

SÉCULO 21 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Bernardete Angelina Gatti¹

A formação de professores está intrinsecamente relacionada com a expansão da educação básica. Lembro então, de início, que é preciso considerar que a educação básica no Brasil, e também a superior, tiveram sua expansão tardia em comparação com outras nações da América do Sul, e, muito mais em relação à América do Norte. Com esse traço histórico chegamos ao ano de 1950 com cerca de 50% de nossa população sem saber ler ou escrever e com um cenário no ensino superior composto por poucas instituições e oferta de cursos. Considere-se que a população brasileira nesse ano já alcançava 51.941.769 habitantes. (IBGE, 1951).

Por outro lado, verifica-se que a atenção e o estímulo de governos sucessivos em relação à formação de professores nem sempre foi a necessária, embora não tenham faltado em vários momentos de nossa história manifestações e movimentos que lutavam pela melhor qualificação e valorização da docência na educação básica e a formação dos professores. Inclusive com o advento de políticas e propostas desenvolvidas sobretudo nos últimos vinte anos. (André, 2016; Gatti et al, 2019; Tartuce et al, 2021).

Já nas primeiras décadas do século XX o ideal dos signatários do Manifesto pela Educação Nova (Azevedo et al., 2010, p.19) enfatizava:

“A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais.”

Ideal que enfrentou dificuldades de alcance nas políticas e nas práticas, na época e anos posteriores, e que ainda não se concretizou plenamente. Os esforços desses signatários e outros que se colocaram nessa luta pela valorização da docência não chegaram a conseguir políticas que viessem de encontro aos seus ideais. Trinta e cinco anos depois, em 1957, em entrevista à revista *O Cruzeiro* que lançava à época uma grande campanha pela alfabetização da população, Anísio Teixeira, então Diretor do INEP, dizia: “Encurtamos o período de aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores...” (Gaspar, 1957). O artigo cita a alta porcentagem de professores não diplomados em exercício e, com dados

¹ Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, doutora em Psicologia pela Université Diderot- Paris 7. E-mail: gatti@fcc.org.br e <https://orcid.org/0000-0002-9297-776X>

da trajetória escolar fala-se em falência do ensino primário. Destaca também as vicissitudes da carreira docente nesse nível educacional. Onze anos após essa reportagem, o Censo Escolar realizado em 1964 mostrava que, dentre os professores em exercício no nível do chamado primário (1^a a 4^a série), somente 56% possuíam curso de formação para a docência – no caso, curso normal em nível secundário. Entre os demais, chamados de professores leigos, 72% tinha apenas o curso primário, e uma parcela deles, primário incompleto (IBGE, 1967).

Para a docência no ensino secundário, que era demograficamente rarefeito no país, tinha-se o leigo letrado ou aqueles poucos formados que possuíam algum conhecimento em área especializada. Até 1939 não tínhamos formação específica para a docência neste nível de ensino. Foi em 1939 que o então Conselho Federal de Educação criou as licenciaturas agregando um ano de estudos pedagógicos aos bacharelados, com uma listagem de disciplinas a serem cursadas.

Apenas no final do século XX há sinalizações mais enfáticas de preocupação com os currículos para formar professores. Somente em 1996 é que se terá tratamento mais específico voltado à formação para a docência na educação básica. Primeiro com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que traz um capítulo tratando da questão. Depois, dela decorrendo, as primeiras Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo novo Conselho Nacional de Educação, em 2002. (CNE, 2002). Porém, a ideia dos Institutos Superiores de Educação para integrar o conjunto de formações de professores em nível superior proposto na LDB não vingou. Desse modo, as licenciaturas continuam a ser oferecida nas universidades separadas em vários institutos, ou isoladas entre si em faculdades. O isolamento entre as licenciaturas das várias áreas de conhecimento nas instituições é característica apontada nos estudos como sinalizadora de dificuldades na concepção de uma identidade profissional de professor, seu valor de conjunto, uma vez que todos esses cursos visam formar professores para a educação básica. Denota, também, como a Educação Básica é representada de modo fragmentário, não como uma etapa integrada da educação brasileira.

Pesquisas realizadas a partir do final da primeira década deste século apontam para o modo genérico como, em geral, licenciaturas das diferentes áreas, inclusive as licenciaturas em pedagogia, vinham tratando os conhecimentos, tanto os da área específica (alfabetização, matemática, ciências, história, etc) como os da área educacional, evidenciando fragilidades detectáveis. Além disso, a relação teoria-prática fica a dever,

não merecendo, por exemplo, os estágios a atenção devida. (Gatti e Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Monfredine et al., 2013; Silva Júnior et al., 2015; Spazziani et al., 2016; Pimenta et al., 2017; Gatti, 2020).

Duas décadas e meia do século XXI e o que encontramos? Formação para a docência como área historicamente quase como que relegada a um segundo plano, nas políticas e nas instituições, quanto aos cuidados curriculares e suas dinâmicas. E, uma área de disputas de concepções, com grandes tensões, sem consensos quanto a suas diretrizes nacionais, muito embora encontremos iniciativas institucionais inovadoras aqui e ali, e, formadores que também ensaiam novas dinâmicas formativas de modo individual. (Almeida e Abuchaim, 2016; Gatti, Guimarães e Puig, 2022; Gatti, 2022).

Nessa trajetória de tensões, tivemos historicamente, em pouco tempo, quatro diretrizes nacionais para a formação para o magistério: a Resolução do CNE 01/2002 (CNE, 2002), que tendo entrado em vigência foi “esquecida”, bastando ver as diretrizes elaboradas para cursos de disciplina específica; a Resolução CNE 02/2015 e a 02/2019, que, mesmo homologadas pelo Ministério da Educação, não entraram em vigência. (CNE, 2015; 2019). E, recentemente, em maio deste ano, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação novas diretrizes para a formação de professores cujo processo de implementação ainda está por vir (CNE, 2024). Nesse ínterim, os cursos de licenciatura, segunda licenciatura, ou complementação pedagógica, vão sendo ofertados nos modos habituais, de modo fragmentário e com formações pouco aprofundadas no geral. Uma questão socioeducacional da maior importância.

Qual nosso Universo de Referência?

É vasto, dado que o país geograficamente é extenso e teve crescimento populacional grande. Atingimos no último censo mais de 212 milhões de habitantes. Basta olhar os dados para ver que o porte da questão educacional e da formação de professores, que aqui discutimos, é importante. Segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024) chegamos a 47,3 milhões de alunos matriculados na educação básica, com 67% dos alunos matriculados na rede pública e 33% na rede privada, distribuídos em 178,5 mil escolas.

Temos um universo de 4.750 cursos de Licenciatura. Segundo o Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024a) contávamos com 1.710.983 estudantes matriculados em licenciaturas, sendo 70% em cursos à distância. A rede pública contava com 33% dos matriculados e a rede

privada com 67%. Em 2023 contou-se 232.498 concluintes nesses cursos, observando-se alto grau de evasão.

Dentre as áreas de conhecimento, há desigualdades numéricas a apontar, pelo seu grau de significação para a cobertura das disciplinas do currículo escolar da educação básica. Há desequilíbrios constantes observáveis nas matrículas: o curso de licenciatura em Pedagogia conta com 49% dentre todos os matriculados, e, as demais matrículas estão distribuídas entre mais de uma dezena de outras áreas. Para exemplificar, citamos Língua Portuguesa com 5% dos matriculados; Matemática com 6%; Ciências Biológicas: 4,7%; História: 5,7%; Geografia: 3%; Física: 2%; Química: 2%; Filosofia: 1%. Com esse quadro de formações e uma evasão nos cursos em média de 43%, chegamos, como mostra o Censo Escolar 2023 (Moderna, 2024), a ter em exercício nas redes públicas da educação básica no Brasil uma proporção de apenas 59% de docentes com curso superior compatível com as disciplinas que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, e 68% no ensino médio. Ainda, em 2023 havia 12,8% de docentes sem graduação. Considerando os 2,4 milhões de professores atuando nas redes escolares públicas, salta aos olhos o volume de docentes atuando sem a formação adequada à disciplina que leciona.

Cenário Social Emergente

Que contexto social-histórico transitamos? Habitamos um território determinado com injunções próprias e injunções globais, em dinâmicas sociais e do trabalho que estão redefinindo o futuro societário, o que hoje é sinalizado como contendo imponderabilidades. (Menezes, 2021). Inegavelmente há uma transformação social que já está em curso. O cenário mais amplo em que contemporaneamente estão imersas as redes escolares, o trabalho dos professores, e suas formações, já mostra que as tecnologias da informação e da comunicação, que estão expandidas globalmente, estruturam aspectos do social, e criam processos de inclusão e exclusão em vários setores. Nesse universo cibernético que está adentrando em nossas relações, no trabalho, nos estudos, na convivência em geral, estão se construindo novas linguagens e modos de se relacionar. Podemos dizer que nessa sociedade em rede estão emergindo novos tipos de pessoas, de personalidades, como nos diz Castells (2006). Daí novos modos de vida, outros valores. Deparamo-nos com reações, perplexidades, e com vulnerabilidades e contradições sociais que se avolumam. (Gohn, 2007; Maciel, 2014). Estamos diante de novas lógicas. Novas referências e formas de expressividade oral e escrita, novas perspectivas simbólicas

e emocionalidades reposicionadas. Em perspectiva dialética, surgem movimentos de conservação, de volta a raízes, defesa do estabelecido, apego a religiões diversas, etc. Uma vida social com contradições e contrapontos relevantes.

Tomando como referência os trabalhos de Castells (2006), Castells e Medeiros (2013) e Przylepa et al (2023) pode-se afirmar que necessitamos olhar a educação e a sociedade a partir de um novo paradigma, em que novas formas de poder se constroem e onde novas bases epistemológicas das pessoas em seu viver e conviver, e da própria sociedade em suas interligações de redes, se constituem. Nesse movimento há alterações nas formas de produção, redes engendrando novos suportes de criação, manutenção e ações de produção, tendo como consequência mudanças nas bases materiais do trabalho. Com isso o capitalismo está se transformando, ao mesmo tempo sem deixar de manter algumas de suas características essenciais próprias. Porém, domínio de conhecimentos, e poder sobre eles, passa a ser fator fortemente interveniente aí. Mudanças em práticas culturais estão em curso, bem como nos modos de conhecer. Porém esse processo se manifesta de modo desigual nos territórios, não só entre o norte e o sul, mas, entre territórios e segmentos populacionais, nas diversas partes do mundo, com alguns que são mais dinâmicos e aqueles que correm o risco de se tornar dispensáveis no contexto desse sistema. Se há inclusões educacionais e sociais há, também exclusões, algumas que criam situações aviltantes. Não se detecta somente um centro e uma periferia, mas, vários centros e várias periferias, em diversidades consideráveis. Há avanços e retrocessos, movimentos contraditórios. Com isso, observa-se tendência das pessoas reagrupar-se em torno de identidades primárias, religiosas, étnicas, territoriais, nacionais em busca de significado para a vida, em busca de soluções e milagres. Como sinaliza Castells (2006, p. 41): “Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particulares historicamente enraizadas. Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas entre uma oposição bipolar entre a rede e o ser.”

Estas sinalizações não podem passar despercebidas aos educadores que atuam ou atuarão formando as novas gerações. Há sinalizações de um futuro a considerar. Não dá para pensar educação hoje – a qual trabalha pelo amanhã – e a formação para a docência na educação básica, sem considerar as sinalizações relativas às tendências de transformação social gestadas no século XX e desabrochando neste século XXI. A sensibilidade sociocognitiva dessas condições permite considerar um futuro plausível, com valores relevantes de referência

para a vida e a sociedade, para o planeta, o trabalho educacional, para o agir pedagógico e a convivência escolar. Portanto, para formação para a docência. Assim, estamos instados a não nos rendermos a ceticismos sociais e a exercer nossa criatividade para construir novos modos de agir na educação escolar, com atos intencionais baseados em uma ética social, com clareza de finalidades formativas e não apenas cognitivas, saindo dos esquemas usuais de compreensão e modos de agir, que são inspirados pela perspectiva presentista e relativista que vem dominando o presente tempo. Como sinaliza Prado (2017, p.743): “Sem atribuir sentido à construção do futuro, como desenvolver a profissão de professor, considerando que o propósito que mobiliza e define essa profissão é formar a geração futura?”

Desafios Atuais

Precisamos melhor compreender o cenário que transitamos e lidar com as novas possibilidades para o trabalho educacional e, também, com os problemas que já vêm se evidenciando nos cotidianos escolares. Desse modo, temos desafios apresentados neste momento de travessia histórico-social, tanto nas realidades educacionais, como pelos modos de sociabilidade e expressões culturais, na estrutura e nos currículos de formação para a docência, e, nas dinâmicas pedagógicas que pedem por novas atitudes e modos de realização. A perspectiva de formação integral dos estudantes nos leva a pensar em valores associados à cognição dos conhecimentos, ou seja, nos sentidos que conhecimentos assumem para a vida pessoal, social e planetária. Não de um modo raso e imediatista, mas, visando dar sentido existencial à experiência escolar.

Isto demanda não só novas políticas e perspectivas para os cursos de formação de professores para o magistério na educação básica, mas pede especialmente novas posturas das instituições e seus formadores de professores. Demanda criar condições para essa mudança nas culturas institucionais, seus gestores, grupos docentes e discentes.

Considerando esses desafios, há uma questão de fundo que precisamos tocar: como se tem pensado e proposto a formação inicial de professores nas graduações? Em nossa tradição histórico-cultural tem-se partido de perspectivas teórico-abstratas e não da realidade concreta para reflexão e proposição de currículos formativos para a docência. Trata-se de renovar perspectivas e que estas carreguem sentido para as práticas educacionais necessárias às diferentes etapas na educação básica, e, ao mesmo tempo, elevem em cultura geral e especializada os que serão futuros professores.

Somos desafiados a pensar em nova perspectiva tomando a educação básica – em sua concretude e finalidades – como referência para construir formações em que se amplie e aprofunde aquilo que desafia as realidades escolares, com fundamento em uma ética socioeducacional que considere as finalidades educativas para as crianças e adolescentes em sua integralidade como pessoas em desenvolvimento, considerando em cenário futuro visualizado com plausibilidade. Guiar-se nas propostas formativas pelas clássicas perguntas, formar - Para quê? Porquê? Para quem? Para onde? Como? Com base em uma filosofia educacional compartilhada e uma praxiologia que guie ações, de modo a pensar para agir, e, agir pensando; saber fazer e por quê fazer.

Outro ponto a considerar, diz respeito a que a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas, precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização. Ou seja, preparar para educar as novas gerações com o conhecimento acumulado, em formas de comunicação didática adequadas às etapas escolares, ao mesmo tempo consolidando valores e práticas coerentes com nossa vida civil e um futuro desejável, considerando o cenário sociocultural em que as escolas estão inseridas. Sem deixar de lado a perspectiva de que vivemos culturas em transição, com seus entrecosques, com a penetração de um universo tecnológico virtual e midiático na sociedade e na vida das pessoas, e, suas imprevisibilidades.

Lidamos ainda, com aprisionamentos em ideários e com desafios sociais e de aprendizagem concretos, com imediatismos e apegos, com conformismos e rupturas. Diante de nós, e conosco, as trajetórias das crianças, adolescentes e jovens pela vida escolar, estes na expectativa de dialogicidade e escuta. Despertar a consciência do papel da educação escolar e o do professor é objetivo das formações para a docência. Nessa direção, é preciso considerar consensos mínimos dos formadores sobre a função social da escola, pois se está formando para o trabalho nas escolas. Estamos em momento que exige o reposicionar do próprio papel social da escola. Temos vivido fazendo da escola um meio conformador de cognições – só preocupação com desempenho cognitivo e conhecimento de “matérias escolares”. As grandes avaliações nacionais tendo um forte papel nessa conjunção. Ante as situações que nos desafiam, uma perspectiva é tomar a escolarização como processo de inserção social com abertura de possibilidades, construção de identidades sociais, com o valor do coletivo e do bem comum, na direção de uma cidadania com consciência ético-social. Escola onde a matéria prima são os conhecimentos, mas,

não em si, porém significados científica e socialmente, em associação com valores, entre eles, preservação da vida. Ou seja, educação como construção de bases para a vida em comum e o valor da cooperação, com conhecimentos valorados de modo a tomar decisões vitais e sociais bem fundamentadas com autonomia. Levar as crianças da heteronomia à autonomia responsável, com base em conhecimento. Essa perspectiva cria nova visão para a formação para a docência na educação básica. Traz desafios às graduações nas licenciaturas e às instituições formadoras de professores.

Dificuldades institucionais

No ensino superior tem-se observado algumas dificuldades relativamente comuns a instituições formadoras para a docência na educação básica. Podemos arrolar entre elas, o valor menor atribuído às licenciaturas, o predomínio do academicismo pelo academicismo; dificuldade em referenciar-se na Educação Básica sua finalidade e seus currículos; há dificuldades em associar áreas de conhecimento com formas de ação pedagógica junto a crianças/ adolescentes/jovens; integrar ações disciplinares e práticas educacionais; entender que prática pedagógica é ato cultural; utilizar no trabalho da formação de futuros docentes formas de ação pedagógica diferenciadas; atentar para a adequação da formação dos formadores de professores. Nas universidades vivencia-se a desvalorização do docente e exaltação do pesquisador; tem predominado o valor da pesquisa e não do trabalho educacional com as novas gerações e os cuidados com as aprendizagens dos estudantes que nela estão, o que contribui para generalizar a representação de que há menos valor na formação de professores – atribuição da educação superior.

