

The choice of licensing: perspectives for teacher training in UNESPAR campus Paranavaí (2014-2019)Rodrigo da Silva Carvalho¹Márcia Marlene Stentzler²**Resumo**

Acesso e permanência de estudantes em cursos de licenciatura são desafios enfrentados por Universidades num contexto de mudanças tecnológicas, culturais e socioeducacionais nas primeiras décadas do Século XXI. Este artigo teve como objetivo analisar o processo de criação dos cursos de licenciatura no Brasil para compreender o contexto atual de procura e conclusão de cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí, durante o período de 2014 a 2019. A pesquisa se efetiva com base em fontes bibliográficas e documentais institucionais relativas ao acesso, permanência e conclusão dos cursos de licenciatura. As representações são compreendidas a partir de Chartier (2002). Também foi dialogado com Aranha e Souza (2013); Santos (2018); Saviani (2009); Gatti (1997; 2010); Chauí (2003) e Brzezinski (1996), entre outros, sobre o processo de modernização, mudanças nas representações sociais acerca da docência e papel da universidade na formação de professores. Verificou-se que houve elevação da procura pelos cursos de licenciatura na Unespar nos vestibulares de 2015 e 2016. Apesar disso, o estudo revelou tendência à diminuição das inscrições em vestibulares em algumas áreas das licenciaturas. Foram aludidos dados relevantes que influenciam na permanência ou não dos estudantes, além dos percentuais de egressos e formandos, no período supracitado. Diante do atual cenário

¹ Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio na modalidade Normal - CEP. Licenciatura plena em Ciências pelas UNESPAR de Paranavaí-PR, Graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - Física, pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, FGF, Brasil. Pós-Graduação pela UTFPR em Métodos e técnicas de ensino. Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná- campus Paranavaí. E-mail: carvalhos_roeday@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV); Mestrado em Educação, formação de professores, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutorado em Educação, História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva. Docente no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Diretora de Programas e Projetos da Pró-reitoria de Graduação da Unespar. Coordenadora do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE/Unespar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (NUHFOPE/UFPR). Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). E-mail: mmstentzler@gmail.com.

evidenciou-se a necessidade de políticas públicas com incentivo para a formação de docentes em âmbito nacional.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação Docente. Políticas Educacionais. Acesso e Permanência; Universidade.

Abstract

Access and permanence of students in undergraduate courses are challenges faced by Universities in the context of technological, cultural and socioeducational changes in the first decades of the 21st Century. This article had as objective to analyze the process of creating undergraduate courses in Brazil to understand the current context of people that seek and the ones that complete on-campus undergraduate courses at the State University of Paraná (Unespar), Paranavaí campus, in the period between 2014 and 2019. The research is carried out based on bibliographic sources and institutional documents related to the access, permanence and conclusion of undergraduate courses. The representations are understood from Chartier (2002). It was also spoken with Aranha and Souza (2013); Santos (2018); Saviani (2009); Gatti (1997; 2010); Chauí (2003) and Brzezinski (1996), among others, about the modernization process, changes in social representations about teaching and the role of the university in teacher training. It was found that there was an increase in demand for undergraduate courses at Unespar in the 2015 and 2016 entrance exams. On the other hand, the research showed a tendency in which the demand for entrance exams in undergraduate courses will decrease. It was analysed relevant topics that influenced in the student permanency in the courses or not and the percentual of the egressed and concluding ones, in the aforementioned period. By looking at the present scenario, it's stressed the necessity of public policies encouraging the training of teachers in a national scale.

Keywords: Undergrade Courses. Teacher Training; Educational Policies. Access and Permanence; University.

Introdução

Os primeiros cursos de formação docente no Brasil foram oferecidos por meio das Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi criada pelo Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835, assinado por Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro (BRASIL, 1835). A formação na Escola Normal objetivava habilitar as pessoas para atuar no magistério da instrução primária, nas denominadas Cadeiras de Primeiras

Letras. As escolas normais, contudo, passavam por dificuldades como a falta de professores, de alunos, de condições materiais, entre outras. Com o processo de modernização e o advento da República, elas se tornaram fundamentais para a formação de um corpo de profissionais habilitados a lecionar nas escolas primárias. (STENTZLER e BERTUCCI, 2019).

Saviani (2009), Gatti e Barretto (2009), Stentzler e Bertucci (2019), entre outros, consideradas as especificidades, pesquisaram sobre a expansão das escolas normais e escolas primárias no início do Século XX, evidenciando a influência da reforma paulista, cujo projeto educacional aspirava ser modelar para a educação brasileira, influenciando outros estados no início do século XX. Com uma estrutura física modelar e professores capacitados, tornou-se referencial na estruturação da carreira do magistério no Brasil.

Em pouco tempo, os grupos escolares, as escolas complementares e as escolas normais eram conhecidas e desejadas em outros estados brasileiros. Essas escolas eram símbolo de progresso para cidades e para a educação. Transformaram-se na medida em que novas necessidades educacionais surgiram, mantendo a essência na formação de professores primários. Segundo Saviani (2009), os principais modelos foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Os primeiros cursos de licenciatura foram criados no Brasil na década de 1930. Pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com as seções de Educação, Letras e Ciências. Os egressos recebiam o diploma de licenciado para lecionar em estabelecimentos de ensino secundário (BRZEZINSKI, 1996). De acordo com o Art. 200 do Decreto supracitado, a “Secção de Educação compreenderá disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da educação” (BRASIL, 1931). Os cursos de licenciatura disseminaram-se diante da necessidade de formação de professores em nível

superior para diferentes áreas, especialmente por meio de faculdades isoladas, públicas ou privadas, com propostas curriculares em uma ou mais áreas do conhecimento.

