

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Taís Delaneze

Educação Superior e Formação de Professores para o Ensino de Física  
e Química do Ensino Médio: (des)conexões da educação brasileira  
(2014-2019)

São Carlos / SP  
2024

Taís Delaneze

Educação Superior e Formação de Professores para o Ensino de Física e Química  
do Ensino Médio: (des)conexões da educação brasileira (2014-2019)

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Amarílio Ferreira  
Júnior

São Carlos / SP

2024

Delaneze, Taís

Educação superior e formação de professores para o ensino de física e química do ensino médio: (des)conexões da educação brasileira (2014-2019) / Taís Delaneze -- 2024.  
202f.

Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior  
Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marisa Bittar, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Sílvia de Assis Moura, Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Fátima de Sousa Chaloba, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vivina Dias Sol Queiroz

Bibliografia

1. Educação Superior. 2. Formação de Professores para o Ensino de Física e Química . 3. Indicadores Educacionais . I. Delaneze, Taís. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Taís Delaneze, realizada em 28/08/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Sílvia de Assis Moura (UFSCar)

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba (UNESP)

Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiroz (UFMS)

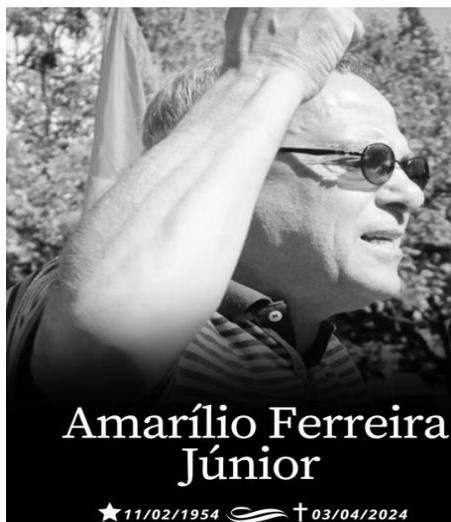
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.



Ao meu eterno mestre, Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior (*in memoriam*), que apoiou,  
orientou e inspirou este trabalho.

*Amarílio Ferreira*

## AGRADECIMENTOS



Fonte: Nota do Comando Local de Greve dos Trabalhadores da UFSCar, abr. 2024

Desta vez irei subverter o protocolo dos textos acadêmicos e fazer dos agradecimentos uma singela homenagem àquele que não pôde acompanhar a finalização desta tese, mas que, certamente, está presente em cada página: suas concepções de mundo, de país, de educação pública, de universidade, certamente, não são alheias a mim e ao meu trabalho. O professor Dr. Amarílio foi o principal responsável pela minha formação intelectual, desde o ensino da graduação, passando pelo mestrado e agora o doutorado, como também importante inspiração de luta por um mundo com mais justiça social. Ele sabia, tal como Ferreira Gullar, que a *“história não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais”* e, por isso, também estava presente nas ruas e praças públicas, compartilhando suas ideias e reflexões. E, se a vida pede coragem, como nos dizeres de Guimarães Rosa, isso nunca lhe faltou: na luta contra a ditadura militar, nos embates políticos dentro e fora da Universidade e no próprio enfrentamento da doença que foi a causa de sua morte. Nunca vi pessoa tão forte, corajosa e com tanta paixão pela vida. Pessoas, assim como ele, nunca morrem: ele está em cada um de nós, com quem ele conviveu e ensinou. AMARÍLIO vive em nossa luta diária e constante por uma educação pública e de qualidade para todos os brasileiros, incluindo os *“esfarrapados do mundo”*, como na menção de Paulo Freire, ou dos *“deserdados do pão”*, como em seus próprios dizeres de poeta e militante.

GRATIDÃO por tudo, meu mestre!

*Queremos saber,  
O que vão fazer  
Com as novas invenções  
Queremos notícia mais séria  
Sobre a descoberta da antimatéria  
e suas implicações  
Na emancipação do homem  
Das grandes populações  
Homens pobres das cidades  
Das estepes dos sertões...*

Trecho da música: Queremos Saber  
Composição: Gilberto Gil (1976)

## RESUMO

Esta pesquisa busca estabelecer uma conexão entre a educação básica e a educação superior no Brasil, por intermédio dos cursos de formação inicial de professores, em nível superior, especificamente, os cursos de física e química, cujas áreas foram apontadas em diversos estudos, pesquisas e levantamentos, entre os anos de 2004 e 2015, com déficit de professores para atuarem nas disciplinas correspondentes do ensino médio. O objetivo geral da tese foi de analisar os indicadores educacionais do ensino médio e da educação superior, com destaque para os cursos de licenciatura, mais especificamente, física e química, no país e em uma instituição pública federal específica, no período de 2014 a 2019, a fim de identificar tendências, regularidades estatísticas e/ou pontos de inflexão. A escolha do período a ser analisado considerou, portanto, o marco normativo que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao disposto na Emenda Constitucional Nº 59/2009 acerca da ampliação da educação básica obrigatória e gratuita; estar em momento posterior à divulgação de alguns prognósticos e diagnósticos sobre a situação de déficit de professores para o ensino médio no país; e ser coincidente com uma série políticas e programas em andamento na educação superior, coordenados pela chamada “Nova CAPES”, com vistas ao fomento da formação de professores para a educação básica. Desenvolveu-se à luz de conceitos interpretativos do Brasil e da educação brasileira de Florestan Fernandes, tais que: capitalismo dependente, heteronomia cultural e universidade multifuncional e integrada. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, com uso de análise descritiva, cujas principais fontes foram o Censo da Educação Básica e o Censo da Educação Superior. Por fim, verificou-se que, tanto na análise estatística global como no caso de uma instituição pública federal específica, houve índices preocupantes de evasão não só do(s) curso(s), como também da carreira do magistério na educação básica. Concluindo-se que a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento tem importantes efeitos sobre as políticas educacionais.

Palavras-chave: educação superior; formação de professores para o ensino de física e química; indicadores educacionais.

## ABSTRACT

This research examines the connection between basic education and higher education in Brazil, focusing on the initial teacher training courses at the higher education level, specifically in Physics and Chemistry. These areas were identified in various studies and surveys conducted between 2004 and 2015 as having a significant shortage of teachers for high school education. The general objective of the thesis was to analyze educational indicators from both high school and higher education, with an emphasis on undergraduate programs in Physics and Chemistry, in Brazil and at a specific federal public institution, during the period from 2014 to 2019. The analysis aimed to identify trends, statistical regularities, and inflection points, considering the impact of the regulatory framework that adjusted the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN) in line with Constitutional Amendment N° 59/2009, which expanded compulsory and free basic education; it also considered being a moment after the dissemination of some forecasts and diagnoses about the shortage of teachers for high school in the country; and it coincides with a series of policies and programs in progress in higher education, coordinated by the so-called "New CAPES," aimed at promoting teacher training for basic education. The research was based on interpretative concepts of Brazil and its education by Florestan Fernandes, such as dependent capitalism, cultural heteronomy, and multifunctional and integrated university. The methodology adopted included bibliographic and documentary research, using descriptive analysis, with the Basic Education Census and the Higher Education Census as the main sources. The results revealed concerning dropout rates in teacher training programs and in the teaching profession in basic education, both at the national level and at a specific federal public institution. It is concluded that the absence of a national development project has significant effects on educational policies.

**Keywords:** higher education; training of teachers for the teaching of physics and chemistry; educational indicators.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA	1 –	Identidade visual do ENEM (1998) .....	63
FIGURA	2 –	Identidade visual da Base Nacional Comum Curricular....	66
FIGURA	3 –	Logomarca das comemorações dos 40 anos da UFSCar	136
FIGURA	4 –	Logomarca das comemorações dos 50 anos da UFSCar	136
FIGURA	5 –	Criação dos campi da UFSCar .....	138
FIGURA	6 –	A UFSCar em seu jubileu de prata .....	143

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	1 – Déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do ensino médio, na rede estadual de ensino – Brasil – 2012 .....	71
GRÁFICO	2 – Proporção do número de escolas, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2019 .....	75
GRÁFICO	3 – Evolução do número de matrículas no ensino médio, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2014-2019.....	76
GRÁFICO	4 – Evolução do número de matrículas no ensino médio regular em tempo integral (turmas presenciais) e parcial – Brasil - 2014-2019 .....	77
GRÁFICO	5 – Evolução de adequação da formação docente no ensino médio – Brasil - 2015-2019 .....	81
GRÁFICO	6 – Evolução do número de cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil 2014-2019 .....	97
GRÁFICO	7 – Evolução do número de vagas em cursos de graduação, por modalidade Brasil 2014-2019 .....	98
GRÁFICO	8 – Evolução do número de ingressantes em curso de graduação, por modalidade de ensino – Brasil - 2014-2019 .....	100
GRÁFICO	9 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa e modalidade de ensino - Brasil - 2014-2019 .....	100
GRÁFICO	10 – Evolução do número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil – 2014 -2019 .....	101
GRÁFICO	11 – Evolução do número de cursos de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	104
GRÁFICO	12 – Evolução do número de cursos de graduação, grau licenciatura, por modalidade de ensino- Brasil 2014 -2019	106

GRÁFICO	13 – Evolução do número de matriculados em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil .....	108
GRÁFICO	14 – Evolução do número de ingressantes em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019 .....	109
GRÁFICO	15 – Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019 .....	110
GRÁFICO	16 – Matrículas em áreas das licenciaturas (presencial e a distância), por categoria administrativa da IES – Brasil – 2019 .....	112
GRÁFICO	17 – Número e percentual de concluintes das licenciaturas (2014 – 2019) que eram docentes em 2022 – Brasil .....	114
GRÁFICO	18 – Evolução do número de cursos de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019 .....	119
GRÁFICO	19 – Evolução do número de cursos de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019 .....	121
GRÁFICO	20 – Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil .....	122
GRÁFICO	21 – Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	123
GRÁFICO	22 – Evolução do percentual de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física e Química, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019 .....	125
GRÁFICO	23 – Proporção de cursos de graduação, na modalidade presencial, por grau acadêmico – UFSCar – 2019 .....	151
GRÁFICO	24 – Percentual de vagas preenchidas, por tipo de vaga – UFSCar – 2014-2019 .....	152

GRÁFICO	25 – Percentual de vagas preenchidas, por grau acadêmico - UFSCar – 2014-2019 .....	153
GRÁFICO	26 – Taxa de evasão e trancamento – UFSCar - 2014-2019 ....	155
GRÁFICO	27 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes, por grau acadêmico – UFSCar - 2014-2019...	156
GRÁFICO	28 – Percentual de vagas preenchidas no curso de Licenciatura em Física, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019 .....	165
GRÁFICO	29 – Percentual de vagas preenchidas no curso de Licenciatura em Química, por tipo de vaga - UFSCar - 2014-2019 .....	166
GRÁFICO	30 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI - UFSCar (2014-2019) .....	167
GRÁFICO	31 – Evolução do Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Química - UFSCar (2014-2019) .....	168
GRÁFICO	32 – Evolução do número de matrículas desvinculadas nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI, e de Licenciatura em Química – UFSCar – 2014-2019 .....	169

## LISTA DE QUADROS

QUADRO	1 – Cursos de Licenciatura em Física e Química – Projeto REUNI/UFSCar .....	161
QUADRO	2 – Projetos da UFSCar no âmbito do Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) .....	162
QUADRO	3 – Cursos de Licenciatura em Física e Química, por localidade – UFSCar – 2019 .....	163

## LISTA DE TABELAS

TABELA	1 –	Demanda estimada de funções docentes e número de licenciados por disciplina – Brasil .....	69
TABELA	2 –	Evolução do número de escolas do ensino médio – Brasil - 2014-2019 .....	74
TABELA	3 –	Evolução do número de matrículas no ensino médio regular, por dependência administrativa – Brasil - 2014-2019 .....	75
TABELA	4 –	Evolução do número de matrículas no ensino médio regular em tempo integral (turmas presenciais) e parcial – Brasil - 2014-2019 .....	76
TABELA	5 –	Taxa de escolarização* da população jovem de 15 a 17 anos – Brasil – 2016-2019 .....	77
TABELA	6 –	Taxa ajustada de frequência escolar líquida, na faixa etária 15 aos 17 anos – Brasil – 2016-2019 .....	78
TABELA	7 –	Evolução do número de docentes do ensino médio, por categoria administrativa – Brasil - 2014-2019 .....	78
TABELA	8 –	Número de docentes do ensino médio regular, por nível de escolaridade/formação acadêmica – Brasil – 2014-2019 .....	79
TABELA	9 –	Evolução do percentual da adequação da formação docente do ensino médio – Brasil - 2015-2019 .....	80
TABELA	10 –	Evolução do número de Instituições de Educação Superior (IES), segundo organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil - 2014-2019 .....	95
TABELA	11 –	Evolução do número de Instituições de Educação Superior (IES), segundo a categoria administrativa – Brasil – 2014-2019 .....	95
TABELA	12 –	Evolução do número de cursos de graduação (presencial e a distância), segundo a organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2014-2019 .....	96
TABELA	13 –	Evolução do número de cursos de graduação, segundo	

	a modalidade de ensino e a categoria administrativa – Brasil - 2014-2019.....	96
TABELA 14 –	Evolução do número de vagas em cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil - 2014 -2019 .....	97
TABELA 15 –	Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes da graduação, modalidade presencial, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	98
TABELA 16 –	Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes da graduação, modalidade de educação a distância, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	99
TABELA 17 –	Evolução do número de cursos de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	104
TABELA 18 –	Evolução do número de cursos de graduação, grau licenciatura, por organização acadêmica e categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	105
TABELA 19 –	Evolução do número de cursos de graduação, grau licenciatura, por modalidade de ensino – Brasil - 2014- 2019 .....	105
TABELA 20 –	Evolução da oferta de vagas totais em cursos de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa – Brasil - 2014-2019 .....	106
TABELA 21 –	Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes da graduação, grau licenciatura, modalidade presencial, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	107
TABELA 22 –	Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes da graduação, grau licenciatura, modalidade de educação a distância, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	107
TABELA 23 –	Matrículas em áreas das licenciaturas (presenciais e a	

		distância), por categoria administrativa da IES - Brasil 2019 .....	111
TABELA	24 –	Evolução do número de cursos de graduação em Física, grau de licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	118
TABELA	25 –	Evolução do número de cursos de graduação em Física, grau de licenciatura, segundo a modalidade e a categoria administrativa da IES – Brasil .....	118
TABELA	26 –	Evolução do número de cursos de graduação em Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014 – 2019 .....	120
TABELA	27 –	Evolução do número de cursos de graduação em Química, grau licenciatura, segundo a modalidade e a categoria administrativa da IES – Brasil .....	120
TABELA	28 –	Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil 2014-2019 .....	121
TABELA	29 –	Evolução da taxa de ocupação no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	122
TABELA	30 –	Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	123
TABELA	31 –	Evolução da taxa de ocupação no curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	124
TABELA	32 –	Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de Física e de Química, grau licenciatura, segundo a modalidade de ensino – Brasil .....	124
TABELA	33 –	Evolução do número de matrículas no curso de Física grau de licenciatura, segundo a modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	125

TABELA	34 – Evolução do percentual de matrículas no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	126
TABELA	35 – Evolução do percentual de matrículas desvinculadas em relação ao número total no curso de Licenciatura em Física, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2014 -2019 .....	126
TABELA	36 – Evolução do número de matrículas no curso de Química, grau licenciatura segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	127
TABELA	37 – Evolução do percentual de matrículas no curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	127
TABELA	38 – Evolução do percentual de matrículas desvinculadas em relação ao número total, no curso de Química, grau licenciatura, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2014-2019 .....	128
TABELA	39 – Evolução do número de concluintes no curso de Física, grau licenciatura, segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	128
TABELA	40 – Evolução do percentual de concluintes no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019 .....	129
TABELA	41 – Número de concluintes no curso Física, grau licenciatura, modalidade presencial e na categoria pública, por organização acadêmica – Brasil – 2014-2019 .....	129
TABELA	42 – Evolução do número de concluintes no curso de Química, grau licenciatura, segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019 .....	130
TABELA	43 – Evolução do percentual de concluintes do curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa	

	da IES – Brasil - 2014-2019 .....	130
TABELA 44 –	Número de concluintes no curso Química, grau licenciatura, na modalidade presencial e na categoria pública, por organização acadêmica – Brasil – 2014-2019 .....	131
TABELA 45 –	Dados Gerais do Enade 2014 do Curso de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil ...	132
TABELA 46 –	Dados Gerais do Enade 2014 do Curso de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil	133
TABELA 47 –	Dados gerais do Enade 2017 em Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil .....	134
TABELA 48 –	Dados gerais do Enade 2017 em Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil .....	134
TABELA 49 –	Área dos campi da UFSCar .....	148
TABELA 50 –	Matrículas em cursos de graduação presenciais, por região geográfica e categoria administrativa – Brasil – 2019 .....	150
TABELA 51 –	Número de cursos da graduação presencial, por localidade e grau acadêmico – UFSCar - 2014-2019 .....	150
TABELA 52 –	Evolução do número de vagas ofertadas, por tipo de vaga – UFSCar – 2014-2019 .....	151
TABELA 53 –	Evolução da taxa de ocupação de vagas ofertadas, por tipo de vaga – UFSCar- 2014-2019 .....	153
TABELA 54 –	Evolução do número de vagas novas ofertadas e percentual de vagas preenchidas, por grau acadêmico - UFSCar - 2014-2019 .....	153
TABELA 55 –	Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de graduação, modalidade presencial - UFSCar - 2014-2019 .....	153
TABELA 56 –	Evolução do percentual de matrículas desvinculadas em relação ao número total – UFSCar - 2014 -2019 .....	154
TABELA 57 –	Evolução da taxa de evasão e trancamento – UFSCar - 2014-2019 .....	155

TABELA	58 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos de graduação, grau bacharelado – UFSCar - 2014-2019 .....	155
TABELA	59 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos de graduação, grau licenciatura – UFSCar (2014-2019) .....	155
TABELA	60 – Evolução do percentual de matrículas desvinculadas em relação ao total de matriculados, por grau acadêmico - UFSCar - 2014 -2019 .....	157
TABELA	61 – Evolução da taxa de evasão, por grau acadêmico – UFSCar – 2014-2019 .....	157
TABELA	62 – Evolução do número de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Física, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019 .....	163
TABELA	63 – Evolução do número de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Química, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019 .....	164
TABELA	64 – Evolução da taxa de ocupação de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Física, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019 .....	165
TABELA	65 – Evolução da taxa de ocupação de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Química, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019 .....	166
TABELA	66 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI - UFSCar - 2014-2019 .....	166
TABELA	67 – Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Química - UFSCar - 2014-2019 .....	167
TABELA	68 – Evolução do número de matrículas desvinculadas nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI, e de Licenciatura em Química – UFSCar – 2014-2019 .....	168
TABELA	69 – Indicadores de fluxo dos estudantes de Licenciatura em	

	Física e Licenciatura em Química – UFSCar (coorte 2014-2021) .....	170
TABELA 70 –	Panorama quantitativo dos estudantes de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química participantes do Enade – UFSCar - Ciclos 2014 e 2017 .....	171

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	24
2 UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL: NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	30
2.1 A UNIVERSIDADE “TEMPORÃ” E O LÓCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO.....	32
2.1.1 A Reforma Francisco Campos (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o fim de “ <i>um país sem professores e de uma cultura         autodidática</i> ”?.....	33
2.1.2 As Experiências Universitárias da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935): o lugar das ciências, dos cientistas e da intelectualidade brasileira.....	36
2.1.3 Gestão Capanema: a Faculdade Nacional de Filosofia e seu “legado educacional” para a formação do magistério .....	42
2.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e a Fundação da Universidade de Brasília (UnB): o destino das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em questão.....	45
2.1.5 As Reformas Educacionais da Ditadura: nova organização e expansão dos cursos de formação de professores .....	49
2.1.6 A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) suas Alterações e Demais Dispositivos Normativos Complementares: “ranços e avanços” na perspectiva da formação do magistério para a educação básica .....	53
2.2 O ENSINO MÉDIO (PÓS-LBDEN 1996) E A DEMANDA POR PROFESSORES: <i>DÉJÀ VU</i> NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA? .....	59
2.2.1 Marcos Legais do Ensino Médio: o “ponto nevrálgico” da organização escolar.....	60
2.2.2 Ensino Médio e o Déficit de Professores: um problema crônico? .....	68
2.2.3 Panorama Geral do Ensino Médio (2014-2019): um retrato pós-extensão da obrigatoriedade escolar.....	74
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: UM DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (2014-2019).....	83

3.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-LDBEN 1996: OS TERMOS DA EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO.....	83
3.2. O PERFIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2014-2019): O “MUVUCADO” MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	94
3.2.1. Perfil das Licenciaturas no Brasil (2014-2019): afinal qual é o <i>lócus</i> da formação de professores para a educação básica?.....	103
3.2.2 Formação de Professores em Física e Química para o Ensino Médio: crônica de uma morte anunciada? .....	115
4 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA: “O CASO DA UFSCAR”.....	136
4.1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: DA PRÉ-HISTÓRIA À EXPANSÃO DE CURSOS E <i>CAMPI</i> PARA OUTRAS LOCALIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	137
4.2 PANORAMA GERAL DA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UFSCAR (2014-2019): INDICADORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS DE “MERCANTILIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	149
4.3 LICENCIATURAS EM FÍSICA E QUÍMICA E A PERSPECTIVA PROFISSIONAL DE SEUS FUTUROS EGRESSOS: SER OU NÃO SER PROFESSOR? .....	159
4.3.1 Breve Histórico dos Cursos: no balanço das políticas educacionais.....	159
4.3.2 Indicadores Educacionais dos Cursos .....	163
5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE: UM PROJETO PARA O BRASIL .....	174
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE.....	201

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca estabelecer uma conexão entre a educação básica e a educação superior no Brasil, por intermédio dos cursos de formação inicial de professores, em nível superior, especificamente, os cursos de física e química, cujas áreas foram apontadas em diversos estudos, pesquisas e levantamentos<sup>1</sup>, entre os anos de 2004 e 2015, com déficit de professores para atuarem nas disciplinas correspondentes do ensino médio. O prognóstico acerca do déficit de professores para o ensino médio, nas primeiras publicações, foi antecedente à emenda constitucional que estabeleceu a ampliação da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Sem desconsiderar a importância da discussão acerca da reforma do novo ensino médio (2017), que muito se produziu no “calor da hora” e que, novamente, “*sub judice*” desde 2023, teve nova lei aprovada em julho de 2024<sup>2</sup>, refletindo os dilemas desta etapa escolar presentes ao longo da história da educação brasileira, a problemática aqui é antecedente à reforma. Havia, antes de tudo, havia um passivo a ser equacionado na educação brasileira: o quantitativo suficiente de professores, com destaque para algumas áreas do conhecimento, para o atendimento escolar dos estudantes da última etapa da educação básica, incluída como obrigatória e gratuita na Constituição Federal, em 2009 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2013.

A formação de professores apresenta importância estratégica para o desenvolvimento da educação básica, sobretudo, em um país em busca da universalização de sua última etapa escolar. Afinal, é possível promover a expansão e a universalização do ensino médio sem professores? Ou em número insuficiente e sem formação adequada em todas as áreas do conhecimento?

Da constituição dos primeiros cursos específicos e regulares para a formação de professores para o ensino médio à inclusão normativa desta etapa escolar como obrigatória e gratuita, foram mais de 70 anos transcorridos e a problemática acerca da formação de professores se faz, novamente, presente. A afirmativa de que o

---

<sup>1</sup> “Estatísticas dos Professores no Brasil” (Inep, 2004); “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (Brasil, 2007); “Professores do Brasil: impasses e desafios” (Gatti; Barretto, 2009); “Ensino Médio no Brasil” (Instituto Rui Barbosa; Brasil, 2014); “Perfil da Docência no Ensino Médio Regular” (Inep, 2015a).

<sup>2</sup> Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

ensino médio precisa de professores nos leva a esse *déjà vu* na história da educação brasileira. No entanto, destaca-se que, neste momento da análise, a falta de professores pode comprometer ou restringir os efeitos da universalização pretendida, com maior impacto, na categoria pública, que detinha **87,2%** das matrículas do ensino médio no país em 2023 (Inep, 2024a).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi de analisar os indicadores educacionais do ensino médio e da educação superior, com destaque para os cursos de licenciatura, mais especificamente, física e química, no país e em uma instituição pública federal específica, no período de **2014 a 2019**, a fim de identificar tendências, regularidades estatísticas e/ou pontos de inflexão.

O recorte temporal foi estabelecido, tendo em vista o período compreendido entre publicação da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), a qual ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009c), acerca da ampliação da educação básica obrigatória e gratuita e o ano que antecede o início da pandemia da Covid-19 no Brasil, em que houve isolamento social e o fechamento das escolas e instituições de ensino superior, com a adoção do chamado ensino remoto emergencial, e que afetou o sistema educacional em escala global e, por consequência, seus indicadores.

Além disso, a escolha do período de 2014 a 2019 levou em consideração, estar em momento posterior à divulgação de alguns prognósticos e diagnósticos sobre a situação dos professores do ensino médio no país, entre os quais se encontra até a alusão a uma possível situação de “*Apagão do Ensino Médio*”; como também ser coincidente com uma série políticas e programas em andamento na educação superior, coordenados pela chamada “Nova CAPES”, com vistas ao fomento da formação de professores para a educação básica (UAB, Pibid, Parfor, PLI, Residência Pedagógica etc).

A pesquisa foi desenvolvida à luz de conceitos interpretativos do Brasil e da educação brasileira, no escopo do pensamento social brasileiro crítico, tais que: capitalismo dependente, heteronomia cultural e universidade multifuncional e integrada, elaborados por Florestan Fernandes. O aprofundamento destes conceitos desvela a correlação entre a especificidade de nosso processo de formação histórico-social e a despreocupação crônica com a efetiva universalização da educação básica de qualidade.

Para Fernandes (1976, 2020), o caráter autoritário e antidemocrático da revolução burguesa no Brasil fez avançar as relações capitalistas, por meio de uma modernização conservadora, não chegando nem mesmo a equacionar o desenvolvimento como o equivalente da revolução dentro da ordem, nos limites da independência nacional ou das ideias liberais europeus do século XIX. Ao dispensar os ideais democráticos e republicanos, as frações da burguesia brasileira, igualmente, desprezaram políticas sociais universais, não se comprometendo, portanto, com uma reforma educacional à altura dos padrões civilizatórios vigentes.

A alternativa histórica à revolução nacional e democrática foi para o Brasil, como também para demais países da América Latina, o capitalismo dependente. Esta opção colocou estes países em uma posição heteronômica ou de dependência econômica, política, social e cultural, em relação aos países hegemônicos do centro do capitalismo. Assim, países dependentes estariam fadados ao atendimento das necessidades econômicas e de outra natureza das sociedades nacionais hegemônicas do capitalismo a que estão subordinadas. Estes vínculos de dependência dos países da América Latina também estiveram presentes em outros momentos históricos, na forma do colonialismo e do neocolonialismo (Fernandes, 1981a).

O conceito de capitalismo dependente é considerado por Cardoso (2023, p. 8), como uma contribuição original e importante de Florestan à teoria do capitalismo e do desenvolvimento capitalista. Para Cardoso (2023, p.37), a teorização do capitalismo dependente conseguiu manter o seu frescor analítico e vigor teórico, diante das novas fases do desenvolvimento capitalista.

No escopo da problemática do capitalismo dependente, Florestan discorre sobre a universidade e de sua função social nos limites das condições existentes no Brasil e na América Latina. A partir do conceito de universidade integrada e multifuncional, atribuiu-se à universidade o papel histórico de negação e de superação da heteronomia cultural e do subdesenvolvimento educacional (Fernandes, 2020), condição para o enfrentamento do capitalismo dependente.

A expressão “integrada e multifuncional” caracteriza a autêntica universidade da era da ciência e da tecnologia, sincronizada com seu tempo histórico e padrão civilizatório, em que suas funções são, além do ensino e da formação de profissionais, a pesquisa, a criação intelectual e o pensamento crítico, “tanto sob a modalidade de autoconsciência dos problemas dos problemas nacionais, quanto sob

o modo de reflexão crítica sobre o destino do homem nessa civilização e a natureza das grandes opções históricas” (Fernandes, 2020, p. 244).

Sustentado por este arcabouço teórico, o trabalho se desenvolveu na forma de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica está circunscrita à história das políticas educacionais para a educação superior, com destaque para constituição dos cursos de licenciatura no país, às políticas educacionais pós-LDBEN para o ensino médio; e à história da instituição pública federal analisada, qual seja: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituída na década de 1970 no interior do estado de São Paulo. Já a pesquisa documental abrangeu as seguintes fontes:

- 1) Censo da Educação Superior (2014-2019) e Censo da Educação Básica (2014-2019), sob a forma de Sinopses Estatísticas, Resumos Técnicos, Notas Estatísticas, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), com informações agregadas e que não necessitam de auxílio de *softwares* de leitura para decodificação, a exemplo dos Microdados;
- 2) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para informações subsidiárias acerca da taxa de escolarização e taxa de frequência escolar ajustada da população jovem 15 a 17 anos no Brasil;
- 3) Documentos, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar, compilados a partir do Projeto EcoGrad/Andifes<sup>3</sup>, com indicadores gerais e específicos da graduação presencial (2014-2019); além de Relatórios Institucionais de Gestão, encaminhados, anualmente, ao Tribunal de Contas da União (TCU) para informações subsidiárias;
- 4) Relatórios de Curso e de Área do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado também pelo Inep, correspondentes aos ciclos avaliativos de 2014 e 2017, para obtenção das respostas ao “Questionário do Estudante” específico dos cursos de licenciatura em

---

<sup>3</sup> Trata-se de um ecossistema de gestão das graduações, integrando informações e indicadores já existentes nas bases públicas de informação, sendo de acesso restrito aos gestores das instituições. O projeto foi criado a partir de uma demanda do Colégio de Pró-Reitores de Graduação das IFES, ligado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), cuja coordenação está ligada à Universidade Federal da Paraíba (<http://ecograd.ufpb.br/>).

que se verifica a percepção dos futuros egressos acerca do exercício da docência.

O Censo da Educação Superior, principal fonte de dados desta pesquisa, reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação e sequenciais, presenciais ou a distância, vagas oferecidas, inscritos (ou candidatos), matrículas, ingressantes e concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Consiste em uma pesquisa anual e declaratória, para fins de elaboração de indicadores educacionais, sendo obrigatória para todas as instituições de educação superior (IES) do país, públicas e privadas. Os próprios indicadores específicos da UFSCar, fornecidos por meio do Projeto EcoGrad/Andifes, tem como principal fonte o Censo da Educação Superior.

Outra importante fonte da pesquisa foram os Relatórios de Área e Curso do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), correspondentes aos ciclos avaliativos de 2014 e 2017.

O Enade, aplicado também pelo Inep, compõe a avaliação de cursos da educação superior no país e está circunscrito no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os resultados deste exame, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, aliados a demais insumos, se constituíram em base de cálculo para indicadores de qualidade da educação superior, bem como são requisitos para a emissão de novos atos autorizativos, como a renovação do reconhecimento dos cursos da educação superior no país.

Ao longo de suas edições, o Enade passou por diversas modificações. Em 2013, ao preenchimento do “Questionário do Estudante” pelos concluintes foi atribuído o caráter de obrigatoriedade. No caso dos cursos de licenciatura, desde 2014, há um questionário específico (com 13 questões) em que se verifica a percepção do estudante acerca do exercício do magistério, cujos resultados são divulgados pelos relatórios. Na pesquisa, estes resultados foram utilizados, tanto para uma análise global dos futuros egressos dos cursos de física e química no país, por meio dos Relatórios de Área, como dos futuros egressos da instituição específica analisada, por meio dos Relatórios de Cursos.

Para a análise dos dados estatísticos da pesquisa, foi utilizada a análise descritiva (Morettin; Singer, 2022), com a elaboração de gráficos (de linhas e de barras) e tabelas (de frequência), apresentando uma compreensão visual e

resumida de um conjunto de dados, cujos objetivos são analisar o comportamento, descrever as características e verificar as principais tendências destes dados, o que possibilita embasar decisões ou inferências.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, com a utilização da análise descritiva, o trabalho se estruturou em três partes. No tópico “Universidade, Formação do Magistério e Ensino Médio no Brasil: navegando pela história da educação brasileira”, procurou-se realizar uma reconstituição histórica do estabelecimento dos primeiros cursos específicos e regulares dos de formação de professores para a escola secundária, em nível superior, no Brasil, passando por suas modificações ao longo das políticas educacionais até as alterações e normas complementares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Além disso, procurou-se apresentar o panorama geral do ensino médio em termos normativos pós-LDBEN e de sua evolução quantitativa pós-extensão da obrigatoriedade escolar, bem como problematizar uma questão fundamental para garantir a pretendida universalização da educação básica: o quantitativo suficiente de professores com formação adequada para atuar no ensino médio.

No tópico “Educação Superior e os Cursos de Licenciatura no Brasil: um diagnóstico da situação educacional brasileira (2014-2019)”, procurou-se estabelecer um panorama geral da educação superior e das licenciaturas no país, com destaque para os cursos de física e de química, os quais apresentavam déficit de professores e um percentual considerável de profissionais sem formação adequada atuando nas escolas brasileiras, em termos das políticas e dos indicadores educacionais.

No tópico “Universidade Pública e Formação de Professores para o Ensino de Física e Química: o caso da UFSCar”, procurou-se estabelecer um panorama geral e das licenciaturas em física e química de uma instituição pública federal específica, a UFSCar, localizada no interior do estado de São Paulo, em termos de seus indicadores educacionais específicos.

Tendo em vista a opção societária pelo capitalismo dependente, ao longo dos séculos XX e XXI, e seus efeitos sobre as perspectivas educacionais, conclui-se que tal escolha tem culminado no desenvolvimento de políticas e programas educacionais contraditórios e contribuído para um sistema de educação superior disfuncional, além de comprometer a universalização da educação básica de qualidade.

## **2 UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL: NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Se há um consenso entre historiadores da educação brasileira é que a universidade surge tardiamente no Brasil e, ainda, assim, as primeiras instituições que foram de tal modo denominadas, tiveram vida efêmera ou não correspondiam ao conceito moderno de universidade.

Na discussão sobre a universidade nas décadas de 1920 e 1930, a questão da formação do magistério, especialmente para o ensino secundário, ganhou importância destacada. Neste período, a formação de professores para o ensino primário já havia sido, de certa forma, solucionada com a criação das Escolas Normais, a partir de 1835, quando surge a primeira escola.

Assim, os cursos de formação de professores para a escola secundária, em nível superior, se constituem no Brasil, ao passo que a institucionalização da universidade se inicia, por meio da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 e da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, em 1937. Embora para Florestan Fernandes (2020), elas tenham representado apenas “um ensaio ou experimento de liquidação do padrão brasileiro de escola superior”, resultando no que ele denominou de universidade conglomerada ou a reunião de escolas superiores, sem ultrapassar muito os limites do padrão existente.

Neste contexto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou equivalente, surgiu no âmbito das instituições universitárias brasileiras, inicialmente, com um duplo propósito: o de imprimir o caráter verdadeiramente universitário às instituições de ensino superior e de formar os quadros do magistério para o ensino secundário da escola brasileira. O primeiro propósito seria secundarizado na prática das instituições e depois abandonado pelo projeto universitário do ministro Capanema em 1937.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi, em termos de exigência legal, unidade obrigatória na constituição da universidade até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b); e o *locus* da formação de professores para o magistério do ensino secundário, até as reformas educacionais da ditadura que alteraram a LDB/1961. Os textos normativos destas reformas não fizeram menção a nenhum tipo específico de

unidade universitária (faculdade/escola/instituto) que seria responsável pela formação dos professores do então 2º grau e introduziram os conceitos de licenciaturas plenas e licenciaturas curtas.

Além disso, com as reformas educacionais da ditadura, houve a ampliação da obrigatoriedade escolar com a reorganização dos níveis e etapas escolares, divididos em 1º e 2º graus, sendo o 1º grau obrigatório de 8 (oito) anos. Já a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino secundário, 2º grau ou ensino médio seria uma questão a ser resolvida em outros tempos, a qual não seria com segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ao menos, não no ato de sua promulgação.

A Década da Educação (1997-2007), instituída pela LDBEN (Brasil, 1996), tinha como questão precípua a universalização do ensino fundamental, correspondente ao 1º grau da reforma educacional anterior.

Assim, ficaria para o século XXI tratar da ampliação da obrigatoriedade escolar estendida até o ensino médio. A extensão da obrigatoriedade escolar até o ensino médio foi incluída na Constituição Federal (Brasil, 1988) em 2009 e na LDBEN (Brasil, 1996) em 2013. Antes mesmo destas alterações normativas, o problema da formação do magistério para o ensino médio voltaria à pauta, só que agora em outros termos, qual seja: o quantitativo (in)suficiente de professores com a formação adequada nas áreas do conhecimento que compunham o currículo de um ensino médio já em expansão, senão por exigência legal, por demanda social.

A LDBEN (Brasil, 1996) recebeu toda sorte de alterações e normas complementares, dado o seu caráter “minimalista”, o que incluiu a chamada reforma do ensino médio, introduzida por medida provisória, convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a)<sup>4</sup> e completada pela Base Nacional Comum Curricular e pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio em 2018 (Brasil, 2018). No bojo desta reforma, foram incluídos no texto normativo da LDBEN (Brasil, 1996), entre outros dispositivos: a possibilidade do reconhecimento do “notório saber” para o exercício do magistério, ainda que se trate de excepcionalidade, nos remete à situação da década de 1930 em que os professores eram recrutados nas mais diversas profissões; e um currículo composto por

---

<sup>4</sup> Em 2023, foi protocolado no Congresso Nacional Projeto de Lei, propondo alterações na LDBEN (Brasil, 1996) nos principais dispositivos inseridos pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

itinerários formativos com a possibilidade de diversos arranjos curriculares, resultando, entre outras coisas, no “esvaziamento” de conteúdos escolares tradicionais, o que imprimiu certa descaracterização da formação e do exercício profissional da docência. Com isso, adicionam-se novos fatores ao problema da insuficiência de professores com formação adequada para atuação no ensino médio.

O problema da formação do magistério para o ensino médio se coloca agora em outros termos e contexto, em que o “Plano” é universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, bem como elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Além disso, há a política de fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Ao desafio da expansão escolar, se coloca o desafio da formação de professores, com formação adequada e em quantitativo suficiente. No que pese o fato de que se trata de uma educação, majoritariamente, pública com mais de 87% das matrículas, segundo dados do Censo Escolar de 2014 a 2019.

## 2.1 A UNIVERSIDADE “TEMPORÃ”<sup>5</sup> E O LÓCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, os primeiros cursos superiores foram criados a partir de 1808<sup>6</sup>, com a vinda da família real e da elite portuguesa e a elevação do Brasil a Reino Unido, o que o fez uma exceção na América Latina, visto que, já no século XVI, diversos países já possuíam instituições de ensino superior. Até a chegada da família real portuguesa por aqui, a universidade brasileira foi, essencialmente, a Universidade de Coimbra – o *lócus* dos estudos superiores de jovens nascidos no Brasil (Teixeira, 1999).

A partir de 1808, a organização do ensino superior no Brasil, com a criação de escolas isoladas e especializadas, teve grande influência francesa, o que se tornou

---

<sup>5</sup> O termo é uma referência à obra de Luiz Antônio Cunha “*Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*” (Cunha, 2007a), cuja 1ª edição é de 1980.

<sup>6</sup> Embora Cunha (2007a, p. 17) em “Universidade Temporã”, considere que os Colégios Jesuíticos fossem equivalentes a muitas das universidades hispano-americanas, as tentativas de adquirir prerrogativas universitárias para colégios junto à coroa portuguesa foram frustradas.

um grande impeditivo para a ideia de universidade no Brasil. De acordo com Anísio Teixeira (1968), durante todo o período monárquico, nada menos do que 42 projetos de universidade são apresentados, de José Bonifácio a Rui Barbosa, todos recusados pelo governo e pelo parlamento, em nome da liberdade de ensino e da ciência livre de privilégios e da proteção do Estado, preceitos dos positivistas.

Assim, o Brasil adentraria no período republicano com apenas cinco faculdades - Direito em São Paulo e Recife; Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia; e Politécnica no Rio de Janeiro (Souza, 1996) -, além da ausência de um sistema de ensino universitário.

Já no século XX, a despeito da organização das universidades livres de Manaus, Paraná e São Paulo, no início da década de 1910, independente do poder central e de vida efêmera; da reunião de quatro escolas superiores existentes no Rio de Janeiro, por decreto, sob o nome de universidade em 1920; e da criação da Universidade de Minas Gerais em 1927, pelo governador mineiro Antônio Carlos, seguindo o modelo da Universidade do Rio de Janeiro, o regime universitário seria instituído somente em 1931 por Francisco Campos, o primeiro titular do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas.

O debate sobre a questão da universidade perpassou também pelo problema da formação de professores, especialmente para o ensino secundário, que até então eram recrutados em toda sorte de carreiras, sem a formação específica. Discussões importantes foram realizadas no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE) e das Conferências Nacionais de Educação, resultando na elaboração de um dos mais famigerados documentos da história da educação brasileira - o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ou, ainda, como atesta Saviani (2004, p.35) de um rico legado educacional que nos foi deixado pelo século XX. A despeito das querelas da teoria e da prática pedagógica, o Manifesto trata, acima de tudo, da defesa da educação pública.

### 2.1.1 A Reforma Francisco Campos (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o fim de “*um país sem professores e de uma cultura autodidática*”?

A primeira instituição que assumiu, de fato, a denominação de universidade de forma duradoura foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo governo

federal e considerada implantada somente em 1937. A segunda, a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 à imagem da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1920, ao se criar a Universidade do Rio de Janeiro, não foram traçados padrões organizacionais para as instituições congêneres. Passados 11 anos, o modelo de organização didático-administrativa do ensino superior seria estabelecido no Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº 19.851/1931 (Brasil, 1931b) do primeiro-ministro da pasta do então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>7</sup>, considerado a participação do Estado de Minas no governo provisório decorrente da “Revolução de 1930”.

No final da década de 1920, especialmente no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 e considerada a primeira forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização (Nagle, *apud* Cunha, 2007a, p.197), os debates sobre a questão da universidade e outros temas importantes da educação nacional avançam com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927. Na IV Conferência da ABE, realizada em 1931, Vargas pretendia que se traçasse o “sentido pedagógico da revolução”, no entanto, não houve consenso entre os educadores, divididos entre a ala dos católicos e a ala dos renovadores (Moraes, 2000, p.39). Assim, no mesmo ano, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabeleceria o sistema universitário como regra geral de organização do ensino superior da República, admitindo, no entanto, a existência de institutos isolados. As universidades poderiam ser oficiais (federal ou estadual) ou livres e, dentre outros dispositivos, a exigência para a constituição das universidades no Brasil era a de congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta última, sem existência legal ou prática até então, seria regulamentada pelo Decreto nº 19.852/1931 (Brasil, 1931c) que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, sob os termos do Estatuto.

---

<sup>7</sup> O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública criado em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro, foi modificado em 1937 para Ministério da Educação e Saúde e, em 1953, seria reestruturado dando origem ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1985, a cultura sairia da pasta, mas a sigla permaneceria. Depois de se tornar Ministério da Educação e do Desporto em 1992, a educação seria atribuição exclusiva da pasta a partir de 1995. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>.

Na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, que se constituiria em modelo para as demais universidades e institutos equiparados, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras seria organizada, progressivamente, com as seguintes seções: Seção de Educação, Seção de Ciências e Seção de Letras. A Seção de Educação deveria compreender as disciplinas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendiam a licença nas ciências da educação; a Seção de Ciências deveria compreender as disciplinas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendiam a licença nas ciências matemática, físicas, químicas ou naturais; e Seção Letras deveria compreender as disciplinas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendiam a licença em letras, história, geografia e línguas vivas.

Na exposição de motivos do ministro (Brasil, 1931a), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras seria um instituto de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, imprimindo ao conjunto de institutos reunidos o caráter propriamente universitário, bem como superando os limites do interesse puramente profissional e de nossa *“cultura autodidática”* e; sobretudo, seria um instituto de educação que, para que não se reduzisse a *“um adorno ou decoração pretenciosa em casa pobre”*, receberia também a função de caráter pragmático de formação dos professores, particularmente, para o ensino secundário, posto que, o ensino no Brasil seria um ensino sem professores em que eles *“criam a si mesmos”*.

Com efeito, os debates sobre a criação da universidade do final da década de 1920, não encontraram expressão legítima na Reforma de Francisco Campos (Mendonça, 2000, p. 40). Ao fim e ao cabo, o próprio governo federal não se empenhou para a consolidação da (re)organização da Universidade do Rio de Janeiro, incluindo a instalação da nova faculdade, que somente progrediria em 1939.

De 1931 a 1932, o ministro Francisco Campos, além de elaborar o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por 30 anos, e reorganizar a Universidade do Rio de Janeiro, também criou o Conselho Nacional de Educação, entre outras disposições, envolvendo outros níveis e ramos de ensino, como secundário e comercial. Em razão de querelas das alianças políticas, ele acabaria por se afastar do ministério e, posteriormente, substituiria Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, depois, assumiria o Ministério da Justiça.

O grupo dos renovadores que assumiria a sua direção da ABE, conhecidos como os pioneiros da Educação Nova, em 1932, lançariam o seu Manifesto ao Povo

e ao Governo, no qual explicitavam o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de verdadeiras universidades. No balanço da educação pública, o Manifesto de 1932 expõe que 43 anos de regime republicano no Brasil não foram suficientes para o êxito de uma organização escolar à altura das necessidades modernas do país – o que demonstra o peso de nosso passado e tradições culturais. No que diz respeito ao problema universitário, o documento trata do conceito moderno de Universidade, em que ao lado das faculdades profissionais, deveria organizar um campo mais vasto de investigações científicas (ciências sociais e econômicas; ciências matemáticas, físicas e naturais; filosofia e letras), atendendo também a formação de pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano. Até então, não era o ensino superior que abrigava a pesquisa no Brasil, mas uma série de outras instituições, tais que: museus, observatórios, institutos de pesquisa. São exemplos disso: o Instituto Vacino Gênico de São Paulo (1892), posterior Instituto Butantan; e o Instituto Soroterápico de Manguinhos (1900), posterior Instituto Oswaldo Cruz (Sampaio, 1991).

Além disso, o Manifesto advogava a unificação da formação do magistério de todos os graus de ensino, em nível superior, colocando, assim a formação universitária dos professores.

