grande participação nos cursos voltados à formação de docentes”, além de assegurar formação em regiões menos favorecidas do país. (p. 81). Merece destaque, também, o aumento da presença da EAD na formação de professores, sendo mais marcante no Grupo 1, já chegando a se igualar no número de matrículas em cursos presenciais e a ultrapassar o número de concluintes do presencial em 2009. Vale ressaltar que a modalidade a distância tem ficado a cargo, prioritariamente, das IES privadas. A questão da

qualidade da formação de professores, especialmente os que irão atuar com a formação inicial das crianças, na Educação Infantil e nos anos iniciais, preocupa, já que o crescimento da EAD está associado a uma lógica de mercado de grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais) que passaram a atuar no ensino superior brasileiro (Monfredini, Massimiano & Lotfi, 2013; Oliveira, 2009).

Conhecer a evolução da oferta de cursos de formação de professores nos últimos 15 anos permite observar o reflexo das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. No entanto, o aumento ou declínio da oferta precisa ser acompanhado de uma análise do público alvo, ou seja, quem são os formandos ou futuros professores. A seção seguinte busca dar conta desse tipo de reflexão.

### **Perfil dos Concluintes dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica (Licenciaturas)**

Nessa seção, analisa-se o perfil dos concluintes dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, usando o instrumental desenvolvido em Beltrão & Mandarinó (2014), recorrendo às técnicas de Escalamento Ideal<sup>12</sup> e de Análise Fatorial<sup>13</sup> para construção de fatores que caracterizassem o nível socioeconômico dos estudantes concluintes que responderam aos questionários socioeconômicos do Enade, de 2004 a 2012. A análise apresentada aqui toma por base dois fatores identificados para caracterizar o perfil dos concluintes das diferentes Áreas: **fator 1 - afluência socioeconômica** e **fator 2 - autonomia financeira**. Tais fatores possibilitaram identificar a hierarquização socioeconômica presente nas diferentes Áreas, conforme relatado em Beltrão & Mandarinó (2014) e, para esse estudo, realizamos uma ampliação dos resultados recorrendo aos dados dos questionários do estudante do Enade até 2014<sup>14</sup>, ano do último exame dos cursos de Licenciatura.

O primeiro, fator 1, nomeado como **afluência socioeconômica**, contém a maior parcela das informações explicadas pelas variáveis Renda Familiar, Escolaridade do pai, Escolaridade da mãe e Tipo de Escola que o concluinte frequentou no Ensino Médio. Quanto maior for seu valor, mais afluência socioeconômica tem o concluinte, ou seja: maior a renda familiar, pais e mães com formação mais elevada e o Ensino Médio cursado preferencialmente na rede privada. No entorno do zero, encontram-se alunos na média da afluência econômica dos concluintes de todos os cursos superiores participantes do Enade de 2004 a 2014. Quanto mais à esquerda (valores negativos), menores terão sido os valores das variáveis que compõem tal afluência.

O fator 2 – **autonomia financeira** – aglutina as informações contidas nas variáveis Independência Econômica e Jornada de Trabalho. Essa autonomia financeira pode ser entendida na escala como o oposto de dependência financeira. No lado positivo, estariam formandos que trabalham em tempo integral e que são os principais provedores da família; no extremo negativo, estariam os alunos que não trabalham (a não ser possivelmente em estágio) e dependem da família ou de um terceiro para sobreviver.

---

<sup>12</sup> O Escalamento é uma técnica estatística que quantifica variáveis categóricas ordinais tendo em vista um dado objetivo, no caso, a redução de dimensionalidade obtida pela Análise Fatorial (Meulman, 1998).

<sup>13</sup> A Análise Fatorial é uma técnica estatística que pressupõe a existência de fatores latentes, não observáveis, em número menor do que as variáveis originais observadas, que seriam geradas por estes fatores latentes (Mingotti, 2005).

<sup>14</sup> Os questionários dos estudantes para as diferentes edições do Enade estão disponíveis em: <<http://inep.gov.br/questionario-do-estudante>>.

Nos Gráficos 7 e 8, a seguir, o eixo horizontal representa o fator 1 (afluência socioeconômica) e o eixo vertical o fator 2 (autonomia financeira). As origens dos eixos correspondem à média do fator na população. As poligonais correspondem às Áreas que oferecem Licenciatura (linhas contínuas) e, quando existe, os valores relativos aos concluintes do Bacharelado (linhas tracejadas) da mesma Área. Cada ponto plotado no gráfico é o valor médio dos fatores 1 e 2 de uma determinada Área, em uma edição do Enade, em relação a uma escala obtida com os valores de todos os concluintes, o que nos permite comparar o perfil dos estudantes de uma Área em relação às demais. Pode-se observar, também, a evolução dos fatores 1 e 2 ao longo de quatro aplicações do Enade (2005, 2008, 2011 e 2014) para a maioria das Áreas desse estudo<sup>15</sup>, anos nos quais os cursos que formam professores para a Educação Básica foram avaliados. Por isso, cada Área está representada por uma linha poligonal definida por quatro pontos, ligados em ordem cronológica. O primeiro ano de aplicação (2005) corresponde ao ponto vazado, o segundo ponto é o valor médio da Área no ano de 2008, o terceiro diz respeito ao ano de 2011, e o último, extremo da poligonal, é o valor médio de 2014. Com o objetivo de facilitar a visualização, as poligonais estão apresentadas em dois gráficos, cada um deles contendo sete áreas. No Gráfico 7, pode-se observar a evolução dos fatores 1 e 2 para Licenciaturas e Bacharelados em Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Letras. Já no Gráfico 8, podem-se observar as poligonais relativas aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia.