Em 27 de outubro de 1965, o município de Paranavaí/PR criava, pela “Lei Municipal nº 389/65 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí [...] através do Decreto Federal nº 69.599, de 23 de novembro de 1971, com base no Parecer nº 676/71 do Conselho Federal de Educação, a referida Instituição foi oficialmente reconhecida” (CEE, 2006, p. 2). Os primeiros quatro cursos autorizados pelo Parecer nº 01/1966 CEE/PR foram de licenciatura: Ciências, Geografia, Letras e Pedagogia. No ano de 1991 torna-se uma Autarquia Estadual e em 2013 passa a ser um dos *campi* da então criada Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2014). Atualmente este *campus* oferta 12 cursos de graduação, sendo sete de licenciatura.

Neste artigo, trabalhamos na perspectiva da história cultural, que de acordo com Chartier (2002, pp. 16-17) “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Os caminhos para a pesquisa foram determinados pelo objetivo geral que é analisar o processo de criação dos cursos de licenciatura no Brasil para compreender o contexto atual de procura e conclusão de cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí, período de 2014 e 2018. Consideramos as escolhas realizadas por um curso a partir de representações sociais, que para Chartier (2002, p.17) são construídas e “embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”.

Com a finalidade de dialogar com diferentes realidades em outras localidades do país, os dados institucionais da Unespar foram entretecidos a outros estudos já publicados na área, em particular a dissertação de Santos (2018) sobre a evasão dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de

Viçosa (UFV), período de 2010 e 2016. E, a pesquisa de Aranha e Souza (2013), referente a cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), período de 2000 a 2013, que investigaram os mesmos cursos de licenciatura ofertados na Unespar, *campus* de Paranavaí: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Quanto à Unespar, *campus* de Paranavaí/PR, trabalhamos com os inscritos nos vestibulares (2014-2019); o número de ingressantes (2014-2015) e o percentual de concluintes (2017-2018). As vagas do vestibular equivalem a 50% dos ingressos; a outra metade é ocupada por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)³.

Esta pesquisa resultou da inquietação frente ao alerta para um eminente colapso educacional com a diminuição de profissionais formados nas licenciaturas das diferentes áreas, evidenciada em dados institucionais na procura e na conclusão de cursos de licenciatura. Como mestre pelo Programa “Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar”, ofertado neste *campus* da Unespar, essa realidade nos preocupa e buscamos melhor compreendê-la para contribuir com reflexões que possam dar visibilidade ao problema, considerando a necessidade de criação e efetivação de políticas públicas com incentivo para a formação de professores em âmbito nacional.

Neste artigo, realizamos uma revisão de literatura acerca das origens dos cursos de formação de professores no Brasil, das escolas normais aos cursos de licenciatura, Leis de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em seguida, foram abordados dados institucionais da Unespar sobre as licenciaturas, entretidos com aos já apresentados em pesquisas referentes à UFMG e UFV, e para finalizar analisamos dados de vestibulares e formandos das licenciaturas da Unespar.

1. Lutas sociais pela educação

3 Sistema de Seleção Unificada. A Resolução nº 001/2014-CEPE/UNESPAR, de 16 de julho de 2014, formaliza a adesão da Unespar, iniciando a partir do ano letivo de 2015 (UNESPAR, 2014).

As primeiras décadas do século XX marcaram a educação e a sociedade pela mudança na organização social. A sociedade urbano-industrial exigia profissionais qualificados, alfabetizados e a década de 1920 foi um divisor de águas nesse processo. Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a realização da I Conferência Nacional de Educação em Curitiba, no ano de 1927. (VIEIRA, 2017; BONA JÚNIOR, 2005), as questões educacionais passaram a ser tratadas por pessoas ligadas à área, sinalizando novos horizontes para a sociedade a partir da educação.

As Escolas Normais foram locais para a formação de professores nas primeiras décadas do Século XX, situação que se alterou somente no final da década de 1930, quando foi criado o primeiro Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939⁴ junto à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI), com duração de 3 anos. (BRASIL, 1939). Neste mesmo ano, a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e a de São Paulo fora incorporada à Universidade de São Paulo, fundada em 1934. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011; BAZZO, 2004). Contudo, as Escolas Normais continuaram formando professores primários, em nível secundário. (SAVIANI, 2009).

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI) ofertava cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Para tanto, foi instaurado o “esquema 3+1”, ou seja, três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Essa lógica foi adotada nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. O primeiro formava professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias e a segunda formava profissionais para

4 O referido Decreto-Lei instituiu que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil compreenderia quatro seções fundamentais: “de filosofia, ciências, letras e de pedagogia” (BRASIL, 1939).

exercer a docência nas Escolas Normais Pelo esquema “3+1”. (SAVIANI, 2009).