Em linhas gerais, fora a concepção do Manifesto que informou as duas experiências universitárias desenvolvidas por iniciativa de educadores vinculados ao grupo dos renovadores: a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pelo grupo de intelectuais que se articulava em torno ao jornal O Estado de S. Paulo, entre os quais Fernando de Azevedo; e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, como secretário de Educação no Rio de Janeiro. Ressalva seja feita: o projeto da USP insere-se num contexto político mais amplo que tem por objetivo a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, de acordo com Cardoso (1982) não sendo apenas o resultado do “surto inspirador” provocado pelo Manifesto de 1932.

### 2.1.2 As Experiências Universitárias da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935): o lugar das ciências, dos cientistas e da intelectualidade brasileira

A universidade do princípio do século XIX era a universidade de pesquisa ou o modelo humboldtiano, assim denominada, dada sua origem na proposta elaborada

por Wilhelm Humboldt para a Universidade de Berlim, a qual preparava o homem para a investigação científica e a elaboração da ciência e da cultura a ser ensinadas em todos os níveis e etapas escolares.

A partir dos anos de 1920 no Brasil, assistimos a tentativa de estruturação de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e do campo cultural no país. Especificamente, as experiências da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF) seriam a expressão mais acabada desta tentativa de adoção de um modelo de universidade assemelhado ao modelo humboldtiano na universidade brasileira. Por trás destes projetos de Universidade estavam dois dos intelectuais mais importantes do Manifesto de 1932, Fernando de Azevedo na USP e Anísio Teixeira na UDF.

Em São Paulo em meados da década de 1920, o chamado “Grupo do Estado”, que reunia políticos e intelectuais em torno do jornal “O Estado de São Paulo”, admitiria a crise da oligarquia cafeeira e encamparia a “Revolução de 1930”. Para este grupo, o estado de São Paulo, por sua capacidade política e nível de desenvolvimento, deveria liderar um projeto para a nação, alternativo e substitutivo ao da República Velha em crise e, como parte dele, um projeto de reconstrução educacional, tendo como prioridade a educação das elites para assumir a direção do estado e, *a posteriori*, os rumos do país. Assim, para Cardoso (1982, p. 52) o “grupo do Estado” assume a postura de um “*estado-maior intelectual*” e a criação da Universidade era condição estratégica.

Em 1926, o “*Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo*”, promovido pelo Jornal e orientado por Fernando de Azevedo, coloca a questão da criação da Universidade como imprescindível à emancipação da nacionalidade (Cardoso, 1982, p. 57).

O arbítrio do governo provisório de Vargas, considerado como traição aos ideais democráticos da “Revolução de 1930”, implicaria num movimento pela “reconstitucionalização” do país e pela recuperação da autonomia de São Paulo – a Revolução Constitucionalista de 1932.

Em 1934, a aliança de Vargas com São Paulo se refaz, no que pese o fato de que Armado Salles de Oliveira, acionista do jornal “O Estado de São Paulo” e “um dos homens do nove de julho” fora nomeado como interventor do estado.

Em razão do apelo de Armando Salles de Oliveira, Fernando de Azevedo é nomeado Diretor Geral da Instrução Pública, tornando possível a realização do plano

de reconstrução educacional, que teria início com a criação da instituição fundamental neste processo, a Universidade.

Fernando de Azevedo defendia uma universidade, que viesse a superar a justaposição de escolas profissionais (medicina, direito, engenharia e outras) mera transmissora de conhecimento pronto, especializado e de aplicações imediatas, traduzida na constituição de institutos que desenvolvesse “cultura livre e desinteressada”, como também formasse docentes para o ensino secundário. Numa vertente liberal elitista, pensava a universidade com a função de formar as elites intelectuais e as classes dirigentes do país.

Assim, o ideário cultural, científico e cívico está na origem da USP - reconhecida como contribuição necessária à reconquista da liderança nacional de São Paulo, que, sob a liderança política de Júlio de Mesquita Filho e a liderança pedagógica de Fernando de Azevedo (Souza, 1996, p.53), é criada, em 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto Estadual nº 6.283/34 (São Paulo, 1934), dentro dos limites e possibilidades colocados pelo Decreto nº 19.851/31 (Brasil 1931b) e demais dispositivos que o regulamenta<sup>8</sup>. Ela seria composta por 10 unidades de ensino e pesquisa, sendo 07 já existentes e 03 novas:

- 1 - Faculdade de Direito, criada em 1827;
- 2 - Faculdade de Medicina, criada em 1912;
- 3 - Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada em 1899;
- 4 - Escola Politécnica, criada em 1894;
- 5 - Instituto de Educação, antigo Instituto Caetano de Campos, transformado em Instituto de Educação em 1933;
- 6 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- 7 - Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais;
- 8 - Escola de Medicina Veterinária, criada em 1928;
- 9 - Escola Superior de Agricultura, criada em 1899; e
- 10 - Escola de Belas Artes

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) realizaria o projeto de Fernando de Azevedo, constituindo-se no *lócus* dos “estudos de cultura livre e desinteressada” e da formação de professores para o ensino secundário. À

---

<sup>8</sup> O decreto nº 24.279, de 22 de maio de 1934 (Brasil, 1934a) ao tratar das condições de equiparação das universidades estaduais e particulares às federais, facultou ao governo do Estado constituir em unidade didaticamente autônoma qualquer uma das Seções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (§ 2º do Art. 3º).

FFCL passaria a incumbência do ensino básico ou propedêutico – o estudo das matérias fundamentais, como matemática, física, química, biologia e outras, ao passo que às faculdades profissionais caberia a formação profissional propriamente dita. Neste projeto, a FFCL não seria antes de tudo um Instituto de Educação, como na exposição e no desejo do ministro Francisco Campos, mesmo porque este existiria ao lado dela, e sim *o lugar da “crítica” e da “síntese” dentro do sistema universitário* (Cardoso, 1982, p. 124). Uma plêiade de intelectuais estrangeiros chegaria ao Brasil para dar contribuições ao desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento na USP.

De 1931 a 1935, Anísio Teixeira, ocupando o cargo de diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, organizou um sistema educacional no Rio de Janeiro - sede do poder central – incluindo também o ensino superior. Em 04 de abril de 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), pelo Decreto Municipal nº 5.513 assinado pelo prefeito Pedro Ernesto. A UDF seria constituída por 05 unidades: o Instituto de Educação, já existente, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras e Instituto de Artes, além de instituições complementares e cursos inéditos na estrutura do ensino superior brasileiro.

A UDF surge como um projeto que busca materializar a concepção de universidade da intelectualidade brasileira como lugar da atividade científica livre e do saber desinteressado. Para Anísio Teixeira (1998, p.35):

Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. [...] Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. [...] Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

A universidade, no Projeto de Anísio, teria a função de formar intelectuais, posto que, a cultura brasileira (científica, artística e literária) se ressentia da falta de quadros regulares para a sua formação, se fazendo em bases autodidatas, isolados no pensamento e na ação (Teixeira, 1998, p. 40), além de se constituir em um importante centro de formação do magistério em todos os níveis.

Os anos de 1935 e 1936 foram destinados à constituição do corpo docente e à organização dos cursos. Com essa preocupação, o reitor Afrânio Peixoto vai à Europa e faz uma seleção de professores estrangeiros, para as áreas nas quais

considerava não haver, no Brasil, profissionais suficientemente preparados. Além dos estrangeiros, também os professores brasileiros exerceram importante papel, tais que: Roberto Marinho de Azevedo, Hermes Lima, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Heitor Villa-Lobos, Cândido Portinari, Lourenço Filho e Antônio Carneiro Leão (Fávero, 2008).

Em 1936, surgiu na UDF o Centro de Estudos Geográficos, tendo como preocupação desenvolver trabalhos e pesquisas sobre Geografia do Brasil, como também o Centro de Estudos Sociológicos, organizado como espaço de investigação e discussão à semelhança dos demais centros de estudos, tendo a sua frente dois professores brasileiros: Gilberto Freyre e Heloisa Alberto Torres (Fávero, 2004).

Tanto no caso da USP quanto da UDF, a preocupação central era a questão do desenvolvimento da pesquisa e dos “altos estudos”, assumindo também entre seus objetivos a formação de professores, mediante a incorporação dos Institutos de Educação existentes nas duas capitais – São Paulo e Rio de Janeiro. Ao olhar de Mendonça (2000, p. 139), a diferença entre a USP e a UDF estava no caráter voluntarista de Anísio na experiência da UDF, em contraposição a um caráter mais orgânico da experiência da USP que lhe imprimiu originalidade, mas, por outro lado, este seria seu “*calcanhar de Aquiles*”.

A Universidade do Distrito Federal sofreria ataques da ala dos educadores conservadores, especialmente a católica, que apelaria ao ministro à época, Gustavo Capanema<sup>9</sup>, acusando-a de ser uma “universidade esquerdista” e seu idealizador, simpatizante da Aliança Nacional Libertadora (ANL). A burocracia do governo federal se pronunciaria com a alegação de que a nova universidade não se enquadrava no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, uma vez que este reconhecia como universidades oficiais as federais e estaduais.

Em 1938, o Ministro Capanema, ao se expressar sobre a UDF, colocou-a no âmbito da inconstitucionalidade, admitindo ser apenas da competência do Ministério da Educação manter “*a ordem e a disciplina no terreno da educação*” (Fávero, 2004).

---

<sup>9</sup> Gustavo Capanema, bacharel em Direito pela Universidade de Minas Gerais, foi o ministro que mais tempo permaneceu no cargo, de 23 de julho de 1934 a 30 de outubro de 1945. Ele foi o sucessor de Washington Pires (1932-1934), que assumiu a pasta após o afastamento definitivo de Francisco Campos. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>.

O resultado desse impasse foi o afastamento de Anísio Teixeira de suas funções públicas, sendo substituído por Francisco Campos, ex-Ministro da Educação, e a posterior extinção da UDF pelo governo federal em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.063 (Brasil, 1939a) que determinou a transferência de seus estabelecimentos de ensino à então Universidade do Brasil.

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro seria novamente reorganizada, sob a nova denominação de Universidade do Brasil (UB), nos termos da Lei nº 452 (Brasil, 1937b). Como efeito, o governo federal estabeleceria a Universidade do Brasil como universidade-padrão para todo o país.

Ambas as experiências universitárias da USP e UDF foram, de certo modo, frustradas em seus objetivos. Na USP, a resistência das escolas profissionais, levaria ao isolamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que acabou por dar maior ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário e, somente, subsidiariamente se dedicando a outras funções. Com a extinção da UDF, no caso específico das ciências exatas e naturais, garantiu-se, em certa medida, a sua continuidade com a absorção de um número significativo de alunos e professores pela Escola de Ciências pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (Mendonça, 1994, p. 41). No caso dos cursos do Instituto de Artes, seguiriam incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música. Na área específica da educação, ficariam excluídos de compor a organização da Universidade do Brasil: o Instituto de Educação, os cursos de formação de professores primários, de orientadores de ensino primário, de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.

A despeito das frustrações e utopias vetadas, a historiografia da educação tem enfatizado a importância dos pioneiros na organização do campo profissional dos educadores, bem como na interferência significativa para a institucionalização de outros campos do conhecimento na área das ciências sociais (sociologia e antropologia) e das ciências naturais e exatas (física e química), no bojo destas experiências universitárias (Mendonça, 1994, p. 41). Além disso, estas experiências permitiram que, em 1937, diplomassem os primeiros professores licenciados para o ensino secundário no Brasil, formados nas faculdades de filosofia que substituíram profissionais das mais diversas áreas no exercício do magistério (Aranha, 2006, p. 306).

### 2.1.3 Gestão Capanema: a Faculdade Nacional de Filosofia e seu “legado educacional” para a formação do magistério

Dezessete anos depois de criada, a Universidade do Rio de Janeiro seria mais uma vez reorganizada, por meio da Lei nº 452, de 05 de julho de 1937 (Brasil, 1937b), assinada pelo Ministro Gustavo Capanema. Sob a denominação de Universidade do Brasil, ela seria composta por 07 (sete) faculdades e 08 (oito) escolas, que teriam o adjetivo de nacional; além do Museu Nacional e 15 institutos.

Entre os estabelecimentos de ensino previstos em sua composição estariam escolas e faculdades já existentes (Escola Politécnica, a Escola de Minas, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Direito e o Instituto Nacional de Música) e outros instituídos na ocasião da publicação da Lei, são eles: a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Política e Economia.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras prevista na primeira reforma da Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, não passaria de letra morta do Estatuto das Universidades Brasileira, posto que em 1937, na nova reorganização, ela que ainda não havia sido instalada, fora dividida em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras, portanto, não seria mais o núcleo integrador das unidades universitárias, tampouco a sua instituição correlata o seria. À Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras não caberia o papel de integração das demais escolas, como também no caso da instituição congênere da USP, a preocupação básica do ministro Capanema não era com a integração, mas em abranger a totalidade dos cursos superiores oferecidos no país, para que pudesse se constituir em universidade-padrão ou modelo.

A instituição do Estado Novo, eufemismo dado ao Estado Autoritário de Vargas, forneceu a Capanema os instrumentos políticos de que necessitava para a elaboração de um projeto universitário de integração nacional, a partir da Universidade do Brasil como modelo padrão para as demais instituições universitárias do país e; enfim, extinguir a UDF, transferindo, em parte, seus cursos e estabelecimentos para a Universidade do Brasil.

O Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (Brasil, 1939a), estabeleceu a transferência da Faculdade de Filosofia e Letras; da Faculdade de Ciências; da Faculdade de Política e Economia e dos cursos da Faculdade de Educação, a exceção dos cursos de formação de professores primários, de orientadores de ensino primário, de administradores escolares e de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação, da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Dos estabelecimentos de ensino transferidos, ficou excluído o Instituto de Educação e, com ele, os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária, em nível ensino superior.

Para o ministro, dois princípios inspiraram a criação da Universidade do Brasil, quais sejam: a função de fixar o padrão do ensino superior em todo o país e de se constituir em uma instituição de “significação nacional, e não local” (Fávero, 1999). Aqui se percebe uma clarividente justificativa de extinção da UDF, no que pese o fato de que a Universidade do Brasil tenha se apropriado de parte de seu legado, a parte compatível com o projeto de Capanema.

Assim, após extinção da UDF e da transferência parcial de seus cursos e estabelecimentos para a Universidade do Brasil, o ministro Capanema estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. O que se verifica da instituição da faculdade à sua regulamentação em norma própria, além do lapso de tempo, alterações identificáveis já em sua denominação.

O Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939b), estabeleceu quatro seções fundamentais para a Faculdade, tais que: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além de uma seção especial de Didática. Aqui se identifica a opção de Capanema em abdicar da ideia de criação de uma Faculdade de Educação, separada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Nesta organização, de acordo com Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939b), a Seção de Filosofia ficaria responsável pela oferta de curso filosofia; a Seção de Ciências pelos cursos de matemática, física, química, história natural, geografia e história e ciências sociais; a Seção de Letras pelos cursos de letras clássicas, letras neo-latinas e letras anglo-germânicas; a Seção de Pedagogia pelo curso de Pedagogia, todos com duração de 03 (três) anos e que conferiam o grau de bacharel.

Por sua vez, o curso da Seção especial de Didática com duração de um ano era composto pelas seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e

fundamentos sociológicos da educação. Ao bacharel, diplomado nos cursos das Seções de Filosofia, Ciências, Letras ou Pedagogia que concluísse também o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formaram o seu curso de bacharelado, nos termos Art. 49 do Decreto-Lei. Eis que surge o famigerado modelo de formação de professores o chamado 3+1, considerado por Saviani (2004, p.37) um dos legados educacionais do século XX no Brasil.

Ainda, de acordo com o Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939b), a partir de 1º de janeiro de 1943 seria exigido para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em quaisquer estabelecimentos (público ou privado), o diploma de licenciado correspondente ao ensino da disciplina a ser lecionada.

Na expectativa do ministro, a faculdade traria considerável benefício ao ensino secundário, para a melhoria do ensino primário, e por último, contribuiria de forma decisiva para aumentar e aprofundar a cultura nacional, no terreno filosófico, científico e literário (Fávero, 2003).

De fato, intelectuais brasileiros de grande expressão deixaram suas contribuições nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, como Álvaro Borges Vieira Pinto e Victor Leal Nunes. No entanto, o modelo que se padronizava por meio da Universidade do Brasil, pelas mãos do mais longo ministro da educação, era mais uma vez o modelo de universidade como um conglomerado de escolas profissionalizantes. A própria Faculdade de Filosofia se constituía em mais uma delas, seus principais objetivos eram a preparação de professores secundários, bem como de especialistas de educação, a partir do curso de Pedagogia. É nesse contexto, de acordo com Mendonça (1994, p. 40), que se estabelece como função primordial da Faculdade de Filosofia a preparação para o magistério secundário e normal.

Embora se estabelecesse entre os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia o de realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, esta instituição se propunha, prioritariamente, a “formar trabalhadores intelectuais para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura”, e, particularmente, professores para o ensino secundário (Mendonça, 2000, p. 141).

Para Mendonça (1997), nos diferentes projetos de universidade de Anísio e de Capanema, havia também concepções diferentes acerca do papel da universidade, especialmente, na relação com a formação de professores.

Anísio tinha a visão do educador como intelectual, que seria compatível com sua opção de inserir a Escola de Educação na estrutura da UDF e com a centralidade que atribuía à filosofia no processo de formação do professor, considerada como “elemento integrador da prática docente, enquanto teoria geral da educação e disciplina de síntese que coroava seu processo de formação” (Mendonça, 1997, p. 168).

Esta concepção de educador se perderia com a Universidade do Brasil de Capanema, uma vez que, o conteúdo da formação pedagógica ficaria reduzido à sua dimensão técnico-metodológica (ficariam excluídas as disciplinas de história e filosofia da educação) e como um complemento da preparação do professor, cuja perspectiva é possível apreender da estrutura estabelecida na Faculdade Nacional de Filosofia. Ao invés de intelectual, o educador se transformava em um burocrata a serviço do Estado.

#### 2.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e a Fundação da Universidade de Brasília (UnB): o destino das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em questão

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.457 (Brasil, 1945), promulgado pelo presidente provisório José Linhares que havia tomado posse após a renúncia de Getúlio Vargas, flexibilizou as exigências para a constituição de uma universidade no país, estabelecido no art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com o Decreto-Lei (Brasil, 1945), a constituição de uma universidade brasileira precisaria ter, pelo menos, três institutos, sendo dois deles escolhidos entre: Faculdade de Filosofia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina ou Faculdade de Engenharia. Desta feita, ainda havia a obrigatoriedade de três institutos, no entanto, apenas dois seriam escolhidos numa lista com quatro opções, que excluía, definitivamente, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o que na prática já o havia sido.

A partir da década de 1960, as discussões sobre a Universidade no país estavam associadas a um rol de questões que compunham a crítica à sua estrutura e ao seu funcionamento, com destaque para: estruturação inorgânica, configurada

na justaposição de escolas, faculdades e institutos; o caráter meramente profissionalizante, que debilitava o ensino de ciências básicas; além de um restrito desenvolvimento da pós-graduação e de insuficiente atenção à pesquisa e à prestação de serviços à comunidade. No âmbito deste debate, o papel das faculdades de filosofia na universidade brasileira assumia uma nova centralidade.

De acordo com Cunha (2007c, p.11) houve um movimento de autonomização das diferentes seções das faculdades de filosofia, que cresciam e se diferenciavam pela própria lógica de desenvolvimento do campo científico, especialmente, matemática, física, química e biologia. Se por um lado, grupos internos e externos desejavam fragmentar as politicamente ativas faculdades de filosofia das grandes universidades; por outro, os próprios docentes-pesquisadores de cada uma de suas seções aspiravam a sua transformação em unidades distintas para ganhar a expressão já alcançada no âmbito científico e acadêmico. Tratava-se agora de discutir a necessidade de sua fragmentação.

O mês de dezembro de 1961 encerra dois fatos importantes e controversos: a aprovação da lei que autorizou a criação da Universidade de Brasília (UnB), incorporando importantes características inovadoras e, em seguida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no capítulo sobre ensino superior, apresentou uma concepção conservadora (Cunha, 2007b).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em dezembro de 1961, depois de 13 anos tramitando no Congresso. Os termos de sua aprovação podem ser configurados mais como uma concessão às forças políticas direitistas do presidente empossado João Goulart no mesmo mês de dezembro (Cunha, 2007b). João Goulart ou Jango, como era popularmente conhecido, só assumiu o lugar de Jânio Quadros, que havia renunciado, após uma emenda constitucional instituir o regime parlamentarista, dividindo os poderes presidenciais com o Congresso.

O ministro Clemente Mariani havia encaminhado um anteprojeto de lei em 1948, o qual sofreu uma série ataques no Congresso, especialmente, por parte de políticos ligados à ideologia do Estado Novo e de representantes das instituições privadas, resultando em seu “engavetamento” por vários anos.

A questão em torno da lei só seria retomada em novembro de 1958, quando o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao projeto de lei. O substitutivo Lacerda, ao incorporar as recomendações do III Congresso Nacional dos

Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), defendia, sobretudo, a liberdade de ensino. A resposta ao substitutivo Lacerda foi uma intensa reação coletiva, expressas, no documento “Manifesto dos Educadores”, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em julho de 1959; e na “Campanha de Defesa da Escola Pública”, apoiada pelo Jornal *O Estado de S. Paulo*.

Três meses depois, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara apresentou outro substitutivo, no qual estavam reunidos aspectos do anteprojeto de 1948 e os dispositivos privatistas, sendo sancionado por João Goulart sob a forma da Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b).

No texto da Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b), o ensino superior poderia ser ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades e, para estas, não houve especificação para a composição de seus estabelecimentos (faculdades, escolas ou institutos).

No que diz respeito à lei aprovada pelo Congresso, havia a orientação de Mariani ao prever a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como uma das unidades obrigatórias, mas o presidente da República vetou esta exigência. Ao veto à referida faculdade como unidade obrigatória, foram apresentadas duas razões (Cunha, 2007b, p.114): que as mais de 70 faculdades de filosofia existentes, vinham exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente, a função de formar professores de grau médio; e que as funções de órgão integrador poderiam ser exercidas por outros órgãos, tais como Institutos Centrais, quiçá, uma alusão à estrutura da recém-criada UnB.

Mesmo não sendo unidade obrigatória, de acordo com os dispositivos da Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b), ela continuaria sendo prevista na estrutura do ensino superior com a função de formar professores para o ensino médio. A criação Universidade de Brasília (UnB), aprovada dias antes da Lei de Diretrizes e Bases, já foi um modelo de organização universitária que prescindiu da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A Fundação Universidade de Brasília, instituída pelo Presidente João Goulart, por meio da Lei nº 3.998/61 (Brasil, 1961a), tornou-se a primeira universidade brasileira a nascer de um plano definido, sem incluir faculdades profissionais pré-existentes. Até a sua criação, à exceção apenas da Universidade de Porto Alegre, que se constituiu pela diferenciação da Escola de Engenharia (Cunha, 2007b, p.17),

as universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados

Ela que já havia sido autorizada pelo presidente Juscelino Kubitschek em 1960, contou com a participação de Darcy Ribeiro, a quem é atribuído contribuição mais sistemática (Oliveira; Dourado; Mendonça, 2011, p. 119), e de Anísio Teixeira. Como uma unidade orgânica, integrada por Institutos Centrais e Faculdades, que por sua vez eram constituídos por departamentos, a UnB se contrapunha ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos, marca distintiva do ensino superior brasileiro até então. Além de o departamento substituir a cátedra como unidade de ensino e pesquisa, entre as principais inovações de sua estrutura e funcionamento, destacam-se:

a) a sua criação sob a forma de fundação, dotada de patrimônio urbano em Brasília e fontes de receitas que incluía rendas provenientes de ações da Companhia Siderúrgica Nacional e metade dos lucros anuais da Rádio Nacional;

b) a criação de Institutos Centrais de ensino e de pesquisa, aos quais eram atribuídas as competências de ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes e de pós-graduação, além de realizar pesquisas em suas especialidades;

c) a criação de Faculdades, às quais eram atribuídas as competências de ministrar cursos de graduação para formação profissional e de pós-graduação, além de realizar pesquisas nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural;

d) o comprometimento com a resolução dos problemas e necessidades nacionais.

O grande marco da universidade de pesquisa foi a UnB, propiciada por um contexto que incluía a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em 1947, como o resultado da percepção da Universidade como estratégica para promover o desenvolvimento científico e tecnológico; a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951; e, com isso, toda a discussão sobre a necessidade de uma universidade que abrigasse, definitivamente, a pesquisa e a pós-graduação.

A despeito das intervenções do Estado, em tempos de ditadura militar, e da descaracterização do projeto de seus idealizadores, o modelo estrutural da UnB influenciaria projetos de reformas das universidades brasileiras na década de 1960.

A LDB abriu a porta para discussão sobre o destino a ser dado às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que continuaria no debate sobre a Reforma Universitária. Significativamente, a Reforma Universitária de 1968 iria determinar o encerramento dessa experiência, particularmente no âmbito da universidade, com a sua fragmentação em diferentes escolas ou institutos (Mendonça, 2000) e, outra normativa na sequência, iria contribuir com a expansão do número de cursos de formação de professores, especialmente, por intermédio das chamadas licenciaturas curtas.

#### 2.1.5 As Reformas Educacionais da Ditadura: nova organização e expansão dos cursos de formação de professores

A Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pelas Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b) e Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que juntas estabeleceram modificações em todos os graus da educação brasileira (primário, médio e superior), excetuando a chamada educação pré-primária.

A Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), em específico, fixou normas de organização e funcionamento para o ensino superior, o que se convencionou chamar de Reforma Universitária.

Uma reforma da universidade brasileira era defendida por professores e estudantes, desde princípios da década de 1960, como também, temas concernentes a uma reestruturação do ensino superior já eram discutidos no Conselho Federal de Educação (CFE) desde a sua instalação em 1962. Na década de 1960, a comunidade acadêmica e científica clamava por uma reforma universitária que permitisse a superação do modelo napoleônico de ensino superior de escolas profissionalizantes, que de acordo com Teixeira (1968), o nosso problema em 1968 foi o problema de Humboldt na Alemanha em 1809 e da América do Norte em 1875.

Se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada a partir da concepção alemã, o modelo organizacional foi norte-americano. Sobre esta questão, vale destacar que aspectos do processo de modernização, segundo os padrões

norte-americanos, estavam presentes nos projetos de professores e estudantes e já em curso no ITA e na UnB, tais que: constituição de departamentos, implantação do sistema de créditos e matrícula por disciplina etc.

Assim, o processo de modernização do ensino superior brasileiro, pautado no modelo organizacional norte-americano, foi sendo realizado de forma gradativa: com a criação da UnB, a versão nacional mais avançada; com as diretrizes para a reforma da Universidade do Brasil (1963), que deixando de ser a universidade da capital do país, não faria mais sentido nem o nome e nem a condição de modelo-padrão; com a reforma da Universidade Federal de Minas Gerais (1964-67), tida como a “conexão mineira” da difusão do modelo estrutural da UnB; por meio dos Decretos-Leis nº 53/66 (Brasil, 1966) e nº 252/67 (Brasil, 1967b), aplicáveis a todas as universidades federais e considerados espinhas dorsais do espírito que presidiu à reforma de 1968; e, por fim, com a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), que atingiu a todas as instituições de ensino superior (Cunha, 2007c, p.287).

Segundo Cunha (2007c, p.110), o modelo brasiliense chegou às universidades federais por meio do Decreto-Lei nº 53/66 (Brasil, 1966) de Moniz de Aragão, em que cada unidade universitária (Faculdade, Escola ou Instituto) seria definida como órgão de ensino e de pesquisa no seu campo de estudos, devendo assegurar a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sendo vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Para tal, o Decreto-Lei previa o desdobramento, a fusão e a extinção de unidades universitárias existentes, além de alterações nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 252/67 (Brasil, 1967) ditou normas complementares ao Decreto-Lei nº 53/66 (Brasil, 1966), ampliando suas determinações. A norma complementar estabeleceu que as unidades universitárias devessem se dividir em departamentos - a menor fração da estrutura universitária - compreendendo disciplinas afins e professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa. Ambos os decretos-lei favoreciam a estrutura universitária, difundida a partir da UnB, de institutos básicos ou centrais, ao lado das unidades de formação profissional. Neste normativo de 1967, os estudos básicos e de conteúdo para a formação de professores seriam feitos nas unidades de formação básica e a formação pedagógica ficaria a cargo de unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada.

Na Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968b), a formação de professores para o ensino de segundo grau deixou de ser, formalmente, uma atribuição das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, devendo se realizar mediante a cooperação das unidades universitárias responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos respectivos cursos. Em cumprimento aos dispositivos dos decretos-lei supramencionados e à própria Lei nº 5540/68, as Faculdades de Filosofia seriam desmembradas.

Para Celeste Filho (2004), o destino das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ocupou papel privilegiado na discussão sobre a Reforma Universitária. Segundo Celeste Filho (2004), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em articulação com membros do Conselho Federal de Educação com destaque para Valnir Chagas e Newton Sucupira, teve participação ativa no desfecho das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A proposta de reforma, que vetava a obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras como órgão integrador das universidades tinha como propósito o desenvolvimento da pesquisa e da ciência, o que para tal pressupunha a autonomia das áreas, por meio da constituição institutos universitários próprios.

De todas as mudanças estruturais, a de mais graves consequências foi a divisão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Cunha (2007c, p.80), nas existentes seções de Pedagogia destas faculdades, não havia professores qualificados em número suficiente para constituir os quadros das Faculdades de Educação. E, por fim, a constituição das Faculdades de Educação contribuiu para o isolamento dos pedagogos e de outros profissionais da educação, retirando-os do convívio, ainda que muitas vezes incipiente, com professores das demais seções.

Uma série de documentos produzidos serviu para balizar, de algum modo, os dispositivos da Lei nº 5.540/68 (Relatório do Grupo de Trabalho, instituído para promover a reforma, Relatório Meira Mattos, Relatório da EAPES, Relatório Atcon e Relatório Gardner Report) ou mesmo experiências institucionais que a precederam.

O modelo proposto por Rudolph Atcon com centros, compostos de departamentos, de modo que nenhum centro ou departamento correspondesse a curso profissional, chegou a ser amplamente utilizadas pelas universidades brasileiras devido às preferências de membros do Conselho Federal de Educação, a

quem competia aprovar os respectivos estatutos (Cunha, 2007c, p.201), como se verá no caso da própria Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Por sua vez, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), da gestão do ministro Jarbas Passarinho<sup>10</sup>, alterou os ensinos primário e médio, modificando não só sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau, como a sua estrutura. Em lugar de um ensino primário com duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido, verticalmente, em dois ciclos (ginasial de quatro anos e colegial de três anos), estabeleceu-se: um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três ou quatro anos. E, em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos (ensino secundário, ensino técnico e ensino normal), instituiu-se um curso de 2º grau unificado com habilitações profissionais.

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1.163), o “milagre econômico” brasileiro teria insuflado a vinculação entre educação e mundo do trabalho, nos termos do modelo autoritário, que ficou expressa na profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau.

Em 1982, a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) dispensaria os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade da oferta das habilitações profissionais. Com a profissionalização tornada facultativa, retomava-se a ênfase na formação geral para o ensino de 2º grau.

Com a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que fixou “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, surgiu uma nova configuração de atuação e formação de professores, além de uma demanda premente, em razão da extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, configurado no ensino de 1º grau.

Para formação de professores e especialistas, a Lei estabeleceria diferentes níveis, tais que: a habilitação específica de 2º grau como exigência para o exercício do magistério no 1º grau, da 1ª à 4ª série; curso de graduação de licenciatura de curta duração para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries; curso de licenciatura plena para o exercício do magistério em todo o ensino de 1º e

---

<sup>10</sup> Jarbas Passarinho foi 6º Ministro da Educação do regime instituído após o golpe de 1964, sem contar os que assumiram de forma interina. Ele exerceu as funções do cargo no período de 03 de novembro de 1969 a 15 de março de 1974. Depois dele, outros cinco ministros assumiram a pasta. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 11 out 2023.

2º grau. Além disso, a realização de estudos adicionais permitia a atuação em séries e grau mais avançados.

Em suma, o que produziram as reformas da ditadura?

As reformas educacionais da ditadura estabeleceram: a institucionalização dos programas de pós-graduação, posto que, anteriormente, professores com interesse na pesquisa científica e tecnológica tinham de buscar espaços fora da universidade; uma nova configuração organizacional e didática para o ensino superior brasileiro, em que para a formação de professores significou a extinção das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do seio das universidades e a expansão da oferta de cursos, realizados, em grande parte, em processos “aligeirados” e, sobretudo, na rede privada; uma intensa expansão de todo o ensino superior na rede privada, especialmente por meio de estabelecimentos isolados, possibilitado pelas afinidades políticas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas, caracterizando um contrassenso, posto que, havia no texto normativo da reforma a preferência pela universidade como forma de organização do ensino superior; a expansão quantitativa de escolas de 1º e 2º grau e do número de professores, à custa de um “rebaixamento” de seu *status* social e profissional.

2.1.6 A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) suas Alterações e Demais Dispositivos Normativos Complementares: “ranços e avanços”<sup>11</sup> na perspectiva da formação do magistério para a educação básica

Em 1985, a despeito da campanha “Diretas-Já”, o primeiro presidente civil depois da ditadura foi um antigo aliado dos militares que assumiu o posto após a morte do presidente eleito de forma indireta pelo Congresso. Ainda que com resquícios da república antecedente, a “Nova República” exigia nova constituição federal, condizente com ares mais democráticos, como também, nova lei geral da educação.

Sob nova Constituição Federal, aprovada em 1988, em que o ensino fundamental seria obrigatório, gratuito e um direito público subjetivo, importando responsabilidade da autoridade competente; em que o caráter obrigatório e gratuito seria, progressivamente, estendido ao ensino médio; e que o ensino público em estabelecimentos oficiais em qualquer nível ou etapa do ensino seria gratuito, um

---

<sup>11</sup> A expressão “ranços e avanços” é uma alusão à obra de Pedro Demo, em que o autor fez uma análise da então recém-aprovada LDBEN nº 9.394/96 (Demo, 2011).

projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro do mesmo ano. No entanto, o projeto aprovado seria o substitutivo proposto pelo senador Darcy Ribeiro, com apoio do governo e do ministro da Educação, o qual havia sido discutido de forma paralela ao projeto original.

A nova LDBEN aprovada foi considerada de caráter “minimalista”, flexível e seus limites estariam expressos em suas omissões. Ademais, o conteúdo ausente significaria aprovação de legislação específica ou complementar, o que deixaria um terreno propício a intervenções do Ministério da Educação, que por sua vez, estaria à mercê da troca de governos e seus dirigentes, significando continuidade ou rupturas com a política educacional em andamento. Neste contexto, o capítulo da educação superior continha apenas linhas gerais, deixando para a legislação complementar o seu detalhamento.

Apesar das críticas, Pedro Demo (2011, p.10) iria redimir Darcy Ribeiro, ao alegar que, se houve avanços foi em grande parte “pela mão do senador”, um tanto mal interpretado, por ter interposto proposta alternativa, mas que, para o autor, sua interferência teria sido providencial, diante das características de nosso Congresso e de seus interesses concorrentes.

Sobre os profissionais da educação, o texto da LDBEN (Brasil, 1996) estabeleceu como regra geral a formação em nível superior, considerada por Saviani (2020) uma de suas principais inovações. No entanto, a Lei, ainda, admitia a formação de nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, supostamente, até o fim da Década da Educação, instituída pela própria lei com início no ano subsequente à sua aprovação.

De acordo com Demo (2011, p.50), esta admissão da formação de nível médio se deu, em parte pelo realismo, mas, sobretudo pela pressão. Assim, o que deveria ser um regime de exceção foi sendo mal interpretado, a partir de uma falha de técnica legislativa, explicitada por Saviani (2020)<sup>12</sup>, sacrificando o espírito da Lei.

---

<sup>12</sup> A admissão de professores com formação de nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, colocada no corpo do texto (Art.62) era uma exceção que deveria estar contida nas Disposições Transitórias. Nestas (Artigo 87, § 4º) fixou-se o prazo de dez anos para que a regra – a admissão apenas de profissionais com formação em nível superior - passasse a

Um dos principais pontos de tensão, à época da aprovação da LDBEN, foi a respeito do *lócus* de preparação dos profissionais da educação no Brasil (Diniz-Pereira, 2016, p.146). A LDBEN havia autorizado a criação de Institutos Superiores de Educação com cursos de formação de profissionais para educação básica, como instituição alternativa e paralela à organização universitária, o que de acordo com Saviani (2020), desconsiderava experiências internacionais que já haviam invalidado esta opção por diversas razões. Estes institutos sofreram duras críticas de diversos pesquisadores, além de se constituir em um *lócus* de formação docente fora das universidades, abrigavam cursos de curta duração.

A aprovação da LDBEN foi seguida por uma série de alterações e normas complementares. Sete meses depois de sua aprovação houve a primeira modificação acerca do ensino religioso e, ao longo dos anos de 1997 a 2015, foram contabilizadas, por Saviani (2016), 39 leis que introduziram mudanças, sendo várias delas de caráter pontual. Dentre as principais alterações, destaca-se a inclusão, em 2005, 2006 e 2013, respectivamente: da antecipação do início do ensino fundamental para os 06 anos de idade<sup>13</sup>; da instituição do ensino fundamental obrigatório com duração de 09 (nove) anos<sup>14</sup>; e da extensão da escolaridade obrigatória e gratuita para a faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade<sup>15</sup>, que já havia sido estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

A Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) que adequou o texto da LDBEN à Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009c) também introduziu uma série de outras modificações. Dentre elas, deu nova redação ao Art. 62, cancelando de vez a admissão como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e agora nos 05 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio. Além disso, estabeleceu que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deveriam adotar mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública; incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; e que o Ministério da

---

valer plenamente. Em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição (SAVIANI, 2020).

<sup>13</sup> Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (Brasil, 2005c).

<sup>14</sup> Lei Nº 11.274, de 06 de junho de 2006 (Brasil, 2006b).

<sup>15</sup> Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013b).

Educação poderia estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes.

Além destes dispositivos, ainda, sobre a formação de professores para educação básica, incluem-se em 2009 e 2015, respectivamente: a ação da União, Distrito Federal, Estados, e Municípios, em regime de colaboração, na formação inicial e continuada de docentes, com a possibilidade do uso da educação a distância na formação continuada e a preferência ao ensino presencial na formação inicial<sup>16</sup>; e entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica de forma a atuar em favor de sua universalização e de seu aprimoramento<sup>17</sup>.

Parafraseando Anísio Teixeira (1966), é como se o problema da formação do magistério pudesse ser solucionado “por ato legislativo, tão ao gosto do país”, como disse o educador, ao tratar do tema na década de 1960, que ele colocava à época como o problema máximo da reconstrução educacional do Brasil.

O que se viu, por exemplo, a despeito da preferência ao ensino presencial na formação inicial estabelecida na LDBEN (Brasil, 1996), foi a expansão da modalidade EaD na oferta de cursos de licenciatura, desencadeada por iniciativas do próprio governo.

De 2016 a 2023, identificou-se, ainda, mais de duas dezenas de alterações dentre as quais a chamada reforma do ensino médio, em 2017. E, com relação à formação dos profissionais em educação, incluiu-se, também em 2017, o direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado<sup>18</sup>, resguardado os regulamentos das universidades. Neste processo, teriam prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, algumas das áreas apontadas por diversos documentos com falta de professores com formação adequada para atuarem nas disciplinas correspondentes no ensino médio, questão que também será discutida neste tópico.

Ademais às alterações, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica e

---

<sup>16</sup> Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b).

<sup>17</sup> Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015 (Brasil, 2015).

<sup>18</sup> Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017 (Brasil, 2017b).

superior. O processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação representava a possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil de “currículos mínimos”, instrumento legal que determinava o currículo padrão para os cursos superiores no país. No caso das licenciaturas, as DCN também representavam a possibilidade de superação do modelo conhecido como “3+1”, em que o processo formativo se dava com três anos de formação específica e o acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico.

Para os cursos de formação inicial de professores, em nível superior, foram editadas 04 diretrizes curriculares em 2002, 2015, 2019 e 2024. As edições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que se seguiram pós-LDBEN apresentaram um movimento pendular entre elas, configurado num campo de disputa entre concepções e interesses e marcado por avanços e retrocessos.

Entre demandas das entidades científicas, educadores e representantes de instituições privadas, estiveram temas não consensuados, tais que: o lócus preferencial da formação de professores (institutos de educação superior ou instituições universitárias); o tempo de duração dos cursos (possibilidade ou impedimento da formação aligeirada); conceitos e concepções acerca do processo formativo (superação ou retomada da pedagogia das competências); e a modalidade preferencial dos cursos (determinação ou não da modalidade presencial, em detrimento da modalidade EaD). Nas análises de Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), os documentos oficiais que parecem entrecruzar-se no tempo podem produzir efeitos difusos nos cursos de licenciatura no país.

No contexto da formação de professores, além das diretrizes curriculares nacionais houve uma série de ações estabelecidas por outras leis, portarias e decretos.

Em 2006, com o Decreto nº 5.800 (Brasil, 2006), foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade era a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país, por meio da modalidade de educação a distância (EaD). Paulatinamente, o Sistema UAB foi assumindo, em caráter prioritário, a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Ainda em 2007, houve a reconfiguração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>19</sup> para que ela agregasse novas atribuições, além de suas funções tradicionais ligadas à pós-graduação. A chamada “Nova CAPES” assumiu a responsabilidade de atuar na indução e no fomento de políticas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e instituiu diversas ações e programas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Licenciaturas Internacionais (PLI), o Programa Residência Pedagógica, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), além de assumir outros que já eram desenvolvidos no âmbito do MEC, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Observatório da Educação e a Universidade Aberta do Brasil (Silva Neto, 2022).

O Pibid instituído, em 2007 e regulamentado em 2010, e o Programa Residência Pedagógica, em 2018, têm sido apresentados às instituições de educação superior em forma de editais, de modo que as instituições interessadas devem submeter seus projetos, a serem desenvolvidos em regime de colaboração com as redes de ensino, com vistas ao incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e à valorização do magistério.

Como resultado da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica<sup>20</sup> (Brasil, 2009a), o Parfor foi lançado como uma ação emergencial destinada à formação de professores em exercício em escolas públicas, os quais não possuísem a formação adequada, fomentando turmas especiais em três modalidades diferentes: primeira licenciatura para docentes que não possuíam formação em nível superior; segunda licenciatura para quem atuava em área distinta de sua formação inicial; e formação pedagógica para graduados não licenciados.

De acordo com Silva Neto (2022), o Pibid e o Parfor foram os dois programas de maior expressividade no âmbito do orçamento da CAPES para a Educação Básica. Em 2014, haviam sido destinados R\$ 430.343.222,88 do orçamento da CAPES para o Pibid e R\$152.024.976,91 para o Parfor.

Com relação ao Pibid, a despeito da regularidade na oferta e da expansão do número de IES atendidas, destaca-se que programa não esteve circunscrito apenas

---

<sup>19</sup> Lei nº11.502, de 11 de Julho de 2007 (Brasil, 2007d).

<sup>20</sup> Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil 2009a).

às IES públicas. Ao longo das publicações dos editais, foram sendo incluídas, paulatinamente: instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas; IES privadas sem fins lucrativos; e IES privadas com fins lucrativos que possuíssem cursos de licenciatura participantes do ProUni. Além disso, a participação no programa nas IES públicas participantes não é extensiva a todos os estudantes.

Além das ações e programas instituídos e coordenados pela “Nova CAPES”, houve também em 2007, a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), aos quais competiam, além de outras atribuições, ministrar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.

Sob o olhar atento de Freitas (2007), como resultado deste conjunto normativo, tivemos uma política de formação de professores pautada na: flexibilização da formação, com a institucionalização de programas emergenciais, como o Parfor; a retirada da formação da ambiência universitária, com expansão de pólos da UAB e a criação de IFETs, entendida como diversificação institucional da formação de professores; e a reconfiguração da formação inicial na modalidade EaD, que se implementou como política de Estado.

Como se viu, a despeito de uma lei geral, que por ser minimalista e omissa em alguns aspectos, uma infinidade de leis, decretos e resoluções regulamentaram temas referentes à educação básica e superior no país, incluindo a formação de professores para a educação básica. Desta feita, as políticas educacionais ficam à mercê de governos e desgovernos, que dispõem de uma série de recursos normativos para incluírem, excluírem ou regulamentarem toda sorte de programas e projetos para a educação brasileira. A LDBEN (Brasil, 1996) sofreu uma série de alterações, acumulando, ao longo de sua existência até aqui, uma média de mais de 02 (duas) alterações por ano.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO (PÓS-LDBEN 1996) E A DEMANDA POR PROFESSORES: *DÉJÀ VU* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

Às vésperas da ampliação da obrigatoriedade escolar até os 17 (dezessete) anos de idade, uma série de estudos e documentos apontava para um déficit de professores com formação específica em algumas disciplinas obrigatórias do

currículo do ensino médio, com destaque para as áreas física e química, apresentando um prognóstico que chegou a mencionar uma possível situação de “*Apagão do Ensino Médio*”.

Durante todo o período de vigência da LDBEN (Brasil, 1996), o ensino médio foi objeto de uma miríade de diretrizes, decretos e outros instrumentos, demonstrando um processo de disputa quanto aos seus objetivos e finalidades. A reforma do ensino médio de 2017 foi expressão desta disputa que ganhou centralidade no debate educacional sobre esta etapa de ensino.

Sem desconsiderar a importância desta discussão, que envolve os objetivos e as finalidades do ensino médio, há uma questão que é anterior e igualmente importante, qual seja: não há como garantir a universalização da última etapa da educação básica sem professores com formação adequada e compatível com o exercício de sua atividade profissional, o que já era demanda antiga.

#### 2.2.1 Marcos Legais do Ensino Médio: o “ponto nevrálgico” da organização escolar

Durante o período republicano, a última etapa da educação escolar admitiu diversas nomenclaturas e formas de organização, tais que:

- ensino secundário, na Reforma Benjamim Constant de 1890, estabelecida pelo Decreto nº 981/1890 (Brasil, 1890);
- ensino fundamental, na Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental de Rivadávia Correa, estabelecida pelo Decreto nº 8.659/1911 (Brasil, 1911);
- ensino secundário, na reforma Carlos Maximiliano, estabelecida pelo Decreto nº 11.530 (Brasil, 1915);
- ensino secundário, organizado em curso fundamental e complementar, na Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.980/1931 (Brasil, 1931b);
- ensino secundário, organizado em curso ginásial e curso clássico ou científico, na Lei Orgânica do Ensino Secundário da Reforma Capanema de 1942, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942 (Brasil, 1942);
- ensino médio, organizado em ciclo ginásial e ciclo colegial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelecida pela Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961b);
- ensino de 2º grau na Lei Nº 5.692/1971 (Brasil, 1971); e

- ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996).

Nas constituições brasileiras, o ensino secundário ou equivalente passou ao largo quanto à sua gratuidade e (progressiva) obrigatoriedade até 1988. Da primeira Constituição de 1891 (Brasil, 1891), que menciona apenas a competência concorrente entre a União e os Estados, passando pela tendência à gratuidade na Constituição de 1934 (Brasil, 1934b), temos nas Constituições subsequentes de 1937 (Brasil, 1937a), 1946 (Brasil, 1946) e 1967 (Brasil, 1967a) a questão da gratuidade do ensino secundário como uma exceção, sendo aplicável somente aos que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Além disso, por um longo período na história da educação brasileira, havia no ensino secundário rigorosos exames de admissão e de conclusão, estes também chamados de madureza ou de licença, além de uma série de taxas escolares (de matrícula, de curso ou frequência, de exames). Outra característica do ensino secundário até a primeira metade do século XX foi o reduzido número de instituições, geralmente concentradas nas capitais dos estados, sendo, sobretudo, de caráter privado.

A expansão do secundário concretizou-se, efetivamente, a partir segunda metade do século XX. A equiparação efetiva dos diversos ramos do ensino profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) com o ensino secundário propedêutico, definida pela LDB de 1961, contribuiu para o início da massificação do ensino secundário (Chaloba; Dallabrida, 2021, p. 04). E, foi a Constituição de 1988 que estabeleceu primeira vez em texto constitucional a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, extensivo, portanto, ao ensino médio.

Sob os princípios constitucionais de 1988, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, colocou para o ensino médio o compromisso da progressiva extensão de sua obrigatoriedade e gratuidade, pois a questão fundamental da “Década da Educação” (1997- 2007), instituída pela própria Lei, foi a universalização do ensino fundamental.

Como dito anteriormente, a lei aprovada foi uma lei minimalista, permitindo uma série de reformas educacionais. No caso do ensino de nível médio, logo em 1997, o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997b) regulamentou a educação profissional, dando-lhe uma organização curricular própria e independente do ensino médio regular. O curso técnico de nível médio seria destinado a proporcionar habilitação

profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser, portanto, realizado de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio regular, o que significou a retomada da dualidade. Esta que tem no ensino médio a sua máxima expressão, com a contraposição entre cultura geral e cultura técnica, discriminando-as em formação de caráter propedêutico para os filhos das elites e formação de caráter profissionalizante, quiçá terminal, para os filhos dos trabalhadores. E, por se tratar do *lócus* da criação ou manutenção deste dualismo, o ensino médio é colocado no Manifesto dos Pioneiros, como o ponto nevrálgico da organização escolar.

Assim, com o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997b) não só romperia com os princípios defendidos em 1988, no primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), que estaria no caminho da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, como impossibilitaria a formação integrada. De acordo com Saviani (2018), tal medida significou voltar atrás no tempo, em relação à LDB de 1961, que havia permitido a equivalência e o trânsito entre os ramos do ensino médio.

Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004b) revoga o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997b), e coloca a possibilidade do ensino médio integrado, conjugando formação geral e ensino técnico-profissional, sem, no entanto, romper com a dualidade estabelecida pelo instrumento normativo antecedente. O ensino médio integrado, não se confunde com o ensino médio unitário e politécnico e, por isso, há concordâncias e dissonâncias sobre sua importância no sistema escolar brasileiro.

Em 1998, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998), que enunciam as áreas que compõem a Base Nacional Comum, estabelecida pela LDB e entendida como seu objeto. São elas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. No mesmo ano, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de caráter não obrigatório, tendo como principais objetivos à época: criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio, bem como fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso a cursos profissionalizantes e à educação superior. A partir de 2009, o ENEM seria considerado como principal instrumento nos processos de seleção para ingresso em cursos da educação superior, especialmente do sistema

federal, sendo também requisito para obtenção de benefícios como o ProUni e o Fies, ganhando grande destaque, entre as provas de larga escala aplicadas no país.

FIGURA 1 – Identidade visual do ENEM (1998)



Fonte: Inep, 2002.

De acordo com o documento básico acerca das diretrizes da prova (Inep, 2002), entre suas principais referências estão a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como os textos que sustentam sua organização curricular do ensino médio em áreas de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), de caráter não obrigatório, foram publicados pelo Ministério da Educação em 2000, elencando as competências básicas relacionadas a cada disciplina. O modelo de competência, originário do mundo do trabalho, foi ganhando legitimidade no campo da educação, especialmente, pela difusão por organismos multilaterais, como a UNESCO.

De acordo com Ramos (2011, p.242), a tônica adquirida pelo ensino médio após a Lei Nº 9.394/96 foi a de “preparar para a vida”, por meio de competências genéricas e flexíveis, com objetivos muito mais voltados para o mercado de trabalho do que para a formação da pessoa humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tiveram atualizações em 2005<sup>21</sup> para atendimento às disposições do Decreto nº 5.154/2004, sendo reeditadas em 2012<sup>22</sup> e, em 2018<sup>23</sup>, para adequação à nova regulamentação da reforma do ensino médio, tendo em vista as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.

Em 2006, 10 anos após a LDB, o ensino médio seria colocado na lista da distribuição de recursos. A Emenda Constitucional Nº 53/2006 (Brasil, 2006c) alterou dispositivos da Constituição Federal (Brasil, 1988) que tratava da manutenção e

<sup>21</sup> Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de fevereiro de 2005 (Brasil, 2005b).

<sup>22</sup> Resolução CNE/CEB Nº 02, de 30 de janeiro 2012 (Brasil, 2012a).

<sup>23</sup> Resolução CNE/CEB Nº 03, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a).

desenvolvimento do ensino fundamental e da distribuição de recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando a abrangência para toda a educação básica, incluindo, além do ensino fundamental, a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), sob a nova denominação de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que entraria em vigor a partir de 2007.

Em 2007, o Decreto nº 6.095 (Brasil, 2007b) que dispõe sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), daria novos impulsos à oferta de ensino médio integrado.

Passado o fim da “Década da Educação”, o ensino médio não só seria objeto de ordenamento legal, mas uma demanda social concreta, que deveria incluir um número significativo de jovens. Assim, em 2009, a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, ampliou a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita aos que não tiveram acesso a ela na idade própria. Apesar de ter se tornando um direito constitucional ainda levaria algum tempo para ser incluído no texto da LDB, por meio da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013).

Ainda em 2009, houve o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual funcionou como estratégia para a indução de reformas curriculares inovadoras no ensino médio não profissionalizante, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais vigentes.

Em 2013, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a), apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), tratou da reforma no âmbito do ensino médio, mas não prosperou. No entanto, em 2016, o assunto seria retomado, sendo utilizado o expediente de medida provisória para alterar uma série de dispositivos normativos, incluindo a LDB, e instituir a chamada reforma do ensino médio. Convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), além da ampliação progressiva da jornada escolar, o texto normativo da reforma estabeleceu o currículo do novo ensino médio, composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizada nas 04 (quatro) áreas do conhecimento, resguardadas algumas diferenças nominais, já conhecidas, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas); e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de

diferentes arranjos curriculares, considerando, além das 04 (quatro) áreas do conhecimento, a formação técnica e profissional.

Mas afinal qual foi a “urgência” desta reforma do ensino médio? Na exposição de motivos da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016b), o Ministro Mendonça Filho justifica as alterações legislativas como necessárias à superação de um “currículo extenso, superficial e fragmentado”, no qual havia treze disciplinas obrigatórias, as quais não estavam alinhadas ao mundo do trabalho e que dificultavam a diversificação curricular. A situação do ensino médio no país demandava medidas para a reversão de uma realidade com um elevado número de jovens fora da escola e do mercado de trabalho e de baixos resultados alcançados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>24</sup> e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>25</sup>.

No entanto, vale mencionar que a Reforma do Ensino Médio foi homologada no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>26</sup>, que congelou o investimento público na área social por 20 anos, decretando um “estado de sítio fiscal” das contas públicas. Assim, ela foi flexível, de forma a respeitar as “possibilidades dos sistemas de ensino” para a oferta de itinerários formativos; como também, amplamente permissiva, a ponto de considerar uma série de possibilidades para operacionalização da oferta dos itinerários formativos, tais que: parcerias com o setor privado, utilização da modalidade de educação a distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a contratação de profissionais com “notório saber” para fins da docência.

A despeito da existência de Diretrizes Curriculares Nacionais e até mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2018, é apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Etapa do Ensino Médio<sup>27</sup>, como imprescindível à reforma curricular do ensino médio.

---

<sup>24</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, é um conjunto de avaliações externas em larga escala, por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Fonte: <https://www.gov.br/inep>.

<sup>25</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, é um indicador calculado a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono do Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: <https://www.gov.br/inep>.

<sup>26</sup> Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016c).

<sup>27</sup> Resolução CNE/CP Nº 04, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b).

FIGURA 2 – Identidade visual da Base Nacional Comum Curricular



**BASE  
NACIONAL  
COMUM  
CURRICULAR**

EDUCAÇÃO É A BASE

Fonte: Brasil ([2018?])

A BNCC retomou o pressuposto pedagógico, baseado no conceito de competências, constituindo-se em um documento com inspiração em experiências estrangeiras, bem como princípios e enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Observa-se, com isso, um alinhamento conceitual aos documentos oficiais anteriores e a ausência de avanços em relação a eles, no entanto, agora há uma diferença fundamental: passou-se do caráter não obrigatório do PCN para o caráter normativo da BNCC. Ele passou a ser a referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares.

A construção da BNCC foi delegada a sujeitos e entidades privados. O “Movimento pela Base”, grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação, atuava neste processo desde 2013. O grupo tinha como principal força política a Fundação Lemann e, de acordo com Tarlau e Moeller (2020, p.556), a participação crescente de fundações privadas e corporativas na educação tem ocorrido, em todo o mundo, chegando mesmo a assumir a função do Estado na elaboração de políticas públicas.

No Brasil, por meio de recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e de redes formais e informais, o grupo “Movimento pela Base” conseguiu estabelecer o consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais para a elaboração e aprovação da BNCC, uma prática que Tarlau e Moeller (2020 p.554) denominaram de consenso por filantropia, um conceito de inspiração gramsciana. Este trabalho de construção de consensos em torno destas políticas tem

transformado as organizações em importantes “intelectuais orgânicos” da esfera educacional.

Do mesmo modo, a elaboração de pesquisas, planos de ação e produtos de comunicação para a implementação do “Novo Ensino Médio” nos estados foi o resultado da parceria entre os governos e instituições como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Telefônica Vivo, entre outras.

A chamada reforma do ensino médio<sup>28</sup> é, portanto, um conjunto composto pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018a), reeditadas em razão de sua adequação aos novos dispositivos normativos do ensino médio; e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b).

A partir de Motta e Frigotto (2017), é possível fazer uma correlação com outros momentos da história da educação brasileira, cujo cerne da questão foi o dualismo estrutural do ensino médio, retomado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e pelos demais dispositivos normativos consecutivos e complementares a ela. Nesta correlação, destaca-se a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que estabeleceu uma profissionalização precária e compulsória no ensino de 2º Grau, posto que: a oferta de itinerários formativos, mesmo os das áreas do conhecimento, contém o “espírito de uma (pseudo)profissionalização” e ficará à mercê das condições de infraestrutura das escolas e do orçamento dos respectivos estados e das imposições da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016c).

Invertendo a questão posta por Saviani (2004, p. 54), o legado educacional negativo do “longo século XX” no Brasil persistirá enquanto as forças dominantes insistirem em pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo inapropriadas. A questão posta pelos itinerários formativos, além de reforçar as desigualdades de oportunidades educacionais, contradizem o preceito constitucional e o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que trata sobre o direito à formação comum e ao desenvolvimento pleno do indivíduo, fragilizando, assim, o conceito de ensino médio como etapa da educação básica.

Desde 1996, o ensino médio tem passado por um processo acirrado de disputa quanto às suas finalidades. Em pouco mais de 20 anos foram quatro

---

<sup>28</sup> Em outubro de 2023, foi submetido à apreciação do Congresso um novo Projeto de Lei (PL 5230), que tratou de alterações na estrutura curricular do ensino médio, alterando dispositivos da Lei nº 9.394 de 1996 e revogando dispositivos da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

diretrizes curriculares nacionais, entre atualizações e novas edições; um documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; dois decretos sobre a educação profissional e sua relação com o ensino médio regular; um programa indutor de reforma curricular (ProEMI); além dos dispositivos normativos que conformaram a atual reforma do ensino médio.

A questão dos objetivos e das finalidades do ensino médio ganhou centralidade nos anos que se seguiram às alterações normativas que incluíram o ensino médio como etapa obrigatória e gratuita da educação básica. No entanto, havia outra questão que havia sido pontuada antes mesmo do processo da ampliação da obrigatoriedade escolar: o déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio.

### 2.2.2 Ensino Médio e o Déficit de Professores: um problema crônico?

A extensão da obrigatoriedade escolar até o ensino médio, anunciada pela LDBEN (Brasil, 1996) foi precedida pelas alterações de financiamento da educação básica, que em meados de 2007 incluiu o ensino médio no FUNDEB, e foi ganhando materialidade jurídica de 2009 a 2013, com a edição da emenda constitucional e a alteração do texto da própria lei sobre a obrigatoriedade e gratuidade desta etapa de ensino.

Ao passo que a universalização do ensino médio, incluindo a população jovem entre 15 e 17 anos e os demais que não tiveram acesso na idade correspondente, vai se aproximando do horizonte educacional brasileiro, alguns apontamentos sobre a demanda de professores para o ensino médio são expostos em uma série de estudos e documentos, publicados de 2004 a 2015.

Em 2004, a publicação “Estatísticas dos Professores no Brasil” (Inep, 2004) reuniu algumas das principais estatísticas (Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE) sobre a situação dos profissionais responsáveis por educar crianças, jovens e adultos da creche ao ensino superior no país. Nesta publicação, houve a identificação de áreas críticas no âmbito do ensino médio, em que o número de licenciados estava muito abaixo da demanda estimada de professores para o ano de 2002, com destaque para as disciplinas de química e física, considerando, ainda, que estes compartilham com os biólogos a disciplina de

ciências nas séries finais do ensino fundamental, além de que nem todos os concluintes exerceriam a atividade docente.

TABELA 1 - Demanda estimada<sup>29</sup> de funções docentes<sup>30</sup> e número de licenciados por disciplina – Brasil

Disciplina	Demanda Estimada para 2002			Número de Licenciados	
	Ensino Médio	Ensino Fund. 5ª a 8ª série	Total	1990-2001	2002-2010 <sup>(1)</sup>
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.179	52.829	221.981
Matemática	35.270	71.364	106.634	55.334	162.741
Biologia	23.514	} 95.152 <sup>(2)</sup>	55.231	53.294	126.488
Física	23.514		55.231	7.216	14.247
Química	23.514		55.231	13.559	25.397
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	12.400
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121

Fonte: (Inep, 2004, p. 11)

Notas:

- 1) Dados estimados
- 2) Ciências

Vale mencionar que a estimativa da demanda docente não considerou a gradual extensão do acesso ao ensino médio, delineada no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), o que de acordo com documento (Inep, 2004, p. 12), daria um incremento de 125 mil novos docentes aos números apresentados na Tabela 1.

Em maio de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou público o documento “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (Brasil, 2007a), produzido por uma comissão especial, que apresentava as mesmas estimativas de demanda docente, apontadas pelo documento produzido pelo Inep em 2004.

<sup>29</sup> Para compor a demanda estimada de docentes, foi considerada para o Ensino Médio uma relação de 37 alunos por turma (média nacional) e uma jornada semanal de 20 horas assim distribuídas: Língua Portuguesa, 4 horas; Matemática, 3 horas; Biologia, Física, Química, História e Geografia, 2 horas; Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística, 1 hora.

<sup>30</sup> Função docente: conceito que admite um mesmo professor ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições, no caso, de atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino ou em mais de um estabelecimento. O novo modelo do Censo Escolar adotado em 2006 permitiria a reorganização das informações em quatro cadastros específicos (escolas, turmas, alunos e docentes), em lugar de uma unidade de básica de informação, no caso, as escolas. E, com isso, seria possível a identificação individual do professor (ID).

No texto da comissão especial, havia questões como: os baixos índices de concluintes de cursos de licenciatura face à demanda hipotética, o número insuficiente de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de licenciatura, os elevados índices de evasão nestes cursos, a progressiva diminuição do ingresso de jovens na carreira do magistério e o número de aposentadorias que tendia a superar o número de formados nos anos subsequentes. Diante deste cenário, o Relatório, assinado pelo ex-ministro Murílio Hingel e os ex-reitores Mozart Neves Ramos e Antonio Ibañez Ruiz, ao mencionar a carência de professores, especialmente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, fez referência a uma possível situação de “*Apagão do Ensino Médio*”.

Após a publicação do relatório da comissão especial do CNE, o então ministro da educação Fernando Haddad encomendou um estudo para verificar a veracidade dessas constatações. O estudo teria corroborado com a carência de licenciados em algumas das áreas apontadas, mas também revelariam outros dados, entre os quais se destacam: em todas as disciplinas, exceto em Física e Química, havia mais professores licenciados nos últimos 25 anos do que a demanda projetada; e o número de licenciados, em todas as áreas, era consideravelmente maior do que o número de professores atuantes, indicando forte evasão profissional apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho (Ristoff; Bianchetti, 2012, p. 807). Este relatório foi um elemento importante para ações que culminaram na refuncionalização da CAPES, atribuindo-lhe novas atribuições relacionadas às políticas e programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

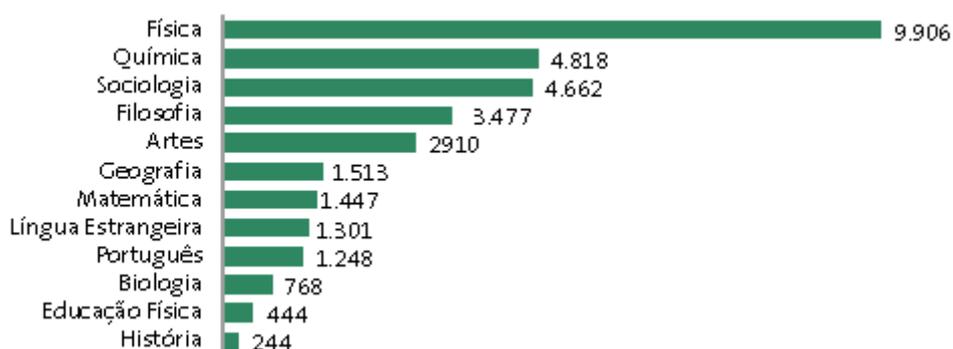
Em 2009, a obra de Gatti e Barretto “Professores do Brasil: impasses e desafios”, que reuniu dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior de 2006, como também de informações do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado em 2003 e publicado em 2006, e dos relatórios já mencionados, aponta outro aspecto: além da defasagem entre o número de formados e demanda de professores na educação básica, também o baixo percentual de professores com formação inicial nas respectivas disciplinas em que lecionavam entre os professores em exercício.

Embora os professores pudessem ter sido habilitados por meio de formação continuada, entre as disciplinas com o menor percentual de professores com curso de formação específica estavam Física e Química. Entre as propostas apresentadas

para superar esse impasse, encontravam-se o Pibid e outros programas, prevendo a criação de licenciaturas em áreas específicas e em períodos noturnos nas áreas de maior carência (Gatti; Barretto, 2009, p. 72).

Em 2014, o documento “Ensino Médio no Brasil” do Tribunal de Contas da União (Instituto Rui Barbosa; Brasil, 2014), resultado de uma auditoria operacional sobre a gestão do ensino médio regular no Brasil, realizada ao longo do exercício de 2013, apresentou um breve panorama do ensino médio, sintetizado no Gráfico 1. No que diz respeito ao exercício do magistério do ensino médio, a partir dos dados obtidos na auditoria<sup>31</sup>, verificou-se que, de maneira geral, não havia professores com formação específica em quantidade suficiente para ofertar as disciplinas obrigatórias especificadas para o currículo do ensino médio. O déficit estimado era de, pelo menos, **32.700** professores com formação específica para ministrarem disciplinas obrigatórias do ensino médio nas redes estaduais de em todo o Brasil. No conjunto das 12 disciplinas obrigatórias do ensino médio nas redes públicas estaduais, a física era disciplina com maior déficit, **mais de nove mil professores**, e o único caso com déficit em todos os estados, seguida das disciplinas de química e sociologia, ambas com **mais de quatro mil** profissionais.

GRÁFICO 1 - Déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do ensino médio, na rede estadual de ensino – Brasil - 2012



Fonte: (Instituto Rui Barbosa; Brasil, 2014, p. 18)

Vale mencionar que, de acordo com o documento, em 2011, havia em todo o Brasil, apenas 2.568 formandos em física, insuficiente para suprir o déficit estimado de cerca de 9.900 profissionais para essa disciplina, mesmo supondo que todos

<sup>31</sup> Alguns tribunais de contas estaduais não participam da auditoria coordenada e alguns não discriminaram alguns tipos de informação (nível/etapa da educação básica, regime de contratação de professores, tipo de afastamento).

atuariam como professores no ensino médio (Instituto Rui Barbosa; Brasil, 2014) 2014, p. 18).

Em 2012, as redes estaduais de ensino possuíam mais de **46 mil professores** em exercício que não tinham formação específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias do ensino médio, ao mesmo tempo, cerca de **60 mil professores** que não estavam atuando em sala de aula, em razão de estarem cedidos a outros órgãos; ou alocados nos setores administrativos nas escolas ou nas secretarias de educação; ou ainda afastados por outros tipos de licença, excetuando os afastamentos médicos. Ainda, de acordo com documento do TCU (Instituto Rui Barbosa; Brasil, 2014, p.22), no período de 2009-2012, apenas 14,6% do total dos docentes do ensino médio havia participado de programas de formação oferecidos pela CAPES.

Em 2015, com o documento “Perfil da Docência no Ensino Médio Regular” (Inep, 2015a), elaborado partir do Censo Escolar de 2013, fez um diagnóstico sobre a formação inicial dos docentes que atuam no ensino médio regular. Entre os dados apresentados, houve novas estimativas acerca da quantidade de docentes necessária para suprir a demanda do ensino médio regular. Estimava-se que o país precisaria de mais de **26 mil** professores exclusivos de física e química em jornada de 40 horas, para atender a demanda do ensino médio regular. Ao passo que, em 2013, o Brasil tinha:

- 50.543 docentes de Física no ensino médio, dos quais apenas 19,2% (9.711) ministrava, exclusivamente, o conteúdo de física no ensino médio; e
- 45.365 docentes de Química no ensino médio, dos quais apenas 24,4 % (11.064) ministrava, exclusivamente, o conteúdo de química no ensino médio.

Embora possam ser encontradas dissonâncias com relação às estimativas projetadas, os documentos convergem entre si na questão da fragilidade de algumas áreas do ensino médio, por falta de professores com formação específica, e que pode colocar em xeque a universalização desta etapa escolar.

De acordo com Freitas (2007, p.1207), a escassez de professores para a educação básica deve ser entendida como um problema crônico “produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”, esta que seria chave da expansão da educação formal (Teixeira, 1966).

A partir de seus conceitos interpretativos sobre a formação histórico-social brasileira, Florestan Fernandes (1976; 1981a; 1981b; 2020) conclui que os setores dominantes da sociedade brasileira não são capazes de realizar uma reforma educacional de natureza republicana e democrática, bem como de avançar em políticas sociais universais. De acordo com Fernandes (2020, p. 91), “atrás da negligência da educação escolarizada está um ideal de educação, de domínio do Estado e de monopólio social do poder que é, por natureza, antirrepublicano e extrademocrático”.

Em suma, não faltaram sinalizações, entre 2004 a 2015, sobre o problema da formação de professores em áreas específicas do currículo do ensino médio, o que poderia impactar negativamente na extensão da obrigatoriedade escolar até desta etapa, assim como, também não faltaram medidas no sentido de dirimir o problema (Pibid, Parfor, Residência Pedagógica etc). No entanto, os resultados da aliança com nosso passado histórico, diga-se de natureza antirrepublicana, se encontram refletidos em políticas contraditórias, que tentam solucionar o problema, mas sem tocar no âmago da questão apresentam efeitos adversos, podendo agravar o problema.

Neste contexto, considerando os marcos normativos do ensino médio, qual a situação nos anos seguintes à expansão da obrigatoriedade escolar?

### 2.2.3 Panorama Geral do Ensino Médio (2014-2019): um retrato pós-extensão da obrigatoriedade escolar

O ano de 2014 foi escolhido para ser o início de uma série histórica que vai até 2019 para acompanhar a evolução do ensino médio brasileiro, por ser posterior ao marco normativo que ajustou a LDBEN ao disposto na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 para incluir esta etapa de ensino à educação básica obrigatória e gratuita, bem como por corresponder ao ano de aprovação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), com vigência até 2024, que colocou como metas: universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016; e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até 2024.

O panorama do ensino médio brasileiro, no período de 2014-2019, incluiu o número de escolas, matrículas, docentes e indicadores da adequação docente, a partir de dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep); bem como estimativas sobre a população jovem de 15 a 17 anos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-Contínua), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

TABELA 2 - Evolução do número de escolas do ensino médio – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
2014	19.594	70,2%	8.184	29,8	27.778
2015	19.862	70,9%	8.163	29,1	28.025
2016	20.083	70,8%	8.271	29,2	28.354
2017	20.287	71,0%	8.271	29,0	28.558
2018	20.379	71,0%	8.294	29,0	28.673
2019	20.452	70,9%	8.408	29,1	28.860

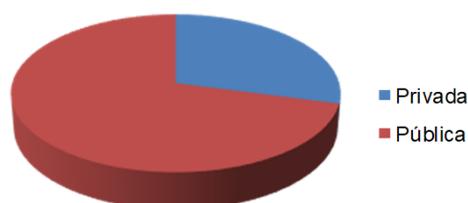
Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 2019d, 2019e, 2020c)

Notas:

- 1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa de ensino.
- 2) Não inclui estabelecimento com turmas exclusivas de atividade complementar ou atendimento educacional especializado (AEE).
- 3) O total do ensino médio inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula no ensino propedêutico, ensino médio integrado ou Normal/Magistério.
- 4) O número de estabelecimento do ensino regular considera também os estabelecimentos da educação especial em classes exclusivas.

Observando a Tabela 2, nota-se um discreto aumento no número de escolas do ensino médio, tanto na rede pública quanto na privada, durante o período de 2014 a 2019.

GRÁFICO 2 - Proporção do número de escolas, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2019.

O Gráfico 2 apresenta a proporção escolas do ensino médio das categorias públicas e privadas em 2019. De acordo com a Tabela 2, apresenta-se pouca variação no período de 2014-2019, mantendo a regularidade.

TABELA 3 - Evolução do número de matrículas no ensino médio regular, por dependência administrativa – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
2014	7.230.490	87,1	1.070.890	12,9	8.301.380
2015	7.026.248	87,0	1.049.902	13,0	8.076.150
2016	7.118.426	87,5	1.014.614	12,5	8.133.040
2017	6.960.072	87,8	970.312	12,2	7.930.384
2018	6.777.892	87,9	932.037	12,1	7.709.929
2019	6.531.498	87,5	934.393	12,5	7.465.891

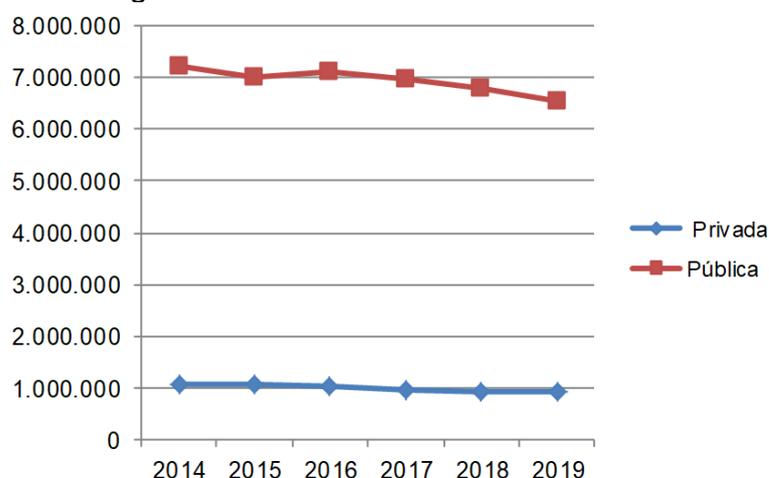
Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 2019d, 2019e, 2020c)

Notas:

- 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 2) Não inclui matrículas em turmas exclusivas de atividade complementar ou atendimento educacional especializado (AEE).
- 3) Inclui matrículas do ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado.
- 4) O número de matrículas do ensino médio regular considera também as matrículas da educação especial em classes exclusivas.

Entre os anos de 2017-2019, foi possível observar uma queda mais acentuada no número de matrículas. De 2014 a 2019, a variação foi de queda de 10%. De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019 (Inep, 2020a, p.30), essa tendência de queda, se deu tanto pela redução da entrada proveniente do ensino fundamental, quanto pela melhoria do fluxo no ensino médio, em que a taxa de aprovação subiu cerca 3% de 2014 a 2017.

GRÁFICO 3 - Evolução do número de matrículas no ensino médio, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2014-2019



Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 209d, 2019e, 2020c)

Como se viu, o ensino médio brasileiro tanto com relação ao quantitativo de escolas e de matrículas foi, majoritariamente, público, com cerca de 70% das escolas e 87% das matrículas, no período de 2014 a 2019.

TABELA 4 - Evolução do número de matrículas no ensino médio regular em tempo integral (turmas presenciais) e parcial – Brasil - 2014-2019

Ano	Tempo Integral		Tempo Parcial		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
2014	447.202	5,4	7.854.178	94,6	8.301.380
2015	477.701	5,9	7.598.449	94,1	8.076.150
2016	518.702	6,4	7.614.338	93,6	8.133.040
2017	624.109	7,9	7.306.275	92,1	7.930.384
2018	735.335	9,5	6.974.594	90,5	7.709.929
2019	807.056	10,8	6.658.835	89,2	7.465.891

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 209d, 2019e, 2020c)

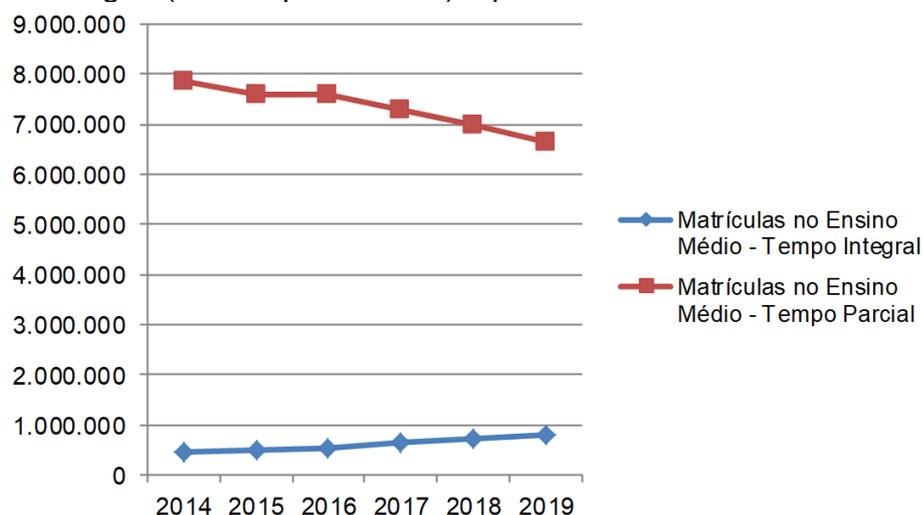
Notas:

- 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 2) Não inclui matrículas em turmas exclusivas de atividade complementar ou atendimento educacional especializado (AEE).
- 3) Inclui matrículas do ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado.
- 4) Consideram-se, em tempo Integral, os alunos que estão em turmas presenciais com sete ou mais horas diárias ou mais em atividades escolares.
- 5) Consideram-se, em tempo parcial, os alunos que não estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e/ou alunos de turma à distância.
- 6) O número de matrículas do ensino médio regular considera também as matrículas da educação especial em classes exclusivas

Ao analisar a Tabela 4, percebe-se um aumento significativo no número de matrículas nas escolas de tempo integral, quase dobrando o seu valor, enquanto as matrículas nas escolas de ensino médio de tempo parcial tiveram queda de pouco mais de um milhão. Apesar do crescimento do número de matriculados no ensino

médio regular em tempo integral, em 2019, o número correspondia apenas a 10,8% do total de matrículas.

GRÁFICO 4 - Evolução do número de matrículas no ensino médio regular em tempo integral (turmas presenciais) e parcial – Brasil - 2014-2019



Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 2019d, 2019e, 2020c)

Diante do Gráfico 4, observa-se o início de mudança tímida com relação ao número de matrículas no ensino médio regular de tempo integral, a partir de 2017, em razão da Lei Nº 13.415/2017, que instituiu a política de fomento à implementação das escolas de tempo integral.

A despeito de ensino médio regular de tempo integral ou parcial, como está o atendimento escolar da população jovem de 15 aos 17 anos, dada a proximidade do fim da vigência do PNE?

TABELA 5 - Taxa de escolarização\* da população jovem de 15 a 17 anos – Brasil – 2016-2019

Ano	Taxa de escolarização
2016	86,9%
2017	86,9%
2018	87,9%
2019	89,0%

Fonte: <https://painel.ibge.gov.br/pnad>

Notas:

- 1) Taxa de escolarização é o percentual de pessoas de 15 a 17 anos que frequenta escola em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

De acordo com os dados da Tabela 5, havia ainda, em 2019, um percentual de **11%** de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, embora este percentual tenha reduzido com relação aos anos anteriores.

Já com relação à matrícula adequada à faixa etária, temos que cerca de 70% da população jovem de 15 a 17 anos está na escola no nível de ensino adequado à

sua faixa etária, o que representa uma distorção de cerca de **30%**, que estão matriculados em outras séries ou etapa da educação básica, como se pode observar na Tabela 6.

TABELA 6 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida, na faixa etária 15 aos 17 anos – Brasil – 2016-2019

Ano	Taxa ajustada de frequência escolar líquida
2016	67,7
2017	68,0
2018	68,8
2019	71,0

Fonte: IBGE/ PNAD-Contínua

Nota:

- 1) Taxa ajustada de frequência escolar líquida é a razão entre o número de pessoas que frequenta escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária mais aquelas que já concluíram pelo menos esse nível de ensino e o total de pessoas dessa mesma faixa etária.

Em suma, há um percentual de jovens com idade compatível com ensino médio fora da escola, como também, um percentual considerável de matriculados em outras séries ou etapas da educação básica não compatível com sua faixa etária. Isso coloca um quadro de não cumprimento das metas do PNE vigente. Além disso, de acordo com as estatísticas sociais da PNAD Contínua de 2019, mais da metade (51,2%) das pessoas de 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio.

No que diz respeito aos professores que atuavam nas escolas brasileiras de educação básica no período 2014-2019, dos 2,2 milhões de docentes, 23% estavam no ensino médio. Do total de docentes que atuavam no ensino médio, 83% estavam nas escolas públicas.

TABELA 7 - Evolução do número de docentes do ensino médio, por categoria administrativa – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
2014	439.561	84,14	82.865	15,86	522.426
2015	438.946	83,96	83.889	16,04	522.826
2016	435.049	83,68	84.834	16,32	519.883
2017	424.463	83,26	85.351	16,74	509.814
2018	427.491	83,27	85.912	16,73	513.403
2019	421.504	82,98	86.427	17,02	507.931

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 209d, 2019e, 2020c)

Notas:

- 1) Os docentes são contados uma única vez, portanto, o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação, dos municípios ou das localizações/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.
- 2) Inclui os docentes que atuam no ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado ou ensino médio integrado.
- 3) Não inclui docentes de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

- 4) O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exklusivas.

A partir da Tabela 8, observa-se uma diminuição do número de docentes que atuavam nas escolas públicas, ao passo que houve um aumento do número de docentes nas escolas privadas, ainda assim, resultando em uma queda no número total. Com relação ao quantitativo de docentes que atuavam no ensino médio, temos o seguinte cenário acerca de sua formação acadêmica ou níveis de escolaridade:

TABELA 8 - Número de docentes do ensino médio regular, por nível de escolaridade/formação acadêmica – Brasil – 2014-2019

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior com Licenciatura	Ensino Superior sem Licenciatura	Total
2014	182	36.793	452.606	32.845	522.426
2015	251	37.718	449.781	35.076	522.826
2016	233	34.865	448.890	35.895	519.883
2017	209	32.979	442.274	34.352	509.814
2018	243	30.891	454.849	27.420	513.403
2019	248	15.582	449.736	42.365	507.931

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep, [2015?b], [2016?b], 2019c, 209d, 2019e, 2020c)

Notas:

- 1) Os docentes são contados uma única vez, portanto, o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação, dos municípios ou das localizações/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.
- 2) Inclui os docentes que atuam no ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado ou ensino médio integrado.
- 3) Não inclui docentes de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- 4) O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exklusivas.
- 5) Com relação à graduação, os docentes são contados uma única vez, independente de possuírem mais de um curso de graduação.
- 6) Na licenciatura, estão incluídos os cursos de complementação pedagógica.

A despeito das exigências legais para o exercício do magistério na educação básica, dentre os professores que atuaram no ensino médio, no período 2014-2019, observa-se (Tabela 8) que houve um aumento gradativo de docentes com ensino superior, mas não licenciados. Além disso, havia professores com nível de escolaridade igual ou inferior à etapa escolar em que estavam exercendo o magistério. Apesar de ter ocorrido uma diminuição drástica do número de professores com nível de escolaridade de ensino médio (57%), houve um crescimento do número de professores com formação apenas no ensino fundamental, que embora não seja significativo em números absolutos, representou um aumento relativo de 36%.

TABELA 9 - Evolução do percentual da adequação da formação docente do ensino médio – Brasil - 2015-2019

Ano	Disciplina de Física	Disciplina de Química	Brasil - Total
2015	39,3%	59,0%	58,9%
2016	41,4%	60,6%	60,4%
2017	42,6%	61,3%	61,0%
2018	43,3%	61,9%	61,9%
2019	45,8%	60,4%	63,3%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, a partir de dados dos Indicadores Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>

Notas:

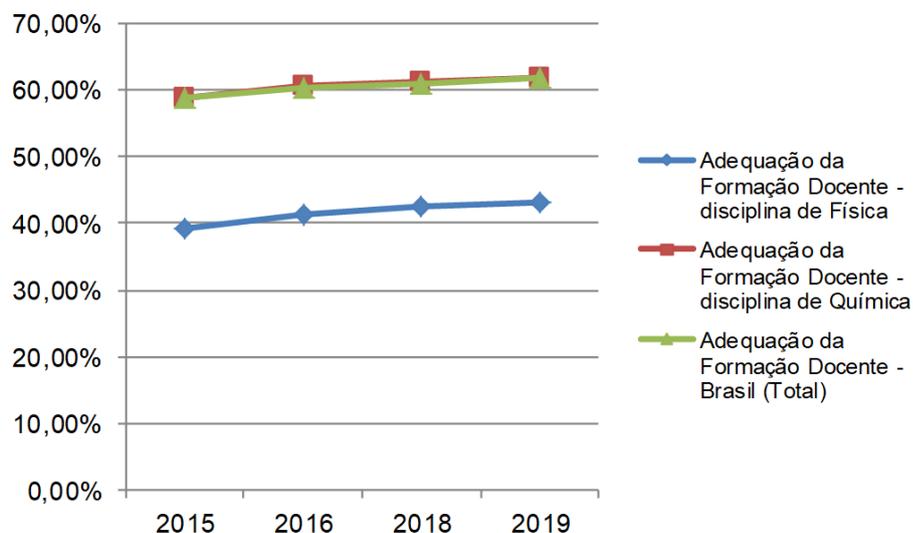
- 1) O indicador “adequação da formação docente” classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). No caso foi considerado apenas o grupo 1 do indicador que corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura na área (ou com bacharelado com complementação pedagógica).

Quanto à compatibilidade entre a formação do professor e a disciplina que ministrada, a Tabela 9 revela que 63,3% dos docentes que atuavam no ensino médio tinham formação compatível com a disciplina que ministravam, em 2019. A compatibilidade, aqui, é tida como professores que possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área correspondente, nos termos do grupo 1 do indicador “adequação da formação docente”, definido pelo INEP. Para o indicador da “adequação da formação docente”, são definidas outras categorias que são consideradas na elaboração das estatísticas educacionais, divulgadas pelo INEP, tais que:

- Grupo 2: docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;
- Grupo 3: docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona;
- Grupo 4: docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; e
- Grupo 5: docentes sem formação superior.

Quando se trata das áreas de física e química, temos que, em 2019: 45,8% dos docentes que ministravam a disciplina de física tinham formação de licenciatura em física (ou bacharelado com complementação pedagógica); e 60,4% dos docentes que ministravam a disciplina de química tinham formação de licenciatura em química (ou bacharelado com complementação pedagógica).

GRÁFICO 5 - Evolução de adequação da formação docente no ensino médio – Brasil - 2015-2019



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, a partir de dados dos Indicadores Educacionais.

A partir do Gráfico 5, verifica-se que no que diz respeito à compatibilidade entre formação e exercício da atividade docente na área, a disciplina de física esteve distante da média geral, em que estão computadas as demais disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. Já a disciplina de química caminhou junto à média geral. No entanto, vale ressaltar que a média geral não reflete as disparidades regionais. Quando se verifica o indicador por regiões, algumas regiões brasileiras apresentam defasagem muito maior que a média nacional, caso das regiões Nordeste e Centro-Oeste, que estão próximos a 50%.

Um breve retrato do ensino médio pós-extensão da obrigatoriedade escolar, no período de cinco anos de vigência do PNE (2014-2019), demonstrou que, além das metas não atendidas em termos da universalização do atendimento escolar da população jovem de 15 aos 17 anos e, possivelmente, da taxa líquida de matrícula no ensino médio, há ainda o quadro de uma população adulta de 25 anos ou mais que não concluíram o ensino médio e que, de acordo com a LDBEN em vigor, o Estado deve garantir a oferta para os que não concluíram em idade própria.

Embora tenha ocorrido uma diminuição do número total de matrículas no ensino médio, houve um aumento no número de matrículas no ensino médio de tempo integral e a tendência, em razão da Lei Nº 13.415/2017, é de que continue em crescimento. Como toda expansão quantitativa da escola, há efeitos sobre a formação de professores para a educação básica, no que pese o fato de que já havia uma demanda premente antes mesmo do ordenamento legal estabelecer a

extensão da obrigatoriedade escolar até o ensino médio. E, o que se viu, foi uma queda do número total de docentes em escolas de ensino médio, influenciado pela escola pública, concomitante a um aumento do número de docentes não licenciados.

O desafio da formação docente para esta etapa da educação básica, após décadas do surgimento dos primeiros cursos específicos e regulares, é colocado em termos da formação adequada e em quantidade suficiente de professores nas mais diversas áreas, bem como de mecanismos que estimulem os seus concluintes a optarem pelo exercício profissional da docência, como se verá nos tópicos subsequentes.

Assim, conjugado ao panorama do ensino médio se faz necessário também um panorama da educação superior, no que diz respeito aos indicadores dos cursos de formação de professores, com destaque para as áreas de Física e Química, as quais sucessivos estudos (2004-2015) apontaram para o déficit de professores como um problema persistente.

### **3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: UM DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (2014-2019)**

Este tópico se concentrou na identificação do perfil da educação superior e dos cursos de licenciatura no Brasil, com destaque para dois cursos da área de ciências da natureza (física e química), os quais apresentavam déficit de professores e um percentual considerável de profissionais sem formação adequada atuando nas escolas brasileiras.

Os perfis da educação superior e das licenciaturas foram estabelecidos em termos do predomínio da categoria administrativa, organização acadêmica e modalidade de ensino, bem como das regularidades estatísticas e/ou pontos de inflexão dos indicadores educacionais, no período de 2014 a 2019.

Em relação ao período analisado, considerou-se, sobretudo, que ele fora precedido e acompanhado por um processo de expansão, caracterizado pela privatização da oferta de cursos; e de políticas educacionais de ampliação do acesso, além das ações de fomento aos cursos de formação do magistério para a educação básica, coordenadas pela chamada “Nova CAPES”. Além disso, vale mencionar que, o período em análise está compreendido entre o primeiro ano logo após a extensão da obrigatoriedade escolar, coincidente com a vigência do novo Plano Nacional de Educação; e o ano que antecede a pandemia da Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, em que houve isolamento social e o fechamento das escolas e instituições de ensino superior em todo o mundo, com a adoção do chamado ensino remoto emergencial, e que afetou o sistema educacional em escala global e, por consequência, seus indicadores.

#### **3.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-LDBEN 1996: OS TERMOS DA EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conforme discutido no tópico anterior, teve um caráter minimalista e, ao se apresentar de forma genérica, sofreu sucessivas intervenções, sendo seguida por uma série de regulamentações por lei, decretos e outros instrumentos normativos.

Dentro de sua generalidade, a nova LDB, segundo Saviani (2004, p.47), não especificou a instância que se responsabilizaria pela manutenção do ensino

superior, já que essa atribuição não está explicitada na definição das responsabilidades da União, diferentemente da educação infantil, ensino fundamental e médio, cuja manutenção está expressamente referida como atribuições dos municípios, estados e do Distrito Federal.

Para Cury (2008, p. 28), a Lei nº 9.394/96, enquanto lei nacional impactou tanto a educação superior quanto a educação básica, no entanto, como lei específica, o maior impacto se deu na educação superior que, à mercê da flexibilidade posta na lei, teve intensa expansão, a qual buscamos qualificá-la a partir dos impactos de seu ordenamento jurídico pós-LDBEN.

A partir de 1997, houve uma sucessão de decretos<sup>32</sup>, cujo objetivo foi regulamentar o sistema federal de ensino com regras para a organização do ensino superior e a avaliação de seus cursos e instituições. A partir destes sucessivos instrumentos normativos, se estabeleceu a possibilidade da diversificação quanto à organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores), a admissão das instituições educacionais com fins lucrativos e uma concessiva interpretação do artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988) sobre a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no caso, limitada apenas às universidades.

Os Decretos nº 2.207 e nº 2.306, ambos editados em 1997, flexibilizaram não só a forma de organização do ensino superior no país, como também o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao possibilitar que as instituições de educação superior privadas assumissem natureza comercial, bem como a forma de Centros Universitários, dotados da mesma autonomia universitária sem as mesmas exigências em relação à pesquisa e à extensão (Bênia, 2020). Por conseguinte, as permissividades destes instrumentos normativos não só ocasionaram o aprofundamento da privatização da oferta, mas o crescimento das instituições de educação superior privada com fins lucrativos, que alteraria o cenário da educação superior no Brasil.