Numa primeira análise dos Gráficos 7 e 8, chama atenção que os concluintes de todas as Licenciaturas têm afluência socioeconômica mais baixa (valores médios negativos) do que a média geral (ponto zero) e que, se a Área oferece também habilitação em Bacharelado, estes são mais afluentes do que os licenciandos. Comparando-se Licenciaturas e Bacharelados, também se observa que os primeiros possuem maior autonomia financeira (fator 2) dos que os segundos, e que tal fator é, na maioria dos casos, superior à média geral (maior do que zero) para as Licenciaturas. Esse resultado indica que muitos dos concluintes de cursos de formação de professores para a Educação Básica trabalham durante sua formação<sup>16</sup>.

Outro aspecto que merece destaque é que os cursos de Licenciatura parecem ter sido mais inclusivos socioeconomicamente do que os de Bacharelado, já que, grosso modo, o primeiro ano (ponto vazado) está mais à direita do que os anos consecutivos, evidenciando que, especialmente de 2011 para 2014, os concluintes de todas as Licenciaturas, sem exceção, são menos afluentes socioeconomicamente<sup>17</sup>. Observa-se que os concluintes dos Bacharelados das mesmas Áreas, ao longo do período em foco, tornaram-se mais afluentes, o ponto vazado está mais à esquerda que os consecutivos<sup>18</sup>. Cabe refletir sobre a possibilidade de o decréscimo da afluência socioeconômica ser resultante também de falta de interesse em ser professor dos jovens de classes sociais mais favorecidas (Louzano, Rocha, Moriconi & Oliveira, 2010; Moriconi, 2008; Reboló & Oliveira Bueno, 2002, 2014).

Comparando as Licenciaturas entre si, é possível detectar que, em algumas, a queda da afluência socioeconômica foi mais acentuada do que em outras e que se pode estabelecer certa hierarquia entre elas em relação ao fator 1. A Área em que houve a maior queda de afluência

---

<sup>15</sup> As exceções são Artes Visuais, Música, Educação Física, que participaram nos anos de 2011 e 2014, e Normal Superior, que participou apenas no ano de 2006.

<sup>16</sup> Mais adiante, apresenta-se uma análise da ocupação profissional declarada pelos concluintes das Licenciaturas no questionário socioeconômico específico.

<sup>17</sup> De 2011 para 2014, a queda do fator 1 também ocorre na maioria dos Bacharelados aqui apresentados, com exceção de Matemática e Física.

<sup>18</sup> Exceto em Filosofia, com valor de 2014 menor do que o de 2005, e em Biologia, com valores iguais nos dois extremos.

socioeconômica no período é Pedagogia, que também é a área de valores médios mais baixos do fator 1, na comparação entre as Licenciaturas a cada edição do Enade. Com o mais baixo valor médio, observa-se o Normal Superior, no único ciclo de que participou. A Geografia está entre aquelas Licenciaturas com menores valores do fator 1, mas apresenta um aumento desse fator de 2008 para 2011, superando o valor médio inicial (2005). Música, Ciências Sociais, Educação Física, Biologia, Física e Química apresentam os maiores valores médios de afiliação socioeconômica dentre as Licenciaturas; ainda assim, tais valores são negativos, e a queda no final do período (de 2011 para 2014) é bastante acentuada.

Em relação ao fator 2, observa-se, nos Gráficos 7 e 8, que em todas as Áreas aqui analisadas, seja nas Licenciaturas ou nos Bacharelados, ao longo do período (2005 a 2014), houve queda da autonomia financeira – o valor inicial (ponto vazado) está acima do valor final. Cabe destacar, no entanto, que na maioria dos casos, de 2005 para 2008, há um aumento do fator 2 – ponto vazado abaixo do segundo ponto (as exceções são Química, Ciências Sociais e Pedagogia).

De modo geral, observa-se que a autonomia financeira dos concluintes das Licenciaturas é mais elevada do que dos respectivos Bacharelados, além da queda ao final do período ser bem maior para bacharelados. As Áreas que apresentam pontos acima da média (mais autonomia financeira) de todos os concluintes do Ensino Superior brasileiro (eixo horizontal), em todas as edições do Enade das quais participaram, são: Pedagogia (que tem os valores mais altos do fator 2 em 2005 e 2008), Matemática, Artes Visuais e Música, levando a considerar que há mais estudantes que trabalham durante o curso superior nessas Áreas. Por outro lado, a Licenciatura com valores mais baixos (negativos em 2005, 2008, 2011 e 2014) é a Biologia, levando a concluir que nesses cursos há mais estudantes que dependem financeiramente das famílias.

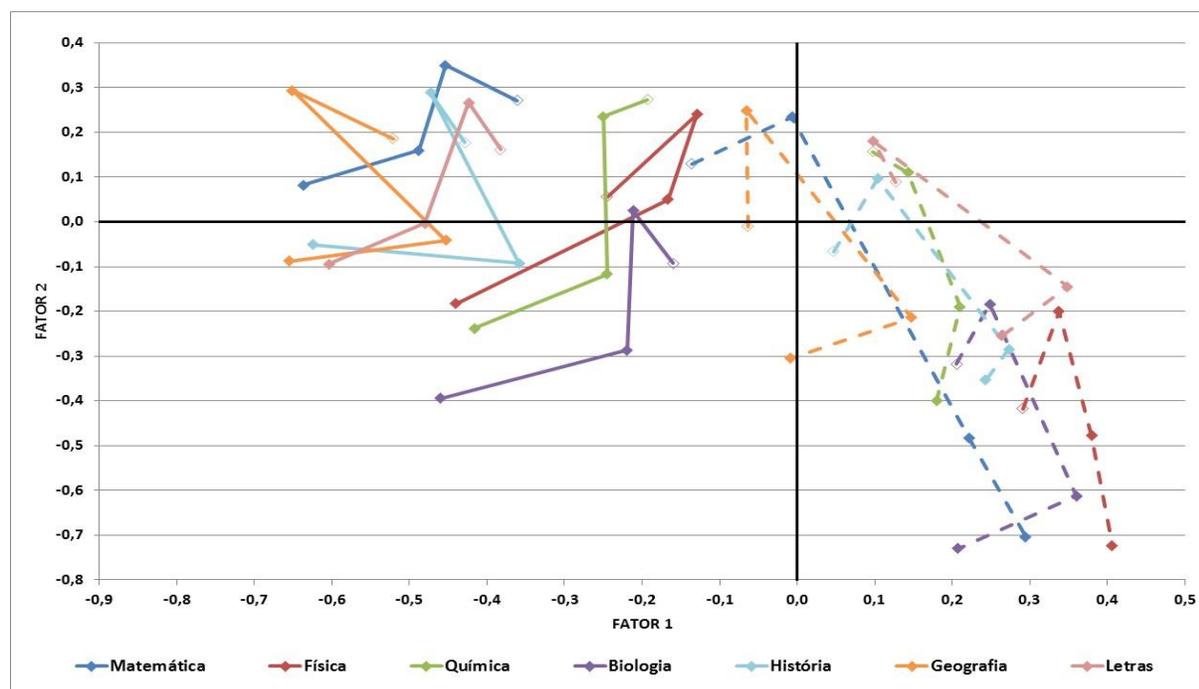


Gráfico 7. Valores médios dos fatores 1 e 2 segundo Área – Enade 2005-2014 unificados e padronizados (Licenciaturas em linhas contínuas e Bacharelados em linhas tracejadas).

Fonte: BRASIL/INEP, Microdados Enade 2005-2014.

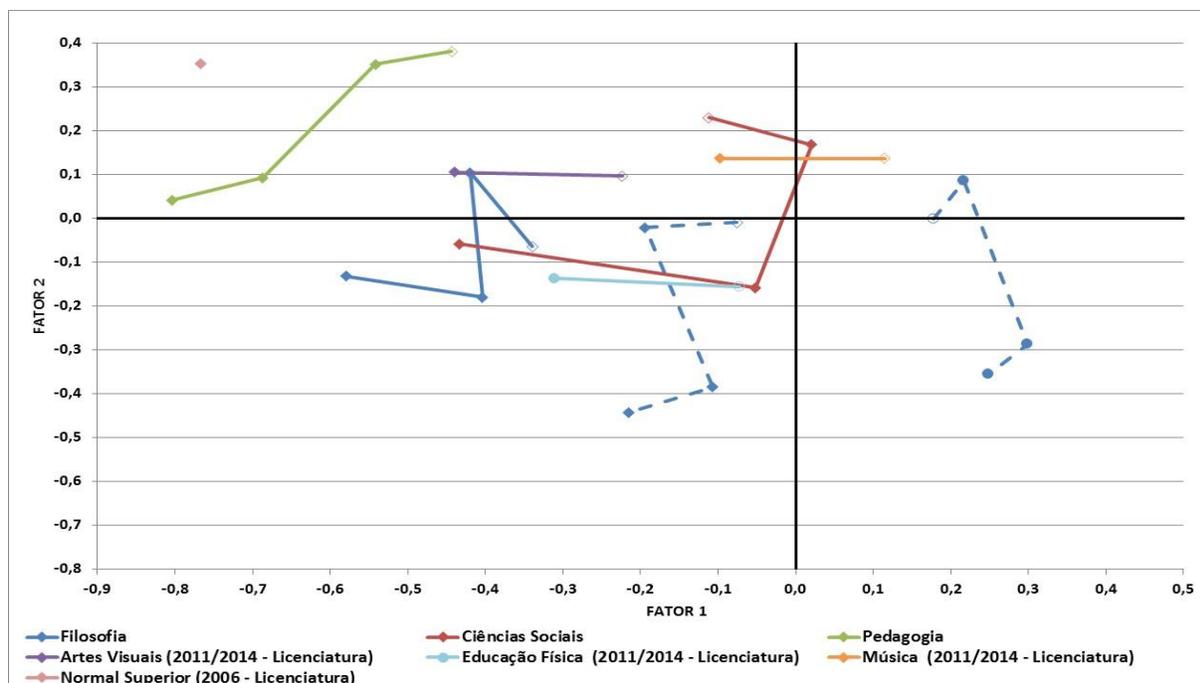


Gráfico 8. Valores médios dos fatores 1 e 2 segundo Área – Enade 2005-2014 unificados e padronizados (Licenciaturas em linhas contínuas e Bacharelados em linhas tracejadas).

Fonte: BRASIL/INEP, Microdados Enade 2005-2014.

Na sequência, analisa-se a distribuição etária dos concluintes das Licenciaturas e dos Bacharelados das Áreas envolvidas com a formação de professores da Educação Básica. O Gráfico 9 apresenta as curvas da distribuição acumulada dos valores médios das idades dos concluintes por ano de aplicação do Enade com as Áreas de interesse agregadas. Observa-se que as curvas das distribuições etárias dos alunos das Licenciaturas (linhas contínuas), dos quatro anos, estão à direita das curvas do Bacharelado e possuem um crescimento mais suave, o que mostra que o grupo é mais velho e com idades com maior dispersão. Na distribuição etária acumulada dos concluintes de Bacharelado (linhas tracejadas), nota-se que, em torno de 70%, os estudantes tinham até 25 anos na época da aplicação do exame. Além disso, as curvas são bastante similares. Já nas linhas contínuas, Licenciaturas, observa-se que houve um envelhecimento do grupo de concluintes no Enade de 2011 e de 2014, o que também está associado a características inclusivas, como já detectado no Gráfico 3.7, em relação à afluência socioeconômica. Nos cursos de Licenciatura, 70% dos concluintes de 2005 e 2008 tinham até 32 anos e, em 2011, o mesmo percentual de concluintes tinha até 34 anos e 35 em 2014.

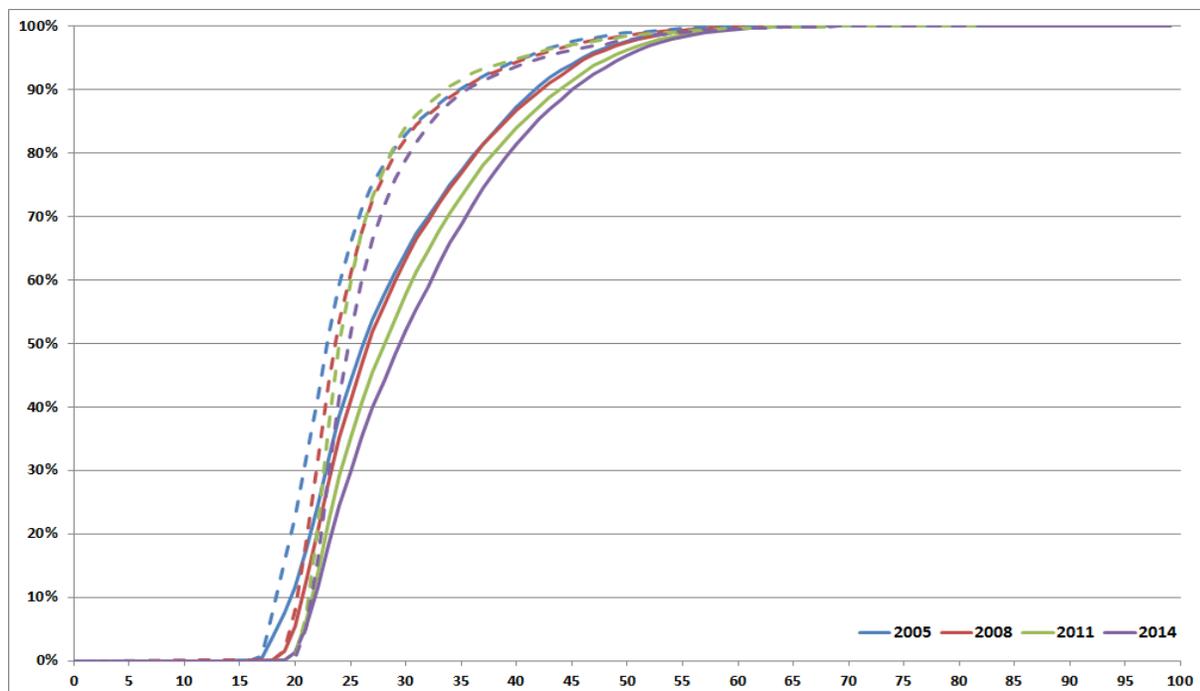


Gráfico 9. Distribuição acumulada da idade dos concluintes por ano – Enade 2005-2014 (licenciatura em linha contínua e Bacharelados em linha tracejada).

Fonte: BRASIL/INEP, Microdados Enade 2005-2014.

A preocupação com a formação de professores e, provavelmente, como efeito da exigência de formação de nível superior, se reflete na apresentação de questões específicas para os estudantes de Licenciatura no questionário socioeconômico do Enade<sup>19</sup>. Para investigar o envolvimento profissional dos concluintes com a Educação, dentre as perguntas específicas que compõem o instrumento, nos interessam as que levantam “qual a forma de contrato?” e “em que nível de ensino atua/atuou como professor(a)”, para os que responderam já ter experiência no magistério. A primeira questão contribui para analisar o efeito da exigência legal de formação de nível superior para todos os professores da Educação Básica, inclusive os que já estão no mercado de trabalho.

