

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37552>

---

## **Entre a ampliação da oferta e os desafios da qualidade formativa: o caso das licenciaturas em Santa Catarina**

*Between expanding supply and the challenges of educational quality: the case of undergraduate degrees in Santa Catarina*

*Entre la creciente oferta y los desafíos de la calidad educativa: el caso de los títulos de pregrado en Santa Catarina*

**Odilon Luiz Poli<sup>1</sup>**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<http://orcid.org/0000-0001-9036-1296>

**Marilandi Maria Mascarello Vieira<sup>2</sup>**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

**Resumo:** Este artigo tem por escopo analisar a trajetória dos cursos de licenciatura ofertados no estado de Santa Catarina, ao longo do século XXI, frente às demandas educacionais impostas pelo atual contexto histórico. Trata-se de pesquisa de cunho teórico e documental fundamentado nas obras dos autores referenciais no campo da formação de professores, como Bransford, Darling-Hommond e LePage (2019), Gatti *et al.* (2019), Nóvoa (2022; 2024), Sacristán (1995), Saviani (2005), Shulman (1987) e Tardif (2014). No âmbito documental, foram analisados dados do Censo Escolar (2023a) e o Censo

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

<sup>2</sup> Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina; Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS); Membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores, Políticas Educacionais e Processos Educativos”.

da Educação Superior (2023b). Os dados indicam que, entre 2009 e 2022 o crescimento dos cursos de licenciatura, em Santa Catarina, na ordem de 218%, se deu de modo desigual entre as diferentes áreas do conhecimento, impulsionado majoritariamente pela oferta de cursos na modalidade EaD, em instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Essa expansão esteve mais associada à competitividade baseada em preços reduzidos do que à garantia de qualidade formativa. Conclui-se que, mais do que produzir verdades conclusivas sobre a expansão das licenciaturas, o estudo indica a premência de uma agenda de pesquisa que analise, para além dos dados censitários, o processo de formação que se desenvolve no interior dos cursos oferecidos, de modo a subsidiar a definição de políticas públicas que qualifiquem a formação dos docentes que o estado necessita.

**Palavras-chave:** formação de professores; cursos de licenciatura; sistema acafe; Santa Catarina.

**Abstract:** *This article aims to analyze the trajectory of undergraduate teacher education courses offered in the state of Santa Catarina throughout the 21st century, in light of the educational demands imposed by the current historical context. This is a theoretical and documentary research based on the works of reference authors in the field of teacher education, such as Bransford, Darling-Hommond and LePage (2019), Gatti et al. (2019), Nóvoa (2022; 2024), Sacristán (1995), Saviani (2005), Shulman (1987) and Tardif (2014). In the documentary context, data from the School Census (2023a) and the Higher Education Census (2023b) were analyzed. The data indicate that, between 2009 and 2022, the growth of undergraduate degree programs in Santa Catarina, on the order of 218%, occurred unevenly across different areas of knowledge, driven mainly by the offering of distance learning courses in private, for-profit higher education institutions. This expansion was more associated with competitiveness based on reduced prices than with guaranteeing quality education. It is concluded that, more than producing conclusive truths about the expansion of undergraduate programs, the study indicates the urgency of a research agenda that analyzes, beyond census data, the training process that takes place within the courses offered, in order to support the definition of public policies that improve the training of teachers needed by the state.*

**Keywords:** *teacher training; bachelor's degree courses; acafe system; Santa Catarina.*

**Resumen:** *Este artículo analiza la trayectoria de los programas de formación docente de pregrado ofrecidos en el estado de Santa Catarina a lo largo del siglo XXI, considerando las exigencias educativas del contexto histórico actual. Se trata de una investigación teórico-documental basada en la obra de autores de referencia en el campo de la formación docente, como Bransford, Darling-Hommond y LePage (2019), Gatti et al. (2019), Nóvoa (2022; 2024), Sacristán (1995), Saviani (2005), Shulman (1987) y Tardif (2014). En el ámbito documental, se analizaron datos del Censo Escolar (2023a) y del Censo de Educación Superior (2023b). Los datos indican que, entre 2009 y 2022, el crecimiento de los programas de licenciatura en Santa Catarina, del orden del 218%, se produjo de manera desigual entre las diferentes áreas del conocimiento, impulsado principalmente por la oferta de cursos a distancia en instituciones privadas de educación superior con fines de lucro. Esta expansión estuvo más asociada a la competitividad basada en la reducción de precios que a la garantía de una educación de calidad. Se concluye que, más que ofrecer verdades definitivas sobre la expansión de los programas de licenciatura, el estudio señala la urgencia de una agenda de investigación que analice, más allá de los datos censales, el proceso de formación que se desarrolla dentro de los cursos ofrecidos, con el fin de fundamentar la definición de políticas públicas que mejoren la formación docente que el estado necesita.*

**Palabras clave:** *formación de profesores; cursos de licenciatura; sistema acafe; Santa Catarina.*

Recebido em 27 de julho de 2025

Aceito em 18 de dezembro de 2025

# 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem se configurado como uma problemática recorrente, tanto pela insuficiência de profissionais habilitados para atender às demandas dos sistemas de ensino, quanto pela preocupação com a qualidade da formação oferecida, que nem sempre corresponde às exigências do desenvolvimento da educação.

No que se refere à disponibilidade de profissionais habilitados, os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023a; 2023b) indicam a ocorrência de déficits em praticamente todas as áreas do conhecimento, nas diversas etapas da Educação Básica, mesmo apresentando grandes disparidades regionais, bem como diferentes níveis de déficit entre as diferentes áreas de conhecimento.

Nesse mesmo sentido, a análise de Bof, Caseiro e Mundin (2023) aponta que, considerando as diferentes áreas do conhecimento, em 2022 os índices de professores atuando no ensino fundamental sem formação adequada variavam de 53,5% na região Nordeste a 29,2% na região Sudeste. Em Santa Catarina, o painel de monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação evidencia que, em 2023, o percentual de docentes com formação adequada na área em que atuam foi de 63,3% na Educação Infantil, 87,9% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 63,4% nos Anos Finais e 53,2% no Ensino Médio (Santa Catarina, 2023).

No que se refere aos componentes curriculares específicos, os déficits, em maior ou menor grau, se fazem presentes em todos os componentes curriculares. Os índices, contudo, variam significativamente, sendo mais acentuados em componentes como Artes, Sociologia e Física e menores em Língua Portuguesa e

Educação Física, registrando, também, acentuada variação entre os diferentes estados. Ainda segundo Bof, Caseiro e Mundin (2023), em Santa Catarina, o índice de professores atuando sem a habilitação adequada é superior a 20% em todos os componentes curriculares. Os menores índices são registrados nas disciplinas de Educação Física (23,4%), História (26,6%) e em Ciências (26,3%). Já os maiores índices de professores atuando sem habilitação adequada no Estado ocorrem em Língua Estrangeira (66,9%), Física (51,9%) e Sociologia (47,3%).

Ainda segundo o estudo de Bof, Caseiro e Mundin (2023), o elevado número de professores atuando sem habilitação específica está menos relacionado à oferta insuficiente de vagas ou à ausência de concluintes nos cursos de licenciatura, e mais vinculado à baixa atratividade da carreira docente. Os autores estimam que apenas em torno 30% dos concluintes desses cursos ingressam na profissão. Neste contexto, ainda que o país mantenha uma ampla oferta de vagas em cursos de licenciatura, corre-se o risco real de um apagão de professores nos próximos anos.

