

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS REGIONAIS DOS FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Francisco Edmar Pereira Neto⁴⁰

José Airton de Freitas Pontes Junior⁴¹

Resumo:

A LDB/96 formalizou a profissão de professor de educação básica como uma carreira de nível superior. Usando o modelo CIPP de Stufflebeam, se objetivou analisar as contribuições das instituições de ensino superior na formação de professores. Com os dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019, foi feita uma análise exploratória. Houve um crescimento de 59,6% de egressos de cursos de licenciatura sendo, 81,6% formados por instituições privadas. A análise por região mostra que as instituições públicas com sede no Nordeste (71,0%) e no Norte (78,7%) formam bem mais professores que as privadas. Os resultados indicam a necessidade de as políticas públicas de formação inicial de professores serem feitas atentas as diferenças regionais.

Palavras-chave: avaliação educação superior; formação de professores; formação inicial

Introdução e fundamentos

Em uma sociedade, onde o conhecimento se tornou o elemento determinada da economia, são as pessoas, enquanto produtoras de conhecimento, a real riqueza das nações (Webster, 2014; World Bank, 2011). Essa importância assumida pela educação em uma economia do conhecimento a coloca no centro das preocupações das nações e em seus projetos de desenvolvimento. No entanto, a natureza complexa do processo educacional oferece grandes desafios a formulação de políticas públicas eficazes para a sua promoção. Sabendo-se que em

⁴⁰ Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

⁴¹ Curso de Educação Física, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

última instância o processo de aprendizagem é realizado pelo indivíduo, resta aos responsáveis por fazerem as políticas educacionais influírem em seus resultados por meio do ensino.

Se o ensino tem como uma de suas características influir positivamente nos resultados da aprendizagem e, portanto, no processo educacional, são os professores os atores que realizam as ações mais relevantes nesse processo. De fato, dentre os fatores que influenciam no processo de aprendizagem, os professores tem se destacado para os sucessos educacionais de seus alunos, bem como, das políticas educacionais executadas pelos estados ao redor do mundo (Ingvarson & Rowe, 2008; Britto & Waltenberg, 2014; Gatti et al., 2011; Gauthier et al., 2014; Darling-Hammond, 2017; Cochran-Smith, 2021)

No cenário em que os professores são peças fundamentais para se promover melhoria no desempenho da aprendizagem dos alunos na Educação Básica e, por consequência, no alcance das metas educacionais, a formação dos professores adquire novo e relevante papel. No Brasil a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que ficou conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, diz em seu artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (*Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases Da Educação, 1996*). Com base nessa lei, a profissão de professores da Educação Básica passa a ser uma profissão de nível superior, fruto em parte da luta do movimento docente organizado, mas, também, da pressão de organismos internacionais (Vicentini & Lugli, 2009). De fato, após a promulgação da Lei nº 9.394, diversos programas de formação inicial de professores, alguns em parcerias com as universidades, foram formulados e colocados em práticas (Gatti et al., 2011).

As instituições de ensino superior, nesse contexto, veem-se diante do desafio de serem peças fundamentais no processo de desenvolvimento social e econômico de uma nação (Porto & Régnier, 2003). Por conta disso, cresce a exigência de que a Educação Superior ofereça um serviço, ou seja, uma formação, de qualidade. Alguns problemas se apresentam no caminho da busca de melhor qualidade da educação superior de modo geral.

O maior dele é o problema da qualidade. Deve-se questionar como será possível garantir a qualidade de formação diante do cenário de expansão da Educação Superior. Sendo que no Brasil, a estratégia mais utilizada para garantir uma rápida expansão foi a abertura cada vez maior a instituições privadas com fins lucrativas, inclusive financiadas com recursos públicos por meio de programas como FIES e Prouni (Jardim & Almeida, 2016; Neves & Martins, 2016; Ristoff, 2018). A resposta dada a esse problema foi a de instituir um sistema nacional de avaliação do Ensino Superior. A avaliação periódica das Instituições de Ensino Superior – IES – teria como função

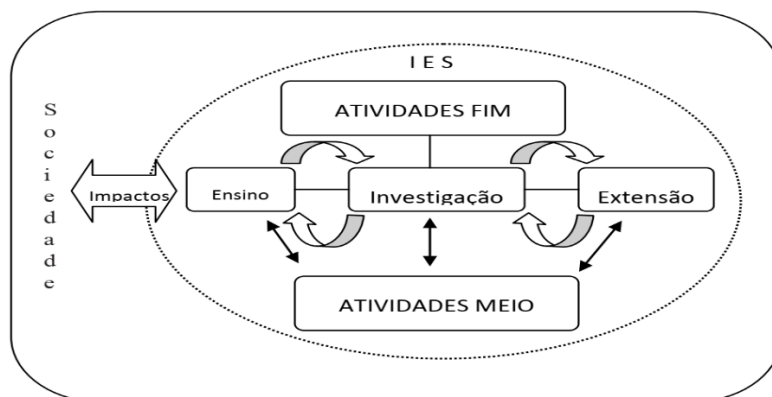
principal manter a qualidade do serviço educacional ofertado. Isso seria garantido não apenas por instrumentos de aferição da qualidade com a aplicação de provas de desempenho e o uso de indicadores institucionais, mas também, por esse sistema prever o uso da avaliação para a regulação de cursos e instituições (Ristoff & Giolo, 2006). O anseio por qualidade faz com que utilizemos a avaliação como instrumento de promoção do desenvolvimento e melhoramento institucional. No Brasil e no mundo, o movimento da avaliação do ensino superior nasce no cenário da expansão da oferta de vagas e as cobranças da sociedade por uma maior qualidade da oferta desse serviço (Martins, 2000; Paul, 2015; Peixoto, 2009).

O discurso sobre a qualidade da Educação Superior se insere em um quadro maior de preocupação com as qualidades de serviços públicos na esteira das reformas neoliberais promovidas por governos em países como Reino Unido e Estados Unidos. Nesses Estados os valores e princípios da administração empresarial baseada na eficiência dos processos e na qualidade aferida principalmente pelos consumidores entra na lógica de organização do Estado. É a emergência da New Public Management que transformará, dentre outras coisas, o Estado em um grande avaliador de políticas e serviços públicos.

Os modelos avaliativos entram no jogo com poderoso instrumental de análise, incluído nesses a criação de indicadores. São esses indicadores que servirão para balizar a adoção de ações de accountability que nortearão os julgamentos sobre a qualidade ou não dos serviços públicos, efetividade ou não de políticas públicas, e, conseqüentemente, a atribuição de responsabilidades com seus prêmios e punições. O contexto esboçado é válido principalmente para as democracias liberais, onde existe uma grande pressão sociais para que os governos prestem conta de suas ações, gastos e investimentos. O que não impede que estratégias de avaliação possam ser usadas por outros tipos de governo interessados em aferir a qualidade ou o cumprimento de metas de suas políticas e planos de ação.

Neste ponto cabe perguntar como se desenham as avaliações das instituições educacionais? Isso é particularmente para as universidades, em razão de sua finalidade dupla de produção e transmissão do conhecimento, em meio a uma sociedade que cada vez mais valoriza a educação como um indicador de status e de bem-estar social e econômico. Com o intuito de oferecer uma visão geral da estrutura relacional de uma universidade fazemos uso do esquema sugerido inicialmente por Andriola (2006) e levemente modificado em Andriola (2014):

Figura 1 - Sistema Universitário Andriola (2006) e Andriola (2010)



Fonte: adaptado de Andriola (2006) e Andriola (2010)