Carvalho (2017) em análise contundente nos fala em esvanecimento do sentido existencial da experiência escolar, levantando a importância da vinculação da educação a um empreendimento de cunho ético voltado para o enriquecimento de uma vida interior. Levanta a necessidade de superação das funções meramente econômicas ou reprodutivas da educação. Novas direções são necessárias para a formação escolarizada das pessoas, sejam crianças, sejam adolescentes ou adultos. Elas repousam nas possibilidades de novas perspectivas dos formadores, embora, não só. Documentos e estudos diversos sinalizam aspectos que despontam como requeridos para a formação para a docência na educação básica, ou seja, para o diálogo educativo escolar com as novas gerações: cultura geral ampliada e cultura no campo educacional; novo modo de lidar com os

conhecimentos, considerando seus sentidos científicos, sociais e éticos; consideração dos fundamentos disciplinares ao mesmo tempo que as interfaces entre áreas de conhecimento; saber estimular o protagonismo do aluno em coparticipações, constituí-lo como agente, como autor; saber a mediar diferenças; acolher diversidades; ter clara uma ética social.

Abriu novas perspectivas, refletir e discutir sobre elas, parece ser o que o momento sócio-histórico, no que se refere à educação escolar, requer.

Finalizando

Para finalizar voltamos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, do qual extraímos as considerações abaixo, da Introdução ao texto, escrita por Fernando de Azevedo (2010, p.19):

“Todas as gerações que nos precederam ... foram vítimas de vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura” cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passa geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas.” Ao que conclui: “uma alma antiga em um mundo novo.”

Referências

- ALMEIDA, P. C. A.; ABUCHAIM, B. Incentivo a quem ensina a ensinar: análise de práticas formativas premiadas pela Fundação Carlos Chagas In: ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016. p. 189-212.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016.
- AZEVEDO et al. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores-MEC).
- AZEVEDO, F. Introdução. In: AZEVEDO et al. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores-MEC)
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024a.
- CARVALHO, J.S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. Educação e Pesquisa, v.43, n. 4, 2017, p. 1023-1034.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. Paz e Terra, 2006.9ª ed. (rev e ampl.).
- CASTELLS, M.. MEDEIROS, C.A. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015. Define 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. Brasília, DF, 2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024.

GASPAR, C. Falência do ensino primário. O Cruzeiro. Rio de Janeiro, 28 de set. 1957. IBICT- Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/abc.html>. Acesso em: 04/07/2024.

GOHN, M. G. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, B.A.. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, 2020, vol.29, n.57, p.15-28.

GATTI B.A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? Revista Internacional de Formação de Professores, v. 7, e022009, 2022, p. 1-15.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. D: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=748b5a5c-17e9-4bd6-a467-aa7df9f898b4>.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A; ALMEIDA, P.C.A. Professores do Brasil: Novos cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A.; GUIMARÃES, L.V.S.; PUIG, D.F. Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1950, Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html#>:

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo escolar do Brasil - 1964* /IBGE/ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Comissão Central do Censo Escolar. Rio de Janeiro, 1967.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. RBEP -Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.91, n.229, p.562-583, 2010.

MACIEL, F. Trabalho e vulnerabilidade: a questão social na obra de Robert Castel. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v.16, n.2, p. 113-128, 2014.

MENEZES, L.C. Educar para o imponderável: uma ética da aventura. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2021.

MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024. Todos pela Educação, Fundação Santillana. Editora Moderna. Disponível em: <https://todos.pela.educao.org.br/noticias/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2024/>

MONFREDINI, I. MAXIMIANO, G.F., LOTFI, M.C. O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J.C.; PEDROSO, C.C.A.; PINTO, U.A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PRADO, C. Desafios da formação de Professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 739-756.

PRZYLEPA, M., SOUZA, A.P.M., PERES, C.P. (2023). Sociedade em rede: educação e informação. In: Castells, M. EaD & Tecnologias Digitais Na Educação, 11(13), 2023, p.120–127.

SILVA JÚNIOR, C.A.; GATTI, B.A.; MIZUKAMI, M.G.N; PAGOTTO, M.D.S.; SPAZZIANI, M.L. (Orgs). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SPAZZIANI, M. L. (Org.). Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

TARTUCE, G.L.; DAVIS, C.L.F. ; ALMEIDA, P.C.A. Dispositivos formativos nas licenciaturas: análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. Educação em Revista, v. 37, 2021, p. 1-21.

Submetido em novembro de 2024

Aceito em dezembro de 2024

Publicado em dezembro de 2024