Do ponto de vista da qualidade, estudos como o de Gatti *et al.* (2019) e Pimenta *et al.* (2017), dentre outros, apontam problemas recorrentes na formação oferecida pelos cursos de licenciatura, os quais se tornam ainda mais evidentes nos momentos de maior expansão do sistema educacional. Tomamos como referência o estudo de Gatti *et al.* (2019), patrocinado pela Unesco e conduzido por importantes pesquisadores do campo de formação de professores no Brasil, o qual traça um panorama preocupante sobre as condições da formação de professores, especialmente diante das demandas impostas pelo desenvolvimento do país.

Segundo o estudo referido, a fragilidade no processo de formação de professores se torna um problema ainda mais evidente diante do contexto de transição vivenciado pela sociedade brasileira. Nas primeiras décadas do século XXI, o país obteve avanços significativos em questões sociais, especialmente com o aumento da escolaridade média da população, resultado de um vigoroso esforço de expansão do acesso à educação e da ampliação da escolaridade obrigatória. Apesar das persistentes desigualdades regionais e sociais, essa ampliação do acesso à escola representa um aspecto essencial ao desenvolvimento nacional. Como afirmam os autores: “Não podemos pensar em futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada” (Gatti *et al.*, 2019, p. 303).

Essa expansão da escola se fez acompanhar, evidentemente, de um aumento de demanda de professores habilitados para atuar nos diferentes componentes curriculares que integram a educação básica. Com isso, esse momento histórico se fez acompanhar de um crescimento acentuado dos cursos de formação de professores sem, necessariamente, um compromisso com a qualidade. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 304) “optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento”. Ou seja, essa expansão se fez com base numa participação crescente dos cursos de EaD, ofertados pelo setor privado, sem a necessária regulação e monitoramento. O predomínio do setor privado pode ser demonstrado em dados numéricos. Em 2016, 62% dos estudantes de licenciatura estavam matriculados no setor privado. No caso específico de Pedagogia - cuja expansão foi ainda mais acelerada, esse percentual foi ainda mais expressivo: 81,4% dos matriculados pertenciam no setor privado (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse contexto, observa-se que o processo de formação de licenciados primou mais pela rapidez e pelo baixo custo do que pela sua qualidade. Ocorre que, como alerta Gatti *et al.* (2019, p. 303), “[...] formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos”.

Diante dos elementos apresentados, este estudo tem por objetivo analisar a evolução dos cursos de licenciatura em Santa Catarina no século XXI, em face das demandas educacionais emergentes nesse novo contexto histórico. Vale lembrar que Santa Catarina, desde os anos de 1970, conta com uma rede de instituições de ensino superior comunitárias *sui generis* no país. O sistema ACAFE, como é conhecido, conta atualmente com 14 instituições de ensino superior, sendo 9 universidades e 5 centros universitários, atendendo mais de 140 mil estudantes em pouco mais de 700 cursos de graduação, 95 programas de mestrado e 41 programas de doutorado. Destaca-se pela sua singular capilaridade, estando presente, por meio de *campi* universitários, em 48 cidades que cobrem todas as regiões do estado. Por outro lado, seu perfil comunitário, sem fins lucrativos, possibilita o direcionamento dos seus recursos a ações voltadas ao desenvolvimento das cidades e regiões onde atua. Desde os seus primórdios, os cursos de licenciatura foram parte integrante do catálogo de cursos superiores ofertados, estando, inclusive, com frequência, entre os primeiros cursos oferecidos pelas suas instituições (Acafe, 2019; Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018; Poli, 2020).

Por outro lado, manifestações recentes de gestores da Educação Básica indicam a existência de graves problemas no âmbito da formação de professores, revelando que as fragilidades não se limitam ao ensino superior, mas se refletem diretamente na qualidade da educação oferecida nas escolas.

Durante o Primeiro Seminário Avançado de Formação de Professores para a Educação Básica, realizado na Assembleia Legislativa da Santa Catarina, nos dias 20 e 21 de agosto de 2024, gestores educacionais representantes das escolas de Educação Básica e de outras 64 entidades destacaram preocupações significativas quanto à formação docente. Conforme registrado no relatório do evento, os participantes concluíram que uma parcela significativa dos recém-licenciados

não estão preparados e tampouco atendem as expectativas e desafios do cotidiano escolar. A complexidade da atividade docente requer processos de formação inicial que suplantem o modelo de mercantilização, massificação e plataformização, hoje predominantes em nosso contexto educacional, que desconsidera os princípios da formação humana plena e da educação como um bem público (Primeiro Seminário Avançado de Formação de Professores para a Educação Básica, 2024, p. 4).

Para responder ao objetivo proposto neste estudo, adotou-se uma abordagem de natureza bibliográfica e documental. Além da revisão da literatura científica sobre a formação de professores e os saberes necessários ao exercício da docência, foram analisados dados do Censo Escolar da educação Básica (Brasil, 2023a) e do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023b) relativos ao Estado de Santa Catarina. Complementarmente, realizou-se um levantamento junto às instituições de ensino superior comunitárias, com foco na evolução da oferta de cursos de licenciatura nessas instituições, nas últimas duas décadas (2004 a 2024).

Dessa forma, o texto está organizado em três seções. Na primeira, com base em autores de referência, são apresentados elementos históricos sobre a formação de professores no Brasil.

A segunda seção discute os saberes necessários ao exercício da docência no contexto do século XXI, considerando as novas exigências educacionais e sociais. Na terceira seção são analisados os dados sobre a evolução dos cursos de licenciatura no oferecidos no estado de Santa Catarina nas últimas duas décadas. Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca das possíveis implicações dessa evolução na oferta dos cursos de licenciatura em Santa Catarina na preparação para a docência no século XXI.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

Para compreender o atual contexto da formação de professores em Santa Catarina - foco central deste artigo -, é fundamental considerar que o Brasil é um país historicamente marcado por um processo de escolarização tardia. Durante mais de quatro séculos, a maioria da população permaneceu distante da escola, uma vez que a educação formal não integrou os projetos de desenvolvimento do país nos períodos colonial, imperial e nas primeiras quatro décadas da República. Assim, mesmo um século após a independência, a ampla maioria da população continuava sem perspectivas de frequentar a escola. Esse histórico contribuiu para a formação de uma cultura que atribui pouco valor à cultura letrada (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994; Romanelli, 2013).

Foi apenas com o início do processo de industrialização, na década de 1930, que o país passou a tomar iniciativas efetivas de expansão da escola e a desenvolver ações para estimular a oferta de educação escolar para a população. Naquele momento, a organização

da produção industrial baseava-se no modelo taylorista-fordista de desenvolvimento que influenciou diretamente a concepção de escola e foi definido por Paulo Freire como “educação bancária” (Freire, 2019; Romanelli, 2013; Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994).

Esse cenário também não favoreceu a criação de políticas ou iniciativas voltadas à formação de professores. Somente após a Independência, já no período imperial, registram-se algumas ações esparsas e intermitentes nas províncias, centradas sobretudo em aspectos práticos, ou seja, na mera reprodução do currículo a ser ensinado (Saviani, 2005).

O Movimento renovador, desencadeado nos anos de 1920, chamou a atenção para a importância da formação de professores, mas não conseguiu, na prática, superar o modelo do treinamento prático e garantir a devida ênfase no desenvolvimento da base teórica. Assim, coube às reformas de Anísio Teixeira (DF) e Fernando de Azevedo (SP), em 1932, a retomada das escolas laboratório “[...] que permitissem basear a formação de novos professores na experimentação pedagógica, concebida em bases científicas” (Saviani, 2005, p. 16). No contexto desse debate, Reis Filho (1995, p. 80) assevera: “[...] não há experimentação pedagógica, quando não é possível discutir os fundamentos teóricos que a determinam”.