Com a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), “o curso de pedagogia também foi remodelado sob a perspectiva tecnicista⁵, como afirma Saviani (1999, p.23), desmembrando o Curso em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação nas licenciaturas curta e plena”. Assim, formava profissionais com conhecimentos fragmentados, específicos para a licenciatura ou para um campo do conhecimento, como a administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional.

Sheibe (2008) ressalta que a partir dos anos 1980 houve progressiva remodelação do curso de pedagogia que propôs formar o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Houve, assim, uma crescente mobilização por partes dos professores pela formação superior de todos os profissionais da educação, surgindo o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas, adotando o princípio a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68-79), exigindo investimentos públicos para esse fim.

Parte-se do pressuposto de que a educação é direito de todo cidadão, não um privilégio para poucos. O serviço e a existência do próprio estado democrático está intrinsecamente relacionados ao papel que a universidade pública ocupa na formação da sociedade. Para Chauí (2003), a universidade pública e a educação não podem ser tomadas pelo viés dos gastos públicos, mas como investimento social e político. No ano de 1985, o fim da ditadura militar e a redemocratização foram marcos para a elaboração da Constituição de 1988. Contudo, a Magna-Carta não abordou especificadamente sobre a formação dos professores, mas trouxe como meta a valorização dos profissionais de educação, garantindo na forma da lei os

5 A Pedagogia Tecnicista surge no final da década de 1950 mediante a ineficiência da Pedagogia Nova e visava uma objetivação do trabalho pedagógico. Estava organizada a partir “do pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]” (SAVIANI, 1999, p. 23).

planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para as redes públicas; e o piso salarial nacional para os docentes da rede escolar. (BRASIL, 1988).

Embalados pela atmosfera democrática, na última década do Século XX foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de setembro de 1996, a qual estabelece a educação como um direito fundamental. (BRASIL, 1996). A LDB busca o cumprimento constitucional no que tange a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nela, o Art. 62, com nova redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Entretanto, ainda é “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 2017, s.p.). Apesar da permanência da modalidade normal na LDB nº 9394/96, é importante destacar avanços⁶.

No ano de 2002 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. (BRASIL, 2002). Na esteira dessa Resolução foram publicadas, gradativamente, as diretrizes específicas para todos os cursos de licenciatura. No ano de 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada foram atualizadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. (BRASIL, 2015a). Em consonância com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, entre as metas e estratégias que englobam a educação básica e a educação superior está a de “valorização dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de

⁶ A LDB nº 4024/61 estabelecia que a formação de docentes para atuar no ensino primário ocorreria em escola normal de grau ginásial. (BRASIL, 1961). Na LDB nº 5692/71 foram extintas as escolas normais e a formação equiparada passa a ser realizada com o magistério. (BRASIL, 1971).

articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica”. (BRASIL, 2014, s.p.)

Para Dourado (2015), as DCNs reorganizam o processo formativo do educador e sua institucionalização, pois o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino de educação básica, consolidando-se em Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Mas a melhoria da formação dos professores está atrelada à implantação de uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente bem como o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e a prática, considerando as instituições educativas da educação básica e de formação docente.

Essas novas condições para a docência implicam em novos delineamentos à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica. Para garantir o direito e o acesso à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados, exige transformação na forma como os estabelecimentos de educação básica e superior organizam seus espaços e tempos, suas regras e normas, contemplando novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015).

Entre os desafios para a formação de professores destaca-se o de promover junto aos jovens o interesse pela profissão professor. Para Gatti (1997), Brzezinski (1996) e Pereira (2000), há inúmeras adversidades que norteiam a profissão no Brasil com consequências negativas para os cursos de licenciatura. Entre elas está o campo de trabalho, perspectivas de futuro profissional e mudança no perfil do alunado que busca o magistério. A falta de opção para outro curso também é um dos motivos que levam jovens a escolher o magistério.

No entanto, esse processo formativo pode resultar em fracasso educacional quando o estudante não se reconhece na profissão. Segundo Previtalli *et al* (2012, p. 208), “o trabalho, enquanto atividade essencialmente

humana e criadora torna-se trabalho alienado quando passa a ser externo ao trabalhador, sendo trabalho forçado por outro”. A alienação fragiliza o processo de formação de profissionais de educação, pois o jovem opta apenas por fazer um curso superior, não reconhecendo a profissão e seus desdobramentos.

Gatti (2010) faz um alerta devido aos graves problemas que enfrentamos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem escolares na sociedade, aliado a preocupação com as licenciaturas, as estruturas institucionais que as abrigam, a composição de seus currículos e conteúdos formativos. Iniciativas governamentais para a formação de professores foram implementadas em 2007 pelo MEC/CAPES com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com bolsas de estudos para iniciação à docência nos cursos de graduação. Em 2018 o Governo Federal criou o Programa Residência Pedagógica (RP), também com bolsas de estudos para estudantes da segunda metade do curso de licenciatura. Ambos estão regulamentados pela Portaria nº 259/2019, contribuindo para a qualificação e permanência de estudantes nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2019).