Com esse esquema podemos visualizar de forma fácil as três principais funções da universidade: ensino, investigação ou pesquisa e extensão ou serviços. Chamadas pelo autor de atividades fins. Essas atividades são a própria razão de existir dessas instituições e mesmo que essas atividades ganhem diferentes ênfases e importância em diferentes épocas e lugares, elas abrangem a totalidade das ações universitárias. No entanto, não seria possível realizar suas finalidades sem a existência das atividades meio como gestão administrativa, sustentabilidade financeira, entre outros. O sistema universitário se encontra ainda em "sistemática e dinâmica interação com o contexto social no qual está imerso" (Andriola, 2006, p.131), característica que é representada pela elipse pontilhada entorno das estruturas universitárias. Isso apresenta a universidade como um sistema aberto e dinâmico que impacta e é impactada pelas forças e atores presentes em cada meio social e cultural. Sobre esses impactos Andriola (2006) nos diz:

Sendo assim, nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES - Instituição de Ensino Superior -, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos, mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; identificando e avaliando o valor agregado pela IES; verificando a opinião (i) dos empregadores e (ii) de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e da pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados. (Andriola, 2006, p. 131)

Embora o esquema de Andriola possa nos ser muito útil para compreender as dinâmicas e processos instituições da universidade, ele, na verdade, se refere a um tipo específico de universidade que prosperou entre outros modelos existentes de funcionamento institucional e que, no caso brasileiro, atingiu inclusive o patamar de torna-se artigo constitucional.

Os diversos modelos para explicar os funcionamentos das universidades bem como os diferentes formatos que o sistema e as instituições assumem ao longo do tempo indicam a sua profunda relação com as necessidades sociais e culturais do seu entorno. Como um sistema aberto a instituição busca se adaptar melhor por aquilo que se espera dela. Avaliar é, portanto, ação essencial para a busca constante da melhoria da universidade. Agregue-se a isso que a emergência do Estado avaliador empurra as instituições de ensino superior a um ambiente de preocupação constante com a qualidade e de submissão as regras, modelos e indicadores da aferição dessa qualidade, especialmente no caso brasileiro a partir da década de 1990.

O modelo chamado de contexto, insumos, processos e produtos, conhecido pelo acrônimo CIPP elaborado pelo pesquisador Stufflebeam nos permite avaliar a universidade nas suas interrelações com a sociedade. Nesse modelo a instituição é compreendida como uma entidade atende a demandas contextuais (contexto) e o faz a partir de determinadas entradas (inputs). Nesse ponto o modelo em muito se assimila com modelos computacionais, pois as entradas alimentam os processos e retornam para esse ambiente produtos específicos (Stufflebeam & Zhang, 2017). No caso das universidades os produtos se expressam nos alunos formados ou egressos, nas pesquisas realizadas e nos serviços prestados à comunidade (Shin & Toutkoushian, 2011).

Objetivos e Metodologia

O objetivo principal desse trabalho foi identificar as contribuições das Instituições de Ensino Superior na formação inicial de professores. Portanto, a análise empreendida focou nos cursos de licenciatura ofertados pelas IES, visto que após a LDB/96 foi essa modalidade de ensino superior escolhida como a formadora privilegiada de professores para a rede básica de educação.

A metodologia utilizada se enquadra dentro de uma abordagem quantitativa de pesquisa. As ferramentas da estatística descritiva univariada foram usadas para realizar uma análise exploratório dos dados (Sampieri et al., 2013; Fávero & Belfiore, 2017). Os dados usados são do Censo da Educação Superior, coleta realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, instituto ligado ao Governo Federal brasileiro, e

que visa obter dados para o monitoramento dos indicadores educacionais usados na avaliação de políticas públicas da área. Como os dados coletados pelo censo não tiveram como objetivo aqueles desta pesquisa, isso caracteriza a estratégia de coleta de dados chamada de dados secundários, quando dados são coletados inicialmente para propósitos diversos daqueles da pesquisa presente. Atualmente, muitas e importantes bases de dados educacionais são disponibilizadas gratuitamente para pesquisadores. A quantidade de dados secundários disponíveis é muito grande e subaproveitada para fins de pesquisa educacional (Cohen et al., 2018). Uma das principais utilidades desse método de coleta de dados é a possibilidade de analisar grande quantidade de dados que seriam impossíveis de serem coletados por um único pesquisador para propósitos muito específicos.

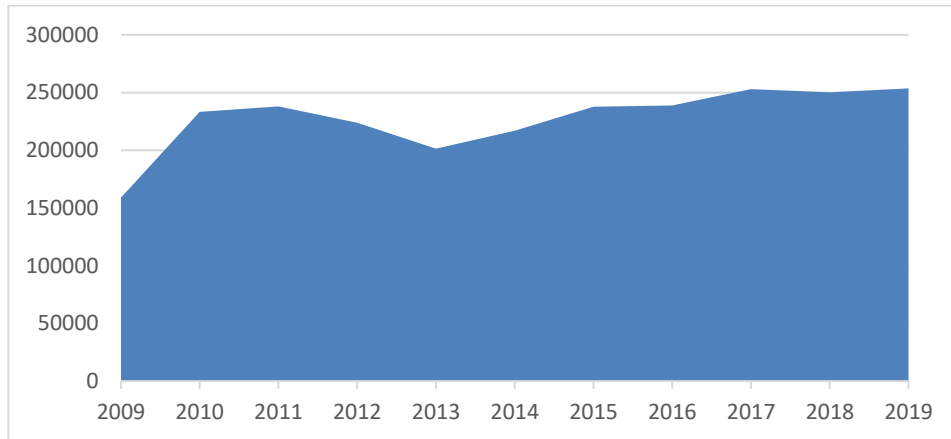
O período da análise começa em 2009 e se estende até 2019. Nesses dez anos será possível ver os efeitos das políticas de expansão da Educação Superior nos cursos de licenciatura, bem como os efeitos também de políticas e programas específicos de formação inicial de professores colocados em ação por diferentes governos. Importante dizer que como estamos trabalhando com os formados, estamos vendo os efeitos tanto de políticas de ampliação da oferta como de apoio aos estudantes para que possam terminar seus cursos com qualidade.

Em razão do tamanho do país, diferenças regionais sempre se fizeram sentir nos ritmos e efeitos da implementação de qualquer política pública. Não seria diferente no caso das políticas educacionais. No caso específico dos cursos de licenciatura ainda é parca a literatura sobre o tema que leve em consideração o recorte regional. Assim, privilegiamos a análise por região e por dependência administrativa para que possamos identificar as diferenças entre elas com relação ao modo como se dá a formação inicial dos professores.

Resultados e discussão

Inicialmente vejamos como se comporta o número total de formados por dependência administrativa.

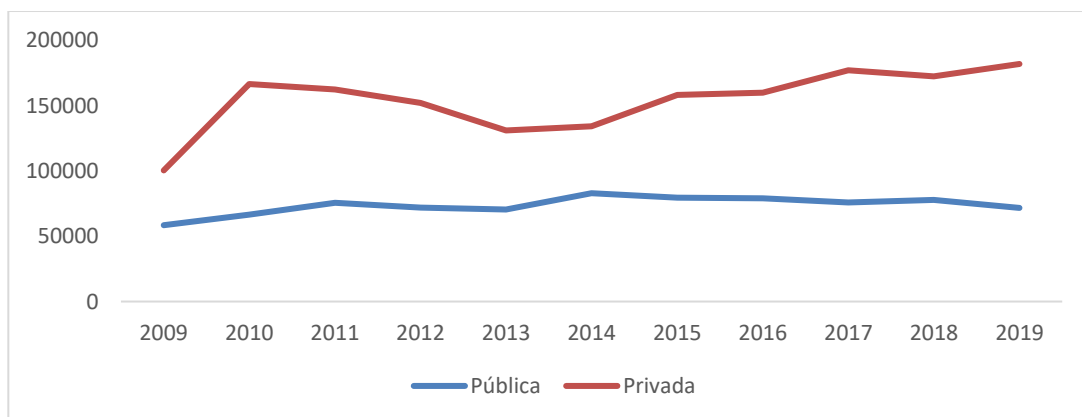
Gráfico 1 – Total de formados em curso de licenciatura no Brasil 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Neste gráfico vemos que o número de formados aumentou no período analisado. De fato, os cursos de licenciatura formaram, em 2019, 59,6% mais licenciados do que em 2009. Isso mostra que houve uma efetiva expansão do ensino superior na área de formação de professores. Todavia, esse crescimento é diferente quando analisamos as instituições por sua dependência administrativa (pública ou privada). O crescimento dos formados em cursos de licenciaturas em IES públicas foi de apenas 22,7% contra 81,6% das IES privadas. Isso aponta para uma forte privatização da formação de professores no país. Conforme o Gráfico 2 o crescimento tanto no setor público com no setor privado não se deu de modo regular, havendo momento de alta e queda no período.

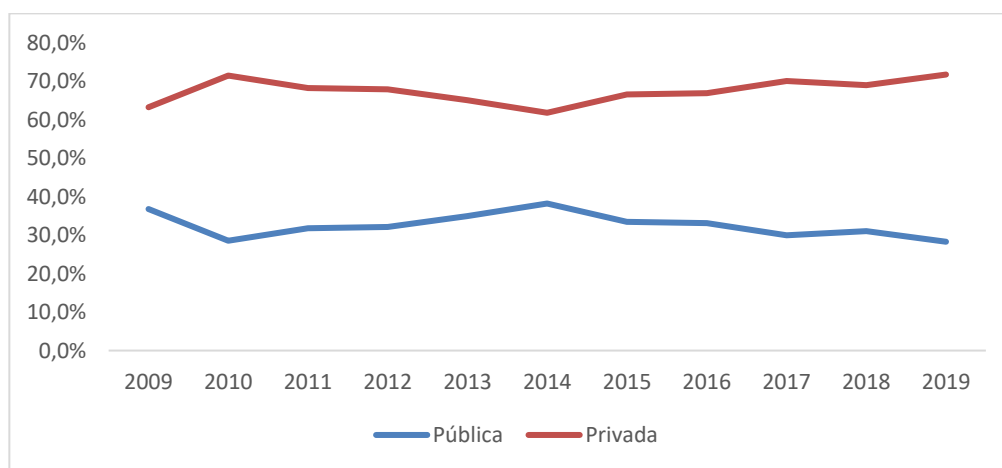
Gráfico 2 – Formados em cursos de licenciatura 2009-2019 por dependência administrativa



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Em 2014, temos o ponto mais alto da curva das IES públicas. Naquele ano foram formados 82.938. Desde então o número vem decrescendo de modo regular, sendo que em comparação a 2019 o decréscimo chega a 13,5%. No mesmo período o número de formados em IES privadas aumentou consideravelmente. Ao ponto de que em 2019 o setor privado respondeu por 71,7% de todos os novos licenciados do país. O gráfico a seguir mostra as mudanças de proporção entre essas duas esferas ao longo do período.

Gráfico 3 - Proporção entre formados em IES públicas e privadas 2009-2019

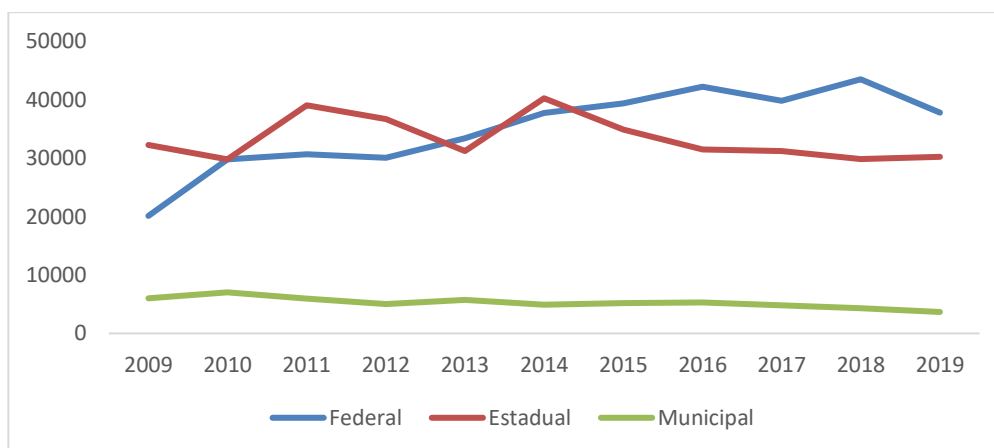


Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

As IES públicas não formaram nem mesmo 40% dos licenciados em cada ano. Seu melhor desempenho foi em 2014, formando 38,2% dos licenciados naquele ano. Se usamos como parâmetro a meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (*Lei Nº 13.005 Plano Nacional de Educação, 2014*) que prever oferta de no mínimo 40% das novas matrículas no segmento público, vemos que no caso das licenciaturas se está indo na direção oposta. Esse domínio das IES privadas na formação inicial de professores sugere que as políticas de financiamento público de vagas em IES privadas (Sguissardi, 2015) como FIES, que prever que os formados por esse programa em cursos de licenciatura paguem seu FIES com serviços prestados às escolas públicas, ou o Prouni que tiveram 37% de suas bolsas ofertadas para estudantes de cursos de licenciatura nos anos de 2009 e 2010 (Gatti et al., 2011), estejam resultando em um encurtamento da participação das IES pública na formação de professores. Isso também ajudaria a explicar o porquê da maior parte dos professores da educação básica sejam egressos de IES particulares (Carvalho, 2018).

Como tendência de queda entre as IES pública é relevante investigar se essa queda ocorre nos três tipos de dependência administrativa (Federal, Estadual e Municipal) possíveis nessa esfera de financiamento. O gráfico 4 mostra a relação entre esses três tipos de dependência administrativa no decorrer do período.

Gráfico 4 – IES públicas por dependência administrativa 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Em 2009 as IES estaduais são as principais responsáveis pela formação de professores, dentro da esfera pública, no país. 55,2% de todos os formados em cursos de licenciatura no país, terminaram seu curso em uma IES estadual. A situação se inverte em 2019 quando 52,7% dos licenciados formados em IES públicas são oriundos de IES federais. Como é possível ver no gráfico 4 as IES federais ultrapassam as estaduais de modo definitivo em 2015. Seu crescimento no período foi de 88,0% sendo que as estaduais e municipais tiveram uma redução de 6,4% e 39,2% respectivamente. Isso pode indicar que as políticas públicas de formação inicial de professores privilegiaram apenas as IES federais seja com a abertura de novas instituições ou programas específicos como o Reuni que possibilitaram o aumento da oferta de vagas de ensino superior federais. No entanto, como os dados do gráfico sugerem as políticas não tiveram as estaduais em seu foco, sendo essas as principais formadoras de professores até então.

Sabendo-se que em cenário nacional a formação inicial de professores é dominada pelas IES privadas, cabe agora investigar as diferenças regionais com relação ao tipo de IES para saber como o predomínio privado se apresenta por região. Para isso calculamos a quantidade de formados pela região da sede da IES. Isso implica que os formados nos cursos a distância não foram contabilizados nas regiões de presença do pólo de apoio, mas da região da sede da IES

ofertante do curso. Isso permite identificar como tem se dado a contribuição na formação de professores de modo a avaliar o impacto regional das IES que formam professores.

No quadro 1 é possível identificar que as IES sediadas nas regiões Norte e Nordeste não seguem a tendência nacional de privatização do setor de formação superior de professores. Ao contrário, em ambas a proporção para o público nunca é inferior a 57%. Sendo que que no final do período analisado apresentam um crescimento nessa proporção.

Quadro 1 – Proporções de formados em cursos de licenciatura por região 2009-2019

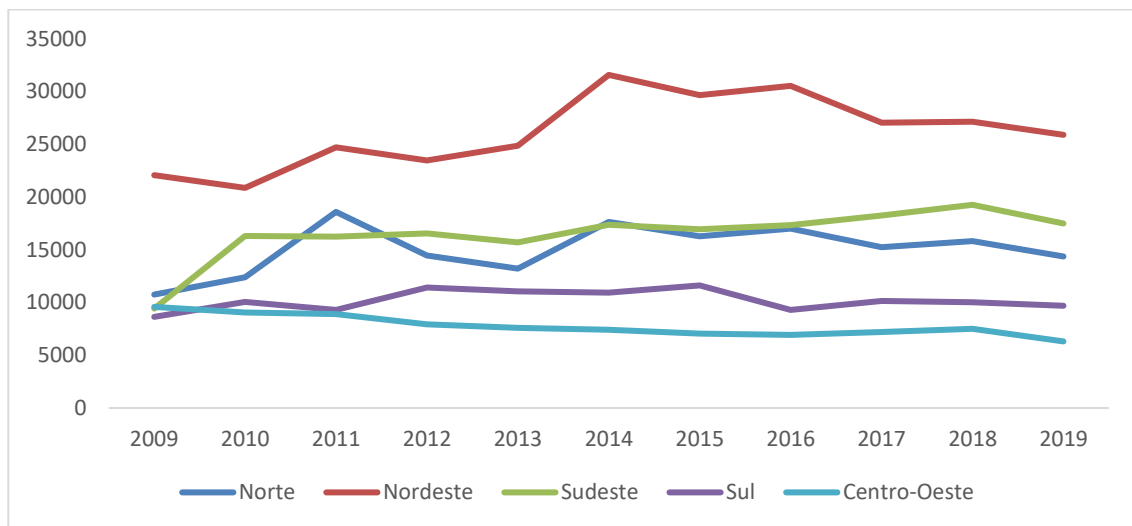
Região	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Norte – público	74,4 %	74,9 %	76,8 %	69,8 %	64,6 %	78,6 %	65,5 %	72,9 %	73,8 %	75,1 %	78,7 %
Norte – privado	25,6 %	25,1 %	23,2 %	30,2 %	35,4 %	21,4 %	34,5 %	27,1 %	26,2 %	24,9 %	21,3 %
Nordeste – público	66,7 %	57,9 %	67,3 %	67,5 %	64,9 %	57,8 %	72,5 %	73,8 %	69,9 %	73,3 %	71,0 %
Nordeste – privado	33,3 %	42,1 %	32,7 %	32,5 %	35,1 %	42,2 %	27,5 %	26,2 %	30,1 %	26,7 %	29,0 %
Sudeste – público	12,8 %	16,1 %	17,1 %	17,6 %	18,8 %	21,3 %	18,6 %	17,9 %	18,3 %	19,4 %	17,4 %
Sudeste – privado	87,2 %	83,9 %	82,9 %	82,4 %	81,2 %	78,7 %	81,4 %	82,1 %	81,7 %	80,6 %	82,6 %
Sul – público	36,2 %	15,7 %	14,1 %	19,7 %	25,9 %	25,3 %	19,9 %	16,3 %	13,9 %	13,6 %	12,0 %
Sul – privado	63,8 %	84,3 %	85,9 %	80,3 %	74,1 %	74,7 %	80,1 %	83,7 %	86,1 %	86,4 %	88,0 %
Centro-Oeste – público	60,5 %	51,3 %	47,7 %	42,9 %	41,0 %	43,2 %	29,0 %	30,9 %	31,6 %	34,9 %	32,0 %
Centro-Oeste – privado	39,5 %	48,7 %	52,3 %	57,1 %	59,0 %	56,8 %	71,0 %	69,1 %	68,4 %	65,1 %	68,0 %

Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Situação oposta é encontra nas demais regiões. Sul e Sudeste apresentam as maiores proporções de privatização do setor de formação de professores, sendo que em 2019 esse valor ultrapassava os 80% nas duas regiões. Isso pode indicar também que os grande conglomerados privados de Ensino Superior que ofertam grande quantidade de vagas por meio da educação a distância (Meneghel & Westphal, 2020) estejam prioritariamente sediados nas regiões Sul e Sudeste. Já a região Centro-Oeste começou um período com uma proporção maior de público do

que privado. No entanto, isso se inverteu a partir de 2011, sendo, portanto, a única região a apresentar uma redução do número de formados (-34,2%) em IES públicas no período, conforme pode ser visto no gráfico 5.

Gráfico 5 – Formados em curso de licenciatura em IES públicas por região no período de 2009-2019



Fonte: elaboração própria dos autores a partir dos dados do Censo da Educação Superior

Apesar da tendência de queda no número de formados de 2018 para 2019, apenas a região Centro-Oeste apresentou redução em comparação com o ano de 2009. Mesmo sendo a região Sudeste a mais populosa e com maior número de matrícula do ensino superior, a região Nordeste a ultrapassa no número de formados em cursos de licenciatura de IES públicas. Isso mostra o papel angular que essas instituições exercem no esforço coletivo de formação de professores.

Considerações Finais

Os resultados nos sugerem que as políticas públicas criadas pelo Estado Brasileiro por meio de programas federais e metas no Plano Nacional de Educação não levam em consideração as diferenças regionais em sua elaboração. Analisando apenas a quantidade de formados em cursos de licenciatura se identificou que diferentemente da tendência nacional de privatização as regiões Norte e Nordeste seguem formando seus professores em IES públicas. Ademais, como as IES privadas tem investido muito mais na formação em cursos de educação a distância pode se levantar a hipótese de que a formação inicial de professores possa estar sendo feita sem levar em

consideração as especificidades regionais e os desafios educacionais locais, pois são instituições de outras regiões, distantes dos problemas locais que estão fornecendo essa formação inicial.

Referências bibliográficas

- Andriola, W. B. (2006). Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 a 2004 dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 11(4), 129–152. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/952>
- Andriola, W. B. (2014). Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. *Educar Em Revista*, 54, 203–220. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36720>
- Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação*, (1996) (testimony of República Federativa do Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.005 Plano Nacional de Educação*, (2014) (testimony of República Federativa do Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Carvalho, M. R. V. de. (2018). *Perfil do Professor da Educação Básica* (No. 41).
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 415–428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. In *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata*. Elsevier.
- Gatti, B., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2014). *Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos: a gestão dos aprendizados*. Vozes.
- Jardim, F. A. A., & Almeida, W. M. de. (2016). Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas Críticas*, 22(47), 63–85. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4776>
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Em Perspectiva*, 14(1), 41–60. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>
- Meneghel, S. M., & Westphal, L. V. (2020). Expansão dos Cursos de Licenciaturas no Brasil Período de 2010 a 2018. *VII Congresso Nacional de Educação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID_5979_06102020171745.pdf
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In T. Dwyer, E. L. Zen, W. Weller, J. Shuguang, & G. Kaiyuan (Eds.), *Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira* (pp. 95–124).

- Paul, J.-J. (2015). Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. *Caderno CRH*, 28(74), 309–326. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>
- Peixoto, M. do C. de L. (2009). A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 14(1), 9–28. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100002>
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-3035*. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>
- Ristoff, D. (2018). Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), 9–32. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8406>
- Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). O SINAES como sistema. *RBPG*, 3(6), 193–213.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Artmed.
- Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, 36(133), 867–889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>
- Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The Past, Present, and Future of University Rankings. In *University Rankings: theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 1–16). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116->
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: how to evaluate for improvement and accountability*. The Guilford Press.
- Vicentini, P. P., & Lugli, R. G. (2009). *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. Cortez.
- Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. Routledge.
- World Bank. (2011). *Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790>

INITIAL TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THE REGIONAL DIFFERENCES OF GRADUATES IN BASIC COURSES IN BRAZIL

Abstract

The LDB/96 formalized the basic education teaching profession as a higher-level career. Using Stufflebeam's CIPP model, the objective was to analyze the contributions of higher education institutions in teacher education. With data from the Higher Education Census from 2009 to 2019, an exploratory analysis was carried out. There was a growth of 59.6% in graduates from undergraduate courses, 81.6% of whom graduated from private institutions. Analysis by region shows that public institutions headquartered in the Northeast (71.0%) and North (78.7%) train far more teachers than private ones. The results indicate the need for public policies for initial teacher training to be carried out with attention to regional differences.

Keywords: higher education evaluation; teacher training; Initial formation