Segundo Saviani (2005), sob a liderança de Anísio Teixeira e direção de Lourenço Filho, a transformação da “Escola Normal” em “Escola de Professores” no Instituto de Educação (DF) - dotada de uma escola modelo como campo de experimentação, além de contar com biblioteca, museu escolar e de radiodifusão, abriu caminho para uma formação baseada na experimentação pedagógica, teoricamente embasada e contando com espaço comum de atuação entre o instituto de formação de professores e a escola básica. Em 1935, essa “Escola

de Professores” foi incorporada à recém-criada Universidade do Distrito Federal, sendo chamada de “Escola de Educação”.

Esse movimento se repetiu em São Paulo e serviu de base para a instituição dos Cursos

de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, consolidando-se como modelo para a estruturação da formação docente em todo o país. Contudo, ao expandir-se o modelo centrou a formação no aspecto profissional, por meio de um conjunto de disciplinas e sem a exigência das escolas laboratório. Com isso, o modelo inspirador de Anísio Teixeira não passou de uma experiência isolada e sem efeitos práticos mais abrangentes (Saviani, 2005).

A partir de 1964, uma ampla reforma educacional reestruturou o ensino superior e a Educação Básica no Brasil, organizando os sistemas de ensino nos níveis de 1º, 2º e 3º graus. O curso Normal foi substituído pela habilitação em Magistério de 2º grau, destinada à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A formação docente em nível superior passou a ser realizada por meio de dois tipos de licenciatura: a Licenciatura de 1º grau, chamada de licenciatura curta e voltada à atuação no ensino fundamental, e a Licenciatura Plena, que habilitava os profissionais para o exercício do magistério tanto no 1º quanto no 2º graus. Quanto a currículo, os cursos eram constituídos por um núcleo comum, estendido a todas as instituições brasileiras, e uma parte diversificada, que não contava com estruturação específica, restringindo-se a um elenco de disciplinas

A partir da década de 1990, o Brasil passou a ser impactado pelo avanço das tecnologias digitais e pelo advento da chamada sociedade do conhecimento e da inovação. Nesse contexto, a

educação ganhou centralidade na agenda de diferentes setores da sociedade, incluindo entidades empresariais vinculadas à economia da inovação, que passaram a influenciar diretamente o debate sobre as finalidades da escola e a formação de professores.

Para além dos autores de perspectiva crítica que, há muitos anos, vêm apontando fragilidades na qualidade da educação brasileira, defendendo sua qualificação em uma perspectiva emancipatória, a partir dos anos 1990 a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas passou também a tornar-se um tema recorrente na mídia e em entidades vinculadas ao setor empresarial, especialmente aquelas alinhadas às transformações da nova revolução tecnológica. A tônica das críticas, nesse último caso, foi na direção de que a baixa qualidade das escolas brasileira compromete competitividade e crescimento nacional (Diniz, 2018; Formiga, 2016; Moraes, 2006). Como exemplo citamos um trecho de uma obra emblemática nesse sentido<sup>3</sup>: “A educação no Brasil precisa deixar de ser apenas uma promessa de palanque e passar a ser um compromisso de Estado. É a única via capaz de nos tirar da mediocridade e nos inserir no mundo da competitividade com dignidade” (Moraes, 2006, p. 45).

Nesse contexto, impulsionada pelas discussões realizadas durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, a temática da formação de professores ganhou centralidade nos debates entre especialistas em educação e na sociedade. Esse movimento se intensificou durante o processo de formulação da Lei de Diretrizes e

<sup>3</sup> <sup>3</sup> O Livro “Educação pelo amor de Deus” é emblemático na representação desse movimento pelo fato de ter sido organizado a partir da significativa repercussão obtida por uma coluna (com o mesmo título), publicada numa edição de domingo do jornal Folha de São Paulo, pelo então presidente da Confederação Nacional da Indústria, Antônio Ermírio de Moraes. Nela o empresário alertava para a baixa qualidade da escola brasileira e pela inviabilidade de desenvolvimento do país sem a superação de tal problema. A partir desse fato, muitas outras manifestações críticas sobre a escola passaram a ser publicadas na imprensa do país.

Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB inovou ao exigir a formação em cursos superior de licenciatura como requisito para a atuação na docência, expresso no art. 62, e instituiu a valorização do professor, sendo que a formação inicial e continuada foi atribuída como responsabilidade do poder público local, conforme posto no art. 62, § 1º. Ainda no referido artigo foi inserido – pela Lei n.º 12.766, de 2013, o § 5º que prevê a instituição de bolsas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Na esteira dessa previsão legal, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como ação prevista na Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (<http://portal.mec.gov.br/pibid>).

Outro programa que tem por objetivo a formação para a docência é o Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por meio da **Portaria n.º 038**, de 28 de fevereiro de 2018 que, em seu art. 1º define como sua finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2024).

A partir dos anos 2000 a educação brasileira tem sido objeto de vários marcos regulatórios e o período que se estende até 2010 é identificado por alguns autores, como por exemplo Ciavatta e Ramos (2012), como “era das diretrizes”, já que elas regulamentaram todas as etapas e modalidades da educação básica e a formação inicial e continuada de professores. Em relação à formação de professores, importante mencionar que cada curso contou com diretrizes próprias, mas a matéria foi objeto da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020) que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O tema foi objeto da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2019 (Brasil, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que teve seu prazo de entrada em vigor<sup>44</sup> sistematicamente postergado no período de 2015 a 2019, tendo em vista que, especialmente a partir de 2017, houve a ampliação de um movimento de reformismo curricular promovido pelo Estado no sentido de adequar a educação às orientações de agências multilaterais que operam em espaços e instâncias transnacionais e se instauram por meio da adoção de políticas que circulam globalmente produzindo. Dale (2004) denomina este movimento de “agenda globalmente estruturada para a educação”, que tem se tornado hegemônica porque recepcionada de forma disciplinada pelos países, como é o caso brasileiro.

Neste contexto reformista foram aprovadas em 2019 a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

<sup>44</sup> Bazzo e Scheibel (2019) descrevem em detalhes as ações do Governo Temer para adiar o prazo de implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Básica e a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Essas duas últimas resoluções foram objeto de extensos debates e manifestações contrárias por parte de pesquisadores, instituições de educação superior e entidades representativas dos profissionais da educação<sup>5</sup> devido ao seu processo de elaboração e ao seu teor.

Diante desse cenário, o prazo para a entrada em vigor das referidas diretrizes foi sucessivamente prorrogado. Em meio a esse contexto de incertezas, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Conforme o disposto no artigo 17 da referida resolução, o prazo para implementação é de dois anos a partir da data de sua publicação.

Em Santa Catarina a formação de professores foi incluída no Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016- 2025, instituído pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, no qual consta a meta 15 que estabelece as diretrizes para a construção de uma política estadual de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sustentada no regime de colaboração entre União, Estado e Municípios. A meta parte do reconhecimento de que a valorização docente depende, de forma simultânea, da garantia de formação específica de nível superior na área de atuação e da oferta sistemática de oportunidades de formação continuada. Nesse sentido, as vinte estratégias que a compõem podem ser agrupadas e, cinco eixos.

<sup>5</sup> <sup>5</sup> Nesse sentido ver Vieira e Binelo (2024).

Um primeiro eixo refere-se ao planejamento sistêmico baseado em diagnóstico, expresso na necessidade de organizar a oferta de cursos de formação inicial conforme as demandas reais da educação básica e de atualizar a legislação estadual que orienta a política de formação docente.

O segundo eixo diz respeito à formação inicial, concebida de maneira ampliada e diversificada. As estratégias preveem desde o fortalecimento das experiências práticas, como, por exemplo, de programas de iniciação à docência, da valorização dos estágios e da instituição de programas de residência pedagógica, até a ampliação da oferta de licenciaturas específicas para atender populações historicamente marginalizadas, como comunidades do campo, indígenas e quilombolas, bem como a formação voltada à educação especial e profissional.

O terceiro eixo refere-se aos mecanismos de democratização do acesso e permanência, indicando que a política estadual não se restringe à regulação da oferta, mas inclui instrumentos de financiamento estudantil, programas de bolsas e incentivo à obtenção de segunda licenciatura, iniciativas que evidenciam que a formação docente, para ser efetiva, demanda condições materiais que assegurem o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos.

O quarto eixo abrange a formação continuada, concebida como processo permanente, contextualizado e articulado às necessidades das redes. A formação em serviço, o atendimento às especificidades locais e regionais, a incorporação das tecnologias digitais, a educação para a diversidade e a preparação para a atuação em escolas de tempo integral indicam uma concepção de desenvolvimento profissional alinhada aos desafios contemporâneos da Educação Básica.

Por fim, o documento enfatiza a colaboração federativa e a articulação com instituições públicas e comunitárias de ensino superior, reafirmando que a formação docente é responsabilidade compartilhada e exige coordenação entre diferentes instâncias educacionais.

### **3 SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SÉCULO XXI**

Para uma adequada compreensão do processo de formação de professores na atualidade, é importante resgatar brevemente as contribuições dos estudos voltados à formação e ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que a docência é uma atividade complexa, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos a partir de um currículo pré-definido, aplicado de forma homogênea a todos os alunos. Ensinar implica, sobretudo, em processos de formação de pessoas, cada qual com sua história, contexto e singularidade, mediado pela aprendizagem. Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 18) “[...] a missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática”.

A aprendizagem, por sua vez é, essencialmente, um processo de transformação das pessoas, a partir da apropriação/elaboração/ desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em vista de preparar-se para a vida em sociedade. Cada estudante chega à escola

com seu próprio perfil e trajetória e, por isso, aprende de modo peculiar, ao seu próprio ritmo, podendo apresentar necessidades específicas para aprender. Assim, ao chegar na sala de aula, o professor se depara com uma grande diversidade de situações e precisa, cotidianamente, tomar decisões, no calor da própria ação, em vista de possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Estratégias que apresentam bons resultados numa situação, podem não ser adequadas em outros contextos. Esse fato exige que o professor disponha de um amplo repertório de saberes, capaz de possibilitar a tomada de decisões fundamentadas, em vista de cada situação que se lhe apresenta no processo de ensino. Em razão disso, Bransford, Darling-Hommond e LePage (2019) definem os professores como “especialistas adaptativos”, justamente pela necessidade de ajustar suas estratégias a cada situação. Assim, a constituição da profissionalidade docente, entendida como aquilo “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 64), implica na apropriação/desenvolvimento de um conjunto complexo de saberes, competências, atitudes e valores.

De acordo com Tardif (2014), a constituição da profissionalidade docente envolve a aquisição de diferentes tipos de saberes: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional, os saberes curriculares, saberes profissionais e da experiência. O autor indica que a constituição da profissionalidade docente não se restringe à apropriação de um conjunto de conhecimentos conceituais e técnicas de ensino, sendo indispensável a vivência da prática docente e a reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano da docência. Esse fato tem profundas implicações para a formação de professores, o qual precisa envolver, necessariamente, a possibilidade de encontro

com a prática e a reflexão sobre ela, em diálogo com professores experientes.

Shulman (1987) apresentou o que chama de “bases de conhecimento para o ensino” e identificou sete tipos de conhecimento: do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Alinhado a essa concepção, Nóvoa (2022; 2024) destaca que a formação de professores não pode ser concebida exclusivamente no âmbito universitário, nem se restringir ao espaço da prática profissional. Para o autor, é necessário construir uma articulação orgânica entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, de modo a garantir uma formação mais integrada, contextualizada e significativa para o exercício da docência.

Para a formação dos professores na atualidade, é indispensável pensar um processo que articule os diferentes saberes, isto é, os conceituais provenientes das diferentes disciplinas e das ciências da educação com os saberes docentes, elaborados pelos professores que atuam na Educação básica. Com isso, para além do conhecimento disciplinar e do conhecimento pedagógico, o autor indica a necessidade de reconhecer a existência de um terceiro gênero de conhecimento: o conhecimento profissional docente. Este é produzido no encontro reflexivo do professor, com seus saberes, e os desafios da prática profissional. Por essa razão, o autor também aponta a necessidade da constituição de um terceiro espaço institucional para a formação docente, fundamentado na parceria entre a universidade e as escolas de educação básica, visando integrar, de forma colaborativa,

os saberes acadêmicos e os saberes da prática. Nesse espaço, os futuros docentes terão a oportunidade de conviver com professores que atuam na Educação Básica contando com a assessoria/supervisão de professores universitários.

Esse terceiro lugar institucional, segundo Nóvoa (2022), faz emergir um terceiro ator fundamental neste processo formativo: o professor da educação básica que, ao compartilhar seus saberes docentes, contribui decisivamente para a formação dos novos licenciados. Seguindo essas pistas, o autor, em obra mais recente, apresenta a possibilidade/necessidade de uma terceira revolução no processo de formação de professores. Ele afirma:

O ponto de partida para uma “terceira revolução” é o reconhecimento da existência de um conhecimento profissional docente, que sirva de base aos programas de formação de professores. Depois, é necessário consagrar o papel dos professores na formação das futuras gerações de professores, reforçando assim a autonomia e a presença colectiva da profissão. Finalmente, é imprescindível construir um espaço institucional, com capacidade de decisão e de organização, que junte os diversos actores da formação de professores (Nóvoa, 2024, p. 5)<sup>6</sup>.

O ensino e a docência precisam adequar-se às demandas educacionais de cada época, variando, portanto, com o tempo, conforme as próprias transformações sociais. Na atualidade, as profundas transformações desencadeadas pela era digital vem

<sup>6</sup> <sup>6</sup> António Nóvoa identifica duas grandes “revoluções” na formação de professores: a primeira, marcada pela criação dos cursos normais, e a segunda, pela institucionalização dos cursos de licenciatura. Com a implantação das licenciaturas, a responsabilidade pela formação docente foi assumida pelas universidades, o que representou, à época, um avanço significativo no campo educacional. No entanto, como destaca o autor, essas duas etapas já não dão conta das demandas contemporâneas da profissão docente. Por isso, torna-se necessária uma “terceira revolução”, capaz de responder aos desafios atuais e de renovar profundamente os modos de conceber e organizar a formação de professores.

exigindo um grande movimento de reelaboração da docência e de reconstrução da identidade docente. Disso advém, na mesma medida, uma complexificação da formação exigida, em vista de atender às novas demandas sociais por educação e à amplitude da diversidade das trajetórias individuais dos alunos, que provoca uma exacerbação da diversidade na escola, à qual os professores precisam responder, de modo que todos os alunos possam aprender.

Estamos, assim, num tempo de grande exigência profissional para os docentes, à qual deve corresponder, na mesma medida e complexidade, o seu processo de formação. Já não é suficiente a formação recebida na universidade. É imprescindível uma aproximação efetiva com a educação básica, mediante a constituição de um terceiro espaço de formação, que possibilite a convivência dos estudantes dos cursos de licenciatura com o cotidiano da educação básica e a interação com professores experientes.

Como já mencionado, essa necessidade é, também, reconhecida nas diretrizes para uma política de formação de professores, definidas pelo Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, decênio 2016- 2025, que no segundo eixo indica que a formação inicial deve ser concebida de maneira ampliada e diversificada, mediante o fortalecimento das experiências práticas, viabilizadas por diferentes estratégias.