---

<sup>32</sup> Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (Brasil, 1997a).  
Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (Brasil, 1997c).  
Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001a).  
Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006 (Brasil, 2006a).  
Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c).

A ideia de um sistema de educação superior diversificado e flexível está baseada em princípios estabelecidos no documento *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, publicado em 1995 pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas diretrizes para a educação superior na América Latina (Chaves, 2010).

Se de um lado houve flexibilização, por outro lado, seria necessário o estabelecimento de novas formas de controle ou regulação, por meio de processos avaliativos de cursos e instituições. Assim, o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, tratou do tema da avaliação da educação superior; e os demais que o sucederam, o Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006a) e o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017c), já haviam modificado o seu principal objeto normativo para “regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores”.

O Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006a) já estava, portanto, circunscrito no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a), ainda em vigor. A avaliação conduzida pelo Sinaes tornou-se o referencial básico para a nova dinâmica instituída de renovação periódica dos atos autorizativos da educação superior, bem como para a concessão de benefícios, vinculados a uma série de programas do governo federal (Fies, ProUni, Pibid etc).

Em 2001, a Lei nº 10.260 (Brasil, 2001b) instituiu o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies), a partir da Medida Provisória nº 1.827/1999. O Fies em vigência com uma série de dispositivos alterados ao longo dos anos, é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no âmbito do Sinaes (Art 1º).

A adesão ao Fies e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), que será abordado mais adiante, foi, de acordo com diversos autores (Bênia, 2020; Andrade, 2023; Senkevics, 2021), fundamental para o crescimento das grandes empresas ou conglomerados da educação superior, quiçá, seus verdadeiros beneficiários.

Em 2004, com a Lei nº 10.973 (Brasil, 2004e), que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; a Lei nº 11.079 (Brasil, 2004d) que instituiu a parceria público-privada; e o Decreto nº 5.205 (Brasil, 2004c), regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das IFES, pode-se

dizer que o movimento de privatização da educação superior adentrou também as IES públicas.

A privatização interna das instituições públicas é percebida por meio da utilização destes diferentes mecanismos de criação de fundações de direito privado; convênios e contratos de prestação de serviço com empresas privadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de captação de recursos no mercado (Chaves; Medeiros, 2008, p. 344), os quais podem, paulatinamente, transformar as instituições de ensino superior públicas em organizações sociais, coincidente com a proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado do ex-ministro Bresser Pereira, publicado em 1995.

O ordenamento legal sobre a educação superior, pós LDBEN, esteve imbuído deste espírito da reforma administrativa do Estado, projeto do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que diante de princípios do “paradigma gerencial” e do conceito “modernização da gestão”, tinha na pauta processos de privatização de empresas estatais, de descentralização de serviços públicos ou, em sentido mais amplo, a redução da máquina estatal. Vale dizer que a educação superior, neste contexto, era concebida como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser privado ou privatizado.

Marilena Chauí (2003), em texto apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPed), alegava que a universidade, ao ser regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, vinha assumindo a feição de uma organização social, o modelo preconizado por Bresser Pereira para as universidades federais, o qual à época havia sido colocado em termos de “privatização voluntária”. Nesse sentido, o que não é possível ser obtido por meios diretos<sup>33</sup>, é passível de ser realizado de forma pulverizada por um conjunto de medidas e instrumentos legais, sendo esta uma das estratégias para que o Estado brasileiro fosse alterando a sua estrutura administrativa, pautada nos princípios da racionalidade técnica ou do paradigma gerencial.

---

<sup>33</sup> Na esteira dos meios diretos, esteve na pauta do Ministério da Educação em 2019, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras “Future-se”, cujo intuito seria a autonomia administrativa, financeira e de gestão das instituições, por meio de parcerias com organizações sociais e da captação de recursos próprios (PL 3076/2020).

Numa análise sobre a educação superior, no período que se seguiu pós-LDBEN até 2004, Ristoff<sup>34</sup> (2008, p. 41-45) mencionou que havia se configurado um quadro de elitização e privatização da educação superior brasileira. Dentre as principais características, destacou-se: expansão, não confundida com democratização; privatização, com as instituições privadas atingindo uma representatividade de 90% em 2004; diversificação institucional, com outras formas de organização acadêmica se sobrepondo às universidades; desequilíbrio regional em número de instituições e oferta de cursos, com predomínio da região Sudeste; desequilíbrio da oferta de cursos, centrada, majoritariamente, em apenas alguns deles (administração, direito e pedagogia); ociosidade crescente de vagas, atingindo um percentual de 43,8 em 2004; e lento incremento da taxa de escolarização da educação superior, considerando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Nos anos conseguintes à análise de Dilvo Ristoff, a educação superior no país foi impactada pelas seguintes ações: o Programa “Universidade para Todos” (ProUni), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para ingresso em instituições públicas e a chamada Lei de Cotas.

O ProUni, instituído pela Lei nº 11.096 (Brasil, 2005a), e ainda em vigor, tem por intuito a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes brasileiros de baixa renda em cursos da educação superior de instituições privadas com e sem fins lucrativos. A adesão ao programa confere o benefício da isenção fiscal às instituições participantes, o que representou outra alteração significativa nas relações público-privado. Por um lado, o ProUni permitiu que uma parcela da população, duplamente excluída do acesso à educação superior, seja pela alta seletividade das instituições públicas, associada ao ônus de sua permanência em outras localidades; seja pelo preço das mensalidades das instituições privadas, pudesse concluir cursos de graduação, tornando-se, em muitos casos, a primeira

---

<sup>34</sup> Dilvo Ristoff, no cargo de Diretor de Educação Básica da Capes (2008-2009), atuou na formulação da Política Nacional de Formação de Professores e na implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Também foi, de 2003 a 2008, Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), tendo participado do processo de construção e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

geração de jovens da família a atingirem este nível de escolaridade. Ainda assim, de acordo com Andrade (2023), o seu legado, assim como do Fies, é controverso.

Tanto o ProUni quanto o Fies podem ser entendidos como políticas de democratização do acesso à educação superior, ao mesmo tempo, como responsáveis por promoverem o setor privado na prestação de serviços no grande mercado da educação superior no Brasil, que, em sua lógica mercadológica, a importância está na busca por margens de lucro e não na qualidade do que é oferecido. De acordo com Andrade (2023), as afiliadas do grupo Kroton-Anhanguera receberam juntas mais de R\$ 2 bilhões do governo federal, em 2014, sendo a empresa que mais recebeu pagamentos do governo no ano. Em 2014, os contratos do Fies e as bolsas do ProUni foram responsáveis por 51,7% das matrículas em cursos presenciais na rede privada de ensino superior. Somente o Fies superou 700 mil contratos de financiamento, com as maiores empresas de ensino superior tendo mais de 40% das suas matrículas vinculadas ao programa público de financiamento (Bênia, 2020). Assim sendo, estes programas têm beneficiado a expansão descontrolada da educação superior na rede privada.

De acordo com as divulgações do Portal do Ministério da Educação, no período 2015-2019, entre os cursos mais procurados no ProUni estavam, invariavelmente, os cursos de graduação em Administração e Direito, cursos que apresentam elevado grau de privatização. No período de 2015 a 2019, de acordo com o Censo da Educação Superior, a rede privada detinha mais de 80% das matrículas dos cursos da graduação presencial em Administração e cerca de 90% das matrículas dos cursos de Direito no país. No caso do curso de Administração, a rede privada também foi responsável por mais de 90% das matrículas em cursos na modalidade EaD. Nestes termos, o financiamento público tem sustentado a oferta de cursos de Administração e Direito na rede privada, contribuindo também para o desequilíbrio da educação superior, com concentração da oferta de cursos de graduação em determinadas áreas, em detrimento de outras que deveriam ser prioritárias para o país.

Vale mencionar também que o grupo Kroton-Anhanguera foi a expressão de um fenômeno, iniciado a partir de 2007, de expansão das IES privadas com a abertura de capital e a entrada no mercado de ações, bem como um movimentado processo de fusões e aquisições de outras instituições (Chaves, 2010; Bênia, 2020), incluindo empresas e capital estrangeiros. Com a entrada de capitais estrangeiros, a

expansão da educação superior também esteve associada a um processo de desnacionalização da educação, com o grupo americano Laureate sendo o primeiro a se tornar sócio de uma universidade brasileira em 2005 (Chaves, 2010, p. 494).

Ainda em 2005, o Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005d) regulamentou a educação a distância no Brasil. E, em 2006, o Decreto nº 5.800 (Brasil, 2006c) instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade era a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País na modalidade de educação a distância (EaD), por meio da articulação entre os distintos níveis governamentais e as instituições públicas de educação superior. No entanto, foi o setor privado que respondeu pela maior parte do crescimento de EaD no Brasil, abrindo-se mais um flanco para sua atuação no mercado educacional brasileiro. Em 2008, das 728 mil matrículas a distância, quase dois terços já eram oferecidas pelas IES privadas (Senkevics, 2021).

Na sequência cronológica das ações relacionadas à educação superior, em 2007, dois instrumentos sinalizaram na direção da expansão da oferta de educação superior pública, a partir das universidades e dos centros e institutos federais.

O Decreto nº 6.096 (Brasil, 2007c) que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), permitiu o aumento do número de vagas em cursos de graduação nas universidades federais. Apesar das críticas quanto às diretrizes do Programa, atreladas a projetos de reestruturação das Instituições, em observância ao melhor aproveitamento da estrutura física e do quadro de pessoal já existentes, o Reuni possibilitou a criação de uma quantidade significativa de novos cursos e da ampliação do número de vagas em cursos já existentes nas universidades federais.

O Reuni se tornou a medida de maior destaque no processo de expansão das universidades federais, sendo precedido por uma primeira fase, denominada de interiorização, caracterizada pela implantação de novos *campi* universitários em municípios fora das regiões metropolitanas. Neste mesmo sentido, o Decreto nº 6.095/2007 (Brasil, 2007b) e depois a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), cujos objetos foram a (re)institucionalização das unidades federais de educação tecnológica e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também beneficiaram o processo de interiorização da educação federal pública.

Os Institutos Federais, elevados ao *status* de universidade, ficariam responsáveis pela oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus

níveis e modalidades, incluindo cursos de graduação e pós-graduação. Para Frigotto (2018a), a presença dos institutos no interior do país alterou o mapa da educação federal pública no Brasil. No entanto, estas instituições não ficariam isentas de críticas, por conta da dualidade que estariam produzindo no ensino médio e na educação superior, como também, pela indeterminação de sua identidade, em razão da configuração bastante diversa entre as instituições e as unidades incorporadas para fins de sua constituição.

A nova institucionalidade atrelada à política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica resultou, ao final do período previsto para sua implantação em 2014, em 422 novas unidades com uma distribuição territorial que abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, (Santos, 2018, p. 121). Com isso, para Frigotto (2018a), os pontos positivos superam os pontos negativos desta macropolítica educacional.

Em 2010, fora instituído o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Com este sistema, informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação, os processos seletivos das instituições federais, antes descentralizados, foram simplificados com a realização de um único exame nacional – o ENEM. Para participarem da seleção, os candidatos deveriam realizar o ENEM na localidade mais próxima e, assim, estariam aptos a concorrer a qualquer vaga disponível em qualquer instituição participante, sendo classificado de acordo com o seu desempenho no exame.

Embora não existisse uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi paulatinamente sendo adotado pela grande maioria das instituições. Com esta adesão, o benefício mais imediato das instituições participantes foi a redução dos custos no processo de seleção dos candidatos. No entanto, o processo não tem demonstrado eficiência com relação à redução de vagas ociosas, especialmente de certos cursos e instituições, pela facilitação do acesso como era a expectativa. Por isso, o SiSU, ainda em vigor, tem tido os seus termos de adesão modificados por algumas IES, como por exemplo, sua utilização de forma parcial, combinado a outros processos de seleção.

Em 2012, após a declaração de constitucionalidade do sistema de cotas étnico-raciais para admissão de alunos ao ensino superior pelo Supremo Tribunal Federal, foi aprovada a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012b), a chamada Lei de Cotas.

Depois de mais de uma década de trâmite nas casas legislativas, a Lei determinou a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para o ingresso de concluintes do ensino médio de escolas públicas, incluindo critério de renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência, incluídas pela Lei nº 13.409 (Brasil, 2016a) e quilombolas, incluídos pela Lei nº 14.723 (Brasil, 2023), compondo, assim, medida no âmbito de políticas de ações afirmativas para educação superior.

De acordo com a Lei nº 12.711/2012, 50% das vagas por curso, turno e instituição federal vinculada ao Ministério da Educação devem se destinar aos alunos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização de nível médio, distribuídas nos subgrupos e de acordo com os demais critérios. Desta forma, incluiu-se a participação da população brasileira, composta pelas pessoas de baixa renda, negras, indígenas e com deficiência, historicamente excluídas ou sub-representadas no *campus* universitário.

Em estudos sobre a alteração do perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior brasileira<sup>35</sup>, no período de 2004-2012, Ristoff (2014) constatou que as políticas adotadas criaram importantes oportunidades de mobilidade social para estudantes trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade. No entanto, embora as políticas de inclusão tenham começado a alterar o perfil dos estudantes da educação superior no Brasil, vale destacar que o ensino médio público representa 87% das matrículas deste nível de ensino e a população preta e parda, segundo o Censo do IBGE de 2010, corresponde a 51% da população brasileira. Por esta ótica, os percentuais estabelecidos e/ou atingidos estão distantes de representar a realidade da sociedade brasileira.

Em suma, no período que sucedeu à análise de Dilvo Ristoff (2008), iniciado a partir de 2005, o binômio expansão-privatização continuou no cerne da educação superior, no entanto, com novas variantes qualitativas: a modalidade EaD, como principal propulsora do processo de expansão da educação superior privada; o crescimento da oferta nas IES públicas, embora de forma mais tímida; e a redução

---

<sup>35</sup> A principal fonte de informações utilizada foi o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) referente aos três primeiros ciclos completos do Enade, 2004-2012.

das desigualdades de acesso, que incluiu ações como o ProUni, continuidade do Fies, Lei de Cotas, SiSU, UAB e a expansão e interiorização da rede pública federal.

De acordo com Azevedo e Vargas (2023), tal como Ristoff (2014), houve mudanças no perfil dos estudantes que acessaram a educação superior, especialmente, por meio destas diferentes políticas e programas educacionais do governo federal. No entanto, quais foram os termos desta inclusão?

Para Senkevics (2021), a alocação dos jovens tem sido em posições desiguais dentro do sistema educacional. As disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, têm condicionado para quais instituições, graus, modalidades de ensino e carreiras distintos grupos sociais tendem a se direcionar. Da mesma forma, embora Ristoff (2014) tenha constatado que cada vez mais estudantes egressos da escola pública chegam ao campus universitário, percebe-se que a origem social e a situação econômica da família é um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior. A grande maioria de estudantes matriculados em cursos de alta concorrência, como Medicina e Odontologia, tem sua origem no ensino médio privado, revelando que tais cursos estão distantes de equilibrar a representação dos diversos grupos sociais.

Nesse sentido, apesar das medidas de democratização do acesso às IES públicas e das políticas de financiamento e concessão de bolsas, a educação superior brasileira não sustentou um processo consistente de inclusão (Neves; Martins, 2016), sobressaindo muito mais as políticas focais de curto alcance, do que um investimento maciço na educação superior (Sguissardi, 2015, p. 869).

Apropriando-se dos termos de Ristoff (2008), o caminho a ser percorrido pela educação superior no Brasil seria o de desprivatizar e democratizar o *campus* público.

Vale ressaltar que, o entendimento de universidade pública, neste trabalho, está circunscrito no conceito de universidade integrada e multifuncional de Florestan Fernandes (2020). Nesse sentido, à universidade deve competir a participação ativa no progresso sociocultural brasileiro, a busca pela autonomia cultural do país, como requisito para o crescimento econômico independente e a soberania política no plano internacional. Tal função, atribuída à universidade, foi pensada pelo autor no escopo do capitalismo dependente, o projeto societário que se constituiu e se firmou historicamente no Brasil e no qual estariam os determinantes de nossa heteronomia cultural.

De acordo com Fernandes (2020, p. 177), na dinâmica das relações de dependência no mundo capitalista, as nações capitalistas subdesenvolvidas ou dependentes apresentam um ritmo diferencial das mudanças nas esferas culturais e institucionais da sociedade, resultando numa “dissociação das temporalidades”. E, ao se revelarem incapazes de realizarem o salto histórico exigido pelas circunstâncias econômicas e culturais, sofrem a intervenção das sociedades hegemônicas para a constituição das condições necessárias ao avanço econômico e cultural, mas sob o signo do desenvolvimento dependente, estabelecendo, assim, um estado de dependência crônica. A influência de organismos multilaterais na definição diretrizes para a educação da América Latina é um exemplo da intervenção das sociedades hegemônicas. E, dessa forma, a falta de um “projeto de nação autopropelido” (Leher, 2012) é justificada por essa associação subordinada às nações capitalistas hegemônicas.

Assim, a despeito das políticas inclusivas de acesso e também de permanência à educação superior, a ausência de um projeto societário alternativo tem refletido, no campo educacional, numa série de políticas erráticas e de sentido contraditório, abrindo caminho para o pensamento conservador e mercantilista (Frigotto, 2018b). Por isso, o conceito de universidade integrada e multifuncional de Florestan Fernandes, esboçado no contexto das reformas de base, se revela válido e atual, pois se coloca como concorrente à universidade operacional, devendo estar associado a um projeto societário alternativo. Este deverá estar ancorado na educação superior pública, pois, como se viu, a “autorregulação” do mercado educacional tem causado um desequilíbrio de toda ordem na educação superior no Brasil, revelando, conforme Ristoff (2008), uma despreocupação crônica com um projeto nacional.

### 3.2. O PERFIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2014-2019): O “MUVUCADO” MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No Brasil, até 1964 o ensino superior estava predominantemente organizado de forma universitária, com participação de 65% no total das matrículas. O expediente da “federalização”, frequente na década de 1950, fez com que o número de escolas isoladas mantidas pela União nas capitais de certos estados propiciasse o processo de aglutinação destas unidades em instituições universitárias (Cunha, 2007b, p. 79).

Ainda na década de 1970, pouco mais da metade das matrículas no ensino superior ainda estavam no setor público e, entre as instituições privadas existentes, o predomínio era das instituições de caráter confessional e não lucrativo (Senkevics, 2021).

Com a carta magna de 1967 do regime militar, que excluiu a vinculação orçamentária de recursos para a educação e manteve a relativização do princípio da gratuidade do ensino, o ensino ficou livre à iniciativa particular no país. O incentivo legal à iniciativa privada, associado à atuação do Conselho Federal de Educação (CFE), que concedia atos autorizativos às instituições de ensino superior, promoveu um crescimento acelerado da educação superior privada no Brasil. Para Saviani (2008, p. 301), o favorecimento da iniciativa privada se constituiu em um dos legados que nos foi deixado pelo regime militar.

No início dos anos 1990, a oferta de ensino superior no Brasil já era, majoritariamente, de cursos presenciais em faculdades privadas (Senkevics, 2021). E, como se viu, a flexibilização das regras para a organização do ensino superior no país pós-LDBEN, potencializou ainda mais a expansão da rede privada de educação superior no país, sobretudo, das instituições com fins lucrativos.

Diante deste contexto, será apresentada a evolução da educação superior no Brasil no período de 2014-2019, a partir de dados estatísticos do Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep, em termos de número de IES, cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, por categoria administrativa, organização acadêmica e modalidade de ensino. A sistematização destes dados tem por intuito verificar o perfil da educação superior no período, a partir de regularidades estatísticas, bem como alguns pontos de inflexão.

TABELA 10 - Evolução do número de **Instituições** de Educação Superior (IES), segundo organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil - 2014-2019

Ano	Instituição								Total
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET		
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2014	111	84	11	136	136	1.850	40	-	2.368
2015	107	88	09	140	139	1.841	40	-	2.364
2016	108	89	10	156	138	1.866	40	-	2.407
2017	106	93	08	181	142	1.878	40	-	2.448
2018	107	92	13	217	139	1.929	40	-	2.537
2019	108	90	11	283	143	1.933	40	-	2.608

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Nota:

- 1) IF/CEFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.

A partir da Tabela 10, verificou-se que, no período de 2014 a 2019, houve a prevalência das faculdades, como forma de organização acadêmica. No entanto, foram os centros universitários privados os que mais cresceram no período, mais do que dobrando o seu número de unidades, saindo de 136, em 2014, para 283, em 2019. As demais instituições tiveram um baixo crescimento ou um cenário de estabilidade.

TABELA 11 - Evolução do número de **Instituições** de Educação Superior (IES), segundo a categoria administrativa – Brasil – 2014-2019

Ano	Pública		Privada		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
2014	298	12,6	2.070	87,4	2.368
2015	295	12,5	2.069	87,5	2.364
2016	296	12,3	2.111	87,7	2.407
2017	296	12,1	2.252	87,9	2.448
2018	299	11,8	2.238	88,2	2.537
2019	302	11,6	2.306	88,4	2.608

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Diante dos dados da Tabela 11, é possível observar um aumento do número total de IES no Brasil, ao longo do período estabelecido, o mesmo ocorre tanto em relação ao número de IES públicas como privadas. As proporções permanecem semelhantes, em relação à categoria administrativa, em torno de 88% para IES privadas e 12% para IES públicas.

TABELA 12 - Evolução do número de  **cursos**  de graduação (presencial e a distância), segundo a organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2014-2019

Ano	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2014	9.094	7.079	178	4.143	606	10.620	1.158	-	<b>32.878</b>
2015	8.761	7.296	127	4.356	623	11.080	1.258	-	<b>33.501</b>
2016	8.466	7.301	160	4.784	576	11.739	1.340	-	<b>34.366</b>
2017	8.266	7.463	126	5.492	584	12.000	1.449	-	<b>35.380</b>
2018	8.229	7.752	163	7.277	565	12.407	1.569	-	<b>37.962</b>
2019	8.260	8.167	148	9.532	588	12.602	1.718	-	<b>40.427</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Nota:

- 1) IF/CEFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.

A partir da Tabela 12, observa-se uma evidente queda no número de cursos de graduação ofertados por IES públicas, exceto pelos Institutos e Centros Federais. Com relação às IES privadas, a situação é exatamente oposta, os centros universitários privados tiveram o maior crescimento na oferta de cursos, como observado no número de IES, reflexos das regras de organização da educação superior no país, que estendeu a este tipo de organização a autonomia para criar e extinguir cursos de graduação. Assim, partindo de um total de 4.143 de cursos, em 2014, os centros universitários atingiram um total de 9.532, em 2019, configurando um aumento em torno de 130%.

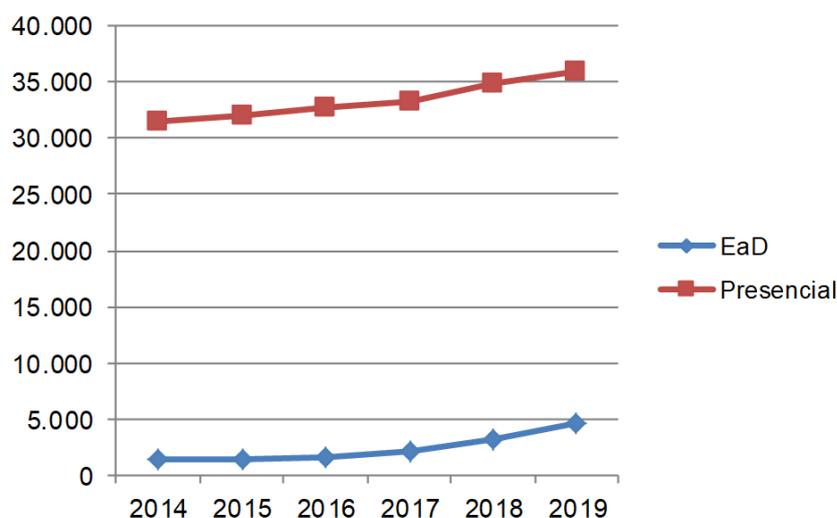
TABELA 13 - Evolução do número de  **cursos**  de graduação, segundo a modalidade de ensino e a categoria administrativa – Brasil - 2014-2019

Ano	Presencial			A Distância		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2014	10.609	20.904	31.513	427	938	1.365
2015	10.347	21.681	32.028	422	1.051	1.473
2016	10.093	22.611	32.704	449	1.213	1.662
2017	9.963	23.309	33.272	462	1.646	2.108
2018	10.031	24.754	34.785	495	2.682	3.177
2019	10.195	25.703	35.898	519	4.010	4.529

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

O maior crescimento no período foi observado nos cursos da modalidade de educação a distância (Tabela 13), que mais que  **triplicou**  a oferta, com destaque para o setor privado, o qual apresentou um crescimento de  **327,5%** . O número de cursos de graduação na modalidade presencial nas IES privadas também aumentou no período de 2014 a 2019. Em contrapartida, houve diminuição do número de cursos de graduação presenciais em IES públicas.

GRÁFICO 6 - Evolução do número de cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Apesar do destacado crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD, a modalidade presencial permaneceu predominante, correspondendo a **88,8%** do total, em 2019. No entanto, o aumento expressivo do número de cursos, associado ao aumento do número de vagas ofertadas, impactou sobremaneira a educação superior no Brasil.

TABELA 14 - Evolução do número de **vagas** em cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil - 2014 -2019

Ano	Presencial			A distância			Total
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	
2014	723.904	4.314.488	5.038.392	70.044	2.972.933	3.042.977	<b>8.081.369</b>
2015	713.692	5.035.483	5.749.175	50.924	2.731.556	2.782.480	<b>8.531.655</b>
2016	700.703	5.479.548	6.180.251	50.147	4.432.103	4.482.250	<b>10.662.501</b>
2017	688.767	5.386.485	6.075.252	135.076	4.568.758	4.703.834	<b>10.779.086</b>
2018	722.395	5.636.139	6.358.534	133.174	7.057.393	7.170.567	<b>13.529.101</b>
2019	734.225	5.295.477	6.029.702	103.584	10.292.016	10.395.600	<b>16.425.302</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) A oferta de vagas na educação superior inclui dois grandes tipos: vagas novas, ofertadas por meio dos processos seletivos tradicionais para ingresso no início do curso; e vagas remanescentes, de anos anteriores que nunca foram ocupadas ou que foram liberadas por diversos motivos: óbito, não cumprimento de desempenho mínimo (jubileamento), desistência, transferência interna (transferência entre cursos da IES), transferência externa (transferências de outras IES), cuja forma de ingresso se dá por outros tipos de processos seletivos.

No período de 2014-2019, o número de vagas oferecidas em cursos de graduação dobrou, passando de pouco mais de 8 milhões para mais de 16 milhões. Analisando a Tabela 14, fica evidente o aumento significativo de vagas em cursos de graduação em IES privadas, sobretudo, na modalidade de educação a distância. De

quase três milhões de vagas em 2014, a oferta de vagas em cursos na modalidade de educação a distância em IES privadas ultrapassou 10 milhões em 2019.

GRÁFICO 7 - Evolução do número de vagas em cursos de graduação, por modalidade Brasil 2014-2019



Fonte: INEP, Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2022, YouTube, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmRlshl-aQU>. Acesso em 10 out. 2023.

Com um crescimento gradativo e acelerado da oferta de vagas em cursos da modalidade EaD, em 2018, a modalidade de educação a distância superou em número de vagas ofertadas a modalidade presencial, correspondendo a um pouco mais da metade da oferta de cursos. Em 2019, a quantidade de vagas em cursos na modalidade EaD já correspondia a **63,3% do total**.

TABELA 15 - Evolução do número de **ingressos, matrículas e concluintes** da graduação, modalidade presencial, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Ingressos - Total			Matrículas			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2014	504.627	1.878.483	<b>2.383.110</b>	1.821.629	4.664.542	<b>6.486.171</b>	225.714	611.590	<b>837.304</b>
2015	504.038	1.721.625	<b>2.225.663</b>	1.823.752	4.809.793	<b>6.633.545</b>	224.196	692.167	<b>916.363</b>
2016	505.002	1.637.461	<b>2.142.463</b>	1.867.477	4.686.806	<b>6.544.283</b>	231.572	707.160	<b>938.732</b>
2017	502.621	1.650.131	<b>2.152.752</b>	1.879.784	4.649.897	<b>6.529.681</b>	238.061	709.545	<b>947.606</b>
2018	518.293	1.554.321	<b>2.072.614</b>	1.904.554	4.489.690	<b>6.394.244</b>	242.450	747.965	<b>990.415</b>
2019	526.834	1.514.302	<b>2.041.136</b>	1.922.489	4.231.071	<b>6.153.560</b>	239.206	694.831	<b>934.037</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Na graduação presencial (Tabela 15), observa-se, no período de 2014-2019, uma queda do número total de matrículas e de ingressos, correspondendo a uma redução de pouco mais de 300 mil ingressos e matrículas, influenciada, sobretudo, pela rede privada. Já na rede pública, houve um leve crescimento de ingressos e matrículas, correspondendo a um aumento de 22 mil e 100 mil, respectivamente. Com relação aos concluintes da graduação presencial, houve um pequeno aumento tanto na rede pública quanto na rede privada.

TABELA 16 - Evolução do número de **ingressos, matrículas e concluintes** da graduação, modalidade de educação a distância, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Ingressos - Total			Matrículas			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2014	43.915	683.823	<b>727.738</b>	139.373	1.202.469	<b>1.341.842</b>	16.051	173.737	<b>189.788</b>
2015	30.323	664.236	<b>694.559</b>	128.393	1.265.359	<b>1.393.752</b>	15.700	218.004	<b>233.704</b>
2016	24.490	818.691	<b>843.181</b>	122.601	1.371.817	<b>1.494.418</b>	15.303	215.414	<b>230.717</b>
2017	86.965	986.532	<b>1.073.497</b>	165.572	1.591.410	<b>1.756.982</b>	13.732	238.431	<b>252.163</b>
2018	62.643	1.310.678	<b>1.373.321</b>	172.927	1.883.584	<b>2.056.511</b>	16.852	257.021	<b>273.873</b>
2019	32.459	1.559.725	<b>1.592.184</b>	157.657	2.292.607	<b>2.450.264</b>	12.168	303.871	<b>316.039</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) Ingressos Totais = ingressos por processos seletivos para vagas novas (Vestibular, ENEM, Avaliação Seriada e Seleção Simplificada) + ingresso por seleção para vagas de programas especiais+ ingresso por seleção para vagas remanescentes + outras formas de ingresso (que englobam processos distintos, não seletivos, que asseguram o ingresso de estudantes, tais que transferência ex-officio, convênio PEC-G e Decisão Judicial).

Ao passo que houve redução do número de matrículas e ingressos na graduação presencial, houve um **crescimento acentuado**, na modalidade EaD, sobretudo, na rede privada. Nesta, houve um aumento de **90,6%** e **128%**, respectivamente. A partir da Tabela 16, também é possível verificar aumento do número de concluintes nesta modalidade na rede privada, cuja tendência é manter o ritmo de crescimento, considerando o aumento gradativo de novos ingressantes, ao longo do período.

Em 2019, foram 3,6 milhões de ingressos na educação superior. Destes, três milhões estavam na rede privada e, nesta, o número de ingressos entre as modalidades começou a se equiparar, com cerca de 1,5 milhões.

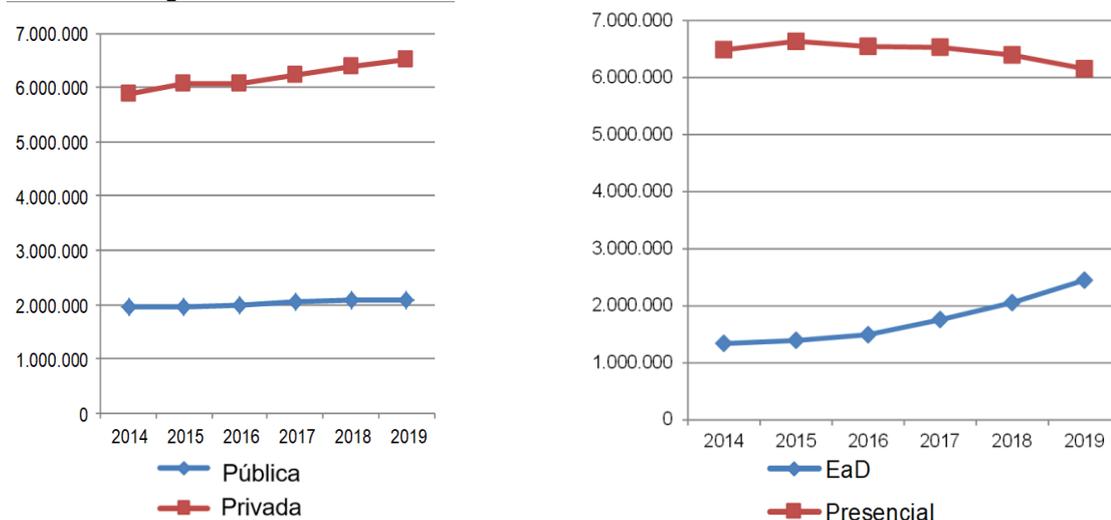
GRÁFICO 8 - Evolução do número de ingressantes em curso de graduação, por modalidade de ensino – Brasil- 2014-2019



Fonte: INEP OFICIAL. Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2022, YouTube, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmRlshl-aQU>. Acesso em 10 out. 2023.

O número total de ingressos em cursos de graduação foi ao longo do período de 2014 a 2019, predominantemente, em cursos da modalidade presencial, embora na rede privada, no último ano da série histórica, o número de ingressos em cursos de graduação entre as modalidades já tivesse se equiparado. Esta equiparação foi compatível com a expressiva expansão do número de vagas nesta modalidade nas IES privadas.

GRÁFICO 9 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa e modalidade de ensino - Brasil - 2014-2019

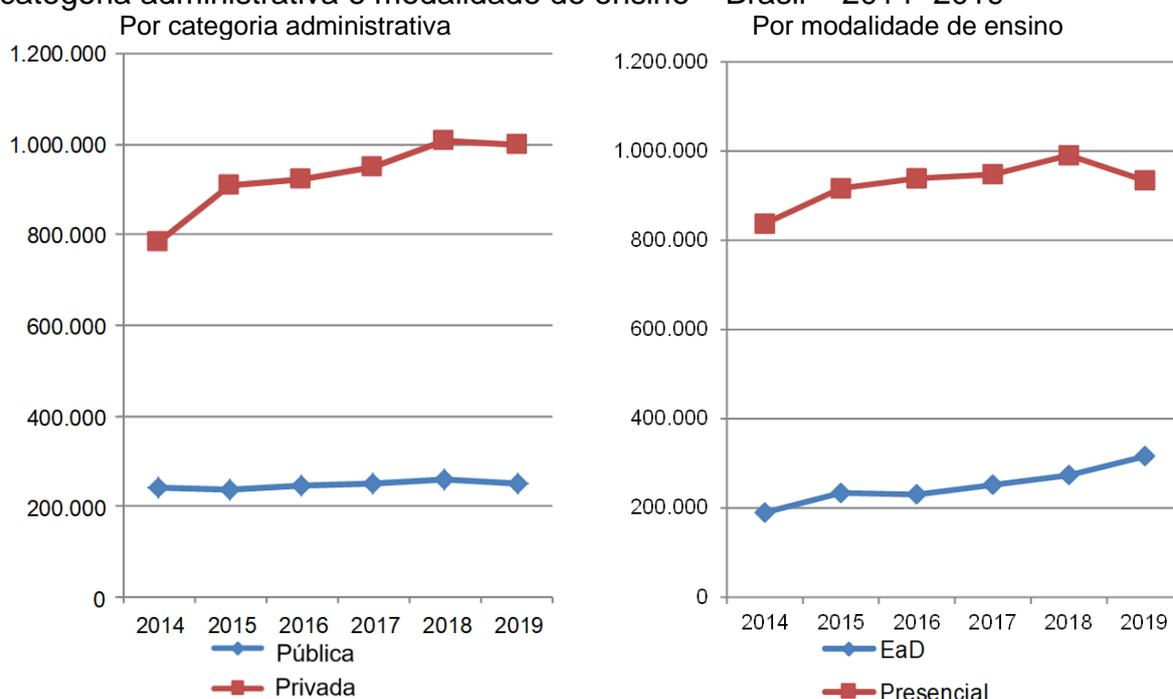


Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Com relação ao total de matrículas, o que se observou foi uma regularidade na categoria pública em torno de dois milhões e, na categoria privada, um crescimento gradativo, influenciado pela modalidade de educação a distância (EaD). O crescimento do número de matriculados entre cursos desta modalidade foi de mais de um milhão no período de 2014 a 2019, o que representou um aumento de **82,6%**. Já o número de matrículas na graduação presencial apresentou certa regularidade com tendência de queda, a partir de 2018.

Em 2019, foram cerca de 6,5 milhões (76,5%) de matriculados em IES privadas e dois milhões (23,5%) em IES públicas.

**GRÁFICO 10 - Evolução do número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil – 2014 -2019**



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Com relação aos concluintes da educação superior, observa-se uma regularidade na categoria pública com pouco mais de 200 mil concluintes ao longo de 2014 a 2019. Já na categoria privada, verifica-se um crescimento de cerca de 800 mil para cerca de um milhão, o que representa a média dos concluintes da rede pública no período. No que diz respeito à modalidade de ensino, verifica-se o crescimento gradativo dos concluintes em cursos da modalidade EaD e a queda do

número de concluintes em cursos da modalidade presencial em 2019, logo após um período de crescimento.

Em síntese, qual foi perfil da educação superior no período 2014-2019?

A educação superior no Brasil foi, majoritariamente, privada, com participação de aproximadamente **75%** no total de matrículas no período de 2014-2019. No entanto, do processo de privatização iniciado na década de 1970 e impulsionado pelos instrumentos normativos pós-LDBEN, destaca-se, neste período, o crescimento expressivo da modalidade EaD, em termos da oferta de cursos e vagas. Nas IES privadas, este crescimento foi de 327,5% e 246%, respectivamente, representando uma tendência de substituição da modalidade neste segmento. Além disso, a expansão da oferta de vagas no setor privado, ao que parece, tem sido de forma “descasada” da demanda, pois tem ocasionado um número considerável de vagas ociosas (Caseiro; Azevedo, 2019). Ao longo do período de 2014 a 2019, o aumento gradativo da oferta de vagas na rede privada foi acompanhado da redução gradual da taxa de ocupação, correspondendo a: 35,1%, 30,7%, 24,8%, 26,4%, 22,4% e 19,6%, respectivamente.

Com a superoferta de vagas, em especial na modalidade EaD, o número de matriculados em cursos da rede privada nesta modalidade (2,2 milhões) superou o total de matriculados em cursos de graduação (presencial e EaD) da rede pública, em 2019.

Os dados do Censo da Educação Superior 2022 (Inep, 2024b) confirmaram a tendência de crescimento da modalidade EaD. Se, em 2018, a oferta de vagas em cursos de graduação na modalidade EaD (**53,0%**) havia superado a oferta de cursos presenciais (**47%**); em 2022, foi o total de ingressantes, com o percentual de **65,2%** (mais de 3 milhões). Outro fator de destaque, no Censo 2022, foi de que 55,8% (1.449) das instituições de ensino superior no Brasil tinham finalidade lucrativa. Tratou-se da primeira edição do Censo em que houve a desagregação da categoria administrativa, em privada com fins lucrativos e privada sem fins lucrativos (Inep, 2024b).

Neste cenário, caracterizado pelo domínio de um “mercado educacional de ações e serviços”, que encontrou na modalidade EaD a mola propulsora para sua vertiginosa expansão, reafirma-se a ausência de um projeto educacional (e societário) alternativo ao capitalismo dependente, cujo cerne deveria ser a universidade pública.

Uma universidade, concebida como “multifuncional e integrada”, que deveria concorrer para alterar “a estrutura e os ritmos históricos da sociedade” (Fernandes, 2020).

Por fim, neste contexto, como estariam as chamadas licenciaturas? Os cursos responsáveis por formarem os professores para educação básica, indispensáveis para sustentar a expansão do sistema escolar brasileiro?

### 3.2.1. Perfil das Licenciaturas no Brasil (2014-2019): afinal qual é o *lócus* da formação de professores para a educação básica?

O ano de 2014 foi escolhido como ponto de partida de uma série histórica que se estende até 2019, conforme já mencionado neste trabalho, por ser posterior ao marco normativo da extensão da obrigatoriedade escolar até os 17 (dezesete) anos de idade e por corresponder ao ano de aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabeleceu metas para o ensino médio, condizentes com as novas alterações da legislação educacional.

A relação da educação básica com a educação superior passa pelo atendimento da demanda de formação de professores para o ensino médio, etapa escolar que apresentou indicativos de potencial expansão (2014-2019), com um percentual de jovens em idade escolar compatível com a etapa de ensino fora da escola ou em outras séries, bem como a perspectiva de expansão das escolas de tempo integral, diante um número ainda pouco significativo.

Diante disso, vale lembrar que um cenário de déficit de professores para o ensino médio foi uma questão problematizada em diversos documentos, a partir de indicadores e estimativas estatísticas até o ano de 2013; como também, por outro lado, houve uma série de programas, cujo objetivo foi o estímulo à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, instituídos, sobretudo, a partir da refuncionalização da CAPES, além da inclusão, com certa ênfase, das licenciaturas na política federal de expansão da educação superior.

Posto isto, será apresentada a evolução dos indicadores dos cursos de licenciatura no Brasil, a partir de dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, com o intuito de verificar regularidades e/ou pontos de inflexão dos cursos de formação de professores para a educação básica, no período consecutivo aos dispositivos normativos que alteraram a obrigatoriedade escolar, aos estudos publicados sobre a demanda de professores para o ensino médio e aos efeitos do

desenvolvimento dos programas de estímulo à formação de professores para a educação básica.

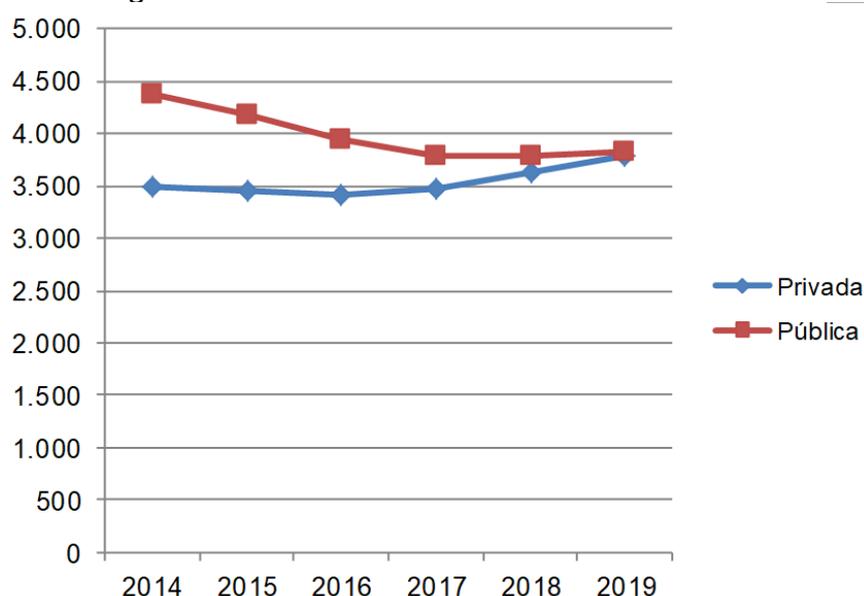
TABELA 17 - Evolução do número de  **cursos** de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Público	Privado	Total
2014	4.372	3.484	7.856
2015	4.180	3.449	7.629
2016	3.938	3.418	7.356
2017	3.792	3.480	7.272
2018	3.785	3.630	7.415
2019	3.834	3.791	7.625

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Em 2019, os 7.625 cursos de graduação em licenciatura representam a 18,9% do total de cursos na educação superior no país. No período de 2014-2019 houve redução 2,9% do total de cursos de licenciatura ofertados. No entanto, a partir da Tabela 17 e do Gráfico 11, foi possível observar que a evolução foi diferente entre IES públicas e privadas.

GRÁFICO 11 - Evolução do número de  **cursos** de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Observa-se que, no período de 2014-2019, embora tenha ocorrido o predomínio da oferta de cursos no setor público durante todo o período, à medida que houve crescimento do setor privado (8,8%), houve queda na oferta de cursos no setor público (-12,3%), atingindo em 2019 um equilíbrio entre as categorias pública e privada com 50,3% e 49,7%, respectivamente.

TABELA 18 - Evolução do número de  **cursos**  de graduação, grau licenciatura, por organização acadêmica e categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF e CEFET	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2014	3.780	1.196	35	595	148	1.693	409	-
2015	3.578	1.214	23	591	149	1.644	430	-
2016	3.331	1.152	28	634	131	1.632	448	-
2017	3.169	1.162	20	708	127	1.630	476	-
2018	3.127	1.144	24	859	118	1.627	516	-
2019	3.127	1.171	23	1.238	117	1.482	567	-

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) IF/CEFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica

Pela Tabela 18, observa-se um aumento do número de cursos de graduação, grau licenciatura, em Centros Universitários privados e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), no período de 2014 a 2019. Nos Centros Universitários privados, o número de cursos passou de 595 para 1.238, correspondendo a aumento de **108%**. Já nos Institutos Federais e CEFET, o número de cursos passou de 409 a 567, resultando em um aumento de **38,6%**. Em todas as outras formas de organização acadêmica houve queda do número de cursos de licenciatura, no mesmo período.

TABELA 19 - Evolução do número de  **cursos**  de graduação, grau licenciatura, por modalidade de ensino – Brasil - 2014-2019

Ano	Presencial	EaD	Total
2014	7.261	595	7.856
2015	7.004	625	7.629
2016	6.693	663	7.356
2017	6.501	771	7.272
2018	6.419	996	7.415
2019	6.391	1.234	7.625

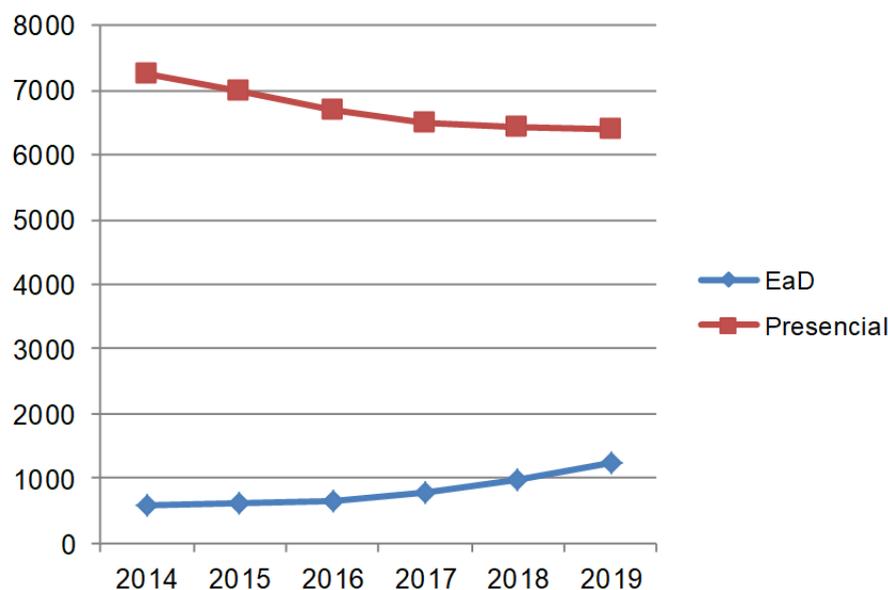
Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Nota:

- 1) Não inclui Área Básica de Ingresso – ABI.

A partir da Tabela 19, é possível observar que houve uma diminuição de quase 1.000 cursos de licenciatura na modalidade presencial, ao passo que na modalidade EaD houve um aumento de mais de 600, o que correspondeu a aumento de **107%**. Assim, a diminuição do número total de cursos esteve relacionada apenas aos cursos da modalidade presencial.

GRÁFICO 12- Evolução do número de  **cursos**  de graduação, grau licenciatura, por modalidade de ensino – Brasil - 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

A partir do Gráfico 12, é possível observar o aumento gradativo do número de cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, concomitante à diminuição do número de cursos na modalidade presencial ao longo dos anos.

Se por um lado, quanto ao quantitativo de cursos, havia uma predominância do setor público, atingindo um equilíbrio em 2019, por outro, no que diz respeito à oferta de vagas, prevaleceu o setor privado, durante todo o período, com um quantitativo desproporcionalmente mais elevado do que o setor público, como se pode verificar na Tabela 20.

TABELA 20 - Evolução da oferta de **vagas totais** em cursos de graduação, grau licenciatura, por categoria administrativa – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública	Privada	Total
2014	264.290	1.595.831	1.860.121
2015	246.914	1.527.092	1.774.006
2016	237.154	1.990.953	2.228.107
2017	294.534	2.001.327	2.295.861
2018	288.897	2.514.959	2.803.766
2019	290.720	3.016.276	3.306.996

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Nota:

- 1) Vagas totais incluem vagas novas e vagas destinadas a programas especiais e vagas remanescentes.

Em 2019, com quase a mesma quantidade de cursos em valores percentuais, a oferta de vagas no setor privado correspondeu a 91,2% do total. O equilíbrio na oferta de cursos entre as categorias administrativas e o crescimento acentuado da

oferta de vagas no setor privado, como se viu, foram influenciados pela expansão da modalidade EaD.

TABELA 21 - Evolução do número de **matriculados, ingressantes e concluintes** da graduação, grau licenciatura, modalidade presencial, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Matriculados			Ingressantes			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2014	504.347	421.595	<b>925.942</b>	130.991	165.584	<b>296.575</b>	71.957	70.419	<b>142.376</b>
2015	491.035	415.895	<b>906.930</b>	132.821	143.754	<b>276.575</b>	67.275	85.107	<b>152.382</b>
2016	497.233	382.934	<b>880.167</b>	130.799	137.523	<b>268.322</b>	67.941	81.105	<b>149.046</b>
2017	491.694	354.278	<b>845.972</b>	130.214	126.374	<b>256.588</b>	65.795	79.463	<b>145.258</b>
2018	498.689	313.099	<b>811.788</b>	137.847	113.615	<b>251.462</b>	64.876	68.194	<b>133.070</b>
2019	502.515	285.635	<b>788.150</b>	136.620	109.132	<b>245.752</b>	63.232	57.292	<b>120.524</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019 (Inep, 2021)

Com base nos dados da Tabela 21, observa-se uma queda gradativa no número total de matriculados, ingressantes e concluintes em cursos de licenciatura na modalidade presencial no período de 2014 a 2019, sobretudo, em razão da rede privada.

No que diz respeito às IES públicas, observa-se certa regularidade e predomínio com relação ao número de matriculados, durante todo o período. Ainda quanto à categoria pública, verifica-se um leve crescimento com relação ao número de ingressantes, não acompanhado pelo número de concluintes, passível de ser identificado nos próximos anos.

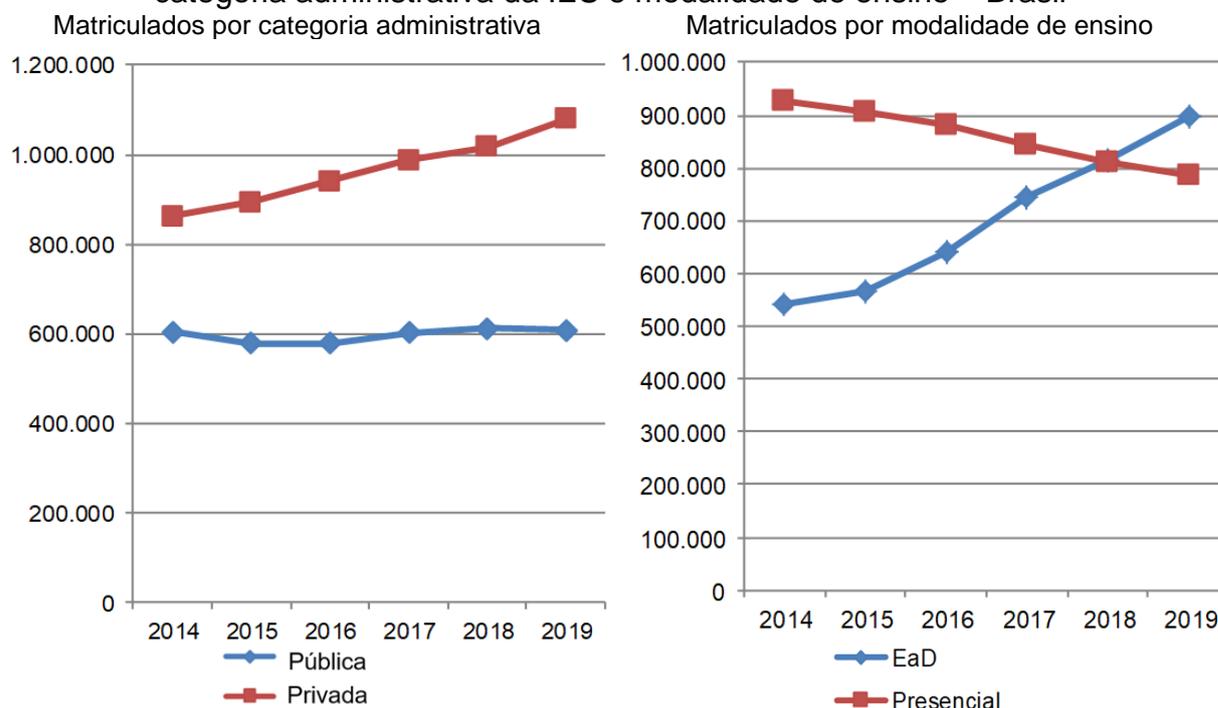
TABELA 22 - Evolução do número de **matriculados, ingressantes e concluintes** da graduação, grau licenciatura, modalidade de educação a distância, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Matriculados			Ingressantes			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2014	100.276	440.417	<b>540.693</b>	33.179	238.693	<b>271.872</b>	11.563	63.120	<b>74.683</b>
2015	87.962	477.038	<b>565.000</b>	18.008	233.924	<b>251.932</b>	11.666	73.770	<b>85.436</b>
2016	81.881	558.446	<b>640.327</b>	13.463	314.110	<b>327.573</b>	10.577	79.296	<b>89.873</b>
2017	110.145	633.323	<b>743.478</b>	56.399	336.150	<b>392.549</b>	9.049	98.749	<b>107.798</b>
2018	113.738	703.150	<b>816.888</b>	36.850	418.736	<b>455.586</b>	12.303	105.080	<b>117.383</b>
2019	105.738	793.479	<b>899.217</b>	22.936	462.994	<b>485.930</b>	8.170	125.313	<b>133.483</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019 (Inep, 2021)

Diante dos dados apresentados na Tabela 22, observa-se que o número de matriculados, ingressantes e concluintes em cursos de graduação na modalidade de educação a distância tem crescido de maneira evidente nas IES privadas. Já nas IES públicas estes números têm oscilado e diminuído no decorrer dos anos.

GRÁFICO 13 - Evolução do número de matriculados em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil

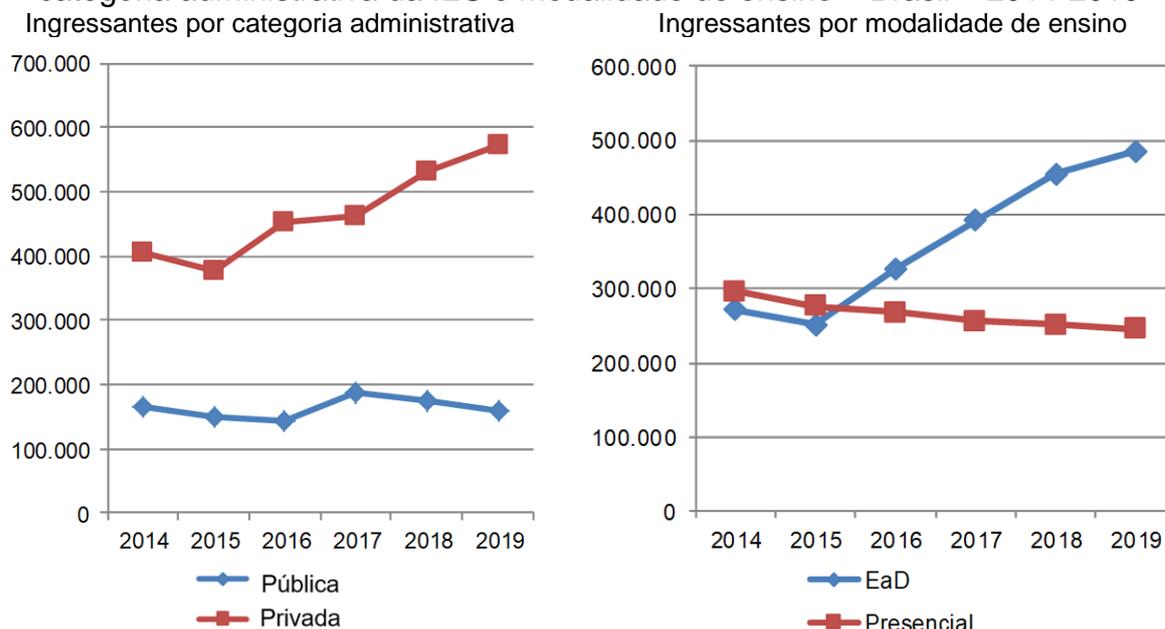


Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

No total de matriculados, observa-se o aumento progressivo no setor privado, passando de um pouco mais de 850 mil matrículas em 2014 a mais de um milhão em 2019 (25,2%), crescimento sustentado pela modalidade EaD. Já o setor público apresentou certa regularidade em torno de 600 mil matrículas, no mesmo período.

Quanto à modalidade de ensino, observa-se, a partir do Gráfico 13, que, em 2018, houve equiparação no número de matriculados em cursos de licenciatura entre as modalidades e, em 2019, a modalidade EaD supera a modalidade presencial, representando **53,3%** do total de matrículas foi em cursos de licenciatura. Já no Censo de Educação Superior de 2021 (Inep, 2023c), 61,0% das matrículas foi em cursos na modalidade EaD.

GRÁFICO 14 - Evolução do número de ingressantes em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019



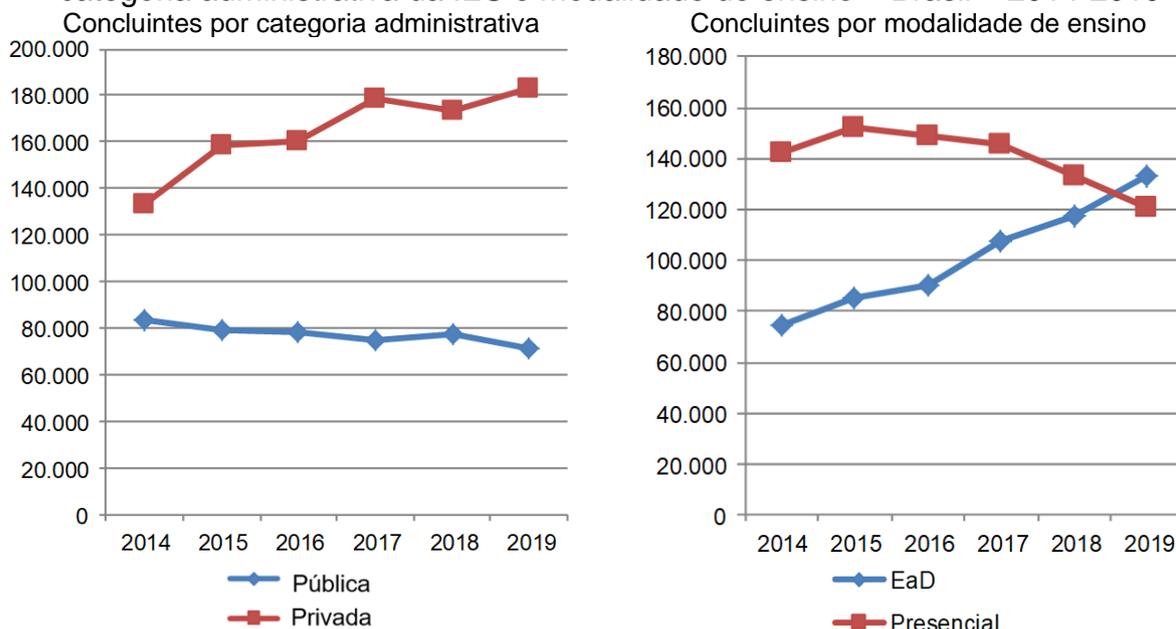
Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Durante todo o período de 2014 a 2019, de acordo com o Gráfico 14, houve o predomínio do setor privado quanto ao número de ingressantes, que apresentou um crescimento progressivo que foi de 400 mil a quase 600 mil ingressos, impulsionado pela modalidade EaD. Em **2016**, o número de ingressos em cursos na modalidade EaD superou o número de ingressos em cursos da modalidade presencial, confirmando a tendência de crescimento nos anos subsequentes. Como se viu, o crescimento entre o número de ingressantes por anos consecutivos impactou o número de matriculados no ano de 2019.

Já o setor público, com leves oscilações, ficou próximo ao número de 200 mil ingressos. Em 2019, 21,8% dos ingressantes estavam em cursos de licenciatura da rede pública.

Diante disso, a tendência da educação superior de expansão da modalidade EaD foi observada primeiro entre os cursos de licenciatura. Enquanto em 2019, o número de ingressantes da educação superior se equiparou entre as modalidades, quando consideradas apenas as licenciaturas, temos que, em 2016 a modalidade EaD já havia superado a modalidade presencial entre os ingressantes e, em 2019, foi a vez do número de matriculados.

GRÁFICO 15 - Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Entre os concluintes, conforme apresentado no Gráfico 15, verificou-se que a categoria privada passou de cerca de 130 mil concluintes, em 2014, para 180 mil concluintes, em 2019, significando um crescimento de 36,7%. Ao passo que, na categoria pública, o número de concluintes passou de 83 mil para 71 mil concluintes, o que representou uma queda de 14,5%.

Ainda com relação aos concluintes, verificou-se o predomínio da modalidade presencial até o ano de 2017. No entanto, com a queda gradativa a partir de 2016, concomitante ao crescimento progressivo do número de concluintes entre os cursos da modalidade EaD, em 2019, o número de concluintes entre cursos da modalidade EaD foi superior ao da modalidade presencial, atingindo **52,5%** do total.

TABELA 23 - Matrículas em áreas das licenciaturas (presenciais e a distância), por categoria administrativa da IES - Brasil 2019

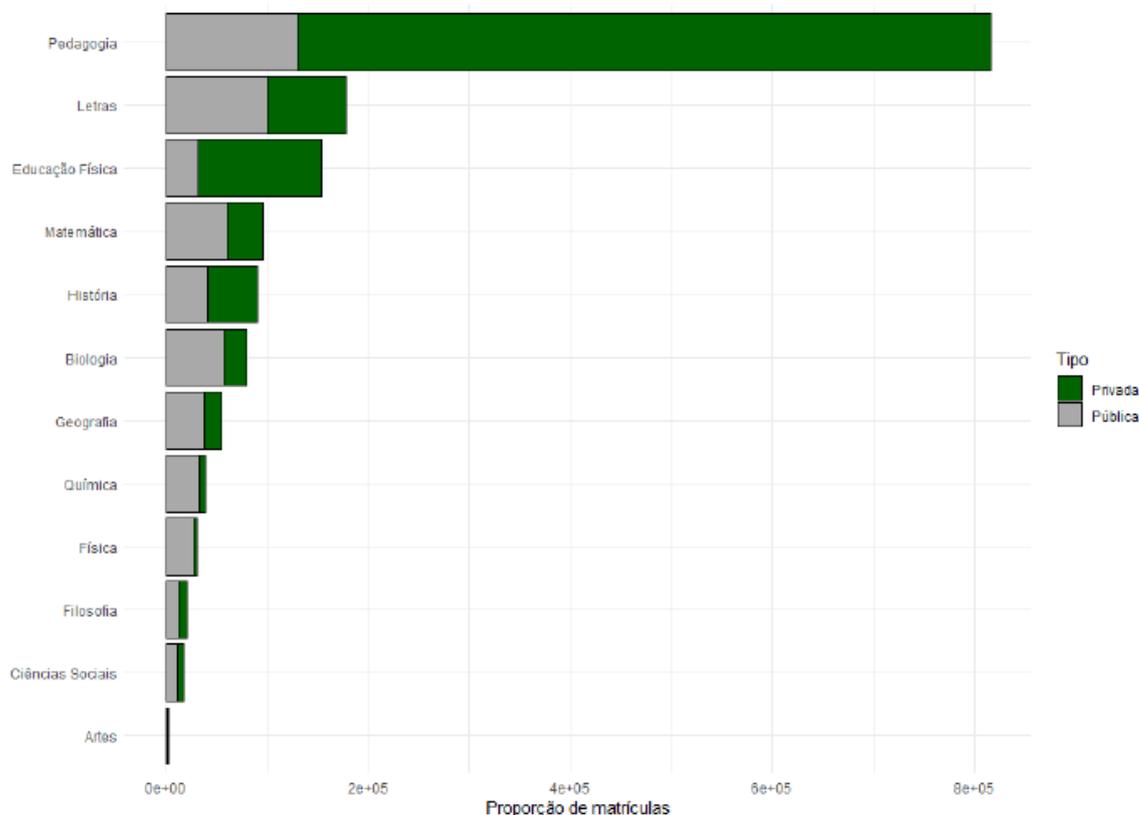
Área	Pública		Privada		Total
	$F_i$	%	$F_i$	%	
Pedagogia	129.613	16,0%	686.346	84,0%	815.959
Artes	894	33,4%	1.784	66,6%	2.678
Biologia	57.109	72,0%	22.200	28,0%	79.309
Ciências Sociais	11.629	67,4%	5.612	32,6%	17.241
Educação Física	32.295	21,0%	121.245	79,0%	153.540
Filosofia	12.329	61,0%	7.872	39,0%	20.201
Física	26.698	88,5%	3.477	11,5%	30.175
Geografia	37.053	67,2%	18.084	32,8%	55.137
História	40.864	45,5%	48.865	54,5%	89.729
Letras (Português e Línguas Estrangeiras)	99.889	56,0%	78.421	44,0%	178.310
Matemática	60.645	63,3%	35.144	36,7%	95.789
Química	32.476	84,3%	6.041	15,7%	38.517
<b>Licenciaturas (Total)</b>	<b>608.253</b>	<b>36,0%</b>	<b>1.079.114</b>	<b>64,0%</b>	<b>1.687.367</b>

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior 2019 (Inep, 2020d)

Apesar da predominância do setor privado com relação ao total de matriculados em cursos de licenciatura, quando se analisa os cursos por área do conhecimento, nota-se (Tabela 23) que as IES públicas possuíam, em 2019, uma vantagem na proporção de matrículas na maioria das áreas, excetuando pedagogia (16%), artes (33,4%), educação física (21%) e história (45,5%).

A partir destes dados, foi possível identificar que o número expressivo de matriculados em cursos de licenciatura no setor privado foi sustentado, principalmente, pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com 84%, e de Educação Física, com 79%. As matrículas de ambos os cursos em IES privadas somadas, correspondiam a **57,4%** do total de matrículas em cursos de licenciaturas no país em 2019, entre as áreas relacionadas. Em suas pesquisas, Gatti, Barretto e André (2011) já havia constatado que apenas estes dois grandes nichos de formação de professores eram predominantemente privados.

GRÁFICO 16 - Matrículas em áreas das licenciaturas (presencial e a distância), por categoria administrativa da IES – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior 2019 (Inep, 2020d)

O Gráfico 16 apresenta a ordem dos cursos que têm maior número de matrículas na educação superior no Brasil, sendo Pedagogia em primeiro lugar, seguida por Letras, Educação Física, Matemática e História. Conforme mencionado anteriormente, as IES públicas possuíam, em 2019, uma vantagem na proporção de matrículas na maioria das áreas.

Apesar do predomínio do setor privado nas áreas de Pedagogia e de Educação Física, o Censo da Educação Superior de 2019 apresentou um quadro de grande influência do setor público na formação de professores da educação básica, tais como nas áreas de Física e Química, em que a proporção de matrículas na rede pública foi de 88,5% e 84,3%, respectivamente.

Diante do exposto, afinal qual é o *lócus* da formação de professores? E os cursos de licenciatura estão formando, de fato, professores para atuarem na educação básica?

Uma análise da série histórica 2014-2019, em termos de número total de cursos, vagas, ingressantes, matriculados e concluintes de licenciatura, por rede e

modalidade, apontou para o que parece uma tendência de transformação estrutural na formação de professores, com a crescente participação do segmento privado em EaD.

A evolução dos indicadores dos cursos de licenciatura indicou que, embora o número de cursos seja majoritariamente público e presencial, a rede privada ofereceu de **6 a 10 vezes** mais vagas que a rede pública. Houve o predomínio da rede privada no total de matriculados, ingressantes e concluintes, durante todo o período, como já foi dito, sustentado pelo crescimento acentuado da modalidade EaD e da concentração em determinadas áreas de formação de professores. Nas licenciaturas, a modalidade de educação a distância superou a modalidade presencial com relação ao número de ingressos em 2016 e de matriculados e concluintes em 2019.

Quando se analisa apenas a graduação presencial, observa-se certo equilíbrio entre as redes pública e privada, tendendo mais para setor público em número de matrículas, durante todo o período, e de ingressantes, a partir de 2017. No entanto, o número de concluintes só foi maior na rede pública em 2019, com 52,4%.

Apesar dos indicadores gerais apontarem para o predomínio da categoria privada, ao analisar o número de matrículas por áreas da licenciatura em 2019, foi possível verificar que resultado tem sido sustentado por dois grandes nichos de atuação, (Pedagogia e Educação Física) de forma que o poder público, ainda, detinha grande influência sobre diversas áreas de formação de professores para a educação básica.

Considerando apenas a rede pública, na qual não houve grande variação na quantidade de vagas ofertadas ao longo do período, o problema da ociosidade de vagas também se colocou, sendo observada uma **taxa de ocupação** de pouco mais **60%**, durante a maior parte do período, chegando a 54,9%, em 2019.

Ao lado da taxa de ocupação, há o aspecto da evasão a ser considerado. Os resultados acerca dos indicadores de fluxo da educação superior<sup>36</sup>, relativos ao

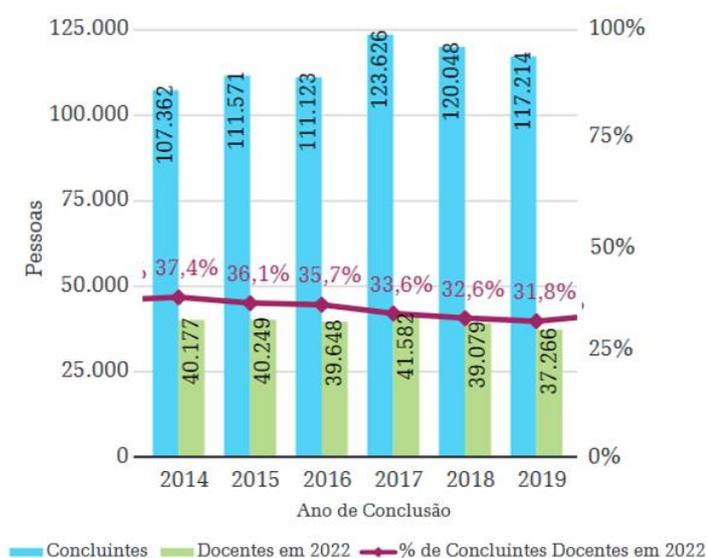
---

<sup>36</sup> Indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação são indicadores educacionais, produzidos a partir das informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, que têm como forma de análise o acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos estudantes quando ingressam em um curso de graduação até a sua saída, seja por meio da conclusão ou da desistência do curso. Disponível em:

acompanhamento individualizado de coortes de ingressantes de graduação de 2010 a 2019, embora não tratem especificamente das licenciaturas, apontaram para uma **taxa de conclusão acumulada de 40%**, mesmo percentual constatado para as coortes com ingresso em 2011 e 2012, após 10 anos de acompanhamento.

Azevedo (2019, p.195), ao realizar uma abordagem do aspecto estrutural da evasão, a partir dos ingressantes em 2010 acompanhados até 2015 com foco nas licenciaturas, verificou que às áreas de Ciências e Matemática são imputados elevados índices de evasão. Na rede pública, os cursos com as maiores taxas médias de desistência acumuladas foram de química (55,5%), matemática (55,8%) e física (62,5%). Além disso, deve-se considerar que nem todos os diplomados irão optar pelo exercício profissional da docência na educação básica, o que demonstra, além da evasão escolar, a evasão da escola.

GRÁFICO 17 - Número e percentual de concluintes das licenciaturas (2014 – 2019) que eram docentes em 2022 – Brasil



Fonte: Adaptado de Bof, Caseiro e Mundim 2023, p. 36.

Bof, Caseiro e Mundim (2023), a partir das informações do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, constataram que cerca de um terço dos que concluíram a licenciatura nas áreas específicas, no período entre 2014 e 2019, atuava como docente na educação básica em 2022. Dos 690.944 licenciados em cursos de formação de professores em áreas específicas, entre 2014 e 2019, 238.001, ou **34,4%**, constavam como professores no Censo da Educação

Básica em 2022. O mesmo resultado percentual também pode ser observado num recorte temporal mais amplo (2010 a 2021), o que demonstra regularidade estatística.

Diante deste cenário, houve a verificação dos indicadores específicos dos cursos de licenciatura relacionados a algumas das áreas consideradas com maior déficit de professores no ensino médio e com maior atuação do poder público, tais que: Física e Química.

### 3.2.2 Formação de Professores em Física e Química para o Ensino Médio: crônica de uma morte anunciada?

Além de um quadro de elevada privatização da formação de professores da educação básica, observado a partir dos indicadores gerais da educação superior (número de vagas, matrículas, ingressantes e concluintes), representado, sobretudo, por duas áreas – Pedagogia e Educação Física – há destacada atuação da rede pública de educação superior em outras áreas específicas e de grande demanda por professores na educação básica.

Diante do cenário de déficit de professores, foram estabelecidos dispositivos normativos como estratégias no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e alterações no Título “Dos Profissionais da Educação” da LDBEN, em termos de fomento à oferta pública e gratuita e processo seletivo diferenciado para acesso a cursos de formação de professores em áreas prioritárias, como ciências e matemática. No âmbito da atuação da “Nova CAPES”, foram estabelecidos diversos programas de incentivo à formação de professores para a educação básica, em nível superior. No entanto, como se verá, estes programas nem sempre estão voltados para o atendimento de áreas prioritárias da formação de professores da educação básica, tampouco, apresentam apenas as IES públicas como suas legítimas beneficiárias.

O **Pibid** teve seu primeiro edital publicado em 2007 e a edição de diversos regulamentos (2013, 2016, 2019 e 2022). Foram 10 editais publicados até 2022. O primeiro edital estabeleceu como áreas prioritárias para o ensino médio as licenciaturas em física, química, matemática e biologia, bem como restringiu a condição de elegibilidade das instituições proponentes para a categoria pública federal. Ao longo da publicação dos demais editais, houve variação de áreas contempladas e da condição de elegibilidade das instituições de ensino superior. O

edital de 2013 contemplou 29 áreas, incluindo o ensino religioso, tema controverso na educação pública brasileira; e o edital de 2020 tornou elegível, para concorrer aos editais, instituições privadas com fins lucrativos, que possuísem cursos de licenciatura participantes do Prouni.

O **Parfor** foi instituído pela Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009 como plano, depois se tornou programa com (re)lançamentos sob mesmo “rótulo” (Parfor-presencial, Parfor-equidade etc). O plano surgiu com o intuito de induzir e fomentar a oferta de educação superior dirigida a professores em exercício na rede pública de educação básica sem a formação exigida pela LDBEN. Ao parece, o Plano foi instituído para cumprir o disposto na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>37</sup> (Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009) sobre a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais para os docentes da rede pública em exercício há pelo menos três anos. No âmbito do Parfor, foram estabelecidos cursos de:

- primeira licenciatura – para professores da rede pública de educação básica que não possuíam formação superior;
- segunda licenciatura – para professores da rede pública de educação básica que possuíam licenciatura em área distinta de sua atuação;
- formação pedagógica – para professores da rede pública de educação básica que possuíam curso superior, sem ser licenciado.

A segunda licenciatura teve diretrizes operacionais estabelecidas pela Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, nos termos de programa emergencial, sendo, posteriormente, incluída nas diretrizes curriculares nacionais de formação dos professores do magistério da educação básica de 2015, 2019 e 2024.

Inicialmente, concebido para se desenvolver em regime de colaboração entre as instituições públicas e as respectivas secretarias de educação dos estados e municípios, o Parfor se tornou mais um caso da participação de IES privadas em programa com financiamento público.

O **Programa Licenciaturas Internacionais (PLI)** com vistas à valorização e ao estímulo da formação de professores de educação básica, selecionava projetos

---

<sup>37</sup> O Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009 seria revogado em 2016, pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio, o qual retirou do texto a menção à CAPES como entidade responsável pelo fomento a programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

de graduação sanduíche, com a possibilidade de obtenção de dupla diplomação pelos estudantes brasileiros participantes, a partir de acordo de cooperação entre as IES brasileiras e estrangeiras. Os estudantes selecionados nos projetos aprovados pela CAPES recebiam bolsa e outros benefícios pelo tempo de vigência do projeto. O PLI teve 08 (oito) editais publicados de 2010 a 2015, cinco envolvendo universidades portuguesas e três envolvendo universidades francesas. Entre os requisitos para a candidatura das IES brasileiras estava o de apresentar finalidade não lucrativa. No âmbito dos editais foram elegíveis as áreas de: química, física, matemática, biologia, português, artes e educação física.

No mesmo sentido de contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, foi instituído o **Programa Residência Pedagógica (PRP)** pela Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e, tal como o Pibid, do primeiro ao terceiro edital, foi ampliando o escopo de abrangência e os critérios para a elegibilidade das instituições.

A despeito das questões teóricas e conceituais que têm orientado os programas voltados à formação de professores, eles apresentam sua importância no sentido de ser um atrativo aos que aspiram ou que já estejam no processo de formação para o exercício da atividade docente. No entanto, não significa que não seja necessária uma revisão à luz dos indicadores educacionais e, sobretudo, a partir da análise das necessidades da educação básica, especialmente, o ensino médio.

Como se observa, a formação em serviço tem admitido um caráter emergencial que tem se estendido ao longo de anos; e os programas voltados para o aperfeiçoamento da formação inicial de formação de professores, em cursos de licenciatura, até tiveram o estabelecimento de áreas prioritárias e a delimitação da elegibilidade das IES para a categoria pública, mas depois foram ampliando seu escopo de abrangência, que pode até ser pelo redirecionamento das ações, tendo em vista a evolução de indicadores educacionais, ou por pressão de interessados em serem incluídos entre os beneficiários dos programas, seja pelas oportunidades de melhoria da formação ou simplesmente pelo financiamento público.

Diante disso, segue a evolução dos indicadores específicos dos cursos de licenciatura em física e química no Brasil, com o intuito de se verificar se houve alguma mudança de comportamento significativa para ampliação do quantitativo de

profissionais formados com possibilidade de exercício do magistério no ensino médio.

TABELA 24 - Evolução do número de  **cursos** de graduação em **Física**, grau de licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	292	253	86,6	39	13,3
2015	290	251	86,5	39	13,4
2016	286	247	86,3	39	13,6
2017	282	243	86,1	39	13,8
2018	279	240	86,0	39	14,0
2019	296	248	83,8	48	16,2

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) Não estão contabilizados os cursos com Área Básica de Ingresso ou de Curso. Área Básica de Curso (ou de Ingresso): refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas.

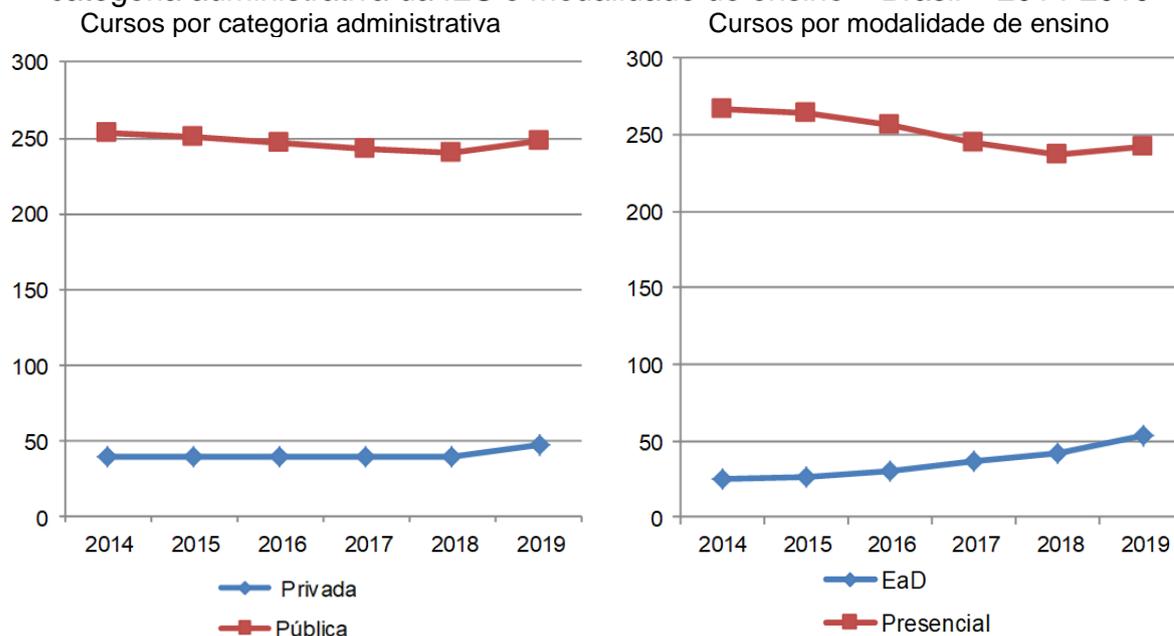
TABELA 25 - Evolução do número de  **cursos** de graduação em **Física**, grau de licenciatura, segundo a modalidade e a categoria administrativa da IES – Brasil

Ano	Presencial					EaD				
	Total	Pública		Privada		Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	267	233	87,2	34	12,7	25	20	80,0	05	20,0
2015	264	230	87,1	34	12,9	26	21	80,8	05	23,8
2016	256	223	87,1	33	12,9	30	24	80,0	06	20,0
2017	245	217	88,6	28	11,4	37	26	70,2	11	29,7
2018	237	212	89,4	25	10,5	42	28	66,6	14	33,3
2019	242	217	89,7	25	10,3	54	31	57,4	23	42,6

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Ao observar a Tabela 24, pode-se destacar que as IES públicas foram responsáveis pela oferta de mais de **80%** dos cursos de Licenciatura em Física no país, no período de 2014 a 2019. A Tabela 25 complementa o cenário, demonstrando que houve o predomínio das IES públicas em ambas as modalidades de ensino. A modalidade de oferta predominante foi a presencial em ambas as categorias administrativas, embora tenha havido uma queda do número de cursos nesta modalidade e um crescimento significativo da modalidade EaD no setor privado, nos últimos 03 (três) anos.

GRÁFICO 18 - Evolução do número de cursos de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

A partir do Gráfico 18, observa-se a diferença do quantitativo de cursos entre as categorias administrativas e as modalidades de ensino, com destaque para a preponderância do setor público e da modalidade presencial durante todo o período. Assim como, também é possível visualizar a uma leve tendência de queda da oferta de cursos em IES públicas e mais acentuada para a modalidade presencial, inversamente, ao comportamento dos cursos privados e da modalidade EaD. De 2014 a 2019, o número de cursos na modalidade EaD mais que dobrou.

TABELA 26 - Evolução do número de  **cursos** de graduação em  **Química**, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014 – 2019

Ano	Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	356	280	78,6	76	21,3
2015	356	276	77,5	80	22,5
2016	355	277	78,0	78	22,0
2017	343	272	79,3	71	20,7
2018	333	264	79,2	69	20,7
2019	344	273	79,3	71	20,6

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) Não estão contabilizados os cursos com Área Básica de Ingresso ou de Curso.
- 2) Área Básica de Curso (ou de Ingresso): refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas.

TABELA 27 - Evolução do número de  **cursos** de graduação em  **Química**, grau licenciatura, segundo a modalidade e a categoria administrativa da IES – Brasil

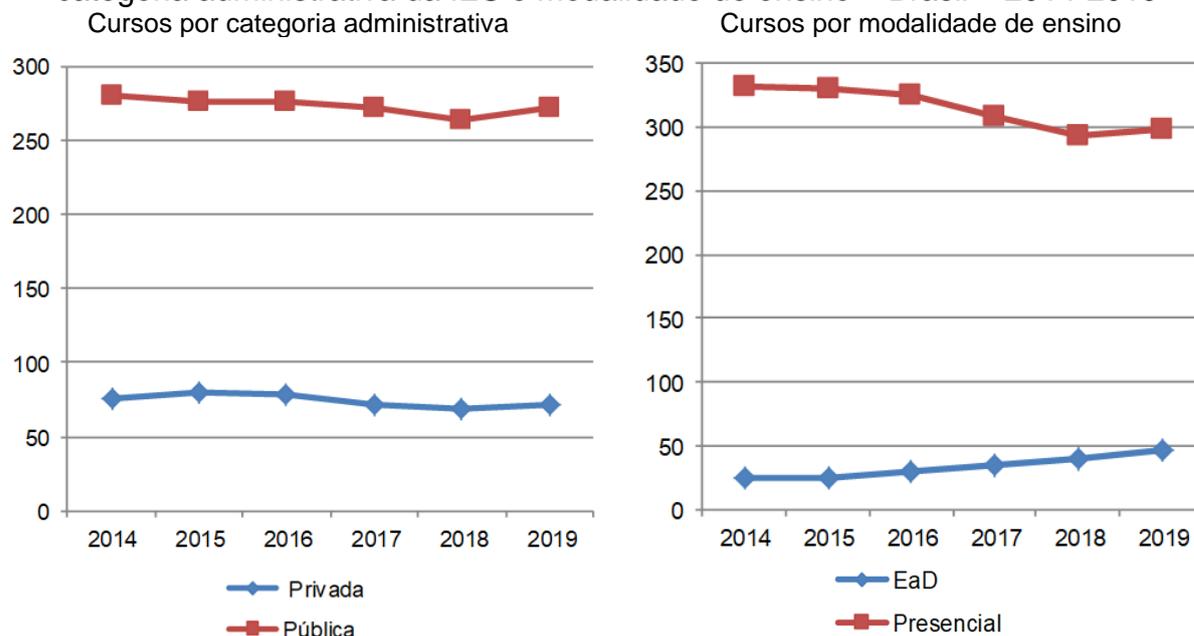
Ano	Presencial					EaD				
	Total	Pública		Privada		Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	332	261	78,6	71	21,3	24	19	79,1	05	20,8
2015	331	257	77,6	74	22,3	25	19	76,0	06	24,0
2016	326	255	78,2	71	21,8	29	22	75,9	07	24,1
2017	309	250	80,9	59	19,0	34	22	64,7	12	35,2
2018	294	241	82,0	53	18,0	39	23	59,0	16	41,0
2019	298	250	83,9	48	16,1	46	23	50,0	23	50,0

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

No curso de Licenciatura em Química, ocorreu situação semelhante ao curso de Licenciatura em Física, em que as IES públicas foram responsáveis pela oferta de mais de **70%** dos cursos, no período de 2014 a 2019.

A partir das Tabelas 26 e 27, é possível observar o predomínio das IES públicas na oferta de cursos, em ambas as modalidades de ensino até 2018. Em 2019, houve equiparação entre as categorias administrativas na oferta de cursos na modalidade EaD. Ainda assim, a modalidade de oferta predominante entre os cursos foi a presencial em ambas as categorias administrativas, ao longo de todo o período, embora também tenha ocorrido uma queda da oferta de cursos nesta modalidade e um crescimento significativo da modalidade EaD no setor privado, nos últimos anos.

GRÁFICO 19 - Evolução do número de cursos de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES e modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

A partir do Gráfico 19, é observado nos cursos de Licenciatura em Química, comportamento semelhante aos cursos de Licenciatura em Física, embora com um quantitativo, comparativamente, um pouco maior no total de cursos, tanto na categoria pública como na privada.

TABELA 28 - Evolução do número de **vagas** oferecidas e de **ingressos** no curso de **Física**, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil 2014-2019

Ano	Vagas					Ingressos				
	Total	Pública		Privada		Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	27.937	18.334	65,6	9.603	34,3	9.961	8.695	87,2	1.266	12,7
2015	23.301	16.796	72,0	6.505	27,9	9.444	8.326	88,1	1.118	11,8
2016	68.953	16.051	23,2	52.902	76,7	9.577	8.417	87,9	1.160	12,1
2017	73.842	18.119	24,5	55.723	75,4	12.337	10.133	82,1	2.204	17,9
2018	77.758	17.980	23,1	59.778	76,9	11.991	9.342	77,9	2.649	22,0
2019	86.138	18.570	21,6	67.568	78,4	12.418	9.807	79,0	2.611	21,0

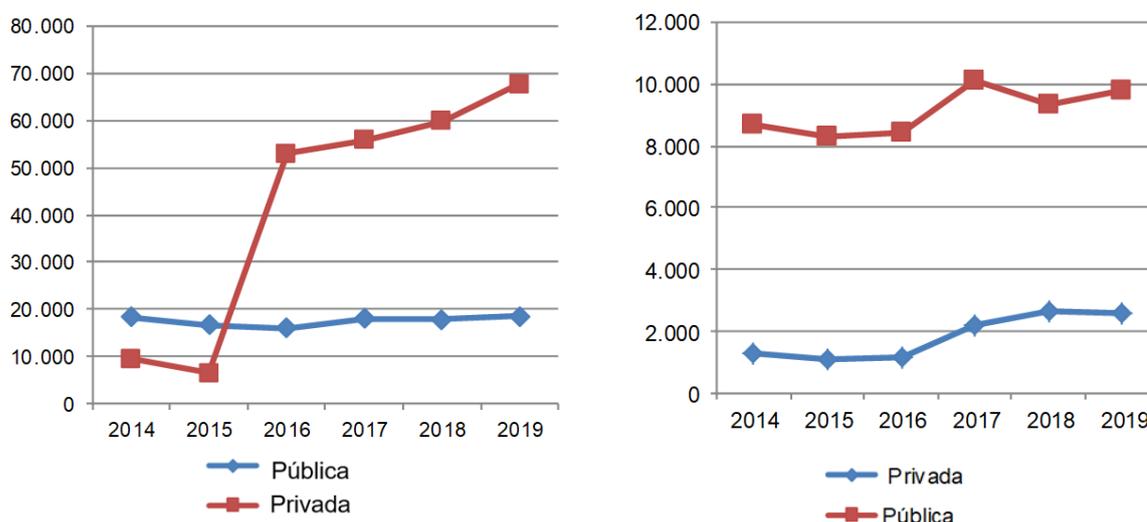
Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Pela Tabela 28 e Gráfico 20, pode-se notar que o total de vagas oferecidas em cursos de graduação em Licenciatura em Física aumentou em mais de três vezes a partir de 2016 em relação aos anos anteriores. Isso se deveu ao fato do aumento em grande escala no setor privado, que passou de quase 10 mil para 67 mil vagas. No entanto, o total de ingressos não acompanhou, na mesma medida, a expansão do número de vagas no setor privado. Enquanto o aumento do número de

vagas foi de 208%, o número de ingressos correspondeu a um aumento de 25%. Com relação às categorias administrativas, nas IES públicas, o número de vagas se manteve constante no período e o número de ingressantes teve um aumento de 12%. Já nas IES privadas, o aumento do número de vagas foi de 603% e de ingressantes de 106%.

A proporção de ingressantes em cursos de Licenciatura em Física entre as categorias administrativas variou de 88 a 77% para IES públicas e de 12% a 22% para as IES privadas.

GRÁFICO 20 - Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

O aumento do número de vagas, desacompanhado de aumento proporcional do número de ingressantes, reduziu drasticamente a taxa de ocupação no setor privado de 13,18% em 2014 para 3,86% em 2019. Já quanto ao setor público, o valor mediano da taxa de ocupação no período de 2014 a 2019 foi de 52,2%, como se pode verificar na Tabela 29.

TABELA 29 - Evolução da taxa de ocupação no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Taxa de Ocupação (%)		
	Total	Pública	Privada
2014	35,66	47,43	13,18
2015	40,53	49,57	17,19
2016	13,89	52,44	2,19
2017	16,71	55,92	3,96
2018	15,42	51,96	4,43
2019	14,42	52,81	3,86

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

TABELA 30 - Evolução do número de **vagas** oferecidas e de **ingressos** no curso de **Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019**

Ano	Vagas					Ingressos				
	Total	Pública		Privada		Total	Pública		Privada	
		$F_i$	%	$F_i$	%		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	33.952	16.171	47,6	17.781	52,3	11.489	9.283	80,8	2.206	19,2
2015	29.256	15.954	54,5	13.302	45,4	11.161	9.014	80,8	2.147	19,2
2016	79.752	17.897	22,4	61.855	77,6	11.904	9.411	79,0	2.493	21,0
2017	83.476	20.076	24,0	63.391	75,9	14.246	10.823	76,0	3.423	24,0
2018	86.895	19.442	22,3	67.453	77,6	15.070	10.439	69,2	4.631	30,8
2019	91.960	21.988	23,9	69.972	76,0	13.881	10.059	72,4	3.822	27,5

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

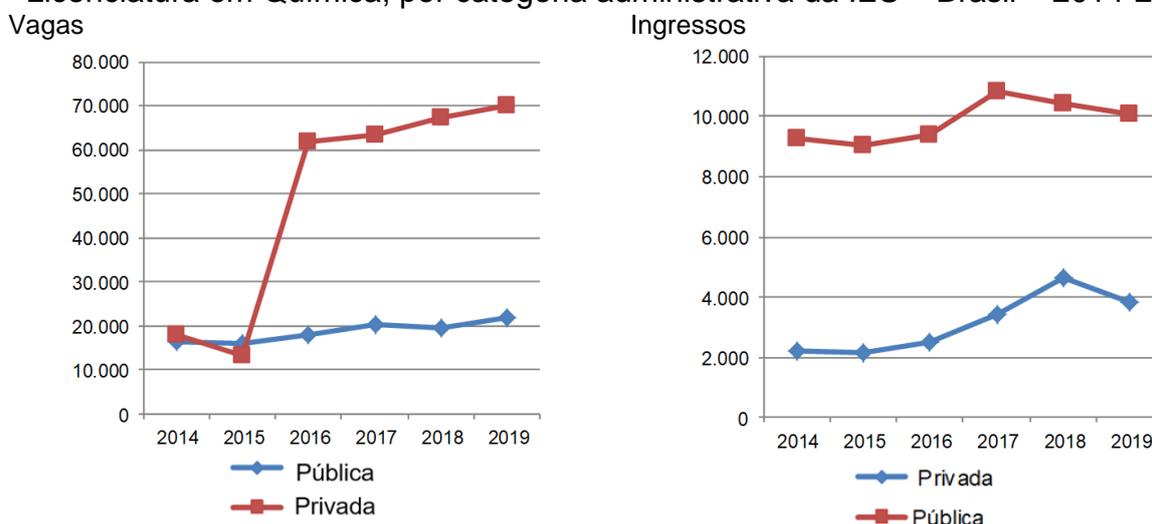
Notas:

- 1) Vagas totais que incluem vagas novas, vagas para programas especiais e vagas remanescentes.
- 2) Ingressos totais = ingressos por processos seletivos – seleção para vagas novas, programas especiais, vagas remanescentes e outras formas, as quais englobam processos distintos, não seletivos, que asseguram o ingresso de alunos no ensino superior, tais como Transferência Ex-Officio, Convênio PEC-G e Decisão Judicial.

Pela Tabela 30, pode-se notar que o total de vagas oferecidas em cursos de graduação em Licenciatura em Química também aumentou expressivamente a partir de 2016, em razão do setor privado, que passou de 13 mil para 69 mil vagas. O mesmo comportamento observado nos cursos de Licenciatura em Física também ocorreu nos cursos de Licenciatura em Química, em que o número de ingressos não acompanhou, na mesma medida, a expansão do número de vagas no setor privado,

Para os cursos de Licenciatura em Química, a proporção de ingressantes entre as categorias administrativas variou de 80 a 69% para IES públicas e de 19% a 30% para as IES privadas.

GRÁFICO 21 - Evolução do número de vagas oferecidas e de ingressos no curso de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

No caso dos cursos de Licenciatura em Química, o aumento do número de vagas, desacompanhado de um aumento proporcional do número de ingressantes, também reduziu a taxa de ocupação no setor privado de 12,41% em 2014 para 5,46% em 2019. Já quanto ao setor público, o valor mediano da taxa de ocupação no período de 2014 a 2019 foi de 53,8%, sendo observada uma progressiva redução ao longo do período, conforme demonstrado na Tabela 31.

TABELA 31 - Evolução da taxa de ocupação no curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Taxa de Ocupação (%)		
	Total	Pública	Privada
2014	33,84	57,41	12,41
2015	38,15	56,50	16,14
2016	14,93	52,58	4,03
2017	17,07	53,91	5,40
2018	17,34	53,69	6,87
2019	15,09	45,75	5,46

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

TABELA 32 - Evolução do número de **vagas** oferecidas e de **ingressos** por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de Física e de Química, grau licenciatura, segundo a modalidade de ensino – Brasil

Ano	Física				Química			
	Graduação Presencial		Graduação a Distância		Graduação Presencial		Graduação a Distância	
	Vagas	Ingressos	Vagas	Ingressos	Vagas	Ingressos	Vagas	Ingressos
2014	16.354	14.647	11.583	2.236	21.653	17.996	12.299	1.885
2015	17.243	7.995	6.058	1.428	22.572	9.697	6.684	1.441
2016	16.422	7.949	52.517	1.585	23.389	10.246	56.274	1.633
2017	15.821	8.511	58.021	3.812	21.376	10.259	62.091	3.971
2018	16.454	11.475	61.304	3.481	21.223	10.437	65.627	4.621
2019	47.176	15.708	69.381	3.524	16.757	8.880	70.734	3.609

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

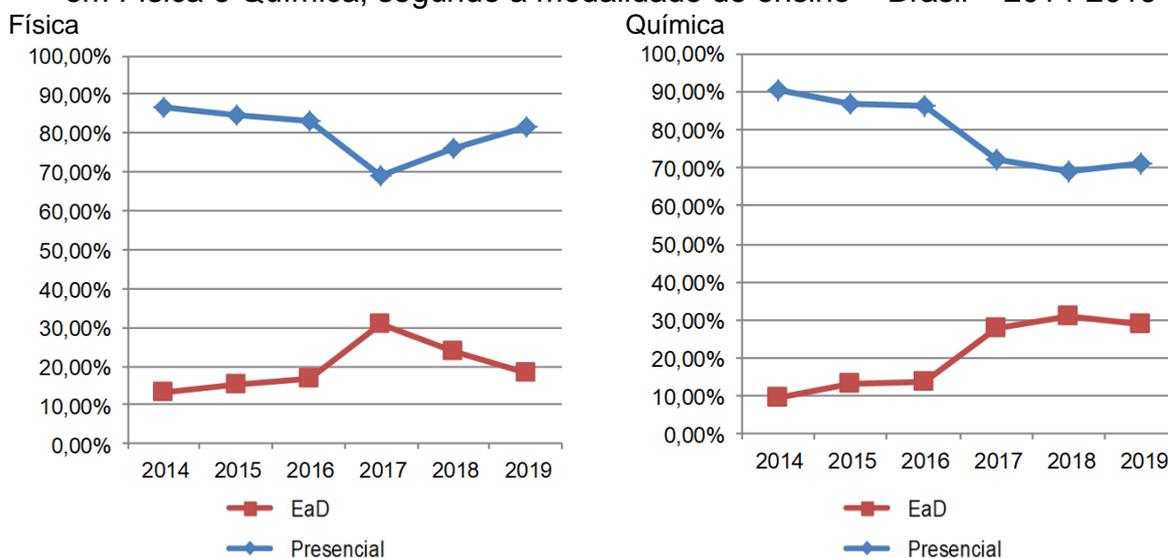
Notas:

- 1) Inclui vagas e ingressos para seleção de vagas novas, programas especiais e vagas remanescentes.

A partir da Tabela 32, nota-se um aumento progressivo e acentuado do número de vagas em cursos da modalidade EaD em ambos os casos a partir de 2016, ao passo que na graduação presencial houve praticamente uma constante, excetuando o ano de 2019 para os dois cursos por motivos opostos. No caso da Física houve um aumento atípico em 2019 e no curso de Química uma redução de 21% em relação ao ano anterior.

Apesar do aumento acentuado do número de vagas em cursos da modalidade EaD, verifica-se que o número de ingressos em cursos da modalidade presencial foi superior durante todo o período.

GRÁFICO 22 - Evolução do percentual de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física e Química, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

e

A partir do Gráfico 22, é possível visualizar a proporção de ingressantes entre as modalidades de ensino, ao longo de todo período, em ambos os cursos. No caso dos cursos de Licenciatura em Física, a proporção de ingressantes em cursos da modalidade presencial variou entre 86 a 69%, apresentando uma visível queda em 2017 e crescimento nos anos subsequentes. No caso dos cursos de Licenciatura em Química, a proporção de ingressantes em cursos da modalidade presencial variou entre 90 e 69%, com tendência de queda ao longo dos anos.

TABELA 33 - Evolução do número de **matrículas** no curso de Física grau de licenciatura, segundo a modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Total	Presencial				EaD			
		Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
2014	25.102	19.766	1.020	20.786	82,8	3.420	896	4.316	17,1
2015	24.312	20.189	1.099	21.288	87,6	2.000	1.024	3.024	12,4
2016	25.127	21.027	994	22.021	87,6	1.832	1.270	3.106	12,3
2017	28.243	21.829	925	22.754	80,6	3.413	2.076	5.489	19,4
2018	28.732	22.040	839	22.879	79,6	3.303	2.550	5.853	20,3
2019	30.175	23.422	774	24.196	80,1	3.276	2.703	5.979	19,8

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) Não contabilizadas matrículas e ingressos em cursos com Área Básica de Curso.

A partir da Tabela 33, verifica-se que o número total de matrículas em cursos de Licenciatura em Física aumentou cerca de 20% ao longo do período analisado, incluindo ambas as modalidades de ensino. Além disso, é possível identificar que este aumento esteve relacionado às IES públicas, em ambas as modalidades; e às IES privadas, apenas na modalidade EaD.

TABELA 34 - Evolução do percentual de **matrículas** no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	23.186	92,4	1.916	7,6
2015	22.189	91,3	2.123	8,7
2016	22.863	91,0	2.264	9,0
2017	25.242	89,4	3.001	10,6
2018	25.343	88,2	3.389	11,8
2019	26.698	88,5	3.477	11,5

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Conforme Tabela 34, é possível identificar que houve o predomínio das IES públicas entre o número de matrículas em cursos de Licenciatura em Física no país em torno de 90%, embora tenha ocorrido um crescimento do setor privado ao longo dos anos que, como se viu, esteve relacionado, exclusivamente, às matrículas em cursos de graduação na modalidade EaD.

TABELA 35 - Evolução do percentual de **matrículas desvinculadas** em relação ao número total no curso de Licenciatura em Física, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2014 -2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	7.072	30,5	530	27,6
2015	6.951	31,3	775	36,5
2016	6.949	30,3	657	29,0
2017	7.443	29,4	1.045	34,8
2018	8.209	32,3	1.730	51,0
2019	6.819	25,5	1.745	50,1

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Ainda com relação às matrículas, verifica-se, a partir da Tabela 35, que cerca de **30%** (valor mediano) de estudantes de cursos da categoria pública perderam o vínculo com o curso por motivos de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES<sup>38</sup>, no período, havendo uma queda no último ano. Já na

<sup>38</sup> Situação de desvinculado com o curso, em definição estabelecida pelo Glossário Consolidado do Censo da Educação Superior 2013, publicado em 2014.

categoria privada, o percentual teve um aumento gradativo, variando de 27,6% a 51% do total de matrículas.

TABELA 36 - Evolução do número de **matrículas** no curso de Química, grau licenciatura segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Total	Presencial				EaD			
		Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
2014	35.892	27.301	4.244	31.545	87,9	3.190	1.157	4.347	12,1
2015	35.170	26.869	4.274	31.143	88,5	2.671	1.356	4.027	11,4
2016	36.112	27.745	3.943	31.688	87,7	2.568	1.856	4.424	12,2
2017	37.769	28.466	3.111	31.577	83,6	3.456	2.736	6.192	16,3
2018	37.881	28.353	2.561	30.914	81,6	3.166	3.801	6.967	18,3
2019	38.517	29.422	2.037	31.459	81,7	3.054	4.004	7.058	18,3

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Notas:

- 1) Não contabilizadas matrículas e ingressos em cursos com Área Básica de Curso.

Diferentemente do que ocorreu com o número de matriculados nos cursos de Licenciatura em Física, a Tabela 36 revela que o aumento total de matrículas em cursos de Licenciatura em Química esteve relacionado a cursos na modalidade EaD, que aumentou de 4.347 em 2014 para 7.058 em 2019 (62,3%), enquanto que a modalidade presencial permaneceu estável, com pequenas variações no período. Apesar disso, durante o período de 2014 a 2019, a modalidade predominante foi a presencial, abarcando mais de 80% do total de matriculados.

TABELA 37 - Evolução do percentual de **matrículas** no curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	30.491	85,0	5.401	15,0
2015	29.540	84,0	5.630	16,0
2016	30.313	83,9	5.799	16,0
2017	31.922	84,5	5.847	15,5
2018	31.519	83,2	6.362	16,8
2019	32.476	84,3	6.041	15,7

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Pela Tabela 37, é possível identificar que houve certa regularidade quanto à categoria administrativa com relação ao total de matrículas, com as IES públicas responsáveis por 84,1% (valor mediano) e as IES privadas em torno de 15 a 16% das matrículas em cursos de Licenciatura em Química no período de 2014 a 2019.

Tabela 38 - Evolução do percentual de **matrículas desvinculadas** em relação ao número total, no curso de Química, grau licenciatura, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2014-2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	7.160	23,4	1.216	22,5
2015	6.380	21,6	1.448	25,7
2016	6.424	21,1	1.469	25,3
2017	7.095	22,2	2.103	36,0
2018	8.070	25,6	2.956	46,4
2019	7.120	21,9	2.730	45,1

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Com relação às matriculadas desvinculadas, verifica-se que entre **21% e 25%** dos estudantes perderam o vínculo com o curso na categoria pública. Já na categoria privada, o percentual teve um aumento gradativo, variando de 22,5% a 46,4% do total de matrículas.

TABELA 39 - Evolução do número de **concluintes** no curso de Física, grau licenciatura, segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Total	Presencial				EaD			
		Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
2014	2.085	1.613	111	1.724	82,7	248	113	361	17,3
2015	1.919	1.409	138	1.547	80,6	197	175	372	19,3
2016	2.043	1.426	168	1.594	78,0	156	293	449	22,0
2017	2.524	1.858	123	1.981	78,4	129	414	543	21,5
2018	2.532	1.588	142	1.730	68,3	336	466	802	31,7
2019	2.459	1.722	109	1.831	74,4	115	513	628	25,5

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Pela Tabela 39, verifica-se um aumento gradativo no total de concluintes em cursos de Licenciatura em Física, ao longo dos anos, com variações nos cursos da modalidade presencial e com aumento gradativo na modalidade EaD. Ainda assim, os cursos na modalidade presencial foram responsáveis pelo maior percentual de estudantes concluintes.

TABELA 40 - Evolução do percentual de **concluintes** no curso de Física, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	1.861	89,2	224	10,7
2015	1.606	83,7	313	16,3
2016	1.582	77,4	461	22,6
2017	1.987	78,4	537	21,5
2018	1.924	76,0	608	24,0
2019	1.837	74,7	622	25,2

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

A partir da Tabela 40, também se verifica o predomínio da categoria pública quanto à proporção de estudantes concluintes, embora possa identificar o crescimento percentual do número de concluintes nas IES privadas, atingindo **25%** em 2019.

TABELA 41 - Número de **concluintes** no curso Física, grau licenciatura, modalidade presencial e na categoria pública, por organização acadêmica – Brasil – 2014-2019

Ano	Universidade			Centro Universitário			Faculdade			IF/CEFET
	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	
2014	661	644	08	--	--	--	--	--	--	300
2015	663	428	01	--	--	--	--	--	28	309
2016	637	367	01	--	--	--	--	--	10	411
2017	697	617	02	--	--	--	--	--	08	534
2018	691	412	03	--	--	--	--	--	07	475
2019	709	439	05	--	--	--	--	--	--	569
<b>Total</b>	<b>4.058</b>	<b>2.097</b>	<b>20</b>	--	--	--	--	--	<b>53</b>	<b>2.598</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Ao se considerar apenas a categoria pública, observa-se, a partir da Tabela 41, que as universidades federais foram as principais responsáveis pelo maior contingente de formados em cursos de Licenciatura em Física, seguidas pelos Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica, os quais tiveram crescimento considerável no período de 2016-2019.

Com relação aos concluintes no período 2014-2019, verificou-se um total de 13.562 formados no curso de Física, grau licenciatura, no país, o que significou um quantitativo distante da demanda estimativa para atender o ensino médio regular brasileiro, apresentada no documento “Perfil da Docência no Ensino Médio Regular” (Inep, 2015a), qual seja: mais de 26 mil professores exclusivos de física em jornada de 40 horas.

TABELA 42 - Evolução do número de **concluintes** no curso de Química, grau licenciatura, segundo modalidade de ensino e categoria administrativa da IES – Brasil – 2014-2019

Ano	Total	Presencial				EaD			
		Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
2014	3.893	2.648	754	3.402	87,3	325	166	491	12,6
2015	3.752	2.334	881	3.215	85,7	316	221	537	14,3
2016	3.978	2.525	881	3.406	85,6	226	346	572	14,3
2017	4.065	2.686	683	3.369	82,9	179	517	696	17,1
2018	4.149	2.606	628	3.234	77,9	269	646	915	22,0
2019	3.945	2.539	446	2.985	75,7	122	838	960	24,3

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

Pela Tabela 42, verificam-se oscilações no número de concluintes em cursos de Licenciatura em Química, na modalidade presencial, enquanto em cursos da modalidade EaD houve um crescimento gradativo, atingindo 24% em 2019. Contudo, os cursos na modalidade presencial foram responsáveis pelo maior percentual de estudantes concluintes, durante todo o período.

TABELA 43 - Evolução do percentual de **concluintes** do curso de Química, grau licenciatura, por categoria administrativa da IES – Brasil - 2014-2019

Ano	Pública		Privada	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	2.973	76,3	920	23,6
2015	2.650	70,6	1.102	29,3
2016	2.751	69,1	1.227	30,8
2017	2.865	70,4	1.200	29,5
2018	2.875	69,3	1.274	30,7
2019	2.661	67,4	1.284	32,4

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

A partir da Tabela 43, também se verifica o predomínio da categoria pública quanto à proporção de estudantes concluintes no curso de Licenciatura em Química, embora possa se identificar o crescimento percentual do número de concluintes nas IES privadas, atingindo **32%** em 2019.

TABELA 44 - Número de **concluintes** no curso Química, grau licenciatura, na modalidade presencial e na categoria pública, por organização acadêmica – Brasil – 2014-2019

Ano	Universidade			Centro Universitário			Faculdade			IF/CEFET
	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	
2014	976	1.115	4	--	--	41	--	--	44	468
2015	954	688	--	--	--	--	--	--	95	597
2016	1.003	761	8	--	--	--	--	--	69	684
2017	994	874	2	--	--	--	--	--	27	789
2018	1.034	730	2	--	--	--	--	--	24	816
2019	1.027	698	8	--	--	--	--	--	24	782
<b>Total</b>	<b>5.988</b>	<b>4.866</b>	<b>24</b>	--	--	<b>41</b>	--	--	<b>283</b>	<b>4.136</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Inep, 2015h; 2016c; 2017c; 2018j; 2019f; 2020c)

No mesmo sentido que os cursos de Licenciatura em Física, quando se analisa apenas a categoria pública, observa-se que as universidades federais foram as principais responsáveis pela maior quantitativo de concluintes em cursos de Licenciatura em Química, neste caso, seguidas pelas universidades estaduais e, depois, pelos Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Quanto aos concluintes no período de 2014-2019, houve um total 23.782 formados no curso de Química, grau licenciatura, no país, o que significou um quantitativo um pouco mais próximo da estimativa apresentada do que o curso de Física para atender a demanda do ensino médio regular, que também foi em torno de um pouco mais de 26 mil professores exclusivos em jornada de 40 horas.

Contudo, há que se considerar, ainda, que nem todos os estudantes concluintes irão optar pelo exercício da atividade docente, como atuação principal ou carreira profissional. Conforme já mencionado nesta pesquisa, foi constatado que cerca de um terço dos que concluíram a licenciatura nas áreas específicas, no período entre 2010 e 2021, atuava como docente na educação básica em 2022 (Bof; Caseiro; Mundim 2023). Mais especificamente, com relação aos concluintes dos cursos de Física e Química, grau licenciatura, no período analisado (2014-2019), optou-se por verificar a percepção acerca do exercício do magistério dos estudantes concluintes<sup>39</sup> em 2014 e 2017, a partir do instrumento chamado “Questionário do Estudante” específico para as licenciaturas, aplicado aos participantes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

<sup>39</sup> Para fins de realização do Enade, foram considerados concluintes aqueles que tivessem a expectativa de conclusão do curso até julho do ano subsequente ou aqueles que tivessem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES (Portaria Normativa nº 8, de 14 de março de 2014 e Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017).

O Enade tem sido aplicado desde 2004 em ciclos avaliativos (Ano I, Ano II e Ano III), correspondente às áreas a serem avaliadas, e em periodicidade trienal. O exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no qual compõe um dos indicadores de qualidade da educação superior, que subsidia a renovação periódica dos atos autorizativos dos cursos superiores no país.

O ciclo avaliativo dos cursos de licenciatura corresponde ao chamado Ano II do Enade, e já foi aplicado nos seguintes anos: 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021, devido a adiamento em razão da pandemia da Covid-19.

O Questionário do Estudante adquiriu caráter de obrigatoriedade, a partir de 2013, e passou a ser preenchido por todos os estudantes concluintes inscritos. No caso dos cursos de licenciatura, há, desde 2014, um questionário específico com 13 questões, cujo objetivo é verificar a percepção dos concluintes acerca do processo formativo e do exercício do magistério. Dessas 13 questões, duas delas foram analisadas nesta pesquisa, quais sejam:

- “Você pretende exercer o magistério após o término do curso?”
- “Onde você pretende atuar daqui 05 (cinco) anos?”

A partir dessas duas questões, buscou-se verificar se o estudante concluinte de curso de licenciatura tem a intenção de exercer o magistério, como atividade profissional principal, após o término do curso e se pretende exercê-lo, passado algum tempo, sobretudo, na escola pública. A seguir são apresentados os dados gerais das IES, cursos e participantes nas áreas de Licenciatura em Física e Química.

TABELA 45 - Dados Gerais do Enade 2014 do Curso de Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil

<b>Categoria administrativa</b>	<b>Nº de IES</b>	<b>Nº de Cursos</b>	<b>Nº de Inscritos</b>	<b>Nº de Participantes</b>	<b>Nº Resultados Válidos</b>
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>203</b>	<b>3.498</b>	<b>2.721</b>	<b>2.721</b>
<b>Pública</b>	<b>100</b>	<b>178</b>	<b>3.078</b>	<b>2.407</b>	<b>2.407</b>
Federal	74	137	2.389	1.877	1.877
Estadual	24	39	658	499	499
Municipal	02	02	31	31	31
Especial	00	00	00	00	00
<b>Privada</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>420</b>	<b>314</b>	<b>314</b>
Com fins lucrativos	04	04	50	43	43
Sem fins lucrativos	21	21	370	271	271

Fonte: Elaborado a partir da Sinopse Estatística do Enade 2014 (Inep, [2015?c])

TABELA 46 - Dados Gerais do Enade 2014 do Curso de Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil

Categoria administrativa	Nº de IES	Nº de Cursos	Nº de Inscritos	Nº de Participantes	Nº Resultados Válidos
<b>Total</b>	<b>172</b>	<b>267</b>	<b>6.433</b>	<b>5.220</b>	<b>5.220</b>
<b>Pública</b>	<b>115</b>	<b>207</b>	<b>4.802</b>	<b>4.020</b>	<b>4.020</b>
Federal	82	158	3.318	2.826	2.826
Estadual	29	45	1.425	1.143	1.143
Municipal	04	04	59	51	51
Especial	00	00	00	00	00
<b>Privada</b>	<b>57</b>	<b>60</b>	<b>1.631</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>
Com fins lucrativos	14	15	316	270	270
Sem fins lucrativos	43	45	1.315	930	930

Fonte: Elaborado a partir da Sinopse Estatística do Enade 2014 (Inep, [2015?c])

Pelas Tabelas 45 e 46, foi possível identificar que, do total de participantes do exame nacional em 2014, no caso do curso e Licenciatura em Física, **88,4%** eram vinculados a cursos de IES públicas; no caso do curso de Licenciatura em Química, **77%**.

Considerando o Relatório de Síntese de Área (Física) do Enade 2014 (Inep, 2016a), dos concluintes de cursos de Licenciatura em Física em 2014, **56,4%** (grupo modal) tinham a pretensão do exercício do magistério como atuação profissional principal e 22,2% tinham a pretensão de exercê-lo, mas não como atividade profissional principal. Já com relação à atuação profissional nos próximos cinco anos, 67,4% tinham a perspectiva de exercer o magistério e, destes, **55,5%** (alternativa modal) como professores na escola pública.

De acordo com o Relatório Síntese de Área (Química) do Enade 2014 (Inep, 2016b), dos concluintes de cursos de Licenciatura em Química em 2014, **54,0%** (grupo modal) tinham a pretensão do exercício do magistério como atuação profissional principal e 22,9% tinham a pretensão de exercê-lo, mas não como atividade profissional principal. Com relação à atuação profissional nos próximos cinco anos, 63,7% tinham a perspectiva de exercer o magistério e, destes, **54,2%** (alternativa modal) como professores na escola pública.

Com relação aos dados gerais das IES, cursos e participantes do Enade 2017, nas áreas de Licenciatura em Física e Química houve a seguinte distribuição:

TABELA 47 - Dados gerais do Enade 2017 em Licenciatura em Física, por categoria administrativa da IES – Brasil

Categoria administrativa	Nº de IES	Nº de Cursos	Nº de Inscritos	Nº de Participantes	Nº Resultados Válidos
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>217</b>	<b>3.681</b>	<b>2.857</b>	<b>2.852</b>
<b>Pública</b>	<b>107</b>	<b>191</b>	<b>3.041</b>	<b>2.491</b>	<b>2.491</b>
Federal	81	145	2.362	1.933	1.933
Estadual	24	43	667	548	548
Municipal	01	02	06	05	05
Especial	01	01	06	05	05
<b>Privada</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>640</b>	<b>366</b>	<b>361</b>
Com fins lucrativos	05	05	112	67	67
Sem fins lucrativos	20	21	528	299	294

Fonte: Elaborado a partir da Sinopse estatística do Enade 2017 (Inep, [2018?])

TABELA 48 - Dados gerais do Enade 2017 em Licenciatura em Química, por categoria administrativa da IES – Brasil

Categoria administrativa	Nº de IES	Nº de Cursos	Nº de Inscritos	Nº de Participantes	Nº Resultados Válidos
<b>Total</b>	<b>163</b>	<b>263</b>	<b>6.079</b>	<b>4.883</b>	<b>4.883</b>
<b>Pública</b>	<b>117</b>	<b>214</b>	<b>4.787</b>	<b>3.928</b>	<b>3.928</b>
Federal	84	160	3.387	2.870	2.870
Estadual	30	49	1.361	1.026	1.026
Municipal	02	04	23	19	19
Especial	01	01	16	13	13
<b>Privada</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>1.292</b>	<b>955</b>	<b>955</b>
Com fins lucrativos	14	15	258	195	195
Sem fins lucrativos	32	34	1.034	760	760

Fonte: Elaborado a partir da Sinopse estatística do Enade 2017 (Inep, [2018?a])

A partir das Tabelas 47 e 48, observa-se que do total de participantes do exame nacional em 2017, no caso do curso de Licenciatura em Física, **87%** eram vinculados a cursos de IES públicas; no caso do curso de Licenciatura em Química, **80%**.

Considerando o Relatório Síntese de Área (Física) do Enade 2017 (Inep, [2018?b]), dos concluintes de cursos de Licenciatura em Física (graduação presencial) em 2017, **61,7%** (grupo modal) tinham a pretensão do exercício do magistério como atuação profissional principal e 16,4% tinham a pretensão de exercê-lo, mas não como atividade profissional principal. Já com relação à atuação profissional nos próximos cinco anos, 72,5% tinham a perspectiva de exercer o magistério e, destes, **58,5%** (alternativa modal) como professores na escola pública. Entre os concluintes dos cursos de graduação na modalidade EaD, os percentuais foram mais altos.

De acordo com o Relatório Síntese de Área (Química) do Enade 2017 (Inep, [2018?c]), dos concluintes em cursos de Licenciatura em Química (graduação presencial) em 2017, **57,3%** (grupo modal) tinham a pretensão do exercício do

magistério como atuação profissional principal e 19,1% tinham a pretensão de exercê-lo, mas não como atividade profissional principal. Com relação à atuação profissional nos próximos cinco anos, 67,3% tinham a perspectiva de exercer o magistério e, destes, **56,6%** (alternativa modal) como professores na escola pública. Neste caso, não houve grandes variações percentuais em relação aos concluintes dos cursos de graduação na modalidade EaD.

Em síntese, diante dos indicadores educacionais, verificou-se que apesar do aumento expressivo da quantidade de vagas no setor privado a partir de 2016, sobretudo na modalidade EaD, foi no setor público em cursos da modalidade presencial que se concentrou o maior o número matrículas, ingressos e concluintes dos cursos de licenciatura em física e química. Esta tendência se manteve com mais 80% das matrículas e mais 70% de ingressos e concluintes no Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2024b).

Outros fatores que apresentaram regularidade, durante o período analisado, foram a taxa de ocupação, com pouco mais de 50%, na categoria pública, e considerável percentual de matriculadas desvinculadas. Em estudo com indicadores da formação docente entre 2001 e 2015, Schwerz, Deimling, Deimling e Silva (2020), mencionou que as taxas de ocupação e evasão dos cursos de licenciatura, envolvem condições objetivas e subjetivas da formação, trabalho e carreira docente, que influenciam a escolha e a permanência na profissão. Nesse sentido, para além do quantitativo de profissionais formados não ter sido compatível com a demanda estimada, o percentual entre os estudantes formados que pretendiam exercer o magistério na escola pública, no horizonte de cinco anos, não chegou a 60%, malgrado serem egressos de cursos de licenciatura.

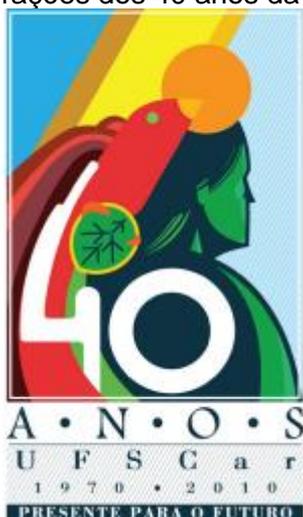
A despeito dos programas voltados para a formação de professores da educação básica, o problema da formação de professores em algumas áreas específicas segue sem ser equacionado, o que tem demonstrado que o esforço da CAPES não tem sido insuficiente e precisa ser repensado (Ristoff; Bianchetti, 2012, p. 821).

E, considerando que a maior concentração do número de matrículas, ingressos e concluintes nos cursos de licenciatura em física e química está na categoria pública, sobretudo nas universidades federais, a próxima etapa da pesquisa procurou analisar os indicadores destas licenciaturas em uma instituição pública federal, qual seja: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

#### 4 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA: “O CASO DA UFSCAR”

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada na região central do Estado de São Paulo, esteve entre as 15 universidades federais criadas pelos governos militares, sendo a primeira instituição federal de ensino superior a se estabelecer no interior. Inspirada na estrutura da Universidade de Brasília (UnB), incluindo o modelo fundacional, a UFSCar iniciou suas atividades em 1970, sob os efeitos da Lei nº 5.540/68, com dois cursos de graduação, sendo um deles o de Licenciatura em Ciências do 1º Grau. Entre seus objetivos fundamentais, estava a formação de professores de ensino secundário e superior, principalmente, na área de ciências básicas.

FIGURA 3 – Logomarca das comemorações dos 40 anos da UFSCar



Fonte: Relatório Anual de Atividades 2010 da Coordenadoria de Comunicação Social

FIGURA 4 – Logomarca das comemorações dos 50 anos da UFSCar



Fonte: <https://www.50anos.ufscar.br/>

Passado mais de 40 anos, buscou-se, neste tópico 4, analisar os indicadores educacionais dos cursos de formação inicial de professores para o ensino de física e de química da instituição, áreas incluídas na proposta de origem do campus universitário, bem como situadas, entre as disciplinas correspondentes do currículo do ensino médio com os maiores déficits de professores com a formação exigida pela LDBEN/1996, no período precedente e coetâneo aos marcos normativos da extensão da obrigatoriedade escolar.

#### 4.1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: DA PRÉ-HISTÓRIA À EXPANSÃO DE CURSOS E *CAMPI* PARA OUTRAS LOCALIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 1960, a criação da então Universidade Federal de São Paulo (U.F.S.P.) havia sido autorizada pela Lei Nº 3.835, de 13 de dezembro (Brasil, 1960), sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek, fruto das investidas do tradicional político-empresário são-carlense Ernesto Pereira Lopes<sup>40</sup> e de seu aliado político Lauro Monteiro<sup>41</sup>, deputado federal por diversos mandatos e com destacada atuação no campo da legislação educacional no Congresso Nacional (Sguissardi, 1993). Na ocasião da apreciação do Projeto de Lei, cujo principal objeto normativo era a federalização da Universidade da Paraíba, Lauro Monteiro incluiu uma emenda com dispositivos que autorizava a criação da universidade federal com sede na cidade de São Carlos (Moretti, 2020).

Apesar da aprovação da Lei, seguiram-se mais oito anos de inúmeras tentativas (1960-1968) e a utilização de diversos diplomas legais, além de embates com forças opositoras para a criação de uma universidade federal no estado de São Paulo, com sede na cidade de São Carlos.

---

<sup>40</sup> Foi um médico, empresário industrial e político, nascido em São Paulo, capital, aos 29 de março de 1905, formou-se em medicina em 1929 pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, hoje Faculdade de Medicina da USP. Em 1935, em São Carlos, se elegeu vereador pelo Partido Democrático. Em 1947, em retorno a cidade de São Paulo, seria eleito deputado estadual pela União Democrática Nacional (UDN). Em 1950, elegeu-se deputado federal. Durante o regime militar, Lopes filiou-se ao partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), pela qual foi deputado federal por dois mandatos. Dentro das Indústrias Pereira Lopes S. A. (IPL) surgiram marcas como os refrigeradores Clímax e a Companhia Brasileira de Tratores (CBT). Após fusões e parcerias com empresas estrangeiras, em 1982, o controle acionário fora transferido à empresa responsável pela marca Prosdócimo e depois seria adquirida pela empresa sueca Electrolux AB, em 1996.

<sup>41</sup> Lauro Monteiro da Cruz, nascido em Santos (SP) no dia 3 de julho de 1904, formou-se pela Faculdade de Medicina de São Paulo em 1931 e em ciências físicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1940. Chegou a exercer a clínica médica, por algum tempo, e o magistério no Colégio Universitário, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Mackenzie e na Escola Paulista de Medicina. Em 1947, filiou-se à União Democrática Nacional (UDN), legenda pela qual foi eleito vereador da Câmara Municipal de São Paulo e deputado federal por São Paulo em 1950, 1954, 1958 e 1962. Com instauração do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), sendo eleito deputado federal no em 1966, encerrando o seu mandato em 1971.

FIGURA 5 - Criação dos *campi* da UFSCar

Fonte: Universidade Federal de São Carlos, Cronologia dos 50 anos da UFSCar [2020?]

<http://revista.ufscar.br/publicacoes/UFSCar-50anos>

Em 1963, a Portaria nº 383 do Ministério da Educação instituiu uma comissão para estudar a estrutura jurídica, administrativa e financeira da Universidade Federal de São Paulo, e contava com o diretor da Escola Paulista de Medicina, o professor Marcos Lindenberg; professores da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP); professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, entre eles o então professor Fernando Henrique Cardoso; além de outros representantes de instituições de ensino privadas e discentes (Moretti, 2020, p.158).

A Lei nº 3.835/60 (Brasil, 1960), objeto de estudo da comissão, previa a criação da universidade federal com a incorporação de cinco escolas paulistas pré-

existentes, quais sejam: Escola Paulista de Medicina; Escola de Engenharia de São Carlos; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba; e Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André. Diante destes termos, a primeira oposição à criação da universidade federal no estado de São Paulo se constituiu em torno de órgãos e entidades da USP, não dispostos a dispensar sua escola de engenharia de renome nacional e internacional em nome da nova instituição universitária. Tal posicionamento ganharia o apoio do jornal “O Estado de São Paulo”, que teve papel significativo na criação da USP em 1934, bem como do jornal Folha de São Paulo.

Outras forças se juntariam na oposição, como o presidente Jânio Quadros, que propôs a revogação dos dispositivos normativos que autorizava a instalação da universidade federal no estado de São Paulo, por falta de consulta aos envolvidos e da própria União acerca do ônus decorrente da federalização; e o movimento em torno da Escola Paulista de Medicina (EPM)<sup>42</sup>, única unidade federal dentre as previstas como incorporáveis à UFSP, para que ela se tornasse o gérmen da nova instituição e a capital paulista a sede da nova universidade (Moretti, 2020).

Os embates políticos, que tendiam para a revogação de dispositivos da Lei nº 3.835/60, fomentaram a participação de lideranças e da população são-carlenses, até então ausentes, na luta pela instalação da universidade federal na cidade de São Carlos.

Com a instauração de novo regime político a partir de 1964, Ernesto Pereira Lopes e Lauro Monteiro da Cruz ganhariam mais trânsito para as negociações, uma vez que ambos se filiariam ao partido do novo governo. Além disso, outro são-carlense ganharia posto de destaque no cenário político, o General Meira Mattos, que liderou o avanço de sua guarnição sobre Brasília em apoio ao golpe de 1964.

Em meados de 1968, o Decreto Federal nº 62.758 (Brasil, 1968a), assinado pelo general presidente Artur da Costa e Silva, instituiu a Fundação Universidade Federal de São Paulo, responsável por instalar progressivamente a Universidade Federal de São Paulo (UFSP). Por se tratar de um expediente incomum para a matéria, dado fato de que uma fundação deveria ser instituída por ato do legislativo,

---

<sup>42</sup> Escola Paulista de Medicina (EPM) seria o núcleo originário da futura Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com a Lei Nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994. Disponível em: [www.unifesp.br](http://www.unifesp.br).

havia razões e, até um parecer jurídico, que poderia invalidar o decreto sob a alegação de inconstitucionalidade.

A despeito da polêmica em torno do instrumento normativo, o processo de instalação da universidade federal no interior do estado de São Paulo seguiria, nos termos do modelo fundacional. Assim, a Fundação Universidade Federal de São Carlos (FUFSCar) seria a única entre 19 universidades fundacionais federais a nascer via decreto (Sguissardi, 1993, p.121). Sob a influência de tecnocratas, o modelo fundacional foi, a partir da década 1960, adotado sistematicamente na administração pública federal. O modelo tinha como prerrogativas a descentralização administrativa e a autonomia financeira das instituições em relação ao Estado, ao passo que, também guardava a expectativa de divisão dos gastos públicos e, em última instância, a privatização do ensino superior.

Embora a Lei de 1960 previsse a incorporação de 05 (cinco) escolas superiores pré-existentes no estado de São Paulo, a UFSCar escaparia ao modelo de justaposição de unidades heterogêneas, tal como a Universidade de Brasília (UnB), consideradas raridades no processo de constituição das universidades brasileiras até aquele momento (Cunha, 2007b, p.80).

A nova instituição universitária contaria de início, apenas com o território de uma fazenda desapropriada<sup>43</sup> e doada pela Prefeitura Municipal de São Carlos, aquisição que não se deu sem uma batalha judicial e a troca de postos no gabinete da Prefeitura; e um Conselho de Curadores, responsável por elaborar o Estatuto da Fundação e atuar como “Comissão Organizadora” da Universidade. O Conselho deveria assumir também as prerrogativas dos órgãos colegiados superiores até que o número de faculdades, unidades e cursos fosse suficiente para o seu funcionamento legal.

Na composição do Conselho de Curadores, havia profissionais da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP), cujo principal nome foi Sérgio Mascarenhas, além de pesquisadores ligados ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e de importantes centros de pesquisa.

Em 23 de julho de 1969 foi assinado pelo Conselho de Curadores os “Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São

---

<sup>43</sup> Tratava-se da Fazenda Trancham conhecida como Fazenda Santa Helena e circunvizinha de uma estação experimental de posse do Ministério da Agricultura, que seria incorporada à Embrapa em 1975 (Moretti, 2020).

Carlos” (Moretti, 2020), colocando como principais questões: a) relação universidade-comunidade, tendo com um dos objetivos fundamentais a atuação na formação de professores de ensino secundário e superior, principalmente, na área de ciências básicas; b) relação universidade – complexo industrial – pesquisa científica, apresentando como principal objetivo o de possibilitar o desenvolvimento de tecnologia nacional autônoma, dispensando, assim, o pagamento de *royalties* e serviços internacionais. Em decorrência disso, em 13 de março de 1970, os primeiros cursos de graduação a iniciarem suas atividades foram Licenciatura em Ciências de 1º Grau e Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais, com 96 estudantes (Ver evolução dos cursos de graduação da UFSCar no Apêndice).

Criada, após a Reforma Universitária de 1968 e, portanto, já sob o preceito da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, na concepção da UFSCar, de acordo com Sguissardi (1993, p.73) se expressavam objetivos relacionados à preocupação com a dedicação à pesquisa, o incentivo ao regime de dedicação exclusiva e à qualificação do corpo docente.

O modelo da UnB teve grande influência na definição inicial da estrutura da universidade, inclusive por se tratar de uma fundação. A inspiração na estrutura da UnB de Institutos Básicos de Ensino e Faculdades Profissionalizantes fora traduzido, em 1970, na instalação do Instituto de Ciências e do Instituto de Tecnologia Educacional (Sguissardi, 1993, p. 134). Nenhuma faculdade iria compor a sua estrutura, incluindo a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da qual a UnB também prescindiu já na ocasião de sua criação no início da década de 1960.

Em 1972, a organização universitária foi modificada para Centros, Departamentos e Coordenações de Curso, estrutura mantida até os dias atuais. Em conformidade com Cunha (2007c, p. 201), alguns membros do Conselho de Educação, com influência nesse órgão até meia década após a promulgação da Lei da Reforma Universitária, assumiram a estrutura centros-departamentos como a mais adequada para a universidade brasileira. Assim, as universidades criadas nos anos 1970 ou as que modificaram seus estatutos nesse período adotaram essa estrutura para facilitarem a aprovação de seus estatutos pelos conselheiros, caso da UFSCar.

Da criação à consolidação, foram 18 anos (1970-1988) de crises institucionais, expressas nos conflitos entre a Fundação, representada pelo Conselho de Curadores, o poder executivo ministerial e a Universidade, em razão de

ingerências em assuntos da competência da Universidade. O Conselho de Curadores, inicialmente formado por ilustres professores acadêmicos e pesquisadores, passou a ser ocupado, majoritariamente, pelos políticos ligados à luta pela criação da UFSCar e que detinham estreitas relações com governo federal. Um exemplo disso foi que Ernesto Pereira Lopes e Lauro Monteiro tiveram 03 mandatos de 06 anos no Conselho de Curadores.

A UFSCar foi um caso *sui generis* de fundação universitária, pois, efetivamente, a adoção desse modelo significou a instauração de uma estrutura que garantiu ao máximo o controle administrativo, político e jurídico, alinhado ao pensamento autoritário e centralizador do regime pós-1964, ultrapassando até em alguns anos o fim do próprio regime (Sguissardi, 1993). Na prática, a autonomia em termos financeiros e decisórios, pressuposto da concepção jurídica fundacional, ficou comprometida pelas ingerências praticadas pelo Conselho de Curadores e pelo poder executivo ministerial sobre assuntos da universidade (Lana, 2020, p. 31).

Em 1969, além dos Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos, seria aprovado o Estatuto da Fundação, o qual estabeleceu atribuições ilimitadas ao Conselho de Curadores.

O primeiro reitor, Heitor Gurgulino, foi nomeado somente seis meses após o início das atividades regulares de ensino da universidade.

A Lei nº 6.420, de 03 de junho de 1977 estabeleceu, como atribuição do chefe do poder executivo, a nomeação de reitor e vice-reitor de universidade oficial, escolhidos em listas preparadas por um colégio eleitoral especial, constituído da reunião do Conselho Universitário e dos órgãos colegiados máximos de ensino e pesquisa e de administração, ou equivalente. A exigência deste colégio obrigaria a efetiva instalação dos órgãos colegiados superiores da UFSCar, que se daria em 1978 com o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ainda assim, o Conselho de Curadores insistiria, por mais 10 anos, no exercício do poder sobre assuntos de competência da gestão universitária (Sguissardi, 1993).

A despeito das crises institucionais, a partir de meados dos anos 1970, o uso do *slogan* “Pequena Notável” era alusivo ao rápido progresso da recém-criada UFSCar, diante da produtividade acadêmica e científica (Moretti, 2020, p. 66-67).

FIGURA 6 – A UFSCar em seu jubileu de prata

## *UFSCar: A Pequena Notável*

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) completa neste ano, um quarto de século. Iniciada em 1970 em uma antiga fazenda, hoje a UFSCar é um centro de referência internacional, possuindo instalações modernas, laboratórios, um segundo campus na cidade de Araras - SP, além de escritórios regionais em outras cidades do interior paulista.

Com uma área física de 9,78 milhões de metros quadrados, 107 mil metros quadrados de área construída, quase 5000 alunos, 975 técnicos-administrativos e 585 docentes em exercício, "A Pequena Notável" pode ser considerada uma pequena cidade com mais de 7000 pessoas trabalhando, pesquisando e vivendo a instituição. Possui prefeitura, restaurante, atendimento médico, creche, segurança, lanchonetes, agências bancárias, bibliotecas, centro esportivo, editora e alojamento.

Na base da organização acadêmica da universidade estão 27 departamentos reunidos em quatro centros: de Ciências Agrárias, de Ciências Biológicas e da Saúde, de Ciências Exatas e Tecnologia e de Educação e Ciências Humanas.

Com 22 cursos de graduação, totalizando 41 habilitações e 23 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) a UFSCar se destaca entre as melhores universidades do país, sendo 11 de seus cursos de graduação citados entre os melhores do país, segundo a edição 95 do Ranking Anual das Melhores

Universidades Brasileiras, realizado pela revista Playboy. Já em 1989, a revista inglesa Nature a colocava ao lado das melhores instituições do Brasil. Levantamento do próprio Ministério da Educação, divulgado em julho do ano passado, aponta a UFSCar como a primeira instituição de ensino superior da União em qualificação de corpo docente e terceira entre as 106 pesquisadas, ficando atrás apenas da USP e da UNICAMP.

Além da qualidade e da notada em ensino e pesquisa, a UFSCar desenvolve outras ações para divulgar a comunidade o conhecimento produzido. São as chamadas atividades de extensão que incluem desde cursos, palestras, seminários, workshops, conferências e simpósios acadêmicos e científicos, até apresentações culturais de música, teatro, cinema e outros programas como o de atendimento ao deficiente motor, de atendimento a gestantes etc.

Um outro ato de qualidade, ousadia e pioneirismo é a concepção da nova biblioteca que começará a funcionar em meados deste ano. Pela primeira vez no país, uma universidade federal estenderá seus serviços bibliotecários a alunos e professores de 1o e 2o graus, além de atender ao seu público interno, formado por docentes, estudantes e funcionários.

Segundo a diretora da BC,

Lourdes de Souza Moraes, a Biblioteca Comunitária não se propõe a tomar para si as funções das escolares e públicas, nem deixar de exercer sua função de biblioteca universitária: "Prendemos desenvolver um trabalho de parceria, colocando à disposição da comunidade todos os recursos de informação que a UFSCar dispõe".

Essas são algumas das razões que fazem da Pequena Notável, motivo de grande orgulho do pessoal da universidade e dos cidadãos de São Carlos.

*Fonte: Revista Comemorativa do Jubileu de Prata da UFSCar São Carlos, março de 1995. Gentilmente cedida pela Coordenadoria de Comunicação Social da UFSCar.*



A nova Biblioteca Comunitária da UFSCar

Fonte: Jornal Primeira Página, 05/05/1995

Em 1979, o reitor nomeado, Saad Hossne, desenvolveu uma ação marcada por certa independência em relação ao Conselho de Curadores, desarticulando o poder que este detinha. O final de sua gestão foi marcado pela primeira e única eleição direta e uninominal de um reitor pela comunidade universitária, cujo resultado foi favorável à sua recondução. No final do ano de 1982, ele não fora reconduzido por decisão da ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz (Sguissardi, 1993, p.222).

O ano seguinte seria, portanto, o ápice da crise institucional na UFSCar. Um ato do presidente João Figueiredo nomeou Pedro Magalhães Lacava como vice-reitor, cargo vago desde 1980, assumindo na prática as funções de reitor. E, em agosto de 1983, seria nomeado para o cargo de reitor da UFSCar Antônio

Guimarães Ferri, na época vice-reitor da Universidade de São Paulo/USP, que significou a posse de um interventor e, portanto, receptivo aos mandos e desmandos do Conselho de Curadores e do regime de exceção.

Na gestão do reitor Sebastião Elias Kuri (1988 a 1992) ocorreria a finalização do processo que levou o Conselho de Curadores a funcionar apenas como órgão fiscal, tal como era nas demais universidades fundacionais, cessando, assim, as ingerências e confrontos de competências na gestão da UFSCar (Lana, 2020). O Conselho Universitário trabalhou para elaborar e aprovar um novo Estatuto para a Fundação e para o Conselho de Curadores. Após três anos e meio de negociações, o Estatuto foi votado em setembro de 1987 e, finalmente, adotado em 1991.

Considerando a diretriz de formação de professores, ao lado dos cursos de licenciatura em ciências, foram implantadas as licenciaturas em física, química, pedagogia e ciências biológicas, entre os anos de 1971 a 1972. Em 1976, seis anos depois do início dos primeiros cursos de graduação, entraram em funcionamento os primeiros programas de pós-graduação, tais que: Ecologia e Recursos Naturais e Educação.

Entre 1978 e 1990 não houve criação de novos cursos de graduação, embora tenha ocorrido o processo de discussão entre a Prefeitura de São Carlos e a UFSCar no sentido da incorporação dos cursos de Biblioteconomia e Educação Física, pertencentes a uma autarquia universitária municipal. Aprovada pelo Conselho Universitário em 1989, a incorporação dos dois cursos só se efetivaria anos depois (Lana, 2020, p. 84).

No período que se seguiu à aprovação da Nova Constituição Federal (1988), de acordo com Lana (2020), os governos se serviram de instrumentos técnico-burocráticos, como um cabedal de normas, portarias, instruções técnicas, entre outros dispositivos advindos do Ministério da Educação e órgãos vinculados, além de outros órgãos alheios à pasta da educação, para definirem normas para a organização e funcionamento das instituições federais. Apoiando-se nos princípios de eficiência, normalidade, finalidade, razoabilidade e economia, o novo modelo de gestão da máquina pública expressava uma nova espécie de ingerência e conflito com a autonomia universitária e que causaria sérias restrições e dificuldades ao funcionamento das universidades.

Em decorrência do refluxo das concepções do estado de bem-estar no cenário político internacional, a estrutura administrativa pautada pela racionalidade

técnico-burocrática, adotada partir de 1988 pelo Estado brasileiro, imporia às instituições federais de educação superior a crescente diminuição do financiamento público. Os anos correspondentes aos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993) apresentaram uma diminuição drástica, com a redução de 40% do montante inicial no pior ano da série histórica, em 1992 (Lana, 2020, p.123). Ironicamente, é neste contexto que se daria a criação do primeiro *campus* fora de sede da UFSCar, na cidade de Araras.

O governo de Fernando Collor de Mello promoveu um processo de “enxugamento” do Estado brasileiro, o qual teria ressonância nos governos posteriores. De acordo com Lana (2020), a tentativa de reforma da administração pública levada ao Congresso por Fernando Collor de Mello, por meio de uma proposta de Emenda à Constituição, conhecida como “emendão”, e o Plano Diretor proposto por Bresser–Pereira mostra que há poucas discrepâncias entre os objetivos a que se propunham (Lana, 2020). E, de fato, nos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso ocorreram muitas pressões pela redução do tamanho da máquina estatal, principalmente, com privatização de empresas estatais e descentralização de serviços públicos.

Entre as medidas propostas pelo governo Collor, esteve a extinção do Instituto do Açúcar e Alcool (IAA), uma autarquia federal, criada por Getúlio Vargas após a crise do petróleo, cujo objetivo era controlar e dar diretrizes para a produção e uso do açúcar e do álcool em todo território nacional. O Instituto era responsável pelo Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar (Planalsucar) e parte do programa Pró–Álcool, que buscava viabilizar economicamente o uso do etanol como combustível, reduzindo a dependência brasileira do mercado internacional do petróleo e seus derivados (Lana 2020, p.145).

A criação do *campus* Araras ocorreu com a incorporação das unidades paulistas do Planalsucar, em 1991, tanto o patrimônio físico quanto de pessoal especializado, como consequência da política econômica do governo Collor. Em 1993, o primeiro curso a entrar em funcionamento no *campus* foi o de Engenharia Agrônômica.

Mesmo com perspectivas pouco animadoras, em termos orçamentários, a UFSCar conseguiu abrir sete novos cursos de graduação na década de 1990, no *campus* sede, tais que: Ciências Sociais, em 1991; Engenharia de Computação, em

1992; Psicologia e Biblioteconomia, em 1994; Licenciatura em Letras, 1995; e Imagem e Som, em 1996; e Engenharia Física, em 1999.

De acordo com Lana (2020), o que se percebe é que os cursos criados, na década de 1990, se enquadravam em uma realidade acadêmica de relativo baixo custo para sua manutenção, se beneficiando de instalações já existentes, caso da Computação, cujo departamento já existia desde 1972, ou adquiridas; caso do *campus* Araras, com a incorporação das unidades paulistas do Planalsucar, ligadas ao extinto Instituto do Açúcar e do Alcool.

Sob a influência da Conferência Rio 92 e da Agenda 21, documentos do Conselho Universitário (ConsUni) apresentaram, no final da década de 1990, estudos para a implantação de novos cursos, fora dos *campi* de São Carlos e Araras, em consonância com as preocupações ambientalistas (Lana, 2020, p. 241).

Em 2000, o Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável, e a UFSCar assinariam um termo de cooperação técnica, cujos principais objetivos foram: elaboração de um projeto para a criação do Centro de Pesquisas para o Desenvolvimento Sustentável; e o desenvolvimento de estudos para a criação de um *campus* da UFSCar para sustentação das atividades decorrentes da execução do termo.

A assinatura do termo de cooperação técnica, entre a UFSCar e o órgão ministerial, teve origem no fato de existir no Estado de São Paulo a maior floresta nacional do país no ecossistema de Mata Atlântica, qual seja: a Floresta Nacional de Ipanema. Administrada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (Ibama), a floresta teria ficado relativamente ociosa com a extinção do Centro Nacional de Engenharia Agrícola, em março de 1990 (Universidade Federal de São Carlos, 2008).

Sob apreciação do ConsUni, encontravam-se, em 2001, os relatórios finais sobre a possibilidade de implantação de cursos de graduação e de um Centro de Pesquisas para o Desenvolvimento Sustentável na Fazenda Ipanema (na qual está localizada a Floresta Nacional de Ipanema) em Iperó, região de Sorocaba (Lana, 2020, p. 241). No entanto, diante da negativa do governo sobre a destinação de orçamento extra e da manifestação de discordância do Ibama sobre a implantação de cursos na Fazenda Ipanema, não houve meios para a execução do termo.

Em dezembro de 2004, o assunto da criação do novo *campus* pôde ser retomado, diante do plano de expansão do ensino superior do governo federal,

comunicado aos membros do Conselho Universitário pelo reitor à época, Oswaldo Baptista Duarte. Em março de 2005, seria aprovada a “Proposta de criação do *Campus* da UFSCar na região de Sorocaba”, com a perspectiva da sustentabilidade. Assim, o novo *campus* acabou sendo implantado no âmbito da primeira fase do programa de expansão do ensino superior do governo federal (2003-2007).

O *campus* da UFSCar em Sorocaba iniciou suas atividades em 2006, com os cursos de graduação de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Turismo e Engenharia de Produção. Além do início das atividades dos primeiros cursos de graduação no *campus* de Sorocaba, em 2006, outros cursos de graduação entrariam em funcionamento, caso dos cursos de Medicina e Biotecnologia; ou teriam sua criação aprovada para o ano seguinte, como Engenharia Florestal, Filosofia e cinco cursos de graduação, na modalidade de educação à distância, em virtude da adesão da UFSCar ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A expansão de cursos de graduação na UFSCar seguiria com a adesão da instituição ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em outubro de 2007. O programa representava a segunda fase de expansão do ensino superior público. Na ocasião, a proposta de adesão da UFSCar estabeleceu a implantação de 20 novos cursos de graduação na modalidade presencial, distribuídos entre os três *campi*, o que significou um aumento de mais de 50% do número total de cursos, além do aumento de 212 vagas ofertadas (13,5%) em cursos já existentes (Universidade Federal de São Carlos [2008?]).

Em 2010, a doação da Fazenda Lagoa do Sino, localizada na divisa dos municípios de Buri e Campina do Monte Alegre, pelo escritor Raduam Nassar, conhecido pelas obras “Lavoura Arcaica” e “Um Copo de Cólera”, possibilitou a implantação de um novo *campus* universitário naquela localidade. Além do território da fazenda de 643 hectares e de alta produtividade de grãos, também fizeram parte do patrimônio a serem incorporados à UFSCar, tratores, pulverizadores, colheitadeiras, galpões, 04 silos de armazenagem, sistema de secagem de grãos e outras instalações (Universidade Federal de São Carlos, 2011b).

TABELA 49 - Área dos *campi* da UFSCar

<b>Campus</b>	<b>Hectares</b>	<b>Alqueires</b>
Araras	230	95
Lagoa do Sino	643	265
São Carlos	645	266
Sorocaba	70	29

Fonte: (Universidade Federal de São Carlos, 2011b)

O “Plano de Implantação do *Campus* Rural da Lagoa do Sino”, elaborado em 2011, apresentaria como principais eixos norteadores do novo *campus*: desenvolvimento territorial, sustentabilidade, soberania e segurança alimentar e agricultura familiar.

O início das atividades do *campus* Lagoa do Sino foi em 2014 com os cursos de Engenharia Agrônômica, com ênfase em agricultura familiar sustentável; Engenharia Ambiental, com ênfase em ambiente e desenvolvimento territorial; e Engenharia de Alimento, com ênfase em segurança alimentar e desenvolvimento agroindustrial sustentável. Em 2016, somaram-se aos cursos de graduação do novo *campus*: os bacharelados em Administração, com ênfase em sistemas agroindustriais; e Ciências Biológicas, com ênfase em biologia da conservação.

Em suma, a criação e expansão dos *campi* da UFSCar estiveram atreladas às contingências das políticas governamentais, quiçá, o *campus* Lagoa do Sino tenha sido uma exceção, mas que dependeu do apoio do governo. E, no cenário das políticas nacionais, a UFSCar estabeleceu: a reserva de vagas<sup>44</sup> para o acesso aos cursos de graduação de egressos de escolas públicas, negros e indígenas, a partir de 2008, no âmbito do Programa de Ações Afirmativas (PAA), como reflexo das discussões acerca do Projeto de Lei nº 3.727/2004 que seria aprovado na forma da Lei nº 12.711, somente em 2012; e a adesão ao do Sistema de Seleção Unificada

<sup>44</sup> A reserva de vagas foi estabelecida de forma gradual a partir de 2008, sendo: nos três primeiros anos ou ingressos (2008 a 2010), **20%** das vagas de cada curso reservada para candidatos egressos do ensino médio público e, destas, 35% para autodeclarados negros (pretos ou pardos), segundo critério definido pelo IBGE; nos três anos seguintes (2011 a 2013) **40%** e, depois, **50%**, percentual a ser preservado nos anos subsequentes. Para os egressos de escolas indígenas, que comprovassem sua etnia e seu vínculo com comunidade indígena, seria destinada uma vaga anual, não cumulativa, em cada curso de graduação da UFSCar, a ser preenchida por meio de processo seletivo específico. Em 2017, o ingresso por reserva de vagas e o programa de ações afirmativas deveriam ser submetidos à avaliação de seus resultados e repercussões, com vistas a identificar necessidades para seu prosseguimento ou não. Em março de 2021, foi apreciado pelo ConsUni o Relatório de Avaliação dos 10 Anos do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas (2007-2017), em que se colocou a necessidade de manutenção do Programa de Ações Afirmativas e do Ingresso por Reserva de Vagas, a criação de Comissão Permanente de Avaliação, entre outras providências.

(SiSU) para ingresso de estudantes nos cursos de graduação com utilização da nota do ENEM, a partir de 2010 (Universidade Federal de São Carlos, 2010a; 2011a).

No ano de sua criação, a UFSCar iria se somar a outras 24 universidades federais até então existentes (Lana, 2020, p.72). Ironicamente, ela só iria estender sua atuação para além da cidade de São Carlos-SP, em virtude da política de redução da máquina estatal levada à cabo pelos governos na década de 1990, que ocasionou a extinção do Instituto do Açúcar e do Alcool e, depois, seguiria com a criação de novos cursos no *campus* sede com o aproveitamento de instalações já existentes.

Diante da perspectiva frustrada da implantação de novos cursos na Fazenda Nacional de Ipanema, região circunvizinha de Sorocaba, a UFSCar instalaria um novo *campus* universitário e ampliaria significativamente a oferta de cursos da graduação presencial, a partir de 2005, com as ações da política de expansão e interiorização da oferta de cursos de educação superior no país do governo federal.

A próxima etapa da pesquisa procurou analisar os indicadores da graduação específicos da UFSCar, com destaque para os cursos de licenciatura em física e química, considerando uma tripla conjunção de fatores: 1) são cursos presentes na Instituição já nos primeiros anos de seu funcionamento em meados da década de 1970, cujo contexto já envolvia a preocupação com a formação de professores na área de ciências básicas para o então ensino secundário; 2) são áreas apontadas com grande déficit de professores com formação adequada, no contexto pós-extensão da obrigatoriedade escolar; e 3) o setor público têm sido responsável pelo maior contingente de concluintes nestes cursos, sobretudo, as instituições federais.

#### 4.2 PANORAMA GERAL DA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UFSCAR (2014-2019): INDICADORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS DE “MERCANTILIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2019, a UFSCar era uma entre **108** universidades públicas e **63** universidades federais existentes no país, situada na região brasileira com a maior quantidade matrículas na graduação presencial da rede pública da educação superior. Por outro lado, a região Sudeste foi, no mesmo ano, a região brasileira com o maior quantitativo de matrículas na rede privada, totalizando mais de dois milhões, o que significou quase 2,5 vezes mais que a Região Nordeste, a segunda região

com o maior quantitativo de matrículas na rede privada no país, conforme apresentado na Tabela 50.

TABELA 50 - Matrículas em cursos de graduação presenciais, por região geográfica e categoria administrativa – Brasil – 2019

Região	Matrículas	
	Pública	Privada
Norte	187.054	265.920
Nordeste	560.462	854.781
Sudeste	680.270	2.117.736
Sul	305.933	611.259
Centro-Oeste	188.770	381.375

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2020d)

De dois cursos de graduação, criados com o intuito de contribuir com a formação de professores para área de ciências básicas e o desenvolvimento de tecnologia nacional autônoma, passadas quase cinco décadas do seu início de funcionamento, a UFSCar chegou em 2019 com **68** cursos de graduação<sup>45</sup> (modalidade presencial) nas mais diversas áreas, conforme disposto na Tabela 51.

TABELA 51 - Número de **cursos** da graduação presencial, por localidade e grau acadêmico – UFSCar - 2014-2019

Ano	Total	Sede	Fora da Sede	Bacharelado		Licenciatura	
				$F_i$	%	$F_i$	%
2014	65	42	23	42	64,6	23	35,4
2015	66	43	23	43	65,1	23	34,8
2016	68	43	25	45	66,2	23	33,8
2017	69	44	25	45	65,2	24	34,8
2018	69	44	25	45	65,2	24	34,8
2019	68	43	25	44	64,7	24	35,3

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das informações institucionais disponíveis

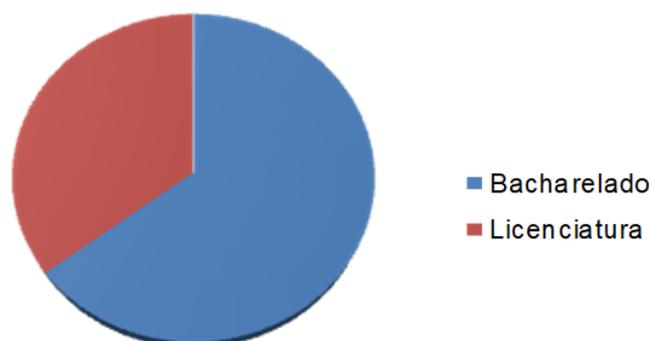
Notas:

- 1) No número total de cursos, os que apresentam Área Básica de Ingresso (ABI) são contados como dois cursos (Bacharelado e Licenciatura), de acordo com o grau acadêmico conferido.
- 2) Com relação às alterações do número de cursos, no período de 2014 a 2019, temos:
- 3) Em 2014, o início das atividades dos primeiros cursos de graduação do *campus* Lagoa do Sino, tais que: Engenharia Agrônoma, Engenharia Ambiental e Engenharia de Alimentos;
- 4) Em 2015, o início das atividades do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação;
- 5) Em 2016, o início dos cursos de graduação de Bacharelado em Administração e Bacharelado em Ciências Biológicas no *campus* Lagoa do Sino;

<sup>45</sup> Em 2019, as opções para ingresso disponíveis no processo seletivo principal, ocorrido por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), foram **65**, em razão de cursos que mantinham Área Básica de Ingresso (ABI). A Área Básica de Ingresso configura uma situação em que há um ingresso único com acesso a um núcleo curricular comum e, a partir de determinado período do curso, os estudantes fazem a opção pela Licenciatura ou pelo Bacharelado. Os cursos de graduação que apresentavam esta situação foram: Filosofia, Física e Matemática.

- 6) Em 2017, o ingresso diferenciado no curso de Licenciatura em Letras, separado em Letras/Inglês e Letras/Espanhol; e  
7) Em 2019, a extinção do Bacharelado em Matemática, turno vespertino/noturno.

GRÁFICO 23 - Proporção de  **cursos** de graduação, na modalidade presencial, por grau acadêmico – UFSCar – 2019



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, a partir das informações institucionais disponíveis

Dos 68 cursos de graduação (modalidade presencial), distribuídos entre os 04 (quatro) *campi* da UFSCar, **44 (64,7%)** cursos eram de bacharelado e **24 (35,3%)** cursos eram de licenciatura. O *campus* Lagoa do Sino, com cinco cursos de bacharelado, tem sido o único *campus* da UFSCar a não oferecer nenhum curso de licenciatura, conforme apresentado no Gráfico 23.

Em 2019, o percentual nacional referente aos cursos de licenciatura foi de 18,9%, sendo 23,9%, o maior percentual atingido na série histórica em 2014 (Inep, 2021). Embora esta proporção seja maior na UFSCar, o grau acadêmico predominante no país e na instituição tem sido o bacharelado.

TABELA 52 - Evolução do número de vagas ofertadas, por tipo de vaga – UFSCar – 2014-2019

Ano	Total	Vagas Novas		Vagas Remanescentes	
		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	3.789	2.850	75,2	879	23,1
2015	3.964	2.995	75,5	909	22,9
2016	4.495	3.147	70,0	1.348	30,0
2017	3.909	3.027	77,4	882	22,6
2018	4.277	3.027	70,8	1.250	29,2
2019	4.654	3.047	65,4	1.607	34,5

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Vagas novas correspondem às vagas autorizadas e oferecidas anualmente em cada curso, incluindo as vagas destinadas nos processos seletivos para candidatos indígenas e pessoas em situação de refúgio.
- 2) Vagas remanescentes correspondem às vagas liberadas por diversas situações, como, por exemplo: óbito, não cumprimento de desempenho mínimo, transferência interna e externa. A forma de ingresso nessas vagas define-se no Censo como "outras formas de ingresso" (transferência externa, transferência interna, portador de curso superior e reingresso).
- 3) Em 2015, houve aumento do número de vagas em razão do início de funcionamento do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e da ampliação da oferta de vagas para o curso de Bacharelado em Educação Física.

- 4) Em 2016, houve alterações do número de vagas ofertadas com o início das atividades dos cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Biológicas, *campus* Lagoa do Sino e ampliação do número de vagas nos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica.
- 5) Em 2019, com a aprovação da Resolução ConsUni nº 914, de 08 de novembro de 2018, houve alterações nas opções de ingresso e número de vagas ofertadas para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, *campus* São Carlos. O bacharelado do turno vespertino/noturno foi extinto e houve ampliação do número de vagas ofertadas para a Licenciatura, turno noturno.

De acordo com Tabela 52, no período de 2014 a 2019, **73%** das vagas totais (percentual mediano) foram vagas novas e **26,1 %** (percentual mediano), vagas remanescentes, ou seja, vagas liberadas, principalmente, em razão de evasão do estudante do curso ou da IES. A partir da Tabela 53 e do Gráfico 24, verifica-se que a UFSCar apresentou alto percentual de ocupação das vagas novas, tendo pouca variação no período, ao passo que, a taxa de ocupação das vagas remanescentes apresentou um baixo percentual de ocupação com tendência de queda, cujo maior percentual foi de 43,4%, em 2014.

TABELA 53 - Evolução da taxa de ocupação de **vagas** ofertadas, por tipo de vaga – UFSCar- 2014-2019

Ano	% vagas novas preenchidas	% de vagas remanescentes preenchidas
2014	96,00%	43,4%
2015	93,29%	31,7%
2016	94,53%	35,0%
2017	95,64%	17,1%
2018	97,39%	21,2%
2019	96,82%	21,5%

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

GRÁFICO 24 - Percentual de **vagas** preenchidas, por tipo de vaga – UFSCar – 2014-2019



Fonte: Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Programas especiais são programas que ofertam vagas em turmas especiais para demandas específicas. Por exemplo: vagas derivadas do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), do

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Na UFSCar, as vagas em programas especiais referem-se à oferta de 60 vagas no curso especial de Pedagogia da Terra, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

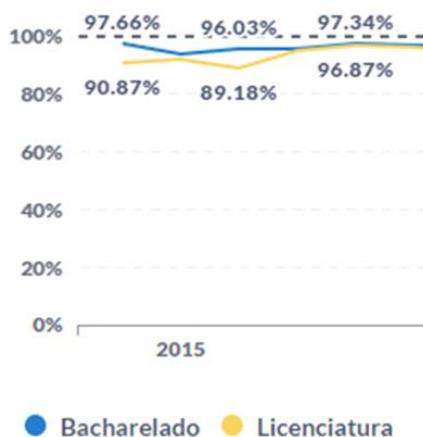
No que diz respeito ao grau acadêmico, o bacharelado apresentou no período analisado percentual mais constante de vagas novas preenchidas do que a licenciatura, conforme Tabela e Gráfico a seguir.

TABELA 54 - Evolução do número de **vagas** novas ofertadas e percentual de vagas ocupadas, por grau acadêmico - UFSCar - 2014-2019

Ano	Bacharelado		Licenciatura	
	Vagas	Ocupação	Vagas	Ocupação
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	2.008	97,66	668	90,87
2015	2.142	93,74	675	91,85
2016	2.243	96,03	730	89,18
2017	2.183	95,79	670	95,07
2018	2.183	97,34	670	96,87
2019	2.235	96,96	670	96,42

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

GRÁFICO 25 - Percentual de **vagas** preenchidas, por grau acadêmico - UFSCar – 2014-2019



Fonte: Projeto EcoGrad/Andifes

TABELA 55 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de graduação, modalidade presencial - UFSCar - 2014-2019

Ano	Matriculados	Ingressantes	Formados
2014	11.332	3.167	1.434
2015	11.807	3.103	1.437
2016	12.117	3.464	1.453
2017	12.559	3.053	1.590
2018	12.697	3.225	1.690
2019	13.036	3.309	1.635

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

A partir da Tabela 55, é possível verificar que a UFSCar obteve um aumento gradativo do número de matriculados e de concluintes, com variações do número de

ingressantes, no período de 2014 a 2019. Ao aumento do número de matriculados, adicionam-se os seguintes fatos: o início de funcionamento de cursos novos na sede (Bacharelado em Tradução em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa) e no *campus* Lagoa do Sino (Bacharelados em Administração e Ciências Biológicas), bem como a ampliação do número de vagas em cursos já existentes (Bacharelados em Educação Física, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica). Quanto ao aumento do número de concluintes, tem-se o impacto da consolidação dos cursos criados no âmbito do Projeto Reuni, cujo início de funcionamento se deu no ano de 2009.

TABELA 56 - Evolução do percentual de **matrículas** desvinculadas em relação ao número total – UFSCar - 2014 -2019

Ano	Matrículas desvinculadas	
	$F_i$	%
2014	929	8,1
2015	1.026	8,7
2016	1.367	11,2
2017	1.097	8,7
2018	1.379	10,9
2019	1.137	8,7

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico, como curso com Área Básica de Ingresso (ABI).

No que se refere ao percentual de matrículas desvinculadas com relação ao total de matriculados no período (Tabela 56), temos o valor entre 08 e 11%, com picos, nos anos de 2016 e 2018, cujos valores foram superiores a 10%. Comparativamente, o quantitativo de estudantes que perderam o vínculo com seu curso na UFSCar a cada ano correspondeu a cerca de 2/3 do quantitativo de estudantes formados.

TABELA 57 - Evolução da taxa de evasão e trancamento – UFSCar - 2014-2019

Ano	Taxa de evasão %	Taxa de trancamento %
2014	10,61	1,89
2015	13,07	1,87
2016	16,45	2,42
2017	10,52	2,35
2018	13,10	2,43
2019	10,61	2,49

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

GRÁFICO 26 - Taxa de evasão e trancamento – UFSCar - 2014-2019



Fonte: Projeto EcoGrad/Andifes

A partir da Tabela 57 e do Gráfico 26, verifica-se que a taxa de evasão<sup>46</sup> apresentou oscilações no período de 2014-2019, tendo como ápice o ano de 2016 com 16,45%. Com relação à taxa de trancamento houve um leve crescimento.

TABELA 58 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos de graduação, grau bacharelado – UFSCar - 2014-2019

Ano	Matriculados	Ingressantes	Concluintes
2014	8.894	2.276	1.215
2015	9.190	2.240	1.175
2016	9.494	2.395	1.203
2017	9.781	2.177	1.298
2018	9.944	2.320	1.351
2019	10.327	2.429	1.350

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico, por estar relacionado a cursos com Área Básica de Ingresso (ABI), em que o estudante fará a opção por licenciatura ou bacharelado.

TABELA 59 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes nos cursos de graduação, grau licenciatura – UFSCar (2014-2019)

Ano	Matriculados	Ingressantes	Concluintes
2014	2.245	706	219
2015	2.381	681	262
2016	2.374	873	250
2017	2.495	685	292
2018	2.496	707	339
2019	2.549	724	285

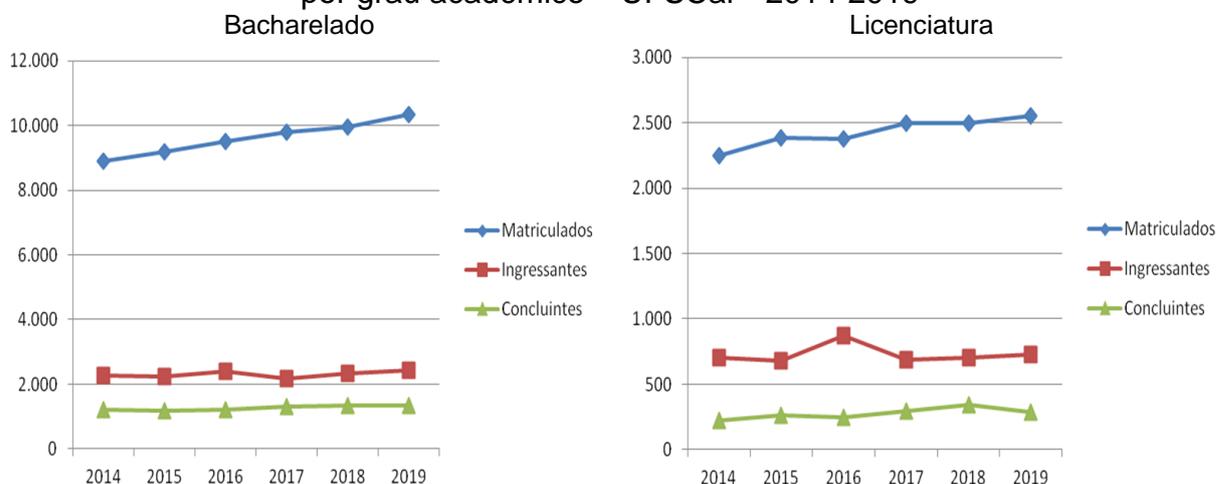
Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

<sup>46</sup> Cálculo da Taxa de Evasão =  $1 - \frac{\text{Soma (matriculados)} + \text{Soma (trancados)} - \text{Soma (ingressantes)} - \text{Soma (inconsistentes)}}{\text{Soma (matriculadosAnoAnterior)} + \text{Soma (trancadosAnoAnterior)} - \text{Soma (formadosAnoAnterior)}}$ .

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico, por estar relacionado a cursos com Área Básica de Ingresso (ABI), em que o estudante fará a opção por licenciatura ou bacharelado.

**GRÁFICO 27 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e concluintes, por grau acadêmico – UFSCar - 2014-2019**



Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela ProGrad/UFSCar

No período de 2014 a 2019, o número de matriculados, em ambos os graus acadêmicos, teve variação com tendência de crescimento. Com relação aos cursos de bacharelado, este número foi entre 8.800 a pouco mais de 10.000 matriculados, ao passo que, para os cursos de licenciatura a variação foi de 2.200 a 2.500 matriculados.

Com relação ao número de ingressantes, a UFSCar obteve, anualmente, mais de **2.000** ingressantes em cursos de bacharelado e cerca de **700** ingressantes em cursos de licenciatura, excetuando o ano de 2016 em que se atingiu mais de 800.

No mesmo período, foram entre cerca de um pouco mais 1.100 e 1.300 formados em cursos de bacharelado; e entre cerca de 200 e 300 formados em cursos de licenciatura. No caso dos cursos de licenciatura, destaca-se um crescimento de cerca de **30%** de concluintes, no período de 2014 a 2019.

TABELA 60 - Evolução do percentual de **matrículas desvinculadas** em relação ao total de matriculados, por grau acadêmico - UFSCar - 2014 -2019

Ano	Bacharelado		Licenciatura	
	$F_i$	%	$F_i$	%
2014	595	6,7	227	10,1
2015	662	7,2	279	11,7
2016	874	9,2	407	17,1
2017	711	7,2	289	11,6
2018	866	8,7	401	16,0
2019	764	7,3	300	11,8

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico.

No que se refere ao número de matrículas desvinculadas em relação ao total de matriculados (Tabela 60) por grau acadêmico, obteve-se:

- para o bacharelado, o valor correspondente a pouco mais de **700** estudantes (valor mediano) que perderam o vínculo, o equivalente a quase metade do quantitativo de estudantes formados a cada ano;
- para a licenciatura, o valor correspondente foi de aproximadamente **300** estudantes (valor mediano) que perderam o vínculo com curso na UFSCar, ou seja, excetuando o ano 2018, o número foi superior ao quantitativo de formados por ano.

TABELA 61 - Evolução da taxa de evasão, por grau acadêmico – UFSCar – 2014-2019

Ano	Taxa de evasão	
	Bacharelado	Licenciatura
2014	8,0%	12,8%
2015	9,5%	15,0%
2016	10,6%	27,7%
2017	8,0%	14,2%
2018	9,7%	18,5%
2019	7,7%	15,0%

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Taxa de evasão: percentual de estudantes do ano anterior que se desvinculou do curso, não considerando para o cálculo os estudantes em situação "trancada" (considerados como estudantes vinculados ao curso).

A partir da Tabela 61, verifica-se que a taxa de evasão foi maior nos cursos de graduação, grau licenciatura. O ano de 2016 foi ápice do percentual de evasão para ambos os graus, no entanto, a taxa de evasão para a licenciatura (27,7%) foi mais que o dobro em relação ao bacharelado (10,6%).

A partir dos indicadores de acompanhamento de trajetória dos ingressantes<sup>47</sup> na UFSCar em 2014, havia até 2021 uma taxa de conclusão acumulada de **51,89%**, uma taxa de desistência acumulada de **42,39%** e uma taxa de permanência de 7,48%. Os resultados destes indicadores significaram que, após 08 anos de ingresso no curso, mais de 40% dos estudantes tinham desistido, mais de 7% ainda permanecia vinculado ao curso e um pouco mais de 50% havia concluído. Esta taxa de conclusão acumulada esteve acima da nacional para a coorte 2014-2021.

Em suma, apesar da UFSCar ter apresentado elevada taxa de ocupação de vagas novas no período analisado, com valores próximos a 100%, também demonstrou um percentual significativo de vagas remanescentes e um número de matrículas desvinculadas, que chegou a representar 2/3 do quantitativo de formados em um ano. O sinal de alerta para a evasão se acende, independente, do grau acadêmico de bacharelado ou de licenciatura e se coloca em termos nacionais.

No entanto, nos cursos de licenciatura, que representam 35,3% dos cursos de graduação da instituição, os valores dos indicadores de evasão foram superiores.

Diante deste contexto, a próxima etapa da pesquisa teve por intuito verificar a evolução dos indicadores específicos dos cursos de licenciatura em Física e Química, objeto central desta pesquisa, por diversas vezes justificado; bem como a percepção de seus egressos com relação à pretensão ao exercício do magistério, posto que, conforme diagnóstico já mencionado, cerca de apenas um terço dos que concluíram a licenciatura nas áreas específicas, no período entre 2010 e 2021, atuava como docente na educação básica em 2022.

Assim adiciona-se ao problema da evasão dos cursos, que refletem nos baixos índices de concluintes, a questão também já mencionada da evasão da escola, ou seja, dos egressos que optam por outra inserção profissional que não a atuação no magistério da educação básica.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em 03 jun 2024.

### 4.3 LICENCIATURAS EM FÍSICA E QUÍMICA E A PERSPECTIVA PROFISSIONAL DE SEUS FUTUROS EGRESSOS: SER OU NÃO SER PROFESSOR?

Considerando que as instituições públicas federais têm sido as principais responsáveis pela formação de licenciados em física e química no país, buscamos, neste tópico, retratar a situação de uma universidade pública federal específica, a partir de seus indicadores institucionais como a evolução do número de ingressantes, matriculados, desvinculados e concluintes, no período 2014-2019, como também, os indicadores de fluxo dos ingressantes em 2014, acompanhados por 08 anos em sua trajetória acadêmica. Além disso, a percepção de seus futuros egressos acerca da atuação no magistério da educação básica é verificada a partir das respostas ao “Questionário do Estudante” (específico para as licenciaturas), instrumento de caráter obrigatório para a realização do Enade. As respostas analisadas são dos anos 2014 e 2017, correspondentes aos ciclos avaliativos dos cursos de licenciatura dentro do recorte temporal da pesquisa (2014-2019).

#### 4.3.1 Breve Histórico dos Cursos: no balanço das políticas educacionais

Na UFSCar, as Licenciaturas em Física e Química iniciaram suas atividades em 1971, seguindo, portanto, com o propósito dos “Termos de Referência” de seu projeto de implantação de formar professores para o ensino secundário e superior, principalmente, na área de ciências básicas.

Com o primeiro vestibular aprovado no final de 1970 na Reunião do Conselho de Curadores, os cursos com duração de 08 (oito) períodos e 50 vagas, foram reconhecidos em 1974, por meio do Decreto Nº 73.736, de 05 de março. Após seu reconhecimento, os cursos seriam reestruturados na forma de Licenciatura em Ciências, com habilitações específicas, em função das disposições da Resolução do Conselho Federal de Educação Nº 30 de 11 de julho de 1974, em que se estabeleceu a habilitação geral em ciências para o exercício do magistério no 1º Grau e as habilitações específicas (matemática, física, química e biologia) para o exercício do magistério no 2º Grau. Com estas modificações, o curso de Licenciatura em Ciências de 1º Grau seria extinto no mesmo ano. Em 1976 e 1978, seriam criados os bacharelados correspondentes nas áreas de química e física, respectivamente (Universidade Federal de São Carlos, 2004).

Em 1985, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a estrutura curricular com habilitações em Licenciatura e Bacharelado. E, em 1999, foi aprovada a oferta do curso de Licenciatura em Química, no período noturno com 20 vagas, cujo objetivo era atender a demanda de possíveis estudantes trabalhadores, os quais não dispunham de tempo no período diurno ou vespertino, como também, para reduzir a carência de professores na educação básica existente na área de ensino da química (Universidade Federal de São Carlos, 2016).

Com as disposições do Parecer e da Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 2001 e 2002, respectivamente, que tratavam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, fora estabelecido que os cursos de licenciatura tivessem uma “estrutura com identidade própria” e um processo autônomo de formação, o que significou o fim da utilização do termo habilitação ao grau conferido pelos cursos de licenciatura, como também, de bacharelado.

Em razão do cumprimento ao estabelecido pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, o curso de graduação em Física foi reformulado, em 2004, com projetos pedagógicos distintos para cada grau (Licenciatura e Bacharelado), mantendo, contudo, um núcleo curricular comum e um processo seletivo de entrada única com a chamada Área Básica de Ingresso (ABI)<sup>48</sup>. Já a Licenciatura em Química, período diurno, foi extinta em 2003, permanecendo apenas, a licenciatura criada em 1999, no período noturno.

Com a Proposta de Adesão da UFSCar ao REUNI (SESu/MEC), em 2009, cursos de licenciatura em física e química entraram em atividade nos *campi* fora de sede (Araras e Sorocaba), como também, a oferta de curso de licenciatura em física foi extensiva ao período noturno no *campus* São Carlos, havendo também a ampliação da oferta de vagas no curso de licenciatura em química já existente (Universidade Federal de São Carlos, [2008?]).

---

<sup>48</sup> Em 2022, Área Básica de Ingresso foi extinta, sendo estabelecidas duas opções distintas para o ingresso.

QUADRO 1 - Cursos de Licenciatura em Física e Química – Projeto REUNI/UFSCar

Campus	Curso	Turno	Vagas Autorizadas
Araras	Licenciatura em Física	Noturno	40
	Licenciatura em Química	Noturno	40
São Carlos	Licenciatura em Física	Noturno	30
Sorocaba	Licenciatura em Física	Noturno	25
	Licenciatura em Química	Noturno	25

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Proposta de Adesão ao REUNI (Universidade Federal de São Carlos, [2008?])

Notas:

- 1) O número de vagas anuais autorizadas corresponde ao que está disponível no Cadastro e-MEC, bem como nos atos autorizativos dos cursos. Além deste número, há 02 (duas) vagas adicionais em cada curso de graduação da UFSCar para ingresso estudantes indígenas e refugiados/migrantes.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Física e em Química, *campus* Araras, e em Física, *campus* Sorocaba (Universidade Federal de São Carlos 2010b; 2015), a justificativa para criação fez menção ao relatório sobre déficit docente no ensino médio, elaborado em 2007, por uma comissão especial instituída no âmbito do Conselho Nacional de Educação, um dos documentos tratados no item 1.2.2. Assim, a criação de mais cursos de licenciatura em física e química, no âmbito do Projeto REUNI, considerou o cenário educacional e demanda por professores nestas áreas.

Entre 2014 e 2019, dos programas institucionais de estímulo e valorização à formação de professores para a educação básica, fomentados pela CAPES, encontravam-se na UFSCar: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid), Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) e Residência Pedagógica, além de algumas turmas em andamento no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>49</sup>.

O Pibid, em atividade na instituição desde 2009, contou com a participação de 19 cursos de licenciatura e **451** licenciandos, no âmbito do projeto 2014-2018. Já no projeto 2018, foram 19 cursos de licenciaturas participantes e **316** licenciandos<sup>50</sup>.

O PLI teve início em 2010 e o encerramento do último projeto institucional foi com o Edital/CAPES de 2014, que teve estudantes vinculados até 2019. A UFSCar participou com projetos em cinco editais no período de 2010 a 2014 e todos os convênios estabelecidos foram com universidades portuguesas, tais que: Coimbra, Aveiro e Lisboa. Este programa foi descontinuado pela CAPES, com o último edital

<sup>49</sup> No período de 2014 a 2019, não houve oferta de novas vagas para o cursos de graduação na modalidade EaD no âmbito do sistema UAB/UFSCar.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.pibid.ufscar.br/apresentacao/historico>

publicado em 2015 em convênio com as universidades francesas Paris-Sorbonne e Pierre et Marie Curie.

QUADRO 2 - Projetos da UFSCar no âmbito do Programa Licenciaturas Internacionais (PLI)

Edital CAPES	Área	Universidade - Convênio
Edital nº 035/2010, de 17/06/2010	Ensino	Universidade de Coimbra
Edital nº 008/2011, de 16/03/2011	Ciências	Universidade de Coimbra
Edital nº 008/2012, de 07/03/2012	Biologia	Universidade de Aveiro
	Física, Matemática e Química	Universidade de Coimbra
Edital nº 017/2013, de 25/03/2013	Letras	Universidade de Aveiro
	Física	Universidade de Lisboa
	Interdisciplinar (Física, Matemática e Química) Campus São Carlos	Universidade de Coimbra
	Interdisciplinar (Física, Matemática e Química) Campus Sorocaba	
Edital nº 74/2014, de 19/12/2014	Letras	Universidade de Aveiro

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados divulgados pela CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/editais-e-resultados-capes/>

Já o Programa Residência Pedagógica, iniciado em 2018, contou com a participação de **168** estudantes, no primeiro projeto aprovado. Entre os cursos participantes estavam: Pedagogia, Física Educação Física, Educação Especial, Educação Musical, Letras, Matemática e Química<sup>51</sup>.

Em 2018, havia, na UFSCar, o total de 484 estudantes de licenciaturas participantes nos programas Pibid e Residência Pedagógica, correspondendo a 19,3% do total de matriculados em cursos de licenciatura no ano de referência.

Diante da expansão da oferta de cursos e vagas em cursos de licenciatura na área de física e química, em 2009, bem como com a participação da universidade em programas institucionais de estímulo e valorização da formação de professores para educação básica, no período entre 2014-2018, buscou-se verificar o comportamento dos indicadores educacionais específicos destes cursos e a percepção de seus egressos acerca do exercício profissional da docência na educação básica, tendo em vista, o cenário educacional progresso à expansão da obrigatoriedade escolar até o ensino médio.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.residenciapedagogica.ufscar.br/institucional/historico>

#### 4.3.2 Indicadores Educacionais dos Cursos

Em 2019, a UFSCar tinha 24 cursos de graduação, grau licenciatura, o que correspondia a 35,3% dos cursos de graduação oferecidos na Instituição. Destes 24 cursos, 04 eram de Licenciatura em Física e 03 de Licenciatura em Química, assim distribuídos:

QUADRO 3 - Cursos de Licenciatura em Física e Química, por localidade – UFSCar – 2019

Campus	Curso	Início de Funcionamento	Turno de Funcionamento	Duração (semestres)
Araras	Licenciatura em Física	2009	Noturno	10
	Licenciatura em Química	2009	Noturno	10
São Carlos	Licenciatura em Física	1971	Integral	08
	Licenciatura em Física	2009	Noturno	10
	Licenciatura em Química	2000	Noturno	10
Sorocaba	Licenciatura em Física	2009	Noturno	10
	Licenciatura em Química	2009	Noturno	10

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das informações institucionais disponíveis.

Notas:

- 1) O curso de Licenciatura em Física, campus São Carlos, período integral, apresenta Área Básica de Ingresso, em que o estudante faz a opção pelo grau de licenciatura ou bacharelado ao final do 3º período do curso.

TABELA 62 - Evolução do número de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Física, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019

Ano	Total	Vagas Novas		Vagas Remanescentes	
		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	176	101	57,3	75	42,6
2015	160	101	63,1	59	36,9
2016	223	101	45,2	122	54,7
2017	284	101	35,6	183	64,4
2018	235	101	43,0	134	57,0
2019	351	101	28,8	250	71,2

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) O número de vagas corresponde ao número de vagas anuais autorizadas (40+30+25) + as vagas adicionais para ingresso de indígenas e refugiados/migrantes (06) e não inclui vagas para o curso de Licenciatura em Física com Área Básica de Ingresso.

No que diz respeito à evolução da oferta de vagas nos cursos de Licenciatura em Física, no período de 2014 a 2019, observa-se uma irregularidade no total de vagas ofertadas, caracterizada pela oferta de vagas remanescentes, ou seja, vagas liberadas, principalmente, em razão de evasão do estudante do curso ou da IES e disponibilizadas em processos de transferências. A partir da Tabela 62, é possível observar que, entre os anos de 2016 a 2019, o número de vagas remanescentes superou o número de vagas novas, ou seja, vagas disponibilizadas no processo seletivo principal (SiSU) e processos seletivos específicos para candidatos indígenas

e refugiados para ingresso no primeiro ano de curso. O percentual de vagas remanescentes, entre os anos de 2016 a 2019, variou de 54% a 71% em relação ao de total de vagas ofertadas.

TABELA 63 - Evolução do número de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em **Química**, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019

Ano	Total	Vagas Novas		Vagas Remanescentes	
		$F_i$	%	$F_i$	%
2014	167	101	60,4	66	39,5
2015	144	101	70,1	43	29,9
2016	209	101	48,3	108	51,7
2017	169	101	59,8	68	40,2
2018	214	101	47,1	113	52,8
2019	211	101	47,9	110	52,1

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) O número de vagas corresponde ao número de vagas anuais autorizadas (40+30+25) + as vagas adicionais para ingresso de indígenas e refugiados/migrantes (06).

De mesmo modo, com relação à Licenciatura em Química, no período de 2014 a 2019, observa-se irregularidade no total de vagas ofertadas, também caracterizada pela oferta de vagas remanescentes. No caso do curso de Licenciatura em Química, nos anos de 2016, 2018 e 2019, o número de vagas novas foi superado pelo número de vagas remanescentes, conforme apresentado na Tabela 63. No entanto, os percentuais foram inferiores, comparativamente, ao curso de Licenciatura em Física.

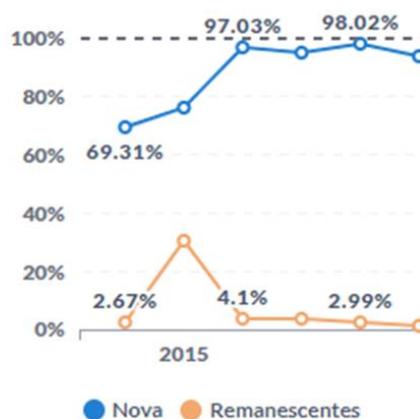
TABELA 64 - Evolução da taxa de ocupação de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em **Física**, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019

Ano	% vagas novas preenchidas	% de vagas remanescentes preenchidas
2014	69,31%	2,67%
2015	76,24%	30,51%
2016	97,03%	4,1%
2017	95,05%	3,83%
2018	98,02%	2,99%
2019	94,06%	1,6%

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Com relação à taxa de ocupação de vagas novas ofertadas no curso de Licenciatura em Física, observa-se uma variação entre **70% a 98%**, no período de 2014 a 2019, conforme disposto na Tabela 64 e Gráfico 28. Já com relação à ocupação das vagas remanescentes, excetuando o ano de 2015 cujo percentual foi de 30,5%, a taxa variou entre 1,6% e 4,1%, apenas.

GRÁFICO 28 - Percentual de vagas preenchidas no curso de Licenciatura em Física, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019



Fonte: Projeto EcoGrad/Andifes

TABELA 65 - Evolução da taxa de ocupação de vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em **Química**, por tipo de vaga – UFSCar - 2014-2019

Ano	% vagas novas preenchidas	% de vagas remanescentes preenchidas
2014	95,05%	24,24%
2015	93,07%	30,23%
2016	97,03%	11,11%
2017	94,06%	11,76%
2018	93,07%	13,27%
2019	94,06%	7,27%

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Com relação à taxa de ocupação das vagas ofertadas no curso de Licenciatura em Química, observa-se um alto percentual de vagas novas ocupadas, sempre acima de **93%** durante todo o período analisado, conforme disposto na Tabela 65 e Gráfico 29. Já com relação à taxa de ocupação das vagas remanescentes, excetuando os anos de 2014 e 2015, o percentual variou entre 07% e 13%.

GRÁFICO 29 - Percentual de vagas preenchidas no curso de Licenciatura em Química, por tipo de vaga - UFSCar - 2014-2019



Fonte: Projeto EcoGrad/Andifes

TABELA 66 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI - UFSCar - 2014-2019

Ano	Matriculados	Ingressantes	Formados
2014	194	73	15
2015	223	99	11
2016	222	104	18
2017	257	103	30
2018	256	103	13
2019	280	101	11

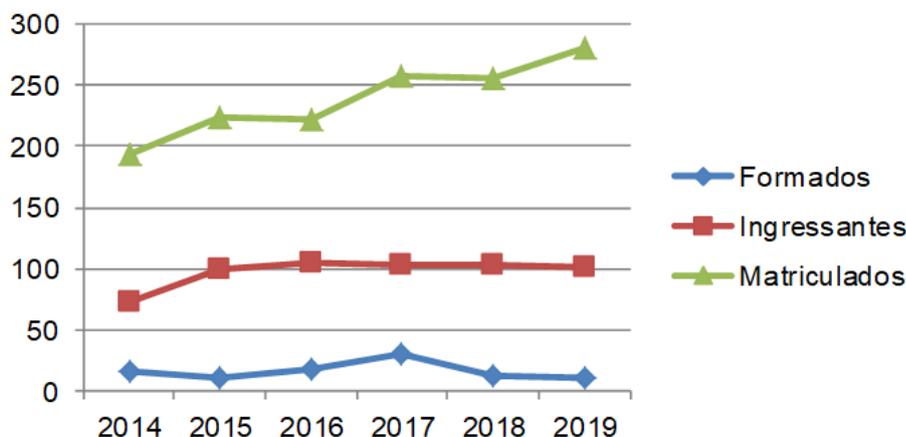
Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico, relacionado à Área Básica de Ingresso (ABI), em que o estudante ingressa no curso em um Núcleo Comum e a partir do 3º semestre/perfil deverá optar por um grau acadêmico (bacharelado ou licenciatura), podendo obter o título de bacharel ou licenciado.

No período de 2014 a 2019, o número de matriculados nos cursos de Licenciatura em Física teve variação com tendência de crescimento, entre cerca de 200 e 280 estudantes matriculados, conforme disposto na Tabela 66. Com relação ao número de ingressantes, a UFSCar obteve, anualmente, excetuando o ano de 2014, cerca de **100** ingressantes. A partir do Gráfico 30, observa-se regularidade do número de ingressantes, concomitantemente, ao aumento do número de matriculados.

GRÁFICO 30 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em **Física**, exceto ABI - UFSCar (2014-2019)



Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir das informações fornecidas pela ProGrad/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Com um total de **98** estudantes formados em 06 anos, exceto em 2017, cujo quantitativo foi 30, o número de formados a cada ano nos cursos de Licenciatura em Física da UFSCar variou de 11 a 18, correspondendo a um valor mediano igual a 14.

Se utilizarmos a metodologia de cálculo dos relatórios submetidos ao Tribunal de Contas da União<sup>52</sup>, a taxa de sucesso na graduação neste curso em 2018 e 2019, foi de **17,8%** e **11,1%**, respectivamente.

TABELA 67 - Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em **Química** - UFSCar - 2014-2019

Ano	Matriculados	Ingressantes	Formados
2014	348	112	26
2015	372	108	41
2016	382	110	32
2017	403	103	35
2018	401	109	52
2019	397	104	34

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

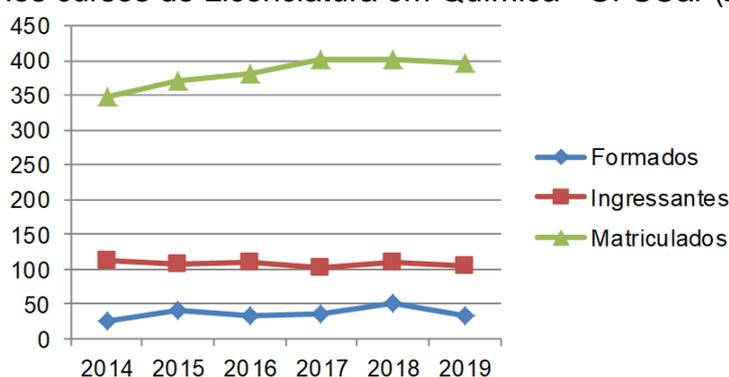
<sup>52</sup> Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) =  $\frac{\text{N}^\circ \text{ de diplomados (NDI)}}{\text{N}^\circ \text{ total de alunos ingressantes (7)}}$

Para o número de diplomados (NDI), deve-se considerar o número de concluintes (que completaram os créditos, mesmo não tendo colado grau) dos cursos no ano letivo correspondente ao exercício, somando-se o número de concluintes nos dois semestres do ano.

Para o cálculo dos ingressantes, deve ser considerado o ano ou semestre do suposto ingresso dos estudantes que se graduem no exercício, com base na duração padrão prevista para cada curso. Ex: para o caso de cursos anuais com duração de 04 anos, deve ser considerado o número de ingressantes de quatro anos letivos atrás.

No período de 2014 a 2019, o número de matriculados nos cursos de Licenciatura em Química teve variação entre 350 e 400 estudantes matriculados. Com relação aos ingressos, a UFSCar obteve, anualmente, um pouco mais de 100 ingressantes. Neste caso, também é possível observar regularidade no número de ingressantes e aumento gradativo do número de matriculados, conforme verificado no Gráfico 31.

GRÁFICO 31: Evolução do Evolução do número de matriculados, ingressantes e formados nos cursos de Licenciatura em Química - UFSCar (2014-2019)



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das informações fornecidas pela ProGrad/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Com um total **220** estudantes formados no período, o número de formados a cada ano nos cursos de Licenciatura em Química da UFSCar variou de 26 a 52, correspondendo a um valor mediano igual a 34. Se utilizarmos a metodologia do cálculo dos relatórios submetidos ao Tribunal de Contas da União, a taxa de sucesso na graduação neste curso em 2018 e 2019 foi de **46,4%** e **31,5%**, respectivamente.

TABELA 68 - Evolução do número de matrículas desvinculadas nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI, e de Licenciatura em Química - UFSCar – 2014-2019

Ano	Número de matrículas desvinculadas	
	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química
2014	48	31
2015	52	40
2016	78	53
2017	50	45
2018	89	66
2019	65	51

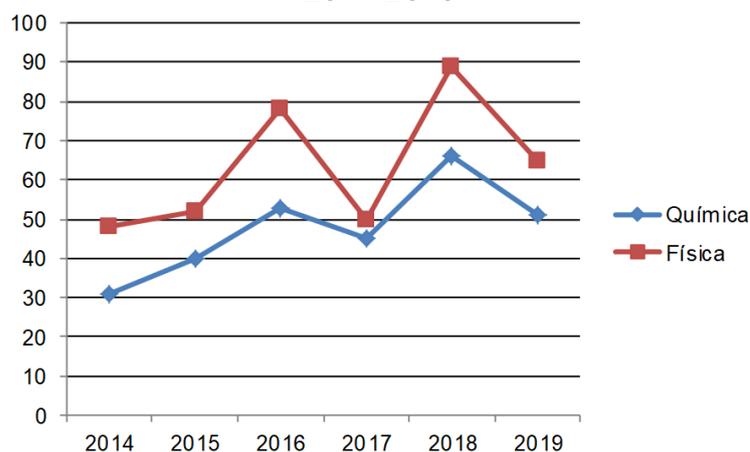
Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Notas:

- 1) Há um percentual entre o número de matriculados, ingressantes e desvinculados que não se aplica a grau acadêmico, como curso com Área Básica de Ingresso (ABI).

No que se refere ao número de matrículas desvinculadas nos cursos de Licenciatura em Física e Química, o quantitativo de estudantes que perderam o vínculo com o curso a cada ano (Tabela 68), foi, em ambos os casos, superior ao quantitativo de estudantes formados, anualmente, em quase todo período analisado.

GRÁFICO 32 - Evolução do número de matrículas desvinculadas nos cursos de Licenciatura em Física, exceto ABI, e de Licenciatura em Química – UFSCar – 2014-2019



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir das informações fornecidas pela ProGrad/UFSCar, por meio do Projeto EcoGrad/Andifes

Resguardadas as diferenças em termos quantitativos em que os valores são superiores no caso dos cursos de Licenciatura em Física, observa-se que o número de matrículas desvinculadas, em ambos os cursos (Gráfico 32), evoluiu da mesma maneira, com queda em 2017, chegando a valores aproximados, com um pico em 2018, quando se distanciam em valores absolutos, sendo 89 e 66, para Física e Química, respectivamente.

Ao analisar os indicadores de fluxo da educação superior, *coorte* 2014-2021, produzidos pelo INEP, que se trata do acompanhamento da trajetória acadêmica de turmas específicas, no caso dos ingressantes em 2014, cujo prazo final de acompanhamento será 2023 (duas vezes o ano de duração dos cursos), identificou-se a seguinte situação em 2021:

TABELA 69 - Indicadores de fluxo dos estudantes de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química – UFSCar (coorte 2014-2021)

<b>Indicadores de Fluxo/Curso</b>	<b>Física</b>	<b>Química</b>
Total de Permanência	09	07
Total de Concluintes	10	54
Total de Desistência	62	51
Taxa de Conclusão Acumulada	12,3%	48,2
Taxa de Desistência Acumulada	76,5%	45,5

Fonte: Elaborada pela própria autora, a partir dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior, produzidos pelo INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 set 2023.

Notas:

- 1) A taxa de conclusão acumulada é o percentual de estudantes que se formaram no curso até o ano de referência (2021) em relação ao número de ingressantes, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso.
- 2) A taxa de desistência acumulada é o percentual de estudantes que desistiram do curso (desvinculado ou transferido) até o ano de referência (2021) em relação ao número de ingressantes do curso, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso.

No caso do curso de Licenciatura em Química, foi possível identificar, a partir da Tabela 69, que a taxa de conclusão acumulada (48,2%) foi próxima à taxa de sucesso na graduação para ingressantes em 2014 (46,4%), indicando que a maioria concluiu o curso no tempo de duração estabelecido.

Já para o curso de Licenciatura em Física, os baixos percentuais identificados quanto à taxa de conclusão acumulada (12,3%) e à taxa de sucesso na graduação para ingressantes em 2014 (17,8%) são compatíveis com a elevada taxa de desistência de acumulada (76,5%). Ao desagregar as informações dos indicadores de fluxo, ao longo dos anos, foi possível identificar que do total de ingressantes no curso em 2014, mais da metade dos estudantes já haviam desistido nos dois primeiros anos de curso.

Assim como fora apresentado no tópico 3, também foi possível verificar a percepção acerca do exercício do magistério dos possíveis egressos dos cursos de Licenciatura em Física e Química da UFSCar em 2014 e 2017, a partir de instrumento específico aplicado às licenciaturas no âmbito ENADE, disponíveis nos relatórios de curso. Da mesma forma, as questões analisadas estiveram relacionadas à intenção do exercício do magistério, como atividade profissional principal, após o término do curso, bem como à pretensão de exercê-lo, nos cinco anos subsequentes, sobretudo, na escola pública.

TABELA 70 - Panorama quantitativo dos estudantes de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química participantes do Enade – UFSCar - Ciclos 2014 e 2017

Ciclo	Física		Química	
	Tamanho da população	Nº de estudantes presentes	Tamanho da população	Nº de estudantes presentes
2014	19	18	50	52
2017	18	16	64	61

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos Relatórios de Curso do Enade Ciclos 2014 e 2017 (Inep, 2015b; 2015c; 2015d; 2015e; 2015f; 2015g; 2018d; 2018e; 2018f; 2018fg; 2018h; 2018i)

A partir da Tabela 70, verifica-se que o tamanho da amostra foi superior ao número de concluintes nos respectivos anos, pois são considerados estudantes concluintes para efeito de participação no exame, os estudantes com expectativa de conclusão do curso até julho do ano subsequente ou que tivessem cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária do curso.

Considerando os Relatórios de Cursos do Enade 2014 e 2017 (Inep, 2015b; 2015c; 2015d; 2018d; 2018e; 2018f) dos estudantes de Licenciatura em Física, dos *campi* Araras, São Carlos e Sorocaba, participantes do exame, mais **de 60%** (grupo modal) tinham a pretensão do exercício do magistério como atuação profissional principal após o término do curso, em ambos os ciclos avaliativos, havendo diferenças percentuais entre os ciclos avaliativos e os cursos, quando considerados por localidade.

Já com relação ao lócus e ao campo de atuação profissional nos próximos cinco anos, as respostas foram bastante variadas entre os cursos e os ciclos avaliativos, sendo o maior percentual para a escolha da escola pública como professor de **33,3%**, em apenas um curso com repetição do mesmo valor percentual no ciclo avaliativo seguinte. Para a opção de “atuação em escola pública como professor”, os valores percentuais variaram de 12,5 % a 25,0% entre os outros cursos. Vale destacar que o maior valor percentual atingido foi para a opção de “outro campo de atuação profissional não vinculado à educação”, com 40% e um curso e um único ciclo avaliativo.

Entre os estudantes de Licenciatura em Química, dos *campi* Araras, São Carlos e Sorocaba, participantes do ENADE 2014 e 2017, de acordo com os Relatórios de Curso (Inep, 2015e; 2015f; 2015g; 2018g; 2018h; 2018i) as respostas foram bastante variadas, considerando os cursos por localidade e os ciclos avaliativos.

Quanto à pretensão ao exercício do magistério como atuação profissional principal após o término do curso, o maior percentual foi de **50%** em um único curso de graduação, entre os 03 oferecidos pela Instituição, não chegando a se repetir no ciclo seguinte.

No que diz respeito ao lócus e ao campo de atuação profissional nos cinco anos seguintes, o maior percentual para a escolha da escola pública como professor foi de **44,4%** em apenas um curso e em um único ciclo avaliativo. Para a opção de “atuação em escola pública como professor”, os valores percentuais variaram de 13,6 % a 35,7% entre os outros cursos. Vale destacar que o maior valor percentual atingido foi para a opção de “outro campo de atuação profissional não vinculado à educação”, com 50% e um curso e um único ciclo avaliativo.

Comparativamente, houve, entre os futuros egressos dos cursos de Licenciatura em Física, uma tendência maior ao exercício do magistério logo após o término do curso. Apesar disso, as diferenças percentuais são menores para estes, quanto à intenção de exercer a atividade docente nos cinco anos seguintes. No entanto, em ambos os casos, foi possível identificar uma tendência de queda quanto à pretensão do exercício do magistério à medida que se avança no tempo da inserção profissional.

Em suma, ao passo que se teve alto percentual de ocupação das vagas novas na UFSCar (2014-2019) nos cursos analisados, também houve elevado número de vagas remanescentes, sinalizando uma alta taxa de desistência nos primeiros anos. Em decorrência disso, o quantitativo de estudantes que perderam o vínculo com o curso a cada ano, em ambos os casos, foi superior ao quantitativo de estudantes formados, anualmente, em quase todo período.

O quantitativo de formados e as taxas de sucesso na graduação e de conclusão acumulada, resguardadas as diferenças de metodologia de cálculo, colocam o curso de Licenciatura em Física em uma situação mais problemática do que o curso de Licenciatura em Química.

Quando se coloca a perspectiva de atuação no magistério, a pretensão do exercício profissional da docência, logo após o término do curso, não se mantém na mesma medida num horizonte de cinco anos. Em ambos os casos, as respostas foram bastante variadas quanto ao lócus (escola ou outro tipo de instituição não vinculada à educação), à atuação (professor, gestor ou outra atividade profissional) e ao espaço público ou privado no que diz respeito à atuação profissional futura.

Posto isso, a despeito da participação da Instituição em programas de estímulo e valorização da formação de professores para educação básica, financiados pelo CAPES, e da preocupação com a ampliação da oferta diante de um cenário educacional de demanda de professores nas áreas de física e química, os principais indicadores educacionais acompanham a tendência de índices preocupantes de evasão do(s) curso(s) e de evasão da carreira do magistério na educação básica.

Como se viu no tópico 3, as políticas educacionais, que incluem financiamento público, não conseguem sustentar seu foco em áreas prioritárias da educação nacional, tampouco no direcionamento de recursos para as instituições públicas, as principais formadoras de professores em determinadas áreas do conhecimento. Alguns programas foram descontinuados e os que se mantiveram em andamento, têm ocorrido por meio de editais e não contemplam nem todo quantitativo de matriculados nas licenciaturas participantes.

## 5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE: UM PROJETO PARA O BRASIL

Nos anos iniciais da década de 1930, o sistema universitário foi estabelecido em caráter preferencial na organização do ensino superior no Brasil, com a perspectiva de superar os institutos isolados, tendo a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como uma das opções entre as unidades obrigatórias para a constituição universitária. Com funções de órgão de alta cultura científica e literária e de instituto de educação, responsável pela formação com fins de obtenção da licença em ciências (matemáticas, físicas, química, naturais ou da educação) letras, filosofia, história e geografia e línguas vivas, a nova faculdade fora inserida nos dispositivos normativos da educação superior e na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, mas sem êxito em sua constituição de fato.

Presente no ordenamento jurídico (1931) e nas discussões acerca da constituição das universidades brasileiras, como no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), estava a importância da formação, em nível superior, para o exercício do magistério secundário. Assim, no bojo das experiências universitárias da USP (1934), da UDF (1935) e da Universidade do Brasil (1937), antes Universidade do Rio de Janeiro, surgem os primeiros cursos específicos e regulares de formação de professores para o ensino secundário. Em **1937**, teríamos os primeiros diplomados no âmbito destas experiências universitárias.

Com a Universidade do Brasil sendo alçada ao posto de modelo padrão para ensino superior no Brasil, a constituição dos cursos de formação de professores para o ensino secundário deveria replicar o modelo de sua Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, depois, apenas Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em 1939. Neste modelo, ao bacharel, de qualquer uma das seções da faculdade (filosofia, ciências, letras e pedagogia), que concluísse o curso de didática de duração de um ano, seria conferido o diploma de licenciado na área correspondente ao seu curso de bacharelado. O diploma de licenciado seria, supostamente, uma exigência legal para o exercício do magistério secundário, a partir de **1943**.

Com a flexibilização das exigências para a constituição da universidade brasileira a partir do Decreto nº 8.457/1945, depois da organização da educação superior com a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.540/1968; passando pela ausência de

definição nas legislações educacionais conseguintes sobre a unidade acadêmica específica para a formação do magistério secundário, chegou-se no pós-LDBEN/1996, a uma configuração de diversificação institucional da educação superior, com outras formas de organização acadêmica se sobrepondo às universidades, permitindo a retirada da formação de professores da ambiência universitária.

Com efeito, até 1964 o ensino superior estava organizado de forma, predominantemente, universitária, com **65%** do total de matrículas. Com o favorecimento à iniciativa privada durante o regime militar, a oferta de ensino superior, no início da década de 1990 já era, majoritariamente, de cursos presenciais em faculdades privadas. Por fim, com a flexibilização das normativas pós-LDBEN, se deu continuidade à expansão da rede privada, sobretudo, com instituições de finalidade lucrativa, natureza jurídica predominante entre as IES privadas no Censo da Educação Superior 2022; e a oferta de vagas na modalidade de educação a distância (EaD), que correspondeu a **63,3%** do total em 2019, confirmando esta tendência com 75,2%, em 2022 (Inep, 2024b).

Quanto ao ensino médio no Brasil, a sua expansão se iniciou na segunda metade do século XX com a equiparação dos diversos ramos do ensino, a partir da Lei nº 4.024/1961; a gratuidade em estabelecimentos oficiais foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988; a perspectiva da universalização se deu com a LDBEN/1996; o financiamento público em 2006, com o FUNDEB; e, em 2009, foi alçado ao *status* de etapa escolar obrigatória em termos de sua oferta pelo poder público pela Emenda Constitucional nº 59 e, por conseguinte, a Lei nº 12.796/2013, que alterou dispositivos da LDBEN/1996 sobre este aspecto.

Os indicadores educacionais do ensino médio apontaram para um cenário pós-extensão da obrigatoriedade escolar de um percentual de jovens em idade compatível fora da escola (11%) ou em outras séries (30%) e um percentual significativo (51,2%) de jovens com 25 anos ou mais que não completaram o ensino médio, além de que, as escolas de tempo integral representavam apenas 10,8% do total, em 2019.

Assim, os dados indicaram um potencial de expansão da rede na perspectiva da ampliação das escolas de tempo integral e do atendimento escolar da população jovem em idade compatível e da população adulta que não concluiu em idade própria, igualmente contemplada com o direito à educação básica obrigatória, além

de um quadro de não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024).

Da constituição dos cursos regulares e específicos e dos primeiros diplomados para o exercício do magistério secundário à obrigatoriedade desta etapa escolar, foram **mais de 70 anos** e o problema da formação do magistério ainda se coloca, mesmo diante de um cenário de expansão da educação superior no Brasil.

No período pós-extensão da obrigatoriedade escolar, o problema da formação do magistério se manifestou na insuficiência de profissionais com a formação adequada, compatível às disciplinas do currículo do ensino médio, sobretudo em determinadas áreas do conhecimento (como física e química), bem como na evasão profissional do exercício da docência. No período de 2014 a 2019, observou-se um crescimento do número de não licenciados, um percentual de 36% de professores que ministravam disciplinas diferentes de sua área de formação, além de que, apenas, cerca de um terço dos concluintes foi identificado no exercício da docência na educação básica.

Apesar da expansão da educação superior ter contemplado também a rede pública, ela se deu sem precedentes no setor privado, beneficiado pelos instrumentos normativos pós-LDBEN, como também pelas políticas públicas de financiamento (ProUni e Fies). No entanto, a expansão de cursos de licenciatura no setor privado não caminhou no sentido do atendimento das áreas prioritárias da formação de professores para a educação básica, conforme a indicação em vários documentos e publicações, ficando restrita a apenas alguns nichos de atuação, o que tem demonstrado uma despreocupação com um projeto nacional.

Quiçá, não se pudesse esperar que a preocupação com o desenvolvimento científico, econômico e social do país estivesse no horizonte de um setor em que a participação de capitais estrangeiros deu origem a um processo de desnacionalização da educação superior, ao lado de um processo de financeirização, com a entrada no mercado de ações, e de um movimento de fusões e aquisições de outras empresas, que constituiu verdadeiros conglomerados na educação superior.

O mercado educacional, preocupado com lucro, restringiu sua atuação a determinadas áreas e expandiu a modalidade de educação a distância. Assim, a exceção da oferta vagas nos últimos anos, o número de cursos, ingressantes e concluintes nas principais áreas apontadas pelos documentos com déficit de

professores estiveram, majoritariamente, nas IES públicas, sobretudo, nas instituições federais.

Apesar da expansão da educação superior pública e dos programas da CAPES de incentivo à formação de professores para a educação básica (Pibid, Parfor, UAB, PLI, Residência Pedagógica etc), ao estudar os indicadores educacionais específicos dos cursos de licenciatura em Física e Química, observou-se, na categoria pública, uma taxa de ocupação, com pouco mais de 50% e um percentual entre 20 e 30% de matrículas desvinculadas a cada ano, ao longo do período analisado (2014-2019). Além disso, o quantitativo de profissionais formados, incluindo as duas categorias administrativas, não foi compatível com a demanda estimada em estudos e documentos publicados entre 2004-2015.

Ao estudar uma instituição pública federal específica, categoria pública com a maior concentração do número de matrículas, ingressos e concluintes nos cursos de licenciatura em física e química, observou-se: elevado número de vagas remanescentes, sinalizando uma alta taxa de desistência nos primeiros anos dos cursos e um quantitativo de estudantes que perderam o vínculo com o curso em ambos os casos, superior ao quantitativo de estudantes formados anualmente, em quase todo período. Os indicadores educacionais acompanharam a tendência de índices preocupantes de evasão não só do(s) curso(s), como também da carreira do magistério na educação básica, quando se analisou a pretensão de seus futuros egressos ao exercício profissional da docência.

Diante disso, conclui-se que não se trata simplesmente de um sistema de educação superior disfuncional; trata-se, sobretudo, da ausência de um projeto nacional de desenvolvimento. A ausência de um projeto nacional, no entanto, não significa ausência de um projeto societário, para o qual a opção da burguesia brasileira tem sido pelo capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado (Frigotto, 2018b), que exclui a democratização da renda, da estrutura social e do poder, com efeitos e consequências nos avanços do campo educacional.

No conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes (1981a, p.38), as economias nacionais dependentes se organizam em função de “condições, oportunidades e limitações impostas pelo mercado mundial” e, por ele, se articulam às economias centrais em posição heteronômica. O vínculo heteronômico se expressa num processo em que a economia central se reproduz na economia

periférica como uma forma de alimentar o seu próprio desenvolvimento, caracterizando uma espécie de dependência crônica.

A condição de país capitalista dependente é, portanto, uma opção pelas relações de dependência subordinada aos grandes centros hegemônicos do capitalismo mundial. Dessa forma, subdesenvolvimento não é uma contingência ou condição transitória, ao contrário, é uma forma específica de construção da sociedade. Por consequência, o caráter dependente da economia brasileira foi um impeditivo para um padrão autossustentado e autopropelido de desenvolvimento econômico (Fernandes, 1981a, p.201).

Como efeito dessa opção, há a ausência de uma reforma educacional, verdadeiramente, democrática, resultando em uma série de políticas contraditórias, além da intervenção de uma plêiade de organizações não-governamentais, fundações e institutos privados, financiadas por organismos internacionais, que assumem a função de elaborar políticas públicas para a educação, comprometida em ajudar as nações dependentes e subdesenvolvidas a realizar o “salto histórico”, que não estão aptas a realizar.

Na perspectiva de superação da heteronomia cultural, cujos determinantes estariam na opção pelo capitalismo dependente, Fernandes (2020), fez importantes reflexões sobre a universidade e sua função no seio de um país capitalista desta condição econômica e social.

Nesse sentido, a universidade, concebida a partir do modelo multifuncional e integrado, deveria concorrer para acelerar o ritmo do crescimento econômico e sociocultural, como para consolidar e ampliar os efeitos do capitalismo e do regime de classes sobre a integração e a evolução de uma sociedade nacional, assumindo o papel de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional (Fernandes, 2020, p.245). Por este lado, também deveria desenvolver importantes conexões com a educação básica, além de tornar o *lócus* privilegiado para a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. I. As companhias do mercado da educação superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.273744>.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, A. R. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 3, p. 165-198, 2019. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3995/3578>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- AZEVEDO, A. R.; VARGAS, H. M. Expansão-interiorização-democratização: o desafio da redução das desigualdades territoriais e socioeconômicas de acesso à educação superior no Brasil (2003-2015). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 9, p. 85-138, 2023.
- BÊNIA, G. C. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. In: RESENDE, G. M.; SACCARO JÚNIOR, N. L.; MENDONÇA, M. J. (ed.). **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise das políticas de defesa da concorrência**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020.
- BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 9, p. 11-49, 2023.
- BRASIL. Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Página 3474, Vol. Fasc. XI, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, 24 mar 1891, Página 523, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 12 fev 2024.
- BRASIL. Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911. Approva a Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 6 abr. 1911, Página 3983, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 19 mar. 1915, Página 2977, 1915. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: exposição de motivos. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 5830, 15 abr. 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-exposicaodemotivos-141251-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa é instituída pelo presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 15 abr.1931, Página 5800, 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, Página 5808, 15 abr. 1931, 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>. Acesso em: 10 dez 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.980 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, Página 6945, 1 mai. 1931, 1931d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 dez 2023.

BRASIL. Decreto nº 24.279, de 22 de maio de 1934. Aprova a regulamentação do art. 3º do decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, na parte relativa às universidades estaduais e livres equiparadas. **Diário Oficial de União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 26 mai.1934, Página 10074, 1934a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24279-22-maio-1934-507776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, Suplemento, 16 jul. 1934, Página 1, 1934b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1937. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 10 mar.1937, Página 22359, 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 452, de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção, 10 jul.1937, Página 14830, 1937b.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 23 jan.1939, Página 1826, 1939a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 6 abr.1939, Página 7929, 1939b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 10 abr. 1942, Página 5798, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945. Dá nova redação ao art. 5º do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 28 dez.1945, Página 19207, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8457-26-dezembro-1945-416374-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 19 set. 1946, Página 13059, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 13 dez.1960, Página 15869, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 20 dez. 1961, Página 11221, 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 27 dez. 1961b, Página 11429, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decretos-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 21 nov. 1966, Página 13416, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Constituição do Brasil 1967. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 24 jan. 1967, Página 953, 1967a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 28 fev. 1967, Página 2443, 1967b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 62.758, de 22 de maio de 1968. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 23 mai 1968, Página 4163, 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62758-22-maio-1968-403999-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar.2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 29 nov. 1968, Página 10369, 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 12 ago. 1971, Página 6377, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 19 nov. 1982, Página 19539, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 5 nov. 1988, Página 1, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 23 dez.

1996, Página 27833, 1996. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 16 abr. 1997a, Página 7534, 1997a. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 18 abr. 1997, Página 7760, 1997b. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 20 ago. 1997, Página 17991, 1997c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 10 jul. 2001, Página 2, 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 13 jul. 2001, Página 2, 2001b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004a. Disponível em:  
[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 26 jul. 2004, Página 18, 2004b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 15 set. 2004, Página 1, 2004c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5205-14-setembro-2004-534051-publicacaooriginal-18176-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 15 set. 2004, Página 1, 2004d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-11079-30-dezembro-2004-535279-publicacaooriginal-22998-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 3 dez 2004, Página 2, 2004e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-publicacaooriginal-21531-pl.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 14 jan. 2005, Página 7, 2005a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-publicacaooriginal-23558-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 17 mai. 2005, Página 1, 2005c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 20 dez. 2005, Página 1, 2005d. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 10 mai. 2006a, Página 6, 2006a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de junho de 2006. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 17 mai 2005, Página 1, 2006b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs). Acesso em: 04 ago 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC CNE/CEB, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 25 abr. 2007, Página 6, 2007b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 25 abr. 2007, Página 7, 2007c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de

2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 12 jul. 2007c, Página 5, 2007d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-publicacaooriginal-76743-pl.html>. Acesso: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 30 dez. 2008, Página 1, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>. Acesso: 10 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 30 jan. 2009a, Página 1, 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 4 out. 2009, Página 1, 2009b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-publicacaooriginal-116776-pl.html>. Acesso: 10 dez. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 12 nov. 2009, Página 8, 2009c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-norma-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 02, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2023. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 30 ago. 2012, Página 1, 2012b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial. Projeto de Lei nº 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 5 abr. 2013, Página 1, 2013b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>. Acesso em:

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, Página 1, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 22 out. 2015, Página 3, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13174-21-outubro-2015-781821-publicacaooriginal-148505-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de março de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 29 dez. 2016, Página 3, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016: exposição de motivos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, 23 set. 2016, Página 1, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 16 dez. 2016, Página 2, 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 17 fev. 2017, Página1, 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 31 ago. 2017, Página 2, 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13478-30-agosto-2017-785417-publicacaooriginal-153676-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 18 dez. 2017, Página 2, 2017c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do

artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília [2018?]. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 18 jan. 2024. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3076/2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília: Poder Executivo, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 14 nov. 23, Página 5, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14723-13-novembro-2023-794926-publicacaooriginal-169999-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 1 ago. 2024, Página 5, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CARDOSO, I. A. R. **A universidade da comunhão paulista**: o projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Eficiência e Potencial de Expansão da Educação Superior Pública. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, v.2, p. 107-158, 2019.

CELESTE FILHO, M. A reforma universitária e a criação das faculdades de educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 4, p. 161-188, 2004.

CHALOPA, R. F. S.; DALLABRIDA, N. O ensino secundário e a formação das elites. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, v. 29, p. 1-7, 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, Inep, 2008. p. 329-348. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CURY, C. R. J. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, Inep, 2008. p. 17-38. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da educação básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, Maringá, v. 42, 139-160, set-dez 2016.

FÁVERO, M. L. A. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 16-32, jan./abr. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. **Série-Estudos**. Campo Grande: UCDB, n.16, p. 107-131, jul/dez 2003.

FÁVERO, M. L. A. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para pensar a universidade hoje. **Pró-posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 143-162, set./dez. 2004.

FÁVERO, M. L. A. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 17, p. 163-180, maio/ago. 2008.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981b.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 07-15.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 41-62.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte, Brasília: Unesco, 2011.

INEP (Brasil). **Documento básico**: exame nacional do ensino médio. Brasília: Inep, 2002.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/enem\\_exame\\_nacional\\_do\\_ensino\\_medio\\_documento\\_basico\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf). Acesso em 20 jan. 2024.

INEP (Brasil). **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

INEP (Brasil). **Censo escolar 2014**: notas estatísticas. Brasília: Inep, [2015?a].

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_do\\_censo\\_escolar\\_2014%20final.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2014**. Brasília: Inep, [2015?b]. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2014.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2014.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopses estatísticas do ENADE 2014**. Brasília: Inep, [2015?c].

Disponível em: [https://download.inep.gov.br/sinopse\\_estatistica/enade\\_2014.zip](https://download.inep.gov.br/sinopse_estatistica/enade_2014.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Censo escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília: Inep, [2016?a]

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_do\\_censo\\_escolar\\_2015\\_matriculas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, [2016?b]. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2015.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2015.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Relatório síntese de área: física (bacharelado / licenciatura)**. Brasília: Inep, [2017?a] Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Fisica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Fisica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Relatório síntese de área: química (bacharelado / licenciatura)**.

Brasília: Inep, [2017?b]. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Quimica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Quimica.pdf). Acesso em 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopses estatísticas do ENADE 2017**. Brasília: Inep, [2018?].

Disponível em: [https://download.inep.gov.br/sinopse\\_estatistica/enade\\_2017.zip](https://download.inep.gov.br/sinopse_estatistica/enade_2017.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Censo escolar 2013**: perfil da docência no ensino médio regular.

Brasília: Inep, 2015a. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_escolar\\_2013\\_perfil\\_da\\_docencia\\_no\\_ensino\\_medio\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_2013_perfil_da_docencia_no_ensino_medio_regular.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Araras. Brasília: Inep, 2015b.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Brasília: Inep, 2015c.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba. Brasília: Inep, 2015d.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Araras. Brasília: Inep, 2015e.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Brasília: Inep, 2015f.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba. Brasília: Inep, 2015g.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: Inep, 2015h. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2014.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip). Acesso em: 09 ago. 2021. Atualizado em 03 fev. 2016.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: relatório de área: física. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2014/2014\\_rel\\_fisica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_fisica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **ENADE 2014**: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: relatório de área: química. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2014/2014\\_rel\\_quimica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_quimica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2015.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip). Acesso em: 09 ago. 2021. Atualizado em 04 abr. 2018.

INEP (Brasil). **Resumo técnico**: censo da educação superior 2014. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

INEP (Brasil). **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2016.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip). Acesso em: 15 fev. 2022. Atualizado em 20 set. 2018.

INEP (Brasil). **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Resumo técnico**: censo da educação superior 2015. 2. ed. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

INEP (Brasil). **Resumo técnico**: censo da educação superior 2016. Brasília: Inep, 2018c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Araras. Brasília: Inep, 2018d.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Brasília: Inep, 2018e.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: física (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba. Brasília: Inep, 2018f.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Araras. Brasília: Inep, 2018g.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. Brasília: Inep, 2018h.

INEP (Brasil). **ENADE 2017**: relatório de curso: química (licenciatura): Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba. Brasília: Inep, 2018i.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018j. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2017.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip). Acesso em: 09 ago. 2021. Atualizado em 20 set. 2018.

INEP (Brasil). **Sinopses estatísticas do ENADE 2017**. Brasília: Inep, [2018?a]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/sinopse\\_estatistica/enade\\_2017.zip](https://download.inep.gov.br/sinopse_estatistica/enade_2017.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Relatório síntese de área: física (bacharelado / licenciatura)**. Brasília: Inep, [2018?b] Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Fisica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Fisica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Relatório síntese de área: química (bacharelado / licenciatura)**. Brasília: Inep, [2018?c]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Quimica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Quimica.pdf). Acesso em 10 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Resumo técnico: censo da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2016.zip). Acesso em: 09 ago. 2021

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2019d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2017.zip). Acesso em: 09 ago. 2021

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019e. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_2018.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019f. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2018.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Censo da educação básica 2019: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_-\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Resumo técnico do censo da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2020d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2019.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip). Acesso em: 09 ago. 2021.

INEP (Brasil). **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

INEP (Brasil). **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Censo da educação básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Resumo técnico do censo da educação superior 2021**. Brasília: Inep, 2023c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Censo escolar da educação básica 2023**: resumo técnico. Versão preliminar. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INEP (Brasil). **Resumo técnico do censo da educação superior 2022**. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

INSTITUTO RUI BARBOSA; BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Ensino médio no Brasil**: auditoria coordenada: educação. Brasília: TCU, 2014. Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A15AB466A1015AB940F1387866>. Acesso em: 15 out 2021

LANA, R. C. **Estado, reforma e autonomia universitária**: UFSCar 1988-2002. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 90, n. 90, p. 36-44, 1994.

MENDONÇA, A. W. P. C. O educador: de intelectual a burocrata. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 58, p. 156-172, jul. 1997.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 131-150, 2000.

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: Núcleo de Publicações da UFSC, 2000.

MORETTI, D. P. **Dos currais da trancham à “pequena notável”**: interesses, oposições e utopias nos primeiros tempos da Universidade Federal de São Carlos. 2020. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MORETTIN, P. A.; SINGER, J. M. **Estatística e ciência de dados**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. p.95-124.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. Universidade de Brasília (UnB): da universidade idealizada à “universidade modernizada”. *In*: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Inep, 2011.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do Século XX: um projeto inacabado. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 229-242.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília, Inep, 2008. p. 39-50. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (des)encontros históricos e manutenção do apartheid sócio-educacional. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 1991.

SANTOS, J. A. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.113-123.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 25 jan. 1934. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez, 2016.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHWERZ, R. C.; DEIMLING, N. N. M.; DEIMLING, C. V.; SILVA, D. C. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 31, 2020.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892/3887>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: EdUFSCar, 1993.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SILVA NETO, N. C. **A política da CAPES para a formação de professores da educação básica e os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2022. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Marília, 2022.

SOUZA, J. G. A evolução histórica das universidades brasileiras: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p.553-603, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 46, n. 104, p.278-287, out./dez. 1966. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Proposta de adesão ao Programa Reuni em 2008** (apresentada no Conselho Universitário). São Carlos: UFSCar, [2008?]. Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/arquivos-adicionados-dia-15-12/proposta-de-adesao-ao-programa-reuni-em-2008>. Acesso em: 26 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Curso de licenciatura em física: reformulação curricular (projeto pedagógico)**. São Carlos: UFSCar, 2004. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/fisica/fisica-licenciatura-sao-carlos-integral-projeto.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto político-pedagógico preliminar licenciatura em geografia**. Sorocaba: UFSCar, 2008. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/geografia/geografia-projeto-pedagogico.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades 2009**. São Carlos: UFSCar, 2010a. Disponível em:

<https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades/relatorio-de-atividades-2009.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física**. Sorocaba: UFSCar, 2010b. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/fisica/fisica-sorocaba-projeto-pedagogico.doc>. Acesso em: 26 mar. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades 2010**. São Carlos: UFSCar, 2011a. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades/relatorio-de-atividades-2010.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de implantação do campus rural da Lagoa do Sino**. São Carlos, UFSCar, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. Araras: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-araras-projeto-pedagogico.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-licenciatura-sao-carlos-projeto-pedagogico>. Acesso em: 12 jul. 2024.

## APÊNDICE

## Evolução dos Cursos de Graduação Presencial da UFSCar

<b>Ano/Início</b>	<b>Curso</b>	<b>Campus</b>
❖ 1970	Engenharia e Ciências de Materiais*	São Carlos
1970	Licenciatura em Ciências de 1º Grau (extinto em 1974)	São Carlos
❖ 1971	Pedagogia	São Carlos
1971	Química (Licenciatura Plena)	São Carlos
1971	Física (Licenciatura Plena)	São Carlos
❖ 1972	Ciências Biológicas (Licenciatura Plena)	São Carlos
❖ 1974	Tecnologia em Processamento de Dados (extinto em 1986)	São Carlos
❖ 1975	Ciências Biológicas (Bacharelado)	São Carlos
1975	Ciência da Computação (Bacharelado)	São Carlos
1975	Licenciatura em Ciências–habilitação em Matemática**	São Carlos
❖ 1976	Química (Bacharelado)	São Carlos
1976	Engenharia de Produção/Materiais e Química***	São Carlos
1976	Engenharia Química	São Carlos
1976	Estatística (Bacharelado)	São Carlos
❖ 1977	Enfermagem	São Carlos
❖ 1978	Física (Bacharelado)	São Carlos
1978	Matemática (Bacharelado)	São Carlos
1978	Engenharia Civil	São Carlos
1978	Terapia Ocupacional	São Carlos
1978	Fisioterapia	São Carlos
❖ 1991	Ciências Sociais	São Carlos
❖ 1992	Engenharia de Computação	São Carlos
❖ 1993	Engenharia Agrônoma	Araras
❖ 1994	Psicologia	São Carlos
1994	Biblioteconomia	São Carlos
1994	Educação Física (Bacharelado)	São Carlos
1994	Educação Física (Licenciatura)	São Carlos
❖ 1996	Letras	São Carlos
1996	Imagem e Som	São Carlos
❖ 1999	Engenharia Física	São Carlos
❖ 2004	Música (Licenciatura)	São Carlos
❖ 2006	Biotechnology	Araras
2006	Medicina	São Carlos
2006	Ciências Biológicas (Bacharelado)	Sorocaba
2006	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Sorocaba
2006	Engenharia de Produção	Sorocaba
2006	Turismo	Sorocaba
❖ 2007	Filosofia (Bacharelado)	Sorocaba
2007	Filosofia (Licenciatura)	Sorocaba
2007	Engenharia Florestal	Sorocaba
❖ 2008	Ciências Econômicas	Sorocaba
2008	Ciência da Computação	Sorocaba
❖ 2009	Agroecologia	Araras
2009	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Araras
2009	Física (Licenciatura)	Araras
2009	Química (Licenciatura)	Araras
2009	Biotechnology	São Carlos
2009	Educação Especial (Licenciatura)	São Carlos
2009	Engenharia Elétrica	São Carlos
2009	Engenharia Mecânica	São Carlos
2009	Física (Licenciatura – Noturno)	São Carlos
2009	Gerontologia	São Carlos
2009	Gestão e Análise Ambiental	São Carlos
2009	Linguística	São Carlos
2009	Administração	Sorocaba

	2009	Ciências Biológicas (Licenciatura – Noturno)	Sorocaba
	2009	Física (Licenciatura)	Sorocaba
	2009	Geografia (Licenciatura)	Sorocaba
	2009	Matemática (Licenciatura)	Sorocaba
	2009	Pedagogia	Sorocaba
	2009	Química (Licenciatura)	Sorocaba
❖	2014	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (Bacharelado)	São Carlos
	2014	Engenharia Agrônoma	Lagoa do Sino
	2014	Engenharia Ambiental	Lagoa do Sino
	2014	Engenharia de Alimentos	Lagoa do Sino
❖	2016	Administração	Lagoa do Sino
	2016	Ciências Biológicas (Bacharelado)	Lagoa do Sino