Apesar disso, os atuais editais de seleção para o PIBID e o Programa Residência Pedagógica evidenciam conflitos de interesses, privilegiando algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, com cotas para atribuir bolsas de estudos, conforme os editais. (CAPES, 2020a; 2020b). Considerando a complexidade do processo de educação que se faz pela inter-relação das diferentes áreas de conhecimento, editais como esses desestimulam candidatos à procura por certas áreas de conhecimento, especialmente aqueles que dependem de bolsas de estudos para a sua formação em nível superior. Todas as áreas de conhecimento são essenciais para a educação, considerada como processo global, emancipatório e inclusivo.

Em 2013, a pesquisa de Aranha e Souza (2013) indicava que adversidades permeavam a profissão docente num processo sem precedentes na história educacional brasileira, seja pela diversidade de condições, de oferta e de demanda formativa. Isso tanto para a condição docente quanto

discente, resultado da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas. Constataram, na pesquisa, que esses intervenientes permeavam o processo socioeducacional nos diferentes níveis de escolarização e de formação, contribuindo com a redução da procura pelas licenciaturas. Essa questão permanece atual no cenário educacional brasileiro, agravada com a crise econômica e de valores democráticos que estamos vivendo.

A atratividade da carreira docente, problematizada por Gatti (1997), entre outros, têm sido um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura. A educação, pouco valorizada por políticas públicas, torna a carreira do magistério pouco atrativa. Além das questões específicas de sala de aula, os profissionais deparam-se com planos de carreira pouco sedutores, salários reduzidos, estrutura precarizada das escolas, salas de aula superlotadas, horas-atividade insuficientes para o planejamento pedagógico e tensões geradas pelo Estado ou por indivíduos, dentro ou fora da escola. Concordamos que essas evidências possam estar associadas à crise do projeto civilizatório da modernidade, conforme Aranha e Souza (2013, p. 72), a qual “pode ser caracterizada como estrutural e parece ter nascido com a própria constituição dos sistemas de ensino”. Cabe, portanto, aos educadores, conhecerem mecanismos inerentes a esse processo e problematiza-los de forma a evidenciar lacunas e possibilidades de ação.

A formação docente também é uma formação para autonomia política, que juntamente com a formação para a autonomia intelectual e autonomia econômica constituem a base para a organização do indivíduo e pertencimento à coletividade. Essas dimensões são interdependentes e são desenvolvidas pela crítica, pela compreensão das lutas históricas e do papel social que cada indivíduo assume na coletividade. (ROUANET, 1993; ARANHA; SOUZA, 2013). A formação para a licenciatura perpassa, portanto, pela compreensão do homem como sujeito da história.

O ato educativo deve ser analisado levando em conta a compreensão da realidade socioeducacional, político e econômico, o qual se estabelece por meio de lutas, de reivindicações e de greves, como, por exemplo, a greve de

professores no Estado do Paraná nos anos de 2015 e de 2019, conforme noticiava a imprensa. (EL PAÍS, 2015; G1 PARANÁ, 2019). As ocupações⁷ de escolas de educação básica em 2016 mostram o envolvimento dos jovens estudantes do ensino médio e da educação superior repudiando a Proposta de Emenda à Constituição n° 241/2016⁸, a qual limitaria os investimentos com a educação pelos próximos 20 anos. (TOKARNIA, 2016). O protesto também foi contra mudanças para o currículo do Ensino Médio que afetava áreas da docência como, por exemplo, a filosofia e a sociologia.

2. Entendendo o percurso formativo na licenciatura

Como egresso do ‘Programa de Pós-Graduação em Ensino: formação docente interdisciplinar’, somos instigados, devido à compreensão acerca do risco de um iminente colapso educacional pela falta de professores formados nas diferentes áreas, a olhar para as condições de acesso e permanência de estudantes em Cursos de Licenciatura da Unespar, particularmente no *campus* de Paranavaí, localizado no interior do estado do Paraná, região noroeste. Investigamos a relação candidato/vaga dos vestibulares de 2014 a 2019, o número de matriculados e concluintes nas turmas ingressantes de 2014 e de 2015 e, de formados em 2017 e 2018 nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia.

No estudo de Aranha e Souza (2013) sobre licenciaturas na UFMG, os autores alertam para mudanças que ocorrerão dentro de poucos anos, com cursos correndo o risco de não se manter ativos, uma evidência muito preocupante. Os autores evidenciaram que a UFMG estava formando a metade dos professores que formava dez anos atrás, ou seja, há uma crise que perpassa a profissão docente nos dias atuais:

⁷ Segundo Tokarnia (2016, s.p.), dados da União Brasileira dos Estudantes (UBES), indicam que foram ocupadas “Ao todo [...] 995 escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais.”

⁸ A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) foi aprovada e transformada na Emenda Constitucional n° 95/2016. Publicada no DOU em 16/12/2016. (BRASIL, 2016).

A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a baixo, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

A crise afeta a formação de professores e a educação básica, o salário e o prestígio da profissão professor. Ademais, a procura pelos cursos de licenciatura está abaixo dos bacharelados e tecnólogos, conforme o Censo da Educação Superior.⁹ (BRASIL, 2018a). “Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la.” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78). Contudo, ao analisar o histórico de procura pelos cursos de licenciatura da Unespar, *campus* de Paranavaí, através dos dados dos vestibulares de 2014 a 2019, sistematizados na Tabela 1, evidencia-se que também ocorreu diminuição no número de inscritos no vestibular, soando um sinal de alerta aos cursos.

Tabela1: Relação candidato/vaga nos vestibulares da Unespar, Paranavaí 2014/2015.

Cursos de Licenciatura	Vestibular	Nº de Inscritos	Nº de Vagas	Relação candidato/vaga
Ciências Biológicas	2014/2015	87	20	4,35
	2015/2016	103		5,15
	2016/2017	104		5,20
	2017/2018	84		4,20
	2018/2019	63		3,15
	2019/2020	71		3,55
Educação Física	2014/2015	116	25	4,64
	2015/2016	133		5,32
	2016/2017	131		5,24
	2017/2018	86		3,44
	2018/2019	58		2,32
	2019/2020	81		3,24
Geografia	2014/2015	42	20	2,10
	2015/2016	35		1,75
	2016/2017	44		2,20
	2017/2018	30		1,50
	2018/2019	30		1,50
	2019/2020	15		0,75
História	2014/2015	67	20	3,35
	2015/2016	88		4,40
	2016/2017	87		4,35
	2017/2018	81		4,05
	2018/2019	59		2,95

⁹ Os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (58,0%), seguidos pelos cursos tecnológicos (20,9%) e os de licenciatura (20,5%). (BRASIL, 2018a).

	2019/2020	40			2,00
Letras Português/Inglês	2014/2015	44		20	2,20
	2015/2016	48			2,40
	2016/2017	48			2,40
	2017/2018	52			2,60
	2018/2019	43			2,15
	2019/2020	46			2,30
Matemática	2014/2015	46		20	2,30
	2015/2016	42			2,10
	2016/2017	62			3,10
	2017/2018	48			2,40
	2018/2019	36			1,80
	2019/2020	26			1,30
Pedagogia (tarde)	2014/2015	27		15	1,80
	2015/2016	27			1,80
	2016/2017	40			2,67
	2017/2018	26			1,73
	2018/2019	37			2,47
	2019/2020	22			1,10
Pedagogia (noite)	2014/2015	110		15	7,33
	2015/2016	149			9,93
	2016/2017	129			8,60
	2017/2018	113			7,53
	2018/2019	113			7,53
	2019/2020	106			7,07

Fonte: Unespar, 2019.

Quanto a cor, o relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁰ de 2014 não apresentou opção para se declarar de outra cor que não fosse branco, o que inviabilizou conhecer os estudantes sob esse aspecto. Entretanto, o Enade¹¹ de 2017 incluiu essa questão, revelando que, embora com prevalência de estudantes declarados brancos, havia acadêmicos declaradamente pretos, amarelos e pardos entre os 164 respondentes, sendo, respectivamente: da cor preta 11,0%, da cor amarela 0,60%, da cor parda 30,0% e da cor branca 58,4%. (BRASIL, 2018b).

Quanto à renda mensal das famílias desses estudantes, prevaleceu a faixa entre 3 e 10 salários-mínimos em quatro dos seis cursos avaliados. Conforme Brasil (2015b), nos cursos de Pedagogia e História, respectivamente, 35,7% e 39,1% dos formandos declararam ter a renda mensal acima citada. Os demais declararam renda mensal abaixo desse

¹⁰ O relatório foi composto por respostas do seguinte número de estudantes dos cursos: Educação Física (EDF) 35; Geografia (GEO) 29; História (HIS) 26; Letras Português/Inglês (LET) 28; Matemática (MAT) 33; Pedagogia (PED) 42 Vespertino e Noturno. (BRASIL, 2015b).

¹¹ A totalidade de discentes participantes do ENADE por curso foi a seguinte: Educação Física (EDF) 32; Geografia (GEO) 16; História (HIS) 19; Letras Português/Inglês (LET) 25; Matemática (MAT) 19; Pedagogia (PED) Vespertino e Noturno 40; Ciências Biológicas (CIE) 13. (BRASIL, 2018b).

valor, indicando que são oriundos de famílias trabalhadoras, assalariadas ou na informalidade, com menor poder aquisitivo. Esses estudantes, em geral, necessitam trabalhar para arcar com despesas de transporte, compra de materiais e livros necessários para seus estudos. O Curso de Pedagogia, ofertado no período vespertino, tem menor procura se comparado ao mesmo curso no período noturno. O Curso precisa se adaptar à realidade do aluno trabalhador. Caso surja oportunidade de trabalho pode haver a desistência. Um grupo significativo de estudantes que declararam não ter renda, com destaque para o curso de Educação Física (26,5%), seguido de História (21,7%) e Letras (19,2%). (BRASIL, 2015b). Esses dados revelam a necessidade de ampliação de políticas afirmativas¹² na Universidade, a fim de subsidiar os que não possuem renda e advêm de família com baixo poder aquisitivo, garantindo a permanência no curso de licenciatura. (BRASIL, 2015b).

O Enade de 2017 não especificou de forma expressa os estudantes que não possuíam renda. No entanto, alterou a metodologia revelando que há cursos com elevado percentual de estudantes na faixa de até 1,5 salários mínimos mensais de renda familiar. Os maiores índices são em Ciências Biológicas (38,5%); Letras (37,5%) e Geografia (25%). Esses dados indicam para as possíveis dificuldades dos estudantes que trabalham e ajudam a família financeiramente, ou dependem da família para se manter. Também foi possível constatar mudanças quanto a composição da renda mensal familiar na faixa de 3 a 10 salários-mínimos. Em cinco dos sete cursos avaliados, menos da metade dos formandos declararam pertencer a uma família com essa faixa salarial: História (36,9%); Letras (45,8%); Matemática (42,1%); Pedagogia (45%); Ciências Biológicas (46,2%). (BRASIL, 2018b). Se levarmos em consideração o levantamento dos estudantes que pertenciam ao grupo de 3 a 10 salários-mínimos, no Enade de 2014, houve uma redução percentual importante em algumas áreas, como aconteceu nos cursos de

¹² A Unespar tem o Programa Institucional de Bolsa Permanência, com bolsas para estudantes com comprovada dificuldade financeira para se manter na Universidade. Contudo, o número de bolsas dessa natureza não é suficiente para atender grande parte dos estudantes que a buscam, devido a questões orçamentárias.

História de 2,2%, Letras 19,6% e Matemática 17,9%, demonstrando que o poder aquisitivo dos estudantes diminuiu no período.



O resultado do Enade de 2017 (BRASIL, 2018b), traz informações dos estudantes e contribui para compreender suas condições econômicas, escolaridade dos pais, trajetória de escolarização básica, expectativas em relação ao curso e profissão. Há estudantes que não possuem renda e dependem de programas governamentais para se manter no curso; outros têm a família para subsidiar os estudos; há os que têm renda, mas ainda dependem da família para estudar; existem, ainda, estudantes independentes financeiramente e que contribuem com o sustento de sua família ou, são responsáveis pelo sustento da família. Essas diferentes condições estão presentes na vida dos acadêmicos das licenciaturas e precisam ser consideradas no ensino superior, para compreendermos os fatores condicionantes que corroboram para a permanência no curso de graduação.

Os cursos de licenciatura da Unespar são formados, majoritariamente, por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública. O Curso com maior percentual de estudantes egressos de escolas privadas é o de Educação Física, com 11,8% dos estudantes. (BRASIL, 2015b). Segundo a mesma fonte, menos de 10% dos estudantes de outros cursos estudaram em escola privada durante o ensino médio. No tocante ao tempo que se dedicam aos estudos, poucos conseguem dedicar-se pelo menos quatro horas semanais, conforme os dados do Enade de 2014, com destaque para os estudantes de Matemática e Letras, com 73,3% e 61,5% nessa condição, respectivamente. (BRASIL, 2015b). Essa questão vincula-se ao rendimento acadêmico, podendo dificultar a permanência no curso.

Por meio de programas de bolsas da Universidade, ou em parceria com instituições de fomento, a Unespar busca meios para a permanência dos estudantes nos respectivos cursos. Todavia, esses benefícios deveriam ser suplementares, mas não a principal fonte de renda de estudantes. Os principais programas de bolsas são para: extensão; monitoria acadêmica; iniciação científica; iniciação à docência; residência pedagógica e bolsa

permanência. A política de bolsa nos cursos de licenciatura motiva o jovem a permanecer, pois agrega outros benefícios, como participação em grupo de estudos, publicações e acompanhamento por professores coordenadores, entre outras.

Nos vestibulares de 2014 e 2015 houve cursos com maior preferência pelos candidatos, motivados pelo mercado de trabalho, perspectiva de concurso ou ainda a continuidade de estudos, conforme revela o Relatório da base de dados sobre o levantamento das inscrições e relação candidato/vaga do vestibular 2014/2015. (UNESPAR, 2019). Na tabela 1 observa-se que há maior procura para os cursos de Educação Física e Pedagogia noturno, em relação aos demais. Nos vestibulares realizados para o ingresso nos anos de 2016, 2017 e em alguns casos em 2018, fica evidente a elevação do número de candidatos para quase todos os cursos de licenciatura. Esse resultado pode estar associado ao momento histórico, com políticas governamentais de incentivo à formação de professores para a educação básica, considerada área prioritária, com a alfabetização na idade certa. (AGÊNCIA BRASIL, 2015).

Concordamos com Aranha e Souza (2013) que a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é um forte indicador sobre o desinteresse de jovens pela docência. A Tabela 2, com o número de ingressantes em 2014/2015 e o quantitativo de formandos em 2017/2018, revela que somente em três, dos oito cursos de licenciatura analisados, o número de concluintes foi superior a 50%: Pedagogia, Educação Física e História. Ao longo do curso, por diferentes motivos, os estudantes não acompanharam a turma ingressante, ou mesmo desistiram. Trata-se de uma significativa diferença entre o número de ingressantes e concluintes, especialmente se tratando de uma instituição pública de Ensino Superior, conforme indica a Tabela 2.

Tabela 2: Ingresso 2014/2015 e formandos em 2017/2018 da Unespar, *Campus* Paranavaí.

Cursos/Turmas	Vagas de	Formandos	Percentual de
---------------	----------	-----------	---------------

	Ingresso	2017/2018	formandos
Ciências Biológicas 2014	40	19	47,5 %
Ciências Biológicas 2015	40	18	45%
Educação Física 2014	50	28	56%
Educação Física 2015	50	30	60%
Geografia 2014	40	14	35%
Geografia 2015	40	12	30%
História 2014	40	20	50%
História 2015	40	10	25%
Letras Port./Ing. 2014	40	17	42,5 %
Letras Port./Ing. 2015	40	17	42,5%
Matemática 2014	40	11	27,5 %
Matemática 2015	40	12	30%
Pedagogia (tarde) 2014	40	16	40%
Pedagogia (tarde) 2015	40	13	32,5 %
Pedagogia (noite) 2014	30	25	83,33%
Pedagogia (noite) 2015	30	24	80%

Fonte: Unespar, 2019.

Os motivos que colaboram para evasão desses jovens são distintos. A distância de onde residem ao *campus* pode ser um dos fatores, já que uma grande parte dos alunos residem em cidades menores da região, num raio de aproximadamente 100 km. A pesquisa realizada por Santos (2018) sobre a evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (MG) aponta alguns elementos que fazem parte desse cenário, embora em situações e contextos institucionais específicos:

[...] foram observados que as variáveis que mais impactam na probabilidade de evasão durante o primeiro ano são os rendimentos acadêmicos, receber auxílio, a participação em pesquisa, cota na modalidade 3 (candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar), estoque de capital humano e crise econômica. Além destas variáveis, as de experiência docente e qualificação do docente também foram estatisticamente significativas. Para a segunda estimativa, as variáveis de curso deixaram de ser significativas, assim como a de cota, enquanto as variáveis que indicam se o aluno pretende trabalhar, se frequentou cursinho e se a mãe possui ensino fundamental e médio passam a influenciar essa decisão. Percebe-se que o maior efeito sobre o abandono decorre do rendimento e também da questão da assistência ao aluno, seja por meio de moradia e alimentação ou por bolsas de pesquisa. Portanto, para a redução das taxas de abandono seria interessante uma maior interação da universidade com o aluno, como forma de melhorar o comprometimento do discente com o objetivo de conclusão do curso. (SANTOS, 2018, p. 5)

Na pesquisa, os dados foram analisados por Santos (2018) em duas categorias: uma evidenciando motivos comuns a estudantes do 1º ano e outra, apresentando motivos de acadêmicos de outros anos da graduação. A autora argumenta que a decisão do estudante em persistir no curso é mais frequente caso perceba que tem chance de concluí-lo. Por isso, a experiência dos docentes do 1º ano do curso é fundamental para entender o aluno, estimulá-lo a permanecer na graduação. Na medida em que o aluno se integra à universidade e estabelece vínculos, maiores são as expectativas de permanência. (SANTOS, 2018).

No ano de 2017, o Grupo de Trabalho sobre *Acesso, Permanência e Evasão* na Unespar, realizou pesquisa com estudantes do 1º ano dos cursos de graduação, tanto das licenciaturas, quanto dos bacharelados, em todos os *campi* da Universidade, para compreender razões para a evasão. A pesquisa ocorreu nos meses de novembro e dezembro, totalizando 580 respostas. Após, os membros do Grupo de Trabalho discutiram sobre os resultados em todos os *campi*, durante as audiências públicas da Universidade, com o intuito de envolver a comunidade acadêmica com a problemática da evasão dos cursos.

Resultados da pesquisa indicam que 70,9% dos respondentes cursavam a primeira graduação e 67,6% dos respondentes já haviam pensado em desistir do curso. Entre os principais motivos, em ordem decrescente, foi elencado: “dificuldades com as opções didáticas dos professores”, sentida por 138 estudantes; a “falta de tempo para realizar as atividades necessárias à formação”, percebida por 133 graduandos; a “falta de recursos financeiros” foi registrada por 109 estudantes; “o curso não cumpriu com minhas expectativas iniciais” com 80 assertivas; “exigência elevada de conhecimentos” foi entrave para 61 estudantes; a “falta de conhecimentos prévios” foi obstáculo 57 alunos; a “ausência de transporte para a universidade” foi apontada por 51 pessoas; 32 estudantes registraram terem sofrido com “atitudes discriminatórias no interior da universidade”; 28 respondentes afirmaram “ser cuidador (avós, pais, outros) ou não ter com

quem deixar os filhos”. Outros motivos, não indicados, foram marcados por 58 pessoas. (VIGNOLI; BORGES e MARCOTTI, 2018, s.p.). Essas questões remetem a necessária ação da Universidade, além da criação e implementação de políticas públicas em âmbito nacional, para a permanência de estudantes, perpassando questões curriculares, didática docente, bolsas e serviços de apoio ao estudante, infraestrutura dos *campi*, entre outras. (VIGNOLI; BORGES e MARCOTTI, 2018, s.p.)

A formação de novos professores está inserida num contexto complexo, que perpassa políticas governamentais, políticas institucionais, projeto pedagógico do curso, corpo docente qualificado e projeto de vida dos estudantes das licenciaturas. Soma-se a esses, fatores conjunturais, que foram discutidos ao longo do trabalho. Necessitamos compreender as interfaces desse movimento e encontrar alternativas, considerando as demandas sociais, o ambiente acadêmico e os objetivos para os cursos de licenciatura na atual conjuntura.

Considerações finais

No *campus* da Unespar de Paranavaí são ofertados 12 cursos de graduação, sendo sete voltados para a formação de professores e cinco para bacharéis. No espaço entre 2014 a 2018, em relação ao número de inscritos destes vestibulares, o curso de Pedagogia (noturno) ficou em quarto lugar geral, estando sempre atrás dos cursos de Enfermagem, Ciências contábeis, Administração (noturno). A partir do processo seletivo 2018/2019, com a oferta do curso de Direito, em relação ao número de inscritos por curso de graduação, o de pedagogia (noturno) ficou em quinto lugar geral.

Os resultados obtidos pela pesquisa reafirmam a real necessidade de nossos governantes reverem as políticas públicas no campo educacional, pois as tendências para os próximos anos, é que os cursos de formação de professores sejam cada vez menos procurados pelos estudantes brasileiros. O diálogo que estabelecemos com outras pesquisas, como as realizadas sobre cursos da UFMG e da UFV, entretecidos aos da UNESPAR *Campus* de

Paranavaí/PR, são apenas alguns exemplos da realidade das licenciaturas no país. Além das dificuldades formativas, o licenciando tem que trabalhar concomitantemente aos estudos. Estas dificuldades, somadas aos baixos salários e condições desfavoráveis da profissão, levam ao desânimo, resultando em evasão. Estes resultados apontam que políticas públicas devem ser mais assertivas, atuando no processo formativo e na valorização do profissional.

Constatamos que problemas dessa natureza têm especificidades entre as Instituições, mas muitos elementos são comuns, pois fazem parte do contexto social e do tempo histórico. A Universidade pública, independente da região brasileira em que está situada é um espaço de esperança no futuro. Na medida em que se conhece e passa a olhar para as necessidades atuais, transformar-se na diferença, caminhar com os jovens estudantes, ser um espaço de retorno para esse profissional depois de formado, permite a futuras gerações o acesso ao saber sistematizado, valorizando seus cursos de licenciatura.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Fies: 70% das vagas de 2016 serão para as áreas de saúde, engenharia e licenciatura. Brasília, 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/fies-70-das-vagas-em-2016-serao-para-areas-de-saude-engenharia-e>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? Educar em Revista. n. 50. Curitiba: UFPR, 2013. p. 69-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. Revista Educar [online]. n.23. Curitiba, 2004. p. 267-283. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.342>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%C2%BA10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. 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: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Diário Oficial da União. Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. MEC. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. MEC. Exame nacional de desempenho dos estudantes – Enade 2014. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2014/relatorio/ies/184924118402.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em 19 jan. 2020.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 jan 2020.

BRASIL. INEP. Exame nacional de desempenho dos estudantes - Enade 2017. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2017/relatorio/ies/184924118402.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.

BONA JUNIOR, A. Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2005. 121f.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V., Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line. n. 42. Campinas: Unicamp, 2011. pp.94-112.

CAPES. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CAPES. Edital nº 1/2020 de 03 janeiro de 2020. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

CAPES. Edital nº 2/2020 de 03 janeiro de 2020. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

CEE. Câmara de Educação Superior. Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná: reconhecimento de Curso. Curitiba: 2006. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202006/pa_189_06.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2002.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação [online]. n.24. Rio de Janeiro: 2003. p.5-15. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820030003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Revista Educação e Sociedade [online]. v. 36, nº 131. Campinas: Unicamp, 2015. pp. 299-324.

EL PAÍS. PM reprime protestos de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem. Abril 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html. Acesso em: 18 jan. 2020.

GATTI. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, vol. 31, nº. 113. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, out-dez. 2010. p. 1355-1379. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>. Acesso em: 15 out. 2019.

GATTI, B. Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas-SP; Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

G1 PARANÁ. Professores da rede pública de ensino do Paraná encerram greve. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/12/04/professores-da-rede-publica-de-ensino-do-parana-encerram-greve.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PREVITALLI, F. S. [et al]. Trabalho, educação e reestruturação produtiva no século XXI. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org). Trabalho e educação no Século XXI. São Paulo: Xamã, 2012.

ROUANET, S. P. Iluminismo ou barbárie. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org). Mal-estar na modernidade: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 9-45

SANTOS, F.S. Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2018. 70f.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, pp. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

STENTZLER, M. M.; BERTUCCI, L. M. Escolas complementares na região fronteira do ex-Contestado (1928-1938). Revista Diálogo Educacional. v. 19. Curitiba, PUC/PR, 2019. pp. 627-644

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. Revista Retratos da Escola. v. 2, n. 2-3. Brasília, DF: CNTE, 2008. pp. 41-53.

Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TOKARNIA, M. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto: entenda o movimento. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNESPAR. Resolução nº 001/2014-CEPE/UNESPAR. Paranavaí, 2014.

Disponível em:

http://prograd.unespar.edu.br/sobre/resolucoes/resolucao_001_2014_cepe.pdf/view. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. PROGRAD. Relatório da base de dados - registros acadêmicos (2014-2019). Paranavaí, 2019. Disponível em:

<http://prograd.unespar.edu.br/dados/inicial>. Acesso em: 20 out. 2019

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, n. 65, pp. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VIGNOLI, J. C. S.; BORGES, F. A.; MARCOTTI, A. R. Slides do Relatório parcial GT Acesso, Permanência e Evasão. Unespar, 2018. (*slides*).