Na seção a seguir, analisamos a oferta de cursos de licenciatura no estado de Santa Catarina, buscando compreender se a forma como esse processo foi organizado e evoluiu nas primeiras décadas do século XXI, no contexto das novas políticas de formação de professores do país, viabilizou (ou não) as condições mínimas indispensáveis ao desenvolvimento dos saberes docentes. A ênfase recaiu, principalmente, no processo de produção/apropriação dos

saberes profissionais docentes, por meio da aproximação da formação de licenciados com a educação básica e a interação dos licenciandos com os saberes profissionais dos professores mais experientes da educação básica, na perspectiva proposta por Nóvoa (2024).

## **4 EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA FRENTE AOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI**

O estado de Santa Catarina, até o final do século XX, contava com apenas duas universidades públicas localizadas na sua capital e com campi nas cidades de Lages e Joinville. Dada essa limitação e com o incentivo do governo do estado, houve um importante movimento de interiorização do ensino superior a partir da década de 1960, o qual levou à criação de mais de duas dezenas de instituições comunitárias de educação superior. “Num período de 22 anos, entre 1964 a 1986, foram criadas 21, sendo 8 delas na década de 1960, 12 nos anos de 1970 e uma apenas na década de 1980. Desse total, 20 foram criadas num período de 14 anos; entretanto, de 1968 a 1976, num período de 8 anos, foram criadas 13 fundações” (Bastiani; Trevisol; Pegoraro, 2018, p. 381).

Num curto espaço temporal, portanto, essas instituições foram instaladas nas diferentes regiões do estado, fazendo com que praticamente todos os municípios de médio e grande porte passassem a ter instituições de educação superior. Tratava-se de instituições de

perfil comunitário, conforme a conceituação definida pela lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013<sup>7</sup>.

Com bastante frequência, os cursos de licenciatura, ao lado dos de Ciências Contábeis e Administração, estiveram entre os primeiros — e em sua maioria, os principais — ofertados por essas instituições no início de suas atividades.

Esse movimento de interiorização da educação superior dotou o estado de Santa Catarina de um modelo *sui generis* no país, de caráter público<sup>8</sup> e com grande capilaridade. Atualmente, esse sistema está presente, diretamente, por meio de *campi*, em 48 cidades do estado, o que lhe permite atender, de modo presencial, a população de todas as suas regiões. As fundações educacionais, que até a metade da década de 1990 permaneceram na condição de faculdades isoladas, com o advento da nova LDB e a regulamentação do processo de constituição de universidades, constituíram-se como universidades ou centros universitários e conheceram significativo crescimento e expansão. A partir desse processo, o sistema se reorganizou em 14 instituições, sendo 9 universidades e 5 centros universitários.

<sup>7</sup> O artigo 1º da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, assim define o conceito de comunitárias as instituições de ensino superior: Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão. Mesmo que a Lei nº 12.881 só tenha criada em 2013, as fundações de que trata o presente artigo, já apresentavam as características definidas na referida lei. O seu reconhecimento enquanto tal foi objeto de um longo período de tramitação política.

<sup>8</sup> Essa definição considera o fato de que essas instituições comunitárias, não dispõem de um proprietário privado (são fundações geridas por um coletivo de representantes), tampouco fins lucrativos e têm foco no desenvolvimento das comunidades que as criaram.

Mesmo contando com poucos recursos públicos, essas instituições comunitárias se desenvolveram, demonstrando acentuado comprometimento com o desenvolvimento das suas regiões (Acafe, 1999; Poli, 2020). Assim, o sistema Acafe ofereceu, de certo modo, uma condição privilegiada para a oferta de educação superior, contribuindo para que muitos jovens não precisassem se deslocar para a capital do estado ou outras cidades maiores em busca de oportunidades de qualificação (Acafe, 1999).

É possível visualizar, na Tabela 1, como ocorreu a evolução das matrículas nos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições nas diversas categorias administrativas.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em Santa Catarina por perfil institucional

| Tipo       | 2009   | 2010   | 2012   | 2014   | 2016   | 2018   | 2020   | 2022   |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Pública    | 9.980  | 10.409 | 10.980 | 11.062 | 10.312 | 9.921  | 9.976  | 7.912  |
| Acafe      | 15.593 | 14.167 | 14.864 | 15.150 | 12.965 | 9.615  | 7.354  | 7.651  |
| Particular | 1.529  | 23.953 | 22.063 | 29.247 | 42.867 | 53.769 | 64.868 | 70.881 |
| Total      | 27.102 | 48.529 | 47.907 | 55.459 | 66.144 | 73.305 | 82.198 | 86.444 |

Fonte: os autores, com base no Censup (2023).

Conforme os dados da **Tabela 1**, até o final da primeira década do século XXI, as instituições do sistema Acafe foram hegemônicas, em Santa Catarina, no que tange à oferta de cursos de formação de professores, sendo ofertados, em sua quase totalidade, na modalidade presencial. No ano de 2009<sup>9</sup>, as instituições comunitárias ligadas ao

<sup>9</sup> A referência ao ano de 2009 se justifica não apenas por marcar o final da primeira década do século, mas, sobretudo, por representar o encerramento de um ciclo. A partir de 2010, iniciou-se um profundo processo de transformação na oferta dos cursos mencionados. Para ilustrar essa mudança, o número de estudantes matriculados na modalidade EaD aumentou 986,5% em 2010, passando de 2.586 em 2009 para 25.512 naquele ano.

sistema Acafe respondiam por 57,5% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no estado de Santa Catarina, contado com 15.593 estudantes. As instituições públicas existentes no estado, até então, atendiam 9.980 estudantes de licenciatura, o que representava 36,82% do total dos licenciandos do estado. As IES privadas particulares<sup>10</sup>, por sua vez, respondiam por 5,64% dos estudantes de licenciatura, com 1.529 estudantes matriculados, conforme expresso na tabela 1.

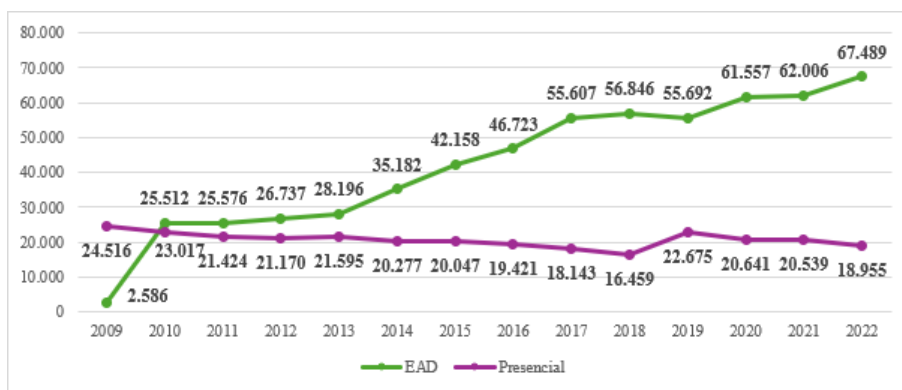
Até aquele momento, a inexistência de concorrência e de fins lucrativos, bem como o fato das instituições comunitárias terem sido criadas por iniciativas locais em vista de promover o desenvolvimento das suas regiões de entorno criava condições favoráveis a que os cursos ofertados, de modo geral, contassem com adequada estrutura física, material e, principalmente, de pessoal (Pegoraro, 2009). Essa condição possibilitava a necessária atenção tanto à fundamentação teórica quanto com a aproximação com a realidade da Educação Básica. Merecem destaque as iniciativas voltadas à aproximação das IES com as escolas como parte do processo de formação dos estudantes de licenciatura, o que favorecia o seu contato com os saberes profissionais docentes, na perspectiva definida por Nóvoa (2022; 2024)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> As Instituições de Ensino Superior privadas particulares estão previstas no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e são consideradas aquelas instituições privadas mantidas por entidades privadas sem vínculo de manutenção pública ou filantrópica especial. Operam através de financiamento privado (normalmente cobrança de mensalidades ou taxas) a partir de iniciativas privadas, com fins lucrativos, com obrigações regulatórias do Estado (credenciamento, avaliações, regulação) quanto à oferta de ensino superior no país.

<sup>11</sup> Para exemplificar, citamos os cursos de licenciatura da Unochapecó que contavam com o Programa Universidade Escola para a Formação Docente, o qual mantinha convênios com um número limitado de escolas de educação básica, estrategicamente distribuídas para facilitar o acesso dos estudantes em estágio e atividades de práticas de ensino. Para cada escola conveniada, além dos supervisores de estágio de cada licenciatura, a instituição contava com um articulador, encarregado de coordenar as ações da universidade na escola, visando otimizar esforços e evitar desencontros na execução das ações. Todos os cursos que mantinham estagiários na escola, se reportavam a essa coordenação, de modo a garantir que as ações fossem articuladas e evitar transtornos às escolas. Além disso, os

A partir de 2010, contudo, o cenário começou a se modificar rapidamente, com o crescimento acentuado do setor privado, com destaque para a expansão da oferta de cursos na modalidade EaD, conforme expresso no gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas em cursos de licenciatura em Santa Catarina



Fonte: os autores, com base nos dados do Censup (2023).

Conforme dados do gráfico I, os cursos de licenciatura ofertados pela modalidade EaD, no estado de Santa Catarina, saltaram de 2.586 estudantes em 2009 para 25.512 em 2010, o que significa um crescimento de 886,5% em apenas um ano. Ao mesmo tempo, os cursos de licenciatura oferecidos na modalidade presencial começaram a se retrair, diminuindo de 24.516 estudantes em 2009 para 23.017 em 2010.

professores que orientavam estagiários nas aulas participavam, anualmente, de atividades de formação continuada na universidade, incluindo estudos e debates de temas pertinentes. Essa aproximação permitia conhecer os cursos de licenciatura e manter-se atualizados na discussão dos temas emergentes. Esses esforços possibilitavam que tanto os supervisores de estágio, quanto os estagiários conhecessem os supervisores de estágio nas escolas e vice-versa, facilitando o planejamento e a articulação das ações em torno do currículo (Unochepecó, 2016).

Essa tendência se manteve nos anos seguintes, de modo que, no ano de 2022, também pelos dados do Censo da Educação Superior (Censup), os estudantes matriculados em cursos de licenciatura na modalidade EaD, eram 67.489, o que representa um crescimento de 2.509,7% em relação ao ano de 2009. Contrariamente, os estudantes de licenciatura matriculados na modalidade presencial decresceram em todos os perfis institucionais. Em termos gerais, o número de estudantes matriculados em cursos de licenciatura na modalidade presencial caiu de 24.516, em 2009, para 18.955, em 2022, representando uma redução de 22,8% no período.

Observando, ainda, os dados da **Tabela I**, pode-se perceber que o número total de estudantes de licenciatura registrou um crescimento expressivo de 2009 a 2022, saindo de 27.102 estudantes em 2009 para 86.444 em 2022, o que representa um crescimento de 218,95% em apenas 13 anos. Contudo, esse crescimento ocorreu em dois sentidos: na modalidade EaD e nas instituições privadas particulares.

Nas instituições comunitárias (sistema Acafe), observa-se uma redução bastante expressiva de alunos de licenciatura, saindo de 15.593 estudantes em 2009 para 7.651 em 2022, o que representa uma redução de 51%. Essa redução no número absoluto de estudantes, combinado com o aumento expressivo de estudantes de licenciatura no estado, nesse período, significou uma redução bastante expressiva na participação percentual do sistema Acafe no universo dos estudantes de licenciatura do estado que, em 2022 passou a representar apenas 8,85%, contra 57,5% que representava em 2009.

Ainda que esse fenômeno demande investigações mais aprofundadas para sua plena compreensão, é possível supor que a oferta de cursos mais acessíveis - especialmente na modalidade EaD,

tenha contribuído para atrair parte do público que, até o final da primeira década deste século, optava majoritariamente pelos cursos presenciais de licenciatura. Além dos menores preços, a redução significativa da necessidade de deslocamento dos estudantes até a sede das instituições parece ter tido influência nesse movimento. É provável, assim, que as instituições comunitárias que ofertavam cursos com uma estrutura de funcionamento mais robusta - em termos de recursos físicos, materiais e didáticos e, principalmente, de pessoal contratado – e, portanto, mais onerosos - tenham tido dificuldade de se adaptar a essa nova realidade de mercado concorrencial, mais focada no menor preço do que na qualidade. O fato é que as instituições comunitárias catarinenses (sistema Acafe) perderam, significativamente, o seu espaço no campo da formação de professores no estado de Santa Catarina.

É importante destacar, contudo, que a retração no campo da formação de professores em Santa Catarina não se restringiu ao sistema Acafe. As próprias instituições públicas, que ofertam cursos presenciais gratuitos e historicamente consolidados, também perderam espaço significativo ao longo do mesmo período. É o que se pode observar na evolução do número de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura dessas instituições. Em número de estudantes matriculados, a redução foi pouco mais de 20%. Entretanto, considerando a participação percentual no total de estudantes de licenciatura, essas instituições viram sua representatividade cair de 36,82% para apenas 9,15%.

Outro aspecto que merece destaque na evolução dos cursos de licenciatura em Santa Catarina é a concentração da oferta em poucas instituições privadas, ao passo que nas instituições públicas (gratuitas) houve redução significativa como consta na **Tabela 2**.

Tabela 2 - Ranking das cinco instituições privadas e das três instituições públicas com maior crescimento em número de matriculados em cursos de licenciatura em SC

| Nome      | 2009  | 2010   | 2012   | 2014   | 2016   | 2018   | 2020   | 2022   |
|-----------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| IES Priv1 | 449   | 17.280 | 15.755 | 19.160 | 24.357 | 31.010 | 30.226 | 30.271 |
| IES Priv2 | 786   | 609    | 866    | 810    | 472    | 843    | 9.500  | 10.600 |
| IES Priv3 |       | 1.202  | 2.064  | 4.788  | 7.215  | 5.870  | 4.936  | 7.863  |
| IES Priv4 |       | 97     | 345    | 987    | 1.797  | 3.024  | 4.105  | 6.895  |
| IES Priv5 |       | 979    | 1.376  | 2.419  | 4.242  | 5.401  | 5.278  | 5.711  |
| IES PubA  | 5.742 | 5.360  | 3.970  | 3.274  | 2.950  | 3.005  | 3.390  | 2.420  |
| IES PubB  | 2.039 | 1.527  | 2.919  | 3.706  | 2.778  | 2.466  | 1.933  | 1.867  |
| IES PubC  |       | 376    | 939    | 1.236  | 1.393  | 1.329  | 1.354  | 938    |

Fonte: os autores, com base nos dados do Censup (2023).

Como se pode observar na referida tabela, os dados indicam uma significativa concentração dos alunos em 5 instituições privadas particulares que cresceram em ritmo bastante acelerado. Apenas uma instituição privada particular (IES Priv1) detém mais de 35% de todos os estudantes de licenciatura do estado, o que representa mais que o dobro do conjunto das instituições comunitárias e das instituições públicas juntas. Considerando o conjunto das cinco instituições privadas que concentram o maior número de estudantes de licenciatura, elas representam 71% do total de alunos dessa modalidade no estado. Por outro lado, as três instituições públicas de maior destaque perderam grande parte de seus estudantes.

Sob a perspectiva da evolução das matrículas nos cursos de licenciatura, verifica-se um crescimento bastante desigual entre

as distintas formações oferecidas, o que impacta diretamente na distribuição de profissionais licenciados entre as diversas áreas do conhecimento. A tabela 3 apresenta em detalhes essa evolução do número de matriculados nos cursos de licenciatura, no estado de Santa Catarina, no período de 2009 a 2022.

Tabela 3 – Evolução das matrículas em cursos de licenciatura de Santa Catarina

| <b>Curso</b>              | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2012</b> | <b>2014</b> | <b>2016</b> | <b>2018</b> | <b>2020</b> | <b>2022</b> |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Artes Plásticas e Visuais | 809         | 2.039       | 2.324       | 2.468       | 2.321       | 2.262       | 2.045       | 2.713       |
| Biologia                  | 1.957       | 2.882       | 2.286       | 2.302       | 1.914       | 1.926       | 2.035       | 1.981       |
| Ciências da Religião      | 245         | 240         | 174         | 148         | 62          | 111         | 158         | 552         |
| Ciências Sociais          | 328         | 577         | 657         | 683         | 622         | 482         | 549         | 589         |
| Dança                     |             |             |             |             |             | 19          | 33          | 176         |
| Educação Artística        | 190         | 32          | 24          | 40          | 8           |             |             |             |
| Educação de Indígenas     | 58          |             | 160         | 199         | 101         | 142         | 73          | 130         |
| Educação do Campo         | 16          | 66          | 109         | 99          | 181         | 160         | 137         | 101         |
| Educação Especial         |             | 330         | 398         | 409         | 624         | 1.576       | 2.110       | 2.101       |
| Educação Física           | 6.397       | 5.869       | 5.319       | 6.158       | 9.647       | 9.844       | 8.502       | 8.342       |
| Filosofia                 | 235         | 348         | 345         | 430         | 572         | 688         | 905         | 946         |
| Física                    | 858         | 655         | 727         | 718         | 694         | 756         | 1.248       | 1.014       |
| Geografia                 | 639         | 1.450       | 1.198       | 1.156       | 1.422       | 1.507       | 1.503       | 1.578       |
| História                  | 1.273       | 2.641       | 2.601       | 3.052       | 3.014       | 3.337       | 3.925       | 4.059       |
| Informática               | 6           | 240         | 245         | 835         | 646         | 447         | 318         | 321         |
| Letras                    | 2.810       | 3.455       | 3.088       | 3.258       | 3.512       | 4.855       | 7.141       | 7.675       |

| <b>Curso</b>             | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2012</b> | <b>2014</b> | <b>2016</b> | <b>2018</b> | <b>2020</b> | <b>2022</b> |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Matemática               | 1.971       | 2.678       | 2.149       | 2.614       | 3.007       | 3.126       | 3.205       | 2.943       |
| Música                   | 138         | 294         | 443         | 433         | 460         | 662         | 759         | 1.017       |
| Pedagogia                | 6.821       | 23.609      | 24.582      | 29.304      | 36.063      | 40.007      | 45.460      | 47.919      |
| Psicologia               | 1.195       | 435         | 369         | 240         | 139         | 32          | 84          | 36          |
| Psicopedagogia           |             |             |             |             |             | 34          | 490         | 621         |
| Química                  | 628         | 477         | 470         | 651         | 849         | 1.030       | 1.174       | 1.038       |
| Teatro                   | 120         | 180         | 184         | 191         | 210         | 223         | 206         | 275         |
| Tecnologias Educacionais |             |             |             |             |             |             |             | 176         |

Fonte: os autores, com base nos dados do Censup (2023).

Conforme se pode observar na tabela III, o crescimento de matrículas ocorre em praticamente todos os cursos, mas em ritmos bastante distintos, sendo que alguns mantiveram-se praticamente estáveis entre 2009 e 2022. É o caso dos cursos de Biologia e Física cujas matrículas avançaram apenas 1,22% e 18,18%, respectivamente, nesse período. Ao longo de todo o período, o crescimento, nesses dois cursos, não se revelou expressivo. No curso de Biologia, observou-se um aumento de 47,2% nas matrículas entre 2009 e 2010; contudo, esse avanço não se manteve nos anos seguintes, resultando em uma tendência de estabilidade. Já o curso de Física apresentou, durante boa parte do período analisado, uma redução no número de estudantes, com sinais de recuperação apenas a partir de 2020.

Outros nove cursos apresentaram um crescimento considerado moderado, especialmente quando comparado ao percentual de aumento geral no número de estudantes de licenciatura. Nesses casos quando comparamos o número de estudantes matriculados em 2009 e 2022, observamos um crescimento que varia entre 38% e 173%.

Especificamente, nessa variação de crescimento, estão inclusos os cursos de Educação Física (38%), Matemática (49%), Química (65%), Ciências Sociais (79%), Educação Indígena (124%), Ciências da Religião (125%), Teatro (129%), Geografia (146%), Letras (173%). Cinco cursos registraram crescimento mais expressivo: História (218%), Artes Plásticas e Visuais (235%), Filosofia (302%), Educação do Campo (531%), Pedagogia (602%) e Música (636%).

Para além do percentual de crescimento, alguns cursos merecem destaque pela expressividade do número de matriculados, como é o caso do curso de Educação Física que, em 2022, detinha 9,4% das matrículas de licenciatura no estado, com 8.342 estudantes matriculados; seguido pelo curso de Letras que, no mesmo ano, detinha 8,87% das matrículas, com 7.675 estudantes matriculados. No caso de Letras, destaca-se ainda a ocorrência de maior crescimento das matrículas (173%). Nada, porém, se compara ao curso de Pedagogia que, em 2022, contava com 55,4% dos estudantes de licenciatura do estado, totalizando 47.919 estudantes. Além disso, no período de 2009 a 2022, o curso de Pedagogia registrou um crescimento de 602% das matrículas.

Diante dos números apresentados, algumas observações parecem necessárias. Em primeiro lugar cabe observar que, ao mesmo tempo que se levanta a possibilidade efetiva de um apagão de professores no país, como demonstram Bof, Caseiro e Mundin (2023), o número de estudantes de licenciatura teve crescimento muito expressivo no estado de Santa Catarina, que mais que triplicou no período em análise (13 anos). Esse fato confirma o destaque já feito pelo estudo citado Bof, Caseiro e Mundin (2023) de que o problema é menos de disponibilidade de licenciados e muito mais de atratividade da carreira. Mas não se pode deixar de destacar, também,

que a distribuição dos estudantes pelos diferentes cursos é bastante desigual, sendo que algumas áreas podem contar com um número expressivo de licenciados, como no caso de Pedagogia, Educação Física e Letras, enquanto em outras habilitações os números se revelam bem mais baixos, como nos casos de Física e Química. Assim, em que pese a grande expansão dos cursos de licenciatura no período em análise, não se pode descartar, no cenário catarinense, o risco de um apagão de professores.

O aspecto mais preocupante que se busca destacar não está relacionado à dimensão quantitativa, mas sim à dimensão qualitativa, especialmente no que diz respeito ao perfil dos cursos ofertados diante dos desafios e exigências contemporâneos da profissão docente.

