



## Políticas educacionais na formação de professores no Brasil: avanços ou retrocessos?

*Educational policies in teacher education in Brazil:  
advancements or setbacks?*

*Políticas educacionales en la formación de profesores en Brasil:  
¿avances o retrocesos?*

Hinan Tsai Sun<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo discutir o atual panorama da formação de professores no Brasil, tendo como eixo norteador o debate sobre o chamado “apagão docente”. Reflete-se sobre como as atuais “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” contribuem para o agravamento desse problema, impactando a qualidade da formação docente. Além disso, analisa-se o programa “Mais Professores para o Brasil”, homologado em janeiro de 2025, como uma resposta à crise de escassez de professores no país. Argumenta-se que essa iniciativa não é suficiente para enfrentar o problema, pois apenas máscara os reais determinantes que desestimulam o ingresso e a permanência na carreira docente.

**Palavras-chave:** Crise de professores; Formação docente; Formação inicial; Políticas educacionais; Formação esvaziada; Diretrizes Curriculares.

**Abstract:** This study aims to discuss the current landscape of teacher education in Brazil, focusing on the debate surrounding the so-called "teacher shortage crisis." It examines how the current "National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Education for Basic Education" and the "Common National Base for Initial Teacher Education for Basic Education" contribute to the worsening of this issue, affecting the quality of teacher preparation. Additionally, it analyzes the "More Teachers for Brazil" program, approved in January 2025, as a response to the country's teacher shortage crisis. However, this initiative is argued to be insufficient in addressing the problem, as it merely conceals the underlying factors that discourage entry into and retention in the teaching profession.

**Keywords:** Teacher crisis; Teacher training; Initial teacher education; Curriculum policy; Deterioration of teacher education.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo analizar el panorama actual de la formación de docentes en Brasil, centrándose en el debate sobre el denominado “apagón docente”. Se examina cómo las actuales “Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica” y la “Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica” contribuyen al agravamiento de este problema, afectando la calidad de la formación docente. Además, se analiza el programa “Más Profesores para Brasil”, homologado en enero de 2025, como una respuesta a la crisis de escasez de profesores en el país. No obstante, se argumenta que esta iniciativa

<sup>1</sup> Doutora em Educação para Ciência Unesp (Bauru). Professora substituta Unesp (Botucatu), São Paulo, Brasil. E-mail: [hinan.sun@unesp.br](mailto:hinan.sun@unesp.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2199234543455295>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-9493>.



no es suficiente para abordar el problema, ya que solo oculta los factores estructurales que desincentivan el ingreso y la permanencia en la profesión docente.

**Palabras clave:** Crisis de docentes; Formación docente; Formación inicial; Políticas curriculares; Formación vaciada.

---

**Recebido em:** 24 de fevereiro de 2025

**Aceito em:** 30 de setembro de 2025

---

## Introdução

Em 2020, o Instituto Semesp divulgou o que denominou de risco de um ‘apagão’ de professores no Brasil em 2040, fruto de um descompasso entre quantidade de professores atuando e de alunos na escola, estimando uma defasagem de em torno 235 mil docentes.

Segundo o “Resumo Técnico Do Censo Da Educação Superior 2022” publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2024, o número de ingressantes na licenciatura aumentou gradativamente entre 2015 (528.507 matrículas) e 2019 (731.682 matrículas), havendo, em 2020, uma leve queda (695.709). O ano de 2015 representou um ponto de virada: até então, o número de matrículas ocorria majoritariamente na modalidade, e, a partir de 2016, o ingresso em licenciaturas à distância passa a prevalecer sobre as matrículas em faculdades presenciais. Em 2020, a porcentagem do total de matrículas em faculdades a distância representou 73,2% do total de matrículas contra 26,8% das faculdades presenciais.

Outro dado relevante é o perfil dos ingressantes. Entre 2010 e 2020, houve 26 milhões de licenciados formados, sendo que, desse total, 48% tinham até 29 anos. Porém, ao analisar esse período, há uma queda de 11,8% de egressos jovens. Isso se reflete nos professores jovens em início de carreira: a faixa etária de até 24 anos caiu pela metade entre 2009-2021. Concomitante, no mesmo período, houve o crescimento de 109% de professores com 50 anos ou mais. Há também uma alta taxa de evasão: um em cada três ingressantes na licenciatura não conclui a formação. Assim, entre 2010 e 2020, houve aumento de 53,8% de ingressantes na licenciatura, porém o aumento da taxa de egressos foi de apenas 4,3%.

O trabalho de Esquinsani e Esquinsani (2018) já anunciava o possível cenário do chamado apagão docente, trazendo como dados quantitativos as matrículas na licenciatura, o baixo número de professores jovens e o número de professores com mais de 50 anos, cenário que os dados de 2020 reafirmam.

Dentre os motivos pela falta de interesse no ingresso e no abandono da carreira docente estão: a baixa atratividade da carreira em razão dos salários baixos, a falta de infraestrutura



nas escolas, salas superlotadas, a pressão da instituição por resultados e a ausência de autonomia no trabalho.

É relevante pontuar que a valorização docente estava presente nas Diretrizes Curriculares para Formação Docente (DCN) de 2015 e retirada na atual DCN de referência, a de 2019. Vale lembrar que o contexto de elaboração da última DCN foi qualitativamente diferente da de 2015: enquanto esta ou por um amplo debate entre educadores e pesquisadores, a de 2019 não teve a mesma dinâmica (Diniz-Pereira, 2021).

Não há dúvidas que o problema apagão docente, motivado pela desvalorização da carreira e pela formação aligeirada, deve ser enfrentada. Porém, como? É inevitável pensar que são necessárias políticas públicas que enfrentem essa questão.

Neste ensaio, será discutida a formação de professores em termos de qualidade e quantidade, conforme expressa na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e no ‘Programa Mais Professores para o Brasil’, respectivamente. Busca-se evidenciar como essas políticas públicas não enfrentam, de fato, a crise de professores no Brasil, ao adotar uma abordagem quantitativa para o problema, sem considerar que o simples aumento do número de docentes, por meio de bolsas e formações aceleradas, não é o suficiente.

### BNC-formação e qualidade da formação docente

O Conselho Nacional da Educação, a partir da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação. A sua homologação provocou reações adversas da comunidade de pesquisadores e professores por conta das suas orientações e diretrizes autoritárias e prescritivas, que desconsideraram o movimento histórico dos educadores nas lutas por uma educação emancipadora (Portelinha, 2021).

Ao contrário do que aconteceu com as DCN (2015), amplamente debatidas em um processo democrático e dialógico, nelas foram recuperados:

Os princípios teórico epistemológicos decorrentes das conferências, dos movimentos do campo (envolvendo entidades acadêmicas, científicas, sindicais, dentre outras) e das instituições de educação básica e superior. Esse movimento buscava consolidar uma nova legislação para a formação de professores, visando a romper com regulações para a matéria, nem sempre orgânicas, a despeito do eixo comum dos aparatos normativos vigentes à época, fortemente centrados no pensamento tecnocrático, expressos na ênfase em habilidades e competências, entre outros espaços. A referida Comissão desenvolveu estudos, pesquisas, análises das políticas e dos marcos



regulatórios direcionados à formação de professores, além de ampliar o seu escopo de atuação, visando a garantir efetiva participação do MEC, de setores e órgãos educacionais, de instituições de educação superior públicas e privadas e de entidades ligadas à temática (Dourado; Siqueira, 2022, p. 58).

A DCN (2015) foi um marco na história da formação de professores ao incorporar demandas históricas da categoria, como a articulação entre formação inicial e continuada em uma política de formação, a valorização do magistério, a defesa por uma base nacional comum cujo princípio fosse a educação com caráter emancipatório e permanente e o reconhecimento das especificidades do trabalho do trabalho docente.

Inicialmente, as instituições de ensino deveriam realizar as modificações norteadas pela DCN (2015) até o ano de 2017. No entanto, houve pedidos de dilatação de prazo para realização dessas mudanças e, nesse período, foram publicadas as novas e atuais DCN 2019 (Diniz-Pereira, 2021).

Nota-se que a sua publicação ocorreu enquanto as instituições de ensino tentavam se adequar às orientações de 2015. Dourado e Siqueira (2022) explicam que as DCN de 2015 não atendiam aos interesses da classe empresarial, setor cada vez mais entranhado nas políticas públicas educacionais. Em 2016, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, ascendeu ao poder um governo conservador e ultraliberal.

Esse governo, embora eleito democraticamente, modificou a composição do Conselho Nacional da Educação, alinhando-o, de forma explícita, aos interesses da classe empresarial. O Conselho aprovou, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino infantil e ensino médio. No mesmo ano, também foi aprovada a lei 13.415/2017, conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio. Em 2018, foi publicado a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, e, em 2019, homologadas as DCN para formação inicial de professores da educação básica e a BNC-formação.

Branco e Zanatta (2021) analisam que essas reformas educacionais são um arremedo de participação democrática, na qual agentes privados conduziram a BNCC de forma a estruturá-la sob a ótica empresarial (D'Ávila; Lima, 2020). Desse modo, a educação é convertida em mais uma mercadoria e, como tal, o compromisso não é elevar a qualidade de ensino, mas evitar o uso de recurso público com ela.

Na época, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em nota, manifestou-se contrária a essas reformas, nas quais estavam ausentes a discussão com a comunidade escolar, pesquisadores, escolas e universidades. Foram excluídos, de forma proposital, os amplos debates das DCN de 2015, e a entidade afirmou que a BNC-formação não faz frente aos problemas da formação de professores:



Quando vamos enfrentar o fato de que 83% (Censo do Ensino Superior de 2017) das matrículas nos cursos de pedagogia estão nas instituições privadas e parte desta formação é feita à distância? Será que precisamos de novas diretrizes ou precisamos enfrentar as condições de qualidade da oferta? Quando vamos enfrentar o fato de que as redes de educação básica seguem contratando professores temporários que não conseguem construir uma trajetória regular de trabalho? Quando vamos enfrentar o fato de que os sistemas de ensino não respeitam a lei do PSPN? (ANPED, 2018, s/p).

A DCN (2019), discutida majoritariamente pela classe empresarial, evidencia uma postura que coloca o professor como um mero executor de programas elaborados por terceiros, e não alguém que pensa e discute questões educacionais.

Pires e Cardoso (2021, p. 78) apontam que essas políticas “operam uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado”, formando, então, professores de maneira padronizada para serem executores da BNCC.

O alinhamento das políticas públicas educacionais ao ideário neoliberal não é novidade, como já discutido amplamente por diversos pesquisadores da área educacional. Esse alinhamento já orientava as reformas de formação docente no Brasil, por meio de leis e diretrizes, desde a década de 1990 (Freitas, 2018).

Um marco desse processo foi a publicação, em 1988, no Brasil, do relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este documento serviu como referência para a elaboração das políticas educacionais brasileira, que incorporaram essas orientações elaboradas por organismos multilaterais internacionais - além da UNESCO tinha o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Os pilares estabelecidos foram o: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Mazzeu, 2011). A proposta era formar um indivíduo com “competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade; portanto, para o exercício da ética” (Silva, 2020, p. 105).

Mazzeu (2009) relaciona essas reformas à reestruturação produtiva do capital, na qual a modelo ‘tradicional’ de formação de professores já não atendia as necessidades de uma sociedade complexa e em constante mudança. Perante isso, surge a demanda por um docente cuja ação seja orientada por:



soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado tendo como objetivo não prejudicar o “andamento” do processo educativo, nem a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, um modelo de formação “tradicional” pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado. Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência* (Mazzeu, 2009, p. 2, grifos da autora).

O princípio da competência como norte na formação de professores atende à demanda por esse modelo de profissional, incorporado nas primeiras "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" de 2002. Esse princípio ajustava os professores às necessidades da sociedade capitalista, ao formar um profissional passivo, alinhado demandas cotidianas, mas sem ferramentas que auxiliem na compreensão e superação dessas problemáticas. Por isso, o modelo de competências já constituía um ponto de tensão e discussão no documento, junto à educadores e pesquisadores (Diniz-Pereira, 2021).

Outra característica dessa formação é a desvalorização dos conhecimentos teóricos. Moraes (2001) denomina esse fenômeno de recuo da formação teórica como componente de uma ofensiva conservadora e obscurantista (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020), que oblitera, propositalmente, o acesso ao conhecimento sistematizado pelos futuros professores – requisito necessário para o questionamento das relações de dominação impostas.

Deste modo, o professor formado a partir do modelo de competências:

comumente sabe resolver os problemas da sala de aula, com saberes experenciais, sem, contudo, ter posse do conhecimento teórico que deveria iluminar a sua prática (...) prende o professor em seus próprios conceitos cotidianos por serem marcados por um processo de formação prático-utilitária, visto que o foco de questionamento é a própria experiência e a vida dos professores, a qual deve ser refletida por ele, a fim de promover sua autoformação e encontrar soluções aos problemas vividos no cotidiano. Desconsidera-se que a atuação docente demanda a formação de conceitos científicos, os quais não se constroem na imediaticidade do mundo prático-utilitário (Borges; Richter, 2021, p. 4-5).

Junto à homologação da DCN (2019), que endossa o modelo das competências e retrocede com os avanços conquistados pela DCN (2015) – a qual, segundo Tonello e Mohr (2023), abria a possibilidade de problematização crítica da realidade por meio da abertura curricular – foi publicado a BNC-formação, cujo referencial para implantação é a BNCC.

No documento, conta que:



Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019)

É evidente que todas as orientações da BNC-formação gravitam em torno do desenvolvimento de competências, estando o documento dividido em ‘competências gerais docentes’ e ‘competências específicas’, articuladas com a habilidade correlata.

De acordo com Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020, p. 566), a BNC-formação tem:

[...] caráter neotecnista, privatista e praticista, pois, referenciando-se exclusivamente nas determinações da BNCC para a Educação Básica, tais diretrizes da formação de professores restringem ainda mais a possibilidade da formação solidamente constituída no campo da educação, com seus fundamentos e teorias pedagógicas plenamente desenvolvidas ocupando o caráter de centralidade formativa.

Assim, aos professores bastaria saber aplicar a BNCC: um professor técnico, ao qual são sonegados, intencionalmente, os conhecimentos necessários para compreender e atuar na realidade sob a forma de práxis. Mantém-se, assim, o docente conformado com a precariedade do trabalho, acreditando ser possível solucionar problemas educacionais sem teoria, devendo trabalhar horas intermináveis e assumindo, individualmente, a responsabilidade pelo próprio futuro.

Diniz-Pereira (2021) relaciona a BNC-formação ao que ocorreu no período da ditadura militar: uma formação padronizada e controlada de professores, que mina posições contrárias à ordem vigente.

Saviani (2019), ao analisar as mudanças na formação de professores decorrentes da reestruturação dos processos produtivos na sociedade capitalista, destaca que:

Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que – a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e baixo custo – prossiga com uma sua qualificação no exercício docente, lançando mão



da reflexão sobre sua própria prática, apoiando eventualmente cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da ‘inclusão excludente’, do ‘aprender a aprender’ e da ‘qualidade total’ (Saviani, 2019, p. 118-119).

É válido pontuar que os conhecimentos que um professor adquire ao longo de sua carreira pela via experiencial, à primeira vista, apresentam-se como momentos singulares, marcados por reflexões e ações decorrentes de cada situação vivida na sala de aula. Contudo, em uma análise mais detida, evidencia-se o atravessamento por múltiplos fatores históricos, sociais e culturais (Sun, 2024).

O foco na “reflexão na ação” tende a silenciar e apagar a dimensão histórico-social, esvaziando a práxis docente. Assim, é possível afirmar que os princípios que pautam a BNC-formação não apenas moldam o indivíduo para a manutenção do atual modo de produção, mas também tornam desafiador empreender ações contrárias à corrente predominante e resistir às normas desta sociedade, uma vez que não dá conta de analisar a complexidade da realidade educacional em sua essência.

Contreras (2002) sinaliza que a formação voltada ao conhecimento tácito, particular e subjetivo restringe as reflexões sobre as práticas pedagógicas ao espaço da sala de aula e às disciplinas escolares, não promovendo o viés da transformação social. Nessa perspectiva, não haveria o desenvolvimento do saber filosófico. De acordo com Nunes (2018), tal configuração endossa a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a prática e secundarizando a teoria, além de estabelecer cria uma relação de subordinação do conhecimento teórico em relação ao prático.

Faria (2022, p. 15) propõe uma formação culta e plena dos professores, de modo a possibilitar o:

[...] desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática docente e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica potente, capaz de emancipá-los, uma vez que os deixa em condições de organizar e mediar o processo ensino-aprendizagem de modo sistemático, eficaz e coerente com a finalidade educativa de libertação e emancipação.

O domínio dos conhecimentos pedagógicos e específicos tem íntima relação com a esfera política, e “é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas reivindicam o acesso a esse saber” (Saviani, 2011, p. 27). A incompetência técnica é produzida quando se retiram do professor as ferramentas de seu trabalho, criando obstáculos para que ele possa promover:



[...] ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e ação as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 12).

Por isso, a promoção de uma formação de professores pautada em competências contribui para o processo de apagão docente, ao esvaziar o trabalho pedagógico e expropriar dos professores as ferramentas necessárias para compreender a complexidade educacional, conformando-os à realidade imediata e alienada.

### **Apagão docente e a dimensão da quantidade: considerações sobre o programa “Mais Professores para o Brasil”**

A dimensão mais evidente do apagão docente é em relação ao déficit de professores na educação básica, que afeta de forma ainda mais acentuada algumas disciplinas específicas. A pesquisa da Semesp (2020) apontou a queda no número de concluintes da licenciatura em Biologia, Química, Ciências Sociais, Letras, História e Geografia.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em outubro de 2024, lançou o programa “Mais professores para o Brasil”. Na época do seu anúncio, não foram divulgados maiores detalhes sobre a sua implementação. Posteriormente, em 14 janeiro de 2025, foi homologado o Decreto nº 12.358, que institui oficialmente o “Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores”, cujos objetivos são:

- I - incentivar a melhoria da qualidade da docência na educação básica, com ênfase nas escolas da rede pública;
- II - apoiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na seleção e na retenção de profissionais qualificados para os seus sistemas de ensino;
- III - fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura junto às IES;
- IV - ampliar o ingresso de licenciados na carreira docente;
- V - diminuir a carência de professores da educação básica nas regiões e nas áreas de conhecimento prioritárias;
- VI - reduzir as desigualdades regionais nas redes de ensino da educação básica;
- VII - assegurar a equidade de oportunidades de desenvolvimento na formação docente e a valorização profissional dos professores; e



VIII - contribuir para a valorização social da profissão docente, de modo a reconhecer a importância dos professores para o desenvolvimento do País. (Brasil, 2025).

O programa é apresentado no site do MEC como um instrumento de reconhecimento do papel dos professores na aprendizagem dos alunos, com o objetivo de incentivar e fortalecer o ingresso nas licenciaturas, a entrada de novos docentes na rede pública e a valorização da carreira. Para isso, está estruturado em cinco eixos, a saber:

**Seleção para o ingresso na docência:** Prova Nacional Docente para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios nos processos de seleção e de ingresso no magistério.

**Atratividade para as licenciaturas:** Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas para fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos de licenciatura.

**Alocação de professores:** Bolsa Mais Professores para incentivar a atuação em regiões e áreas de conhecimento com carência de docentes.

**Formação docente:** Portal que visa fortalecer o desenvolvimento profissional de acordo com o perfil e a necessidade do docente.

**Valorização dos professores:** Ações de reconhecimento da importância social dos docentes, estabelecidas por meio de parcerias com outros ministérios e órgãos públicos (Brasil, 2025).

A Prova Nacional Docente (PND) será um exame de caráter nacional, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) seguindo a matriz do Enade das licenciaturas. O objetivo é atrair licenciados para a escola pública, ficando a critério dos estados, Distrito Federal e dos municípios a adesão ao PND. No caso de adesão, os entes definirão e publicarão editais próprios, indicando como utilizarão o resultado da prova no processo de seleção de professores (classificatório, eliminatório ou complementar).

A intenção de auxiliar estados, Distrito Federal e municípios na seleção de professores para a rede pública, por meio de uma prova unificada, reforça o projeto já em andamento de padronização curricular alinhado a avaliações externas, consolidadas pela BNCC e pela BNC-formação. Tal alinhamento exclui a diversidade e as especificidades das várias regiões do Brasil, formatando e selecionando um padrão de professor mais adequado aos interesses da classe hegemônica do que às necessidades da classe trabalhadora.

Essa forma de seleção de professores para a rede, do modo como está decretado, não contribui para uma melhora na seleção de professores visando a qualidade do ensino. Ao contrário, favorece a atuação dos professores alinhados à pedagogia das competências.

Sobre a bolsa 'Pé-de-Meia Licenciaturas' e a bolsa 'Mais Professores', a primeira visa atrair estudantes que obtiveram uma média igual ou superior a 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para os cursos de licenciatura presenciais através de uma bolsa de



R\$1.050,00 mensais durante o período de integralização do curso, sendo R\$ 700,00 de saque imediato e R\$ 350,00 de poupança, a ser resgatada após o ingresso em uma rede pública de ensino – em até cinco anos.

Já a segunda bolsa visa suprir as áreas do conhecimento com carência de professores, pagando o valor mensal de R\$2100,00 mensais, por até dois anos, a licenciados ou bacharéis de qualquer área do conhecimento ou localidades carentes de professores. Os entes federativos que aderirem deverão disponibilizar, por meio de editais publicados pelo Ministério da Educação, informações referentes à carência docente em seus sistemas de ensino.

As duas bolsas têm objetivos semelhantes, atrair pessoas tanto para o ingresso nas licenciaturas (bolsas Pé-de-Meia) quanto para a atuação na rede pública, sobretudo em áreas de maior carência (bolsa Mais Professores). No entanto, ambas são um paliativo e não apresentam potencial real ou efetivo para enfrentar os problemas da falta de professores em áreas específicas e da baixa atratividade da carreira docente.

O recurso da bolsa como meio para ingresso na licenciatura e para a atuação nas escolas engana na aparência de superar a falta de atratividade da carreira docente. Afinal, bolsa não é salário, e questões como a infraestrutura escolar e salas de aula lotadas não são mencionadas no programa “Mais Professores para o Brasil”.

Uma política de bolsas não é o suficiente. É impossível falar em melhorar a atratividade do trabalho escolar sem enfrentar as condições de trabalho do professor – aspecto sequer mencionado pelo programa.

De que adianta um aluno que teve bom desempenho no ENEM decidir ingressar em uma licenciatura motivado bolsa ‘Pé-de-Meia’, se, ao atuar na rede após a graduação, se deparar com os mesmos problemas que afastam os jovens da carreira docente? E no caso de um licenciado ou bacharel que ingresse com a bolsa ‘Mais Professores’: findo o período de dois anos, o que acontece? Como as condições da escola permanecem as mesmas, dificilmente o profissional continuará na rede. Assim, as escolas tenderiam a enfrentar uma rotatividade de professores a cada dois anos justamente nas áreas mais carentes.

O eixo da formação docente visa fortalecer a formação inicial e continuada de professores, oferecendo, por meio do MEC, o ‘Portal Mais Professores’ com cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada gratuitos. Cabe questionar, com as condições de trabalho que têm, os professores conseguirão realizar essas formações? Se sim, com qual qualidade? Discutir o fortalecimento da formação docente exige, necessariamente, pautar as condições adequadas para que isso ocorra. Sem condições adequadas, não é possível dedicar-se à formação, por melhor que ela seja.



No eixo da valorização, o site do MEC afirma “valorizar os professores significa não apenas melhorar suas condições de trabalho e remuneração, mas também reconhecer sua importância e valor social”. Para isso, o programa prevê parcerias entre ministérios, bancos públicos, Instituições de Ensino Superior e organizações da sociedade civil, a fim de desenvolver benefícios para professores da rede pública. Entre eles: cartão de crédito com anuidade grátis (em parceria com o Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal), descontos em hotéis (em parceria com o Ministério do Turismo) e condições especiais para a compra de produtos e equipamentos.

Assim, para o MEC, valorizar e reconhecer o professor significa oferecer oportunidades de consumo com descontos e taxas especiais, sem, no entanto, mexer no salário.

É irônico o MEC reconheça como fundamentais a melhoria das condições de trabalho da renumeração na valorização dos professores, mas, em nenhum eixo do programa, apresenta diretrizes para que isso ocorra. Ou seja, o problema é reconhecido, mas nenhuma solução efetiva é proposta.

### **Considerações finais**

O presente trabalho evidenciou a complexidade e os desafios enfrentados pela formação de professores no Brasil no contexto do fenômeno do “apagão docente”. A análise da BNC-formação demonstra como a ênfase no desenvolvimento de competências tem contribuído para a precarização da formação docente, restringindo os professores a uma atuação técnica e desprovida de reflexão crítica profunda sobre a realidade educacional. Essa abordagem reduz as possibilidades de uma formação sólida, que contemple os aspectos teóricos, históricos e sociais da educação, essenciais para uma prática transformadora e emancipatória.

Em uma análise ainda inicial sobre o programa recente “Mais Professores para o Brasil”, destaca-se a limitação das políticas públicas voltadas para a solução do déficit de professores. Embora a iniciativa apresente medidas para atrair e inserir docentes nas redes públicas, como a oferta de bolsas de incentivo, estas não enfrentam as questões estruturais que envolvem a falta de valorização da profissão, a precariedade das condições de trabalho e a ausência de uma infraestrutura escolar adequada. Ao concentrar-se em soluções paliativas e superficiais, o programa não atinge as raízes do problema, como as condições insustentáveis de trabalho e a desvalorização contínua da carreira docente, o que perpetua a rotatividade e o esvaziamento da profissão.



Portanto, é urgente promover uma reflexão crítica aprofundada sobre a formação de professores, que contemple a valorização da carreira docente, a garantia de condições de trabalho adequadas e a qualidade da formação, de forma a reverter o quadro do apagão docente de forma consistente e qualificada.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores*. 21/12/2018. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: <https://www.anope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-entidades-BNC-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-17dez2018.pdf>. Acesso em 15 jan. 2025.
- BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores—epistemologia e práxis criadora. *Eccos Revista Científica*, n. 59, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>.
- BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114>.
- BRASIL. 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, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.
- BRASIL. DECRETO Nº 12.358, DE 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.358-de-14-de-janeiro-de-2025-607010186>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Publicado decreto que institui programa Mais Professores* [Brasília]: Ministério da Educação, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/publicado-decreto-que-institui-programa-mais-professores>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- D'ÁVILA, J. B.; LIMA, M. F. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza (CE), ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>.



DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. *Textura-Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 59, 2022.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 715-736, 2020.

ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. O ‘apagão’ docente: licenciaturas em foco. *Contrapontos*, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n3.p258-269>.

FARIA, L. R. A. de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. *Perspectiva*, v. 40, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e88370>.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

LAVOURA, T.N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista Histedbr on-line*, v. 19, p. e019003-e019003, 2019.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional no Brasil: proposições epistemológicas frente aos dilemas da formação do professor. 2009.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). *Pedagogia histórico-crítica 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MORAES, M.C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de educação*, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Sér.-Estud.*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822020000300073&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300073&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 19 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>.



PORTELINHA, Â.M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000300216&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300216&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 18 fev. 2025. Epub 24-Dez-2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxedu.v17i46.8925>.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: autores associados, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: autores associados, 2019.

SEMESP, Instituto. *Risco de “apagão” de professores no Brasil*. São Paulo - SP: Instituto SEMESP, 2020 Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á.de M.; SENA, I. P. F. de S. *Diálogos críticos, volume 2: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

SUN, H.T. *Práxis pedagógica histórico-crítica na formação de Licenciandos/as em Ciências Biológicas*. 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2024.

TONELLO, P.T.; MOHR, A. Caracterizando as relações com a Educação Básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais e BNC-Formação de professores. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, XIV ENPEC, 2023, Caldas Novas, GO. Anais... Caldas Novas, GO: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2023, sem paginação.