No Gráfico 10, para cada uma das Áreas que formam professores da Educação Básica, usando os microdados do Enade de 2014, as colunas mostram a distribuição percentual dos concluintes quanto à experiência profissional no magistério nas seguintes categorias: “escola pública, como concursado”, “escola pública, com contrato temporário”, “escola comunitária, como contratado”, “escola privada confessional, como contratado”, “escola privada particular, como contratado”, “cursos livres”, “estágio remunerado”, “como voluntário” e os que declararam não ter experiência no magistério. Observa-se que o percentual de concluintes das Licenciaturas que não possuem experiência no magistério é sempre inferior a 50% e que a Área com a maior proporção de estudantes sem experiência no magistério é a Biologia (45,6%). Já as Áreas com o maior percentual de concluintes que “já têm experiência profissional no magistério” são Pedagogia, Música e Artes Visuais, com mais de 70% dos respondentes. Os cursos de Artes Visuais (19,7%) e de Pedagogia (17,5%) são os que mais atraem professores que já atuam em escolas públicas e são concursados. Ao considerar também os licenciandos em final de curso que já atuam em escolas públicas, tanto os

<sup>19</sup> Os questionários estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/Enade/questionario-do-estudante>. Acessado em 19/01/2016.

concurados quanto os que possuem contrato temporário, observa-se que a Área de Artes Visuais (50,7%) continua sendo a mais atrativa, seguida pela Matemática (42,5%). Em média, 10% dos concluintes de todas as Licenciaturas já atuaram ou atuam como voluntários, sendo essa situação mais frequente nos cursos de Educação Física (15,9%) e Biologia (14,9%).

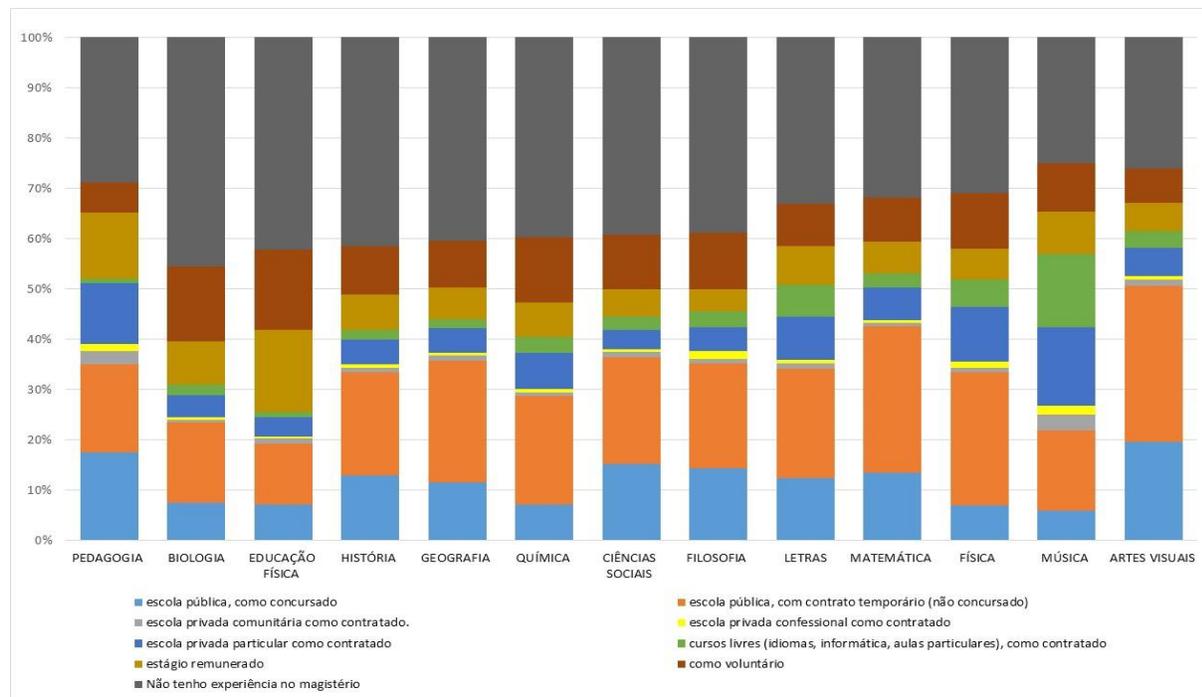


Gráfico 10. Percentual de estudantes concluintes de licenciatura que tem experiência profissional no magistério, por Área do conhecimento – Enade 2014.

Fonte: BRASIL/INEP, Microdados Enade 2014.

O Gráfico 11 traz a distribuição percentual das respostas à questão “em que nível de ensino atua/atuou como professor(a)”. Observa-se que nos cursos de Pedagogia, 37,5% dos concluintes são professores que atuam na Educação Infantil e 24,5% deles já trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 62% dos concluintes de Pedagogia estão buscando habilitação de nível superior para o exercício de sua profissão. Outras Áreas que atraem professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são Música (16,6% e 18,6%) e Artes Visuais (14,1% e 24,2%). Nas Áreas de Física e Química, encontram-se as maiores proporções de concluintes que possuem experiência profissional no Ensino Médio (47,6% e 39,0%, respectivamente), nível de escolaridade onde essas disciplinas fazem parte do currículo, já que, nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina Ciências costuma ser ministrada por licenciados em Biologia prioritariamente. A experiência profissional em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental varia entre 8,5% e 29,6% em todas as Áreas associadas às disciplinas escolares específicas, sendo a maior frequência encontrada entre os concluintes de Matemática.

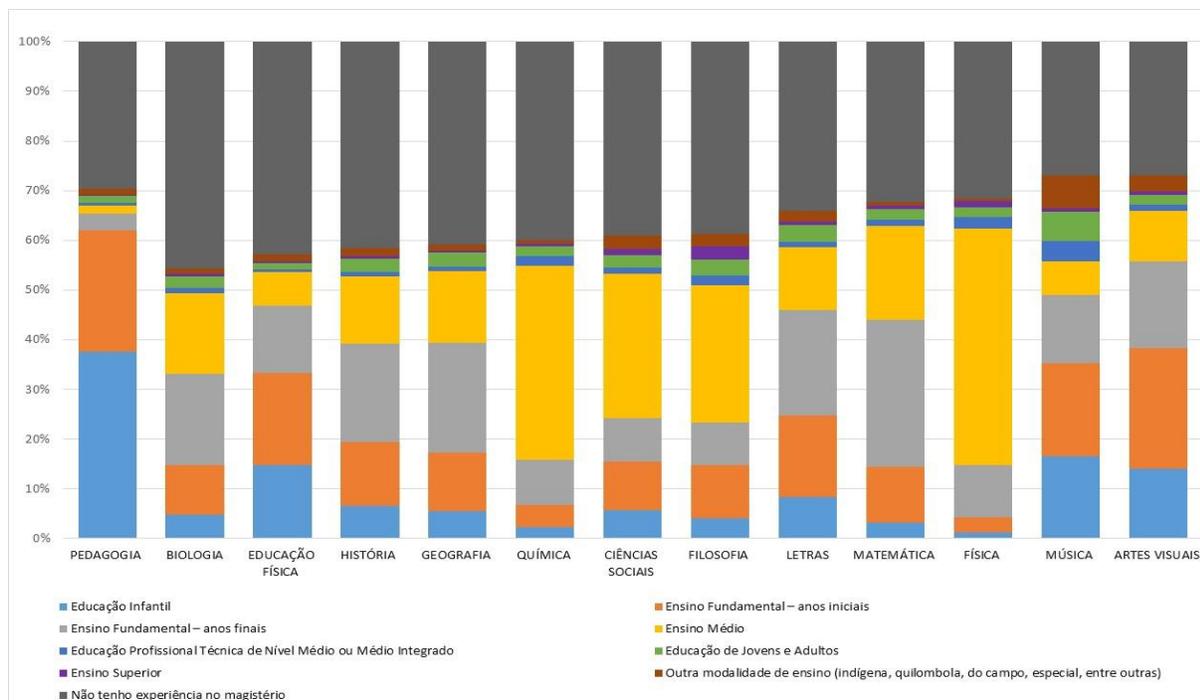


Gráfico 11. Percentual de estudantes concluintes de licenciatura que responderam ter experiência profissional no magistério, segundo etapa/modalidade que atua/atuou e Área de conhecimento – Enade 2014.

Fonte: BRASIL/INEP, Microdados Enade 2014.

## Considerações Finais

O período de 2000 a 2015 configurou-se como aquele de expansão e de inclusão no ensino superior brasileiro. No entanto, este processo tem muitas dimensões, algumas das quais apresentadas por Beltrão & Mandarinó (2014), com dados de todas as Áreas participantes do Enade. Segundo aquele estudo, o processo de inclusão no período ocorreu nas carreiras de menos prestígio social, especialmente nas Licenciaturas e em cursos tecnológicos de curta duração, em grande parte oferecidos por IES privadas.

De todo modo, ainda que haja muito a fazer para atingir números melhores no que diz respeito ao acesso e permanência de públicos mais amplos no ensino superior, o país seguiu a mesma trilha de ampliação do acesso que se verificou no mundo, ainda que com algum atraso. Tudo indica que se manterão as políticas de apoio indireto ao setor privado (detentor de mais de 80% das IES e de mais de 74 % das matrículas) e de ampliação de universidades públicas e vagas no setor federal (que hoje respondem por mais de 50% das matrículas na área pública), inclusive com a criação de institutos federais, cujo foco é a formação tecnológica. (Santos & Tavares, 2016, p. 8)

Uma dimensão fundamental associada à expansão das matrículas nos cursos de Licenciatura foi a regulamentação e aprovação de uma grande quantidade de cursos a distância. O crescimento acelerado da EAD, especialmente nas IES privadas, precisa ser acompanhado de ações que exijam e garantam a qualidade e adequação desse tipo de formação. Sem dúvida, a EAD teve (tem) um papel importante para a formação de nível superior de docentes que já estavam no exercício da profissão, como determina a LDB. No entanto, para a formação de jovens oriundos de um Ensino Médio

sofrível, as exigências de autonomia, de boa capacidade de leitura e de interpretação são dificuldades que impedem supor igualdade de formação entre cursos presenciais e a distância.

A análise do perfil socioeconômico dos que se formam professores, nos cursos de Licenciatura dos Grupos 1 e 2, evidencia que, em grande medida, eles são oriundos de políticas de inclusão no Ensino Superior. São egressos de escolas públicas, os pais possuem baixa escolaridade, cursam o ensino superior mais tardiamente e trabalham durante o curso. As instituições formadoras e as políticas públicas precisam considerar esses dados para que a preparação de docentes possa ser satisfatória. O perfil descrito também reforça a importância de considerar que uma formação a distância, que é mais individualizada, exige cuidados redobrados.

Para Gatti & Barreto (2009), salários pouco atraentes e uma carreira que não oferece horizontes promissores e recompensadores afastam muitos jovens da profissão docente. Segundo a autora, mesmo entre os estudantes de Pedagogia, havia uma parcela não desprezível que não tinha a intenção de seguir a carreira docente. Por outro lado, trata-se de um grupo que, apesar do pouco reconhecimento público, e do baixo status social, além dos baixos salários, de alguma forma, foi atraído para a profissão docente.

Em estudo financiado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Futuro Brasil, Louzano e outros (2010) recorrem a dados do Enem de 2005 para mostrar que a carreira docente atrai uma porcentagem elevada de estudantes menos qualificados. Segundo a pesquisa,

11% de todos os alunos que zeram o exame estavam interessados em se tornar professores do ensino fundamental ou médio. Entre esses, apenas 5% estavam entre os 20% dos estudantes com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho. Isso significa que apenas 10% dos interessados na carreira docente estão entre os melhores alunos do ensino médio do país. Por outro lado, cerca de um terço dos estudantes interessados na carreira docente estão entre os piores em sua coorte. (Louzano et al., 2010, p. 551)

Além das questões já destacadas, os dados apresentados nesse artigo mostram que, dentre os cursos de Licenciatura, a maior queda de afluência socioeconômica ocorreu nos cursos de Pedagogia e Afins<sup>20</sup>, que formam professores para os anos iniciais e a educação infantil. Também é nessa área que se encontram os valores médios mais baixos do fator 1 (afluência socioeconômica), na comparação entre as demais Licenciaturas, a cada edição do Enade. A formação desses professores precisa privilegiar a superação das desigualdades que trazem da Educação Básica, da falta de acesso a bens culturais e das dificuldades de permanência e de aprofundamento durante os estudos no curso superior. Segundo o PNE, planejar a educação nacional “implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil” (Brasil, 2014a). Uma formação açodada e descuidada dos futuros professores se contrapõe ao que está proposto no PNE para ser alcançado até 2024.

---

<sup>20</sup> Todos os estudantes de cursos superiores classificados nesse artigo de cursos do Grupo 1 realizam o Enade de Pedagogia.

## Referências

- Balmant, O. (2011, 11 de setembro). Após crescer durante 6 anos, matrícula no ensino superior cai 11,6% no País. *Jornal O Estado de S. Paulo*, Especial para o Estado. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,apos-crescer-durante-6-anos-matricula-no-ensino-superior-cai-11-6-no-pais-imp-,775783>>. Acesso em: 20 de jun. 2017.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. Disponível em: <[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Beltrão, K. I., & Mandarino, M. C. F. (2014). *Escolha de carreiras em função do nível socioeconômico: Enade 2004 a 2012*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. Disponível em: <[http://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/RELATORIO%20TECNICO%20\(2004-2012\)%20-%20estudo%20ENADE%2015-10-2014%20-%20Vers%C3%A3o%20final\\_Publica%C3%A7%C3%A3o%20meio%20magn%C3%A9tico\\_com%20seguran%C3%A7a.pdf](http://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/RELATORIO%20TECNICO%20(2004-2012)%20-%20estudo%20ENADE%2015-10-2014%20-%20Vers%C3%A3o%20final_Publica%C3%A7%C3%A3o%20meio%20magn%C3%A9tico_com%20seguran%C3%A7a.pdf)>. Acesso em: 10 de ago. 2017.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (1998a, 10 de fevereiro). *Decreto nº 2.494*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (1998b, 27 de abril). *Decreto nº 2.561*. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2561.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm)>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (2007a). *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (2007b). *Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de Reestruturação e expansão das universidades federais - Reuni*. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/projeto\\_reuni\\_mec.pdf](http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/projeto_reuni_mec.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (2014, 25 de junho). Lei 13.005. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (2014). *Planejando a Próxima Década Conhecendo: as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. DF: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Brasil. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

- Ferraro, A. R. (2005). A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 3(set./dez.), 47-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a05n30.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100018>
- Libâneo, J. C. (2007). A Pedagogia em Questão: Entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 10(1), 11-33. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>>. Acesso em: 20 de jun. 2017.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & Oliveira, R. P. de (2010, set./dez.). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 21(47), 543-568. <http://dx.doi.org/10.18222/ae214720102463>
- Manzano, C. S. (2008). A Formação de Professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): Uma Breve Análise. *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped*, Caxambú. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4593--Int.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2017.
- Marafelli, C. M., Rodrigues, P. A. M., & Brandão, Z. (2017). A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 982-997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4293>>. Acesso em: 10 de jun. 2017.
- Meulman, J. J. (1998). *Optimal scaling methods for multivariate categorical data analysis*. SPSS White paper SWPOPT-0898M. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9d8c/508c8a59f71cd5e1385c9a2f75e487a6e55a.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2017.
- Mingoti, S. A. (2005). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: UFMG.
- Monfredidini, I., Maximiano, G. F., & Lotfi, M. C. (2013). *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Moriconi, G. (2008). *Os Professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. (Dissertação de Mestrado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, São Paulo.
- Oliveira, R. P. de. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, 30(108), 739-760. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>
- Rebolo, F., & Oliveira Bueno, B. (2002). O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. *Psicologia. USP[online]*, 13(2), 243-276. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>
- Rebolo, F., & Oliveira Bueno, B. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, 36(2), 323-331. Universidade Estadual de Maringá Paraná, Brasil. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>
- Santos, E., & Tavares, M. (2016). Desafios históricos da inclusão: Características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2260>
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 716-739. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144124>

## Sobre o Autores

### Mônica Cerbella Freire Mandarino

Fundação Cesgranrio / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Monica.cerbella@gmail.com

Bacharel e Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Estatística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Supervisora de Projetos Acadêmicos Sênior da Fundação Cesgranrio. Coordenadora da Correção das Questões Discursivas do Enade de 2014 a 2017. Professora aposentada do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Membro do comitê de especialistas do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e da equipe de especialistas da Base Nacional Curricular Comum. Áreas de interesse: avaliação educacional, ensino de matemática e formação de professores.

### Kaizô Iwakami Beltrão

Fundação Getúlio Vargas (FGV)

kaizo.beltrao@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Bacharel em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Mestre em Matemática Aplicada do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA/CNPq) e PhD em Estatística de Princeton University. Professor da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). Áreas de interesse: avaliação educacional e demografia, em particular tábuas de mortalidade, projeções e migrações.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 3

15 de janeiro 2018

ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

**Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook** <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra**

Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**Paula Razquin**

Universidad de San  
Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

<b>Cristina Alfaro</b> San Diego State University	<b>Gene V Glass</b> Arizona State University	<b>Susan L. Robertson</b> Bristol University, UK
<b>Gary Anderson</b> New York University	<b>Ronald Glass</b> University of California, Santa Cruz	<b>Gloria M. Rodriguez</b> University of California, Davis
<b>Michael W. Apple</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Jacob P. K. Gross</b> University of Louisville	<b>R. Anthony Rolle</b> University of Houston
<b>Jeff Bale</b> OISE, University of Toronto, Canada	<b>Eric M. Haas</b> WestEd	<b>A. G. Rud</b> Washington State University
<b>Aaron Bevanot</b> SUNY Albany	<b>Julian Vasquez Heilig</b> California State University, Sacramento	<b>Patricia Sánchez</b> University of University of Texas, San Antonio
<b>David C. Berliner</b> Arizona State University	<b>Kimberly Kappler Hewitt</b> University of North Carolina Greensboro	<b>Janelle Scott</b> University of California, Berkeley
<b>Henry Braun</b> Boston College	<b>Aimee Howley</b> Ohio University	<b>Jack Schneider</b> College of the Holy Cross
<b>Casey Cobb</b> University of Connecticut	<b>Steve Klees</b> University of Maryland	<b>Noah Sobe</b> Loyola University
<b>Arnold Danzig</b> San Jose State University	<b>Jaekyung Lee</b> SUNY Buffalo	<b>Nelly P. Stromquist</b> University of Maryland
<b>Linda Darling-Hammond</b> Stanford University	<b>Jessica Nina Lester</b> Indiana University	<b>Benjamin Superfine</b> University of Illinois, Chicago
<b>Elizabeth H. DeBray</b> University of Georgia	<b>Amanda E. Lewis</b> University of Illinois, Chicago	<b>Adai Tefera</b> Virginia Commonwealth University
<b>Chad d'Entremont</b> Rennie Center for Education Research & Policy	<b>Chad R. Lochmiller</b> Indiana University	<b>Tina Trujillo</b> University of California, Berkeley
<b>John Diamond</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Christopher Lubienski</b> Indiana University	<b>Federico R. Waitoller</b> University of Illinois, Chicago
<b>Matthew Di Carlo</b> Albert Shanker Institute	<b>Sarah Lubienski</b> Indiana University	<b>Larisa Warhol</b> University of Connecticut
<b>Sherman Dorn</b> Arizona State University	<b>William J. Mathis</b> University of Colorado, Boulder	<b>John Weathers</b> University of Colorado, Colorado Springs
<b>Michael J. Dumas</b> University of California, Berkeley	<b>Michele S. Moses</b> University of Colorado, Boulder	<b>Kevin Welner</b> University of Colorado, Boulder
<b>Kathy Escamilla</b> University of Colorado, Boulder	<b>Julianne Moss</b> Deakin University, Australia	<b>Terrence G. Wiley</b> Center for Applied Linguistics
<b>Melissa Lynn Freeman</b> Adams State College	<b>Sharon Nichols</b> University of Texas, San Antonio	<b>John Willinsky</b> Stanford University
<b>Rachael Gabriel</b> University of Connecticut	<b>Eric Parsons</b> University of Missouri-Columbia	<b>Jennifer R. Wolgemuth</b> University of South Florida
<b>Amy Garrett Dikkers</b> University of North Carolina, Wilmington	<b>Amanda U. Potterton</b> University of Kentucky	<b>Kyo Yamashiro</b> Claremont Graduate University