Como vimos, a docência é uma atividade complexa e, em sala de aula, o professor se depara com situações muito diversas e desafiadoras que exigem muitas tomadas de decisão. Nesse contexto complexo, é preciso que o professor disponha de um amplo repertório de saberes (Bransford; Darling-Hommond; LePage, 2019; Nóvoa, 2022, Shulman, 1987). Por outro lado, como nos alertam Tardif (2014) e Sacristán (1995), a constituição da profissionalidade docente não se restringe à apropriação de um conjunto de conhecimentos conceituais e técnicas de ensino. Ao contrário, é indispensável a vivência da prática docente e a reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano da sala de aula.

Nesse contexto, Nóvoa (2022) propõe a criação de um terceiro espaço institucional no processo de formação docente — um ambiente compartilhado entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica — que favoreça o contato dos futuros professores com a prática e os saberes construídos no cotidiano pelos docentes experientes. Para que esse encontro seja efetivo, ele deve

ocorrer em um ritmo que permita o diálogo, a troca de experiências e, sobretudo, a consolidação da aprendizagem

Esse parece ter sido, pois, o grande limite do processo de formação docente que se expandiu em Santa Catarina a partir de 2010, organizado a partir da lógica do mercado concorrencial. A exemplo do que ocorreu em outras partes do país, em que a expansão das licenciaturas se deu por meio de cursos rápidos e com programas de formação docente simplificados, com pouca regulação e monitoramento (Gatti *et al.* 2019), aqui também a grande expansão registrada nos cursos de licenciaturas ocorreu sob a marca da concorrência, via mercado. Embora não tenhamos localizado estudos conclusivos a respeito, em Santa Catarina, é possível supor que, tendo ocorrido num contexto de acirrada concorrência pelo menor preço, na modalidade de educação à distância, a expansão registrada pode não ter favorecido a oferta de cursos melhor dotados em termos de condições materiais (laboratórios, ambientes e recursos didático-pedagógicos) e, especialmente, de profissionais com tempo para o acompanhamento dos estudantes.

Diante das condições de oferta analisadas, ao que tudo indica, não ocorreu a estruturação e a manutenção do chamado terceiro lugar institucional de formação docente — concebido como um espaço de articulação entre escolas e instituições de ensino superior, com a participação efetiva de professores da universidade e da educação básica, conforme propõe Nóvoa (2022). Em consequência, a formação acabou se concentrando mais em estudos teóricos realizados de forma individualizada, por meio de plataformas digitais, com pouca ou nenhuma interação entre os estudantes, seus docentes e, especialmente, as escolas e seus profissionais. Assim, a formação de milhares de licenciados, em Santa Catarina, nos últimos anos, parece

ter sido marcada pelo distanciamento em relação à realidade escolar e à vivência concreta da docência na educação básica.

Nessas condições, a apropriação dos saberes necessários ao exercício da docência pode ter ficado comprometida. Essa é, provavelmente, a razão que justifica a preocupação dos gestores escolares, já mencionada, que indicaram a existência de graves problemas no âmbito da formação de professores, que vem comprometendo a qualidade da educação oferecida nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo analisar a evolução dos cursos de licenciatura em Santa Catarina no século XXI, em face das demandas educacionais emergentes no novo contexto histórico produzido pela era digital, os dados levantados a partir do Censo da Educação Superior indicam que, mesmo dispondo de uma rede de instituições públicas e comunitárias bem estruturadas e com capilaridade suficiente para atender a população de todas as regiões no estado, a expansão dos cursos de licenciatura se deu num contexto de acirrada concorrência entre instituições privadas particulares, cuja estratégia se caracterizou pela oferta de cursos rápidos e, em geral, baseados apenas em estudos teóricos individualizados, sem a necessária interação com a realidade da docência na educação básica.

Se a solução buscada para a ampliação da formação de professores, via mercado concorrencial e recorrendo à educação à distância, por um lado, propiciou mais que triplicar o número de estudantes de licenciatura no período entre 2009 e 2022, por outro, pode não ter logrado êxito em desenvolver os saberes necessários ao

exercício da docência. Esse fato vem preocupando sobremaneira os gestores escolares que vêm manifestando seu descontentamento e preocupação com o impacto dessa baixa qualidade da formação dos novos professores e na qualidade da educação oferecida nas escolas de Santa Catarina.

Os dados e reflexões apresentados neste estudo não têm a pretensão de oferecer conclusões definitivas sobre o presente ou o futuro da formação de professores em Santa Catarina. O objetivo, antes, é chamar a atenção para a urgência de se construir uma agenda de pesquisas que vá além dos dados do Censo Escolar e se dedique a uma análise aprofundada dos processos formativos em andamento no estado. Tal esforço é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas públicas capazes de qualificar a formação docente, em consonância com as demandas impostas por um contexto de globalização e por uma economia pautada no conhecimento e na inovação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. (ACAFE). **ACAFE 25 anos: 1974-1999**. Florianópolis: Associação Catarinense das Fundações Educacionais, 1999.

BASTIANI, Sherlon Cristina de; TREVISOL, Joviles Vitório; PEGORARO, Ludimar. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 375-395, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7974>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7974>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, Brasília, n. 9, p. 11-49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. Introdução. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 1-34, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados**: Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados**: Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 313–355, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSVwz9hngDXK>. Acesso em: 25 jul. 2025.

DINIZ, Janguê. **Sistema educacional brasileiro**: uma análise crítica. ABMES, 25 jan. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2644/artigo-sistema-educacional-brasileiro-uma-analise-critica>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FORMIGA, Marcos. **Sistema educacional brasileiro e o novo paradigma da sociedade do conhecimento**. Brasília: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, nov. 2016. Disponível em: [https://www.abed.org.br/arquivos/Artigo\\_Marcos\\_Formiga\\_nov16\\_parte1.pdf](https://www.abed.org.br/arquivos/Artigo_Marcos_Formiga_nov16_parte1.pdf). Acesso em: 25 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 91. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, p. 99-140, 2019.

MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!** São Paulo: Gente, 2006. 216. ISBN 9788573124989.

NÓVOA, António. Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores. In: NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador – BH: SEC/IAT, p. 75-89, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Cultura & Sociedade**, n. 67, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em: 25 jul. 2025.

PEGORARO, Ludimar. Universidade e sociedade: sistema catarinense de educação superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, n. 3, v.4, p. 357-406, set./dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-01-00015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

POLI, Odilon Luiz. As comunitárias em tempo de incertezas: apontamentos sobre as possibilidades de futuro das instituições comunitárias. In: CARBONERA, Mirian; ONGHERO, André (org.). **A Fundeste e o ensino superior no oeste catarinense: 50 anos de história**. Chapecó, SC: Argos, p. 113-132, 2020.

PRIMEIRO SEMINÁRIO AVANÇADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. 2024. Florianópolis. **Relatório síntese do Seminário Avançado de Formação de Professores para a Educação Básica**. Florianópolis: Escola do Legislativo da ALESC, ago. 2024.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, Jimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 63-92, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Painel de monitoramento das metas do Plano estadual de Educação** (2023). Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, 57, n. 1, pp. 1-22. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNOCHAPECO, Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa Universidade Escola para a Formação Docente. Chapecó (SC), 2016.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BINELO, Andreia Stochero. Formação de professores e as “novas/velhas” diretrizes curriculares nacionais: contribuições para o debate. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. e528387, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271995283>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5283>. Acesso em: 25 jul. 2025.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Endereços para correspondências:

Odilon Luiz Poli - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Av. Senador Atilio Fontana, 591-E, Efapi, 89809000, Chapecó, SC. Caixa-postal: 1141. [odilon@unochapeco.edu.br](mailto:odilon@unochapeco.edu.br).

Marilandi Maria Mascarello Vieira - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Av. Senador Atilio Fontana, 591-E, Efapi, 89809000, Chapecó, SC. Caixa-postal: 1141. [mariland@unochapeco.edu.br](mailto:mariland@unochapeco.edu.br).