

A crise silenciosa na formação de professores no Brasil: análise do Censo da Educação Superior

The silent crisis in teacher education in Brazil: analysis of the Higher Education Census

La crisis silenciosa en la formación docente en Brasil: análisis del Censo de Educación Superior

Helder Eterno Silveira¹

Universidade Federal de Uberlândia; Professor Titular.
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2966-2636>

Márcea Andrade Sales²

Universidade do Estado da Bahia; Professora Titular.
<https://orcid.org/0000-0003-1158-6089>

Resumo: Este estudo examina a crise estrutural que compromete a formação de professores no Brasil, com base no Censo da Educação Superior 2024 e no Censo Escolar 2024. A maioria dos licenciandos está matriculada em cursos a distância, modalidade com elevadas taxas de desistência, especialmente nas áreas de maior déficit docente na Educação Básica. A precarização profissional manifesta-se na predominância de contratos temporários nas

¹ Doutor em História da Ciência e Tecnologia, pela Universidade Nova de Lisboa; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Professor dos Programas de Pós-Graduação em Química (mestrado e doutorado), na área de concentração em Educação em Química e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto de Física da UFU; Consultor do Ministério da Educação na construção da Política Nacional de Educação Superior, com financiamento das Organizações dos Estados Ibero-americanos (OEI); Membro do Conselho Superior do Programa de Educação Tutorial (PET) junto ao MEC.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; Professora permanente do Mestrado Profissional GESTEC/UNEB; Lidera o Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação GEFEPCNPq e orienta pesquisas sobre a formação em exercício de professores; Na área de Ensino atua nos seguintes temas: ensino e pesquisa, prática docente, currículo e formação docente.

redes estaduais e na remuneração inferior à de profissionais com escolaridade equivalente, meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) que permanece sem equacionamento. Indaga-se: o que esses dados revelam sobre a crise na formação inicial de professores e quais implicações têm para as políticas de valorização da carreira docente? Identificam-se três fatores críticos: mercantilização da formação, desvalorização da carreira e insuficiência das políticas públicas. A partir desses fatores, o estudo caracteriza dimensões da crise e aponta orientações de política pública sustentadas por essa análise. Programas como Pibid e Residência Pedagógica apresentam impactos positivos, porém de alcance limitado. Propõe-se um conjunto integrado de políticas que articule valorização da carreira, regulação dos cursos a distância, expansão da formação presencial e ampliação das políticas de permanência estudantil. Superar essa crise é condição estratégica para o futuro da educação brasileira.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; censo da educação superior; valorização docente.

Abstract: *This study examines the structural crisis that undermines teacher education in Brazil, based on the 2024 Higher Education Census and the 2024 School Census. Many pre-service teachers are enrolled in distance education programs, a modality associated with high dropout rates, particularly in subject areas with the greatest teacher shortages in Basic Education. Professional precarization is evidenced by the predominance of temporary contracts in state school systems and by salaries lower than those of professionals with equivalent levels of education, a target established by the National Education Plan (2014–2024) that remains unresolved. The study asks: what do these data reveal about the crisis in initial teacher education, and what are the implications for policies aimed at valuing the teaching profession? Three critical factors are identified: the commodification of education, the devaluation of the teaching career, and the insufficiency of public policies. Based on these factors, the study characterizes key dimensions of the crisis and proposes policy directions grounded in this analysis. Programs such as Pibid and the Pedagogical Residency show positive impacts, albeit with limited reach. The study proposes an integrated set of policies that combine career valorization,*

regulation of distance education programs, expansion of face-to-face training, and the strengthening of student retention policies. Overcoming this crisis is a strategic condition for the future of brazilian education.

Keywords: *teacher education; teaching crisis; educational policy; teacher valorization.*

Resumen: *Este estudio examina la crisis estructural de la formación docente en Brasil, a partir del Censo de Educación Superior 2024 y del Censo Escolar 2024. La mayoría de los estudiantes de licenciatura está matriculada en cursos a distancia, modalidad con elevadas tasas de deserción, especialmente en áreas de mayor déficit docente en la educación básica. La precarización profesional se manifiesta en contratos temporales predominantes en las redes estatales y en remuneración inferior a la de profesionales con escolaridad equivalente, meta del Plan Nacional de Educación (2014-2024) aún incumplida. Se pregunta: ¿qué revelan estos datos sobre la crisis en la formación inicial de docentes y qué implicaciones tienen para las políticas de valorización de la carrera? Se identifican tres factores críticos: mercantilización de la formación, desvaloración de la carrera e insuficiencia de las políticas públicas. A partir de ellos, el estudio caracteriza dimensiones de la crisis y señala orientaciones de política pública. Programas como el Pibid y la Residencia Pedagógica muestran impactos positivos, aunque de alcance limitado. Se propone integrar valorización de la carrera, regulación de cursos a distancia, expansión de la formación presencial y políticas de permanencia estudiantil. Superar esta crisis es condición estratégica para el futuro de la educación brasileña.*

Palabras clave: *formación docente; crisis docente; política educativa; valorización del magisterio.*

Recebido em 13 de agosto de 2025

Aceito em 13 de abril de 2026

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores representa um dos elementos centrais para a qualidade educacional de qualquer nação. No contexto brasileiro, esta questão assume dimensões particularmente complexas, uma vez que os indicadores atuais revelam um quadro de deterioração progressiva que compromete tanto a preparação inicial quanto a atratividade da carreira docente. Os dados oficiais (Brasil, 2025a) disponíveis sugerem que estamos diante de uma crise que transcende aspectos meramente quantitativos, envolvendo também questões qualitativas profundas sobre como concebemos e operacionalizamos a formação inicial de professores.

O desenvolvimento histórico da formação docente no Brasil evidencia uma trajetória marcada por avanços normativos significativos e limitações práticas persistentes. A transição das antigas Escolas Normais para as licenciaturas universitárias, consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 (Brasil, 1996), estabeleceu novos patamares de exigência para a profissão. Contudo, conforme observam Gatti e Barretto (2009), as políticas implementadas caracterizam-se por descontinuidades que fragilizam a construção de um sistema coerente de preparação profissional, aspecto tanto mais relevante quanto os desafios contemporâneos demandam professores preparados em múltiplas dimensões.

O panorama atual, à luz dos dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025a), apresenta aspectos preocupantes que merecem análise acurada. O cenário censitário revela que, aproximadamente, 68,5% dos estudantes de licenciatura encontram-se matriculados em cursos oferecidos na modalidade a distância,

percentual que sobre para 81% quando se considera apenas os ingressantes de 2024. Os Indicadores de Fluxo do mesmo Censo revelam que, ao longo de uma década de acompanhamento, 60% dos licenciandos abandonam o curso sem concluí-lo, taxa que se eleva a 65% na modalidade a distância e chega a 73% nas licenciaturas em Física e 71% em Matemática, justamente as áreas com maior déficit de professores habilitados na Educação Básica (Brasil, 2025a).

Com base nesse fluxo formativo e na demanda de reposição docente documentada pelo Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025b), os autores deste estudo estimam que, mantidas as tendências observadas, o déficit de professores com formação adequada tende a se ampliar progressivamente ao longo da próxima década, com impacto mais severo nas disciplinas de Física, Matemática e Química, onde as taxas de abandono nas licenciaturas já superam 65% (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).³ Esses dados quantitativos, embora expressivos, constituem apenas uma face do problema, que se estende às condições de exercício profissional e às perspectivas de carreira oferecidas aos docentes.

A questão da atratividade da carreira docente emerge como elemento fundamental para compreender a atual conjuntura. Tardif

³ Estimativa elaborada pelos autores com base nos Indicadores de Fluxo do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025a, Gráfico 71) e nos dados de docentes em exercício do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025b). O Censo Superior 2024 registrou 804.048 ingressantes em licenciaturas; considerando a taxa de conclusão acumulada de 39% em dez anos, resultariam aproximadamente 313 mil concluintes ao longo da próxima década, média de 31 mil por ano. O Censo Escolar 2024 contabiliza 2.367.777 docentes na Educação Básica, sistema que historicamente demanda reposição contínua de seu quadro, estimada em cerca de 70 mil postos por ano ao se aplicar taxa de saída de 3% ao ano sobre o total em exercício, valor compatível com os dados demográficos da categoria e com a literatura sobre rotatividade docente (Ingersoll, 2001; Lapo; Bueno, 2003). A desproporção entre o fluxo anual de formação e a demanda de reposição, agravada pelas taxas de abandono superiores a 65% nas disciplinas de maior déficit, indica tendência de ampliação progressiva do déficit de professores habilitados. Não há parâmetro oficial publicado pelo Inep sobre a taxa de absorção dos concluintes pela docência; por essa razão, os autores optaram por não incluí-la no cálculo, o que torna a estimativa conservadora em relação ao déficit real.

(2014) argumenta que a profissionalização do ensino requer não apenas sólida formação teórica e prática, mas também condições de trabalho que permitam o desenvolvimento profissional contínuo. Os indicadores disponíveis revelam um cenário de precarização nacional: 49% dos professores da rede estadual possuem vínculos temporários (Brasil, 2025b), enquanto o rendimento médio dos docentes das redes públicas com nível superior representa 86% do salário de outros profissionais assalariados com escolaridade equivalente (IBGE, 2024). Esse percentual, embora superior ao registrado em 2012 (65,2%), não resultou do cumprimento da Meta 17 do PNE, que previa a equiparação plena até 2020 (Brasil, 2022; Alves; Sonobe, 2018). A aproximação entre as curvas decorreu menos de uma valorização efetiva da carreira docente do que da deterioração relativa dos salários das demais profissões ao longo da última década.

Esse ciclo compromete o recrutamento de novos professores e a retenção dos já formados, revelando lacunas persistentes nas políticas de valorização e fixação de profissionais na Educação Básica.

Diante desse diagnóstico inicial, impõe-se a necessidade de investigação que permita caracterizar com rigor o estado da formação inicial de professores no Brasil e identificar as implicações desse quadro para as políticas educacionais. A pergunta que orienta este estudo é: O que os dados dos Censos da Educação Superior e da Educação Básica de 2024 revelam sobre a crise na formação inicial de professores no Brasil e quais implicações essa análise tem para as políticas de valorização da carreira docente? O objetivo geral é analisar os indicadores disponíveis sobre a formação inicial de professores no Brasil, identificando dimensões da crise docente que esses dados permitem caracterizar e as orientações para políticas públicas que essa análise sustenta.

Para alcançá-lo, o estudo percorre quatro dimensões articuladas. A primeira caracteriza o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, considerando as especificidades das modalidades presencial e a distância. A segunda examina as disparidades regionais na oferta e na qualidade dos cursos de formação docente, identificando padrões que ajudam a compreender as distintas realidades locais. A terceira analisa as condições estruturais que alimentam a crise atual, estabelecendo relações entre políticas públicas, condições de trabalho e atratividade da carreira. A quarta discute orientações para políticas públicas a partir dos dados analisados e de experiências documentadas no âmbito nacional.

A relevância desta investigação decorre da necessidade de um diagnóstico atualizado sobre a formação docente no país. Sem essa base, as políticas públicas tendem a reproduzir os mesmos equívocos do passado, perpetuando reformas que não alcançam as causas do problema. Espera-se que os resultados contribuam para o debate acadêmico e subsidiem a formulação de políticas mais efetivas para a área.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A relação entre formação docente e qualidade educacional constitui uma das temáticas mais consolidadas na literatura educacional contemporânea. Nóvoa (2009), em suas reflexões sobre a metamorfose da escola, reafirma posicionamento já defendido em trabalhos anteriores ao sustentar que transformações educacionais efetivas dependem fundamentalmente da adequada preparação dos

profissionais docentes. Esta perspectiva encontra respaldo empírico nos estudos de Hattie (2009), cujos resultados de meta-análise evidenciaram que o professor representa o fator intraescolar de maior impacto na aprendizagem estudantil.

A assertiva de Nóvoa (2009) sobre a centralidade docente nas reformas educacionais merece destaque pela sua clareza conceitual:

A qualidade de um sistema educacional tem como teto a qualidade dos seus professores. Eles são o fator mais importante da aprendizagem escolar [...] nenhuma reforma educacional teve sucesso que não tenha colocado a questão dos professores no centro de suas preocupações (Nóvoa, 2009, p. 15).

Essa compreensão adquire particular relevância no contexto brasileiro, no qual pesquisas recentes de Gatti (2009; 2014) têm documentado persistentes fragilidades na formação inicial docente. Entre os problemas identificados destacam-se concepções curriculares anacrônicas, desarticulação didático-pedagógica entre dimensões teóricas e práticas, além da inadequação dos estágios supervisionados para o desenvolvimento de competências profissionais efetivas. Tais questões incidem, diretamente, tanto na formação, quanto na atuação docente em distintos espaços educativos.

A expansão da modalidade a distância na formação docente introduz complexidades adicionais a este panorama. Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025a) revelam que 68,5% das matrículas em licenciaturas concentram-se nesta modalidade, fenômeno que demanda análise criteriosa quanto aos seus impactos na qualidade da preparação profissional. Embora a educação a distância possa ampliar o acesso ao ensino superior, particularmente em regiões com limitada oferta presencial, questiona-

se se esta modalidade consegue proporcionar experiências formativas adequadas ao desenvolvimento das competências complexas requeridas pela docência. Até porque, como argumenta Moreira (2021, p. 35), “... esta formação (docente) não pode ser vista, apenas, baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual pautada pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista”.

2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: TENSÕES ENTRE EFICIÊNCIA E QUALIDADE

A análise das políticas brasileiras sobre a formação docente não pode prescindir da compreensão do contexto neoliberal que tem orientado as reformas educacionais desde os anos 1990. Freitas (2007) oferece perspectiva crítica sobre esta questão, argumentando que tais políticas têm promovido concepção reducionista da formação profissional, privilegiando competências técnicas em detrimento de uma preparação intelectual sólida.

Conforme observa a autora:

As políticas de formação de professores no Brasil têm sido marcadas por uma concepção reducionista que privilegia o ‘saber fazer’ em detrimento do ‘saber pensar’, resultando em uma formação aligeirada e superficial (Freitas, 2007, p. 1204).

Esta crítica alinha-se às análises desenvolvidas por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), que identificaram nas reformas educacionais brasileiras a influência de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco. Segundo estas autoras, tais organizações têm promovido modelos para a formação docente, fundamentalmente,

baseados em competências mensuráveis e resultados quantificáveis, abordagem que pode comprometer dimensões mais amplas tanto na preparação, quanto na atuação profissional.

A tensão entre eficiência administrativa e qualidade formativa manifesta-se de forma particularmente evidente na expansão desregulada da educação a distância. Enquanto esta modalidade pode representar solução pragmática para o déficit quantitativo de professores, sua implementação ocorre, frequentemente, sem os cuidados pedagógicos necessários ao desenvolvimento profissional contextualizado em sua prática.

A concepção de desenvolvimento profissional docente transcende a formação inicial, abarcando processos contínuos de aprendizagem e transformação que se estendem ao longo de toda a carreira. Day (2001) propõe modelo analítico integrado que considera, simultaneamente, fatores pessoais, profissionais e contextuais na trajetória de desenvolvimento dos educadores. Para ele,

O desenvolvimento profissional docente é um processo através do qual os professores, sozinhos e com outros, reveem, renovam e ampliam o seu compromisso como agentes de mudança dos propósitos morais do ensino (Day, 2001, p. 20).

Esta perspectiva sistêmica mostra-se particularmente relevante para compreender os desafios contemporâneos da formação docente, também no Brasil. Diferentemente de abordagens que isolam a preparação inicial do contexto mais amplo da carreira profissional, o modelo de Day (2001) permite análise das múltiplas dimensões que influenciam a qualidade do trabalho educativo.

Nessa concepção, o desenvolvimento profissional não se limita a conhecimentos técnicos, mas envolve transformações na

identidade, no compromisso ético e na capacidade de reflexão crítica, sendo a formação inicial apenas o primeiro momento de um processo que se estende por décadas.

Um aspecto a ser ponderado é que a modalidade EaD na formação docente tem gerado debates intensos na comunidade acadêmica, evidenciando posições nem sempre convergentes sobre suas potencialidades e limitações. Mill (2012) reconhece que esta modalidade pode efetivamente democratizar o acesso ao ensino superior, particularmente para populações geograficamente isoladas ou com limitações de mobilidade. Contudo, identifica restrições significativas no que se refere ao desenvolvimento de competências práticas e aos processos de socialização profissional inerentes à docência.

Belloni (2012) contribui para este debate ao destacar que a qualidade da EaD depende fundamentalmente de condições estruturais específicas: adequada organização institucional, qualificação docente especializada e suporte pedagógico consistente aos estudantes. A autora argumenta que, quando essas condições são atendidas, a educação a distância pode proporcionar experiências formativas de qualidade equivalente ao ensino presencial.

Os dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025a) revelam disparidades que questionam se tais condições têm sido efetivamente garantidas. Enquanto na rede pública 78,7% das matrículas em licenciatura concentram-se na modalidade presencial, na rede privada esse percentual reduz-se a apenas 9%, com 91% das matrículas cursadas a distância.

Essa assimetria revela modelos de oferta estruturalmente distintos entre as redes. Na rede privada, responsável por 67,7% do total de matrículas em licenciaturas no país, a EaD é amplamente

predominante; na pública, o presencial segue sendo majoritário. A literatura sobre a expansão do ensino superior no Brasil aponta que o crescimento acelerado da EaD privada se associa à lógica de redução de custos operacionais e ampliação da escala de atendimento (Belloni, 2012; Apple, 2006), o que coloca em questão se a expansão da modalidade na formação docente foi orientada por critérios pedagógicos ou por racionalidade econômica, e se as condições que Belloni (2012) identifica como necessárias à qualidade da EaD foram, de fato, observadas nesse processo.

2.2 VALORIZAÇÃO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE: DIMENSÕES ESTRUTURAIS

A teoria desenvolvida por Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores oferece perspectiva analítica valiosa para compreender os fatores que influenciam a atratividade da carreira docente. Segundo este autor, a satisfação profissional e a permanência na profissão relacionam-se, diretamente, com as condições de trabalho oferecidas, os níveis de remuneração praticados e o reconhecimento social atribuído à atividade educativa.

No contexto brasileiro, Lüdke e Boing (2004) identificaram a precarização das condições de trabalho docente como um dos principais obstáculos para a atração de jovens com elevado potencial acadêmico para a profissão. Esta constatação assume particular relevância quando consideramos que a qualidade da educação depende, em última instância, da capacidade de recrutar e manter profissionais competentes no sistema educacional.

Dados da OCDE em Education at a Glance (2024) apresentam como média salarial docente US\$43.058/ano. No Brasil, os professores estão 47% abaixo dessa média, com os menores rendimentos entre os quarenta países analisados.

Essa remuneração representa 86% dos salários de profissionais com escolaridade equivalente (IBGE, 2024), evidenciando que a Meta 17 do PNE (2014-2024), prevista para 2020, permanece sem equacionamento (Brasil, 2022; Alves; Sonobe, 2018). A instabilidade contratual agrava o quadro: nas redes estaduais, 49% dos professores têm contratos temporários, superando pelo terceiro ano consecutivo o número de efetivos; nas municipais, 35,4% trabalham sem vínculo estável. Apenas na rede federal esse padrão se inverte, com 86,2% de efetivos (Brasil, 2025b).

A formação inicial em licenciatura constitui o tempo formativo insubstituível para o desenvolvimento das competências profissionais da docência. A concentração de 68,5% das matrículas na modalidade a distância, com taxas de abandono acumulado que chegam a 65% nessa mesma modalidade, indica que o sistema formativo está priorizando o acesso quantitativo em detrimento da qualidade do percurso. Esse modelo não responde às exigências de uma formação docente comprometida com a prática reflexiva e com a inserção qualificada nos distintos contextos escolares, revelando fragilidades estruturais das políticas educacionais brasileiras que incidem diretamente sobre a valorização da carreira e sobre as condições de exercício da docência (Brasil, 2025a; Alves; Sonobe, 2018).

3 METODOLOGIA⁴

Este estudo constitui uma pesquisa documental de caráter descritivo-analítico, baseada nos dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025a), conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Complementarmente, foram utilizados dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025b) e do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024.

A análise documental seguiu os pressupostos metodológicos de Bardin (2016), compreendendo três etapas: (1) pré-análise dos documentos oficiais; (2) exploração do material com categorização dos dados; e (3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação dos achados.

A coleta de dados foi realizada por meio do acesso às publicações oficiais do Inep relativas ao Censo da Educação Superior 2024 e ao Censo Escolar 2024, incluindo apresentações de resultados, notas estatísticas, resumos técnicos e indicadores educacionais disponibilizados em formato eletrônico nos portais institucionais. Os dados foram organizados e sistematizados pelos autores para fins analíticos, com base nos protocolos de validação estabelecidos pelo próprio Inep, que incluem verificação de consistência interna e comparação com séries históricas.

As variáveis analisadas incluíram: número de matrículas em licenciaturas por modalidade e região; taxas de conclusão e desistência

⁴ Na elaboração deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial como recursos auxiliares para organização e conferência de dados tabulares, construção de gráficos em tons cinzas e revisão de consistência numérica. O agente Genspark (Genspark AI, 2024) foi empregado para cruzamento e sistematização dos dados censitários; o modelo Claude (Anthropic, 2025) foi utilizado como suporte na verificação de referências, correções gramaticais e coerência do manuscrito. A responsabilidade pela produção, análise, interpretação e conteúdo final do artigo é exclusivamente dos autores.

acumulada; condições de trabalho docente; e implementação de políticas públicas. A análise regional considerou as cinco macrorregiões brasileiras, identificando disparidades na formação e no déficit de professores habilitados.

Para a categorização dos dados, foram estabelecidas as seguintes dimensões analíticas: (a) Dimensão Quantitativa, com dados sobre matrículas, concluintes, desistentes e adequação da formação docente; (b) Dimensão Descritivo-Interpretativa, com aspectos sobre modalidade de ensino, perfil institucional e condições de oferta; (c) Dimensão Regional, referente às disparidades geográficas na formação docente; e (d) Dimensão Temporal, com tendências observadas entre 2020 e 2024.

Reconhecemos que a pesquisa documental apresenta limitações inerentes à natureza dos dados secundários utilizados. As informações dos Censos dependem da qualidade dos registros fornecidos pelas Instituições de Ensino Superior e pelas redes de ensino, podendo apresentar inconsistências ou omissões. Adicionalmente, a análise quantitativo-documental não permite apreender aspectos qualitativos da formação docente, como qualidade dos cursos, satisfação dos estudantes e condições concretas de funcionamento das licenciaturas. No entanto, entendemos que essa estratégia metodológica é pertinente para produzir um diagnóstico fundamentado sobre o estado atual da formação docente no país e para instigar o debate em suas diferentes perspectivas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A formação de professores no Brasil acumula, nos dados mais recentes, tensões que já não podem ser tratadas como problema pontual. O Censo da Educação Superior de 2024 contabilizou mais de 1,7 milhão de matrículas em cursos de licenciatura, distribuídas de forma assimétrica entre redes pública e privada, modalidades presencial e a distância, e regiões com condições estruturais bastante distintas (Brasil, 2025a). Esse volume expressivo de licenciandos não se converte, porém, em oferta suficiente de professores habilitados nas disciplinas e etapas onde o déficit é mais grave.

Duas tendências tornam o quadro especialmente difícil de reverter. A primeira é a evasão: ao longo de dez anos de acompanhamento, 60% dos licenciandos abandonam o curso sem concluí-lo (Brasil, 2025a). A segunda é a desconexão entre titulação e habilitação específica: um professor com licenciatura em Pedagogia que leciona Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental é contabilizado como avanço nos índices de escolaridade docente, mas registrado como déficit no Indicador de Adequação da Formação. Essa distinção, raramente explicitada nas análises de política educacional, ajuda a entender por que o crescimento no número de licenciados coexiste com carências persistentes em disciplinas como Física, Sociologia e Língua Estrangeira.

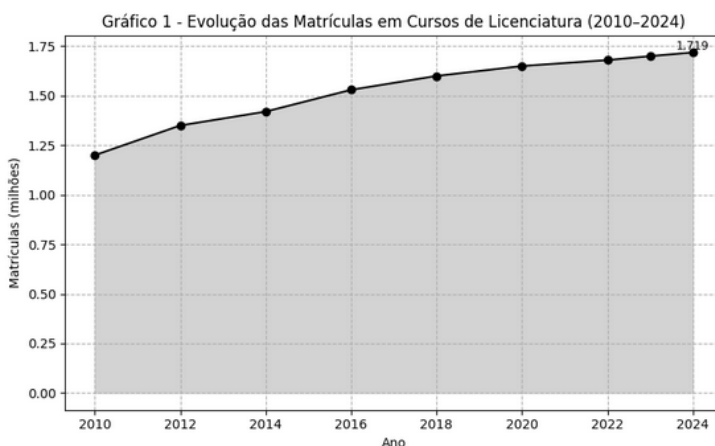
A análise que se segue parte dos microdados do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar de 2024, além dos Indicadores de Trajetória publicados pelo Inep. O exame percorre quatro dimensões: o panorama das matrículas em licenciaturas, os padrões de evasão, as disparidades regionais na distribuição de professores habilitados e as condições de trabalho que tornam a permanência na carreira

cada vez mais difícil para quem se forma. A intenção é mapear, com base empírica, os mecanismos que sustentam o problema ao longo do tempo.

4.1 PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 revelam um cenário complexo e preocupante na formação de professores. O sistema de educação superior brasileiro registrou 10.226.873 matrículas, das quais 1.718.590 correspondem a cursos de licenciatura. Isso significa que as licenciaturas representam 16,8% do total de matrículas no ensino superior, percentual que evidencia a magnitude desse segmento na formação docente nacional. O Gráfico 1 apresenta a evolução dessas matrículas.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas em cursos de Licenciatura (2010-2024)



Fonte: os autores, a partir do Censo da Educação Superior/INEP.

Adicionalmente, a Tabela 1, apresenta a distribuição das matrículas em cursos de licenciatura:

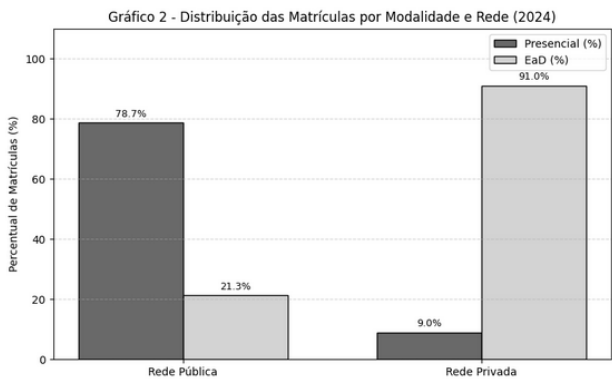
Tabela 1 - Distribuição das matrículas em licenciaturas por rede e modalidade (2024)

Rede	Total de Matrículas	Presencial	EaD
Pública	554.782	436.614	118.168
Privada	1.163.808	104.743	1.059.065
Total	1.718.590	541.357	1.177.233

Fonte: os autores (2025).

A análise dos dados revela uma distorção preocupante entre as redes pública e privada. Enquanto as instituições públicas mantêm 78,7% de suas matrículas em licenciatura na modalidade presencial, as instituições privadas concentram 91% de suas matrículas na modalidade EaD (Brasil, 2025a). Essa desproporção é ainda mais significativa quando se considera que a rede privada responde por 67,7% do total de licenciandos no país, o que significa que a maioria dos futuros professores brasileiros se forma em um modelo no qual o ensino a distância é amplamente predominante. Vejamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das Matrículas por Modalidade e Rede (2024)



Fonte: Censo da Educação Superior 2024/INEP. Elaboração própria.

Fonte: os autores, a partir do Censo da Educação Superior 2024/INEP.

Tal configuração sugere modelos formativos fundamentalmente distintos entre as redes, com implicações significativas para a qualidade da formação docente e para as perspectivas de inserção profissional desses licenciandos nos distintos contextos escolares.

Gatti (2010) alerta que a formação de professores requer experiências práticas supervisionadas, interação com pares e imersão no ambiente escolar, elementos que podem ser comprometidos na modalidade EaD quando não adequadamente estruturada. A predominância desta modalidade na rede privada levanta questões sobre a qualidade da formação oferecida, especialmente considerando que estas instituições respondem por 67,7% do total de matrículas em licenciaturas no país (Brasil, 2025a).

4.2 EVASÃO E TAXA DE CONCLUSÃO: A CRISE DA PERMANÊNCIA

Os índices de desistência constituem um dos aspectos mais críticos da formação docente no Brasil. Os Indicadores de Trajetória do Censo da Educação Superior 2024 revelam que, ao longo de dez anos de acompanhamento, 60% dos licenciandos abandonam o curso sem concluí-lo (Brasil, 2025a). A análise por perfil de estudante evidencia o papel das políticas de permanência: na rede federal, estudantes ingressantes por reserva de vagas apresentam taxa de conclusão de 49%, contra 42% dos não cotistas; na rede privada, beneficiários do ProUni concluem o curso em 59% dos casos, frente a apenas 35% entre os não beneficiados pelo programa (Brasil, 2025a). Esses diferenciais indicam que as condições de acesso e permanência influenciam de

forma mensurável a trajetória formativa dos licenciandos, ainda que o alcance dessas políticas continue aquém da magnitude do problema.

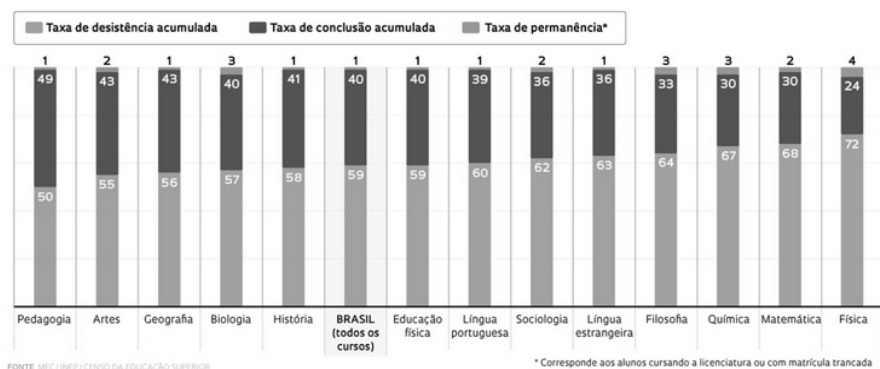
A literatura identifica um conjunto recorrente de fatores associados à desistência nos cursos de licenciatura. Os condicionantes socioeconômicos figuram entre os mais documentados: dificuldades financeiras, necessidade de conciliar trabalho e estudo e ausência de políticas de permanência adequadas comprometem especialmente os estudantes de menor renda, que compõem a maioria dos licenciandos (Brasil, 2023; Zago, 2006; Baggi; Lopes, 2011). A esses se somam fatores relacionados à atratividade da carreira: a baixa valorização social e salarial da docência influencia não apenas a decisão de ingresso, mas também a permanência ao longo do curso, na medida em que estudantes percebem, durante a graduação, as condições concretas que encontrarão no exercício profissional (Louzano *et al.*, 2010; Brasil, 2023). Fatores acadêmicos e institucionais completam esse quadro: currículos pouco articulados à prática escolar, insuficiência de apoio pedagógico e dificuldades de integração ao ambiente universitário contribuem para o afastamento progressivo dos estudantes da licenciatura (Santos; Pereira; Pilatti, 2025).

Esse cenário tem sustentado o diagnóstico recorrente de um “apagão de professores”, cujos sinais já são perceptíveis na Educação Básica, especialmente em disciplinas de maior déficit de habilitados. Estudo do Inep analisado pela Revista Pesquisa Fapesp revelou que, em Pernambuco, apenas 32,4% das docências em Física no Ensino Médio são ministradas por licenciados na disciplina; no Tocantins, o percentual equivalente para Sociologia cai para 5,4% (Queiroz, 2024). A mesma análise demonstra que, mesmo se todos os licenciados formados entre 2010 e 2021 tivessem atuado na disciplina em que se graduaram, o país ainda teria dificuldades para suprir a demanda por

docentes de Artes em quinze estados; Física em cinco; Sociologia em três; e Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Geografia em, ao menos, um estado. Paralelamente, o número de concluintes de licenciaturas em áreas específicas recuou de 123 mil em 2010 para 111 mil em 2021, indicando que a tendência de escassez se aprofunda (Queiroz, 2024). A Figura 1 ilustra as taxas de desistência acumulada por área de conhecimento e modalidade, permitindo visualizar a extensão do problema e suas variações internas.

Figura 1 - Taxa de desistência acumulada

QUEM FICA E QUEM SAI NA LICENCIATURA



Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>

Os dados evidenciam que o problema não se restringe à formação inadequada, mas envolve também a insuficiência estrutural da oferta de professores habilitados, com intensidade variável conforme a área do conhecimento e a região do país. Esse conjunto de fatores configura um ciclo de difícil reversão: a baixa atratividade da carreira reduz o interesse pelas licenciaturas, a desistência ao longo do curso diminui o número de concluintes, e o déficit de professores

habilitados se acumula progressivamente nas áreas e regiões de maior vulnerabilidade.

4.3 DISPARIDADES REGIONAIS: UM PAÍS DE MÚLTIPLAS REALIDADES

A leitura regional dos dados evidencia, com nitidez incômoda, que a formação docente no Brasil segue atravessada por desigualdades estruturais historicamente consolidadas. Não se trata apenas de diferenças quantitativas, mas de assimetrias profundas nas condições de formação e exercício da docência.

O percentual de disciplinas ministradas por professores com licenciatura na mesma área em que atuam é sistematicamente menor nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste, conforme documentado pelo Indicador de Adequação da Formação Docente do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025b). A Tabela 2 apresenta o percentual de professores sem formação adequada por região, calculado pelos autores a partir dos dados abertos do Inep para o ano de referência 2024.

Tabela 2 - Déficit de professores com formação adequada por região (%)

Região	% Déficit	Estados Críticos
Norte	39,0%	AC (50,0%)
Nordeste	44,2%	MA (61,1%)
Centro-Oeste	27,5%	MT (33,9%)
Sudeste	27,6%	RJ (38,8%)
Sul	26,4%	RS (29,7)

Fonte: ou autores, a partir dos microdados do Censo da Educação Superior, 2024.

O caso do Maranhão, com 61,1% de déficit, é particularmente emblemático. Ele não revela apenas um problema educacional, mas uma questão de justiça social e de equidade federativa. A formação docente, nesse contexto, deixa de ser uma política setorial e passa a ser um indicador sensível das condições de desenvolvimento regional.

Essa assimetria regional não pode ser desvinculada das condições de oferta das licenciaturas em cada território. A expansão da EaD respondeu, em parte, à demanda por formação em regiões com limitada oferta presencial. No entanto, como argumentam Belloni (2012) e Apple (2006), a qualidade dessa formação depende de condições estruturais que nem sempre acompanharam o crescimento quantitativo da oferta: acompanhamento formativo contínuo, articulação com a prática escolar real, inserção territorial e integração com atividades de extensão. Quando esses elementos estão ausentes, a formação tende a se fragilizar justamente nos contextos já marcados por maior vulnerabilidade estrutural.

Os dados apontam, portanto, para uma tensão central nas políticas de formação docente no Brasil contemporâneo. Ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso às licenciaturas, não se conseguiu assegurar, com a mesma intensidade, a qualidade e a adequação dessa formação às exigências da prática educativa. Expandir o acesso é necessário, mas insuficiente quando a expansão ocorre sem densidade formativa. Nesse caso, corre-se o risco de institucionalizar uma solução que, no limite, perpetua o problema que pretende resolver.

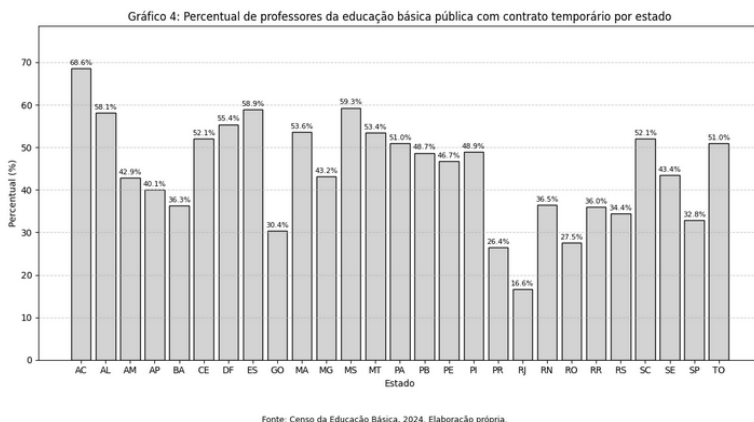
Freitas (2018) argumenta que as desigualdades regionais na educação brasileira são estruturais. Os dados corroboram: a expansão quantitativa da oferta não reduziu os déficits formativos, e os territórios com maior carência de professores habilitados coincidem

com os de piores condições de trabalho e maiores taxas de contratos temporários.

4.4 PRECARIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: OBSTÁCULO CENTRAL

A precarização das condições de trabalho docente constitui dimensão central para compreender os limites estruturais da Educação Básica no Brasil. Para além da formação inicial, a forma como os sistemas de ensino organizam o vínculo profissional dos professores revela escolhas políticas que incidem diretamente sobre a qualidade do ensino e a sustentabilidade da carreira. Os dados censitários revelam que 49,0% dos professores estaduais e 35,4% dos municipais possuem contratos temporários, evidenciando que a instabilidade contratual não é fenômeno localizado, mas estrutural, associado a tensões entre expansão da oferta educacional, restrições fiscais e ausência de políticas consistentes de valorização profissional (Brasil, 2025b).

Gráfico 4 – Percentual de professores da educação básica pública com contrato temporário por estado



Fonte: os autores, com base no Censo da Educação Básica, 2014.

Em estados como Acre (68,6%), Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Alagoas, mais da metade dos professores atua sob contratos temporários. O padrão atravessa diferentes regiões, ainda que com intensidades distintas: mesmo em estados populosos como Minas Gerais e São Paulo os percentuais permanecem elevados. O Rio de Janeiro, com 16,6%, aparece como exceção que confirma a regra.

A rotatividade elevada, associada à ausência de vínculos estáveis, compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e dificulta trajetórias profissionais consistentes. O recurso sistemático a contratos temporários revela lógica de gestão que prioriza flexibilidade em detrimento da estabilidade: exige-se dos professores compromisso com processos educativos contínuos, mas oferece-se a eles vínculos marcados pela descontinuidade.

Segundo Apple (2006), a precarização do trabalho docente integra um processo mais amplo de desqualificação profissional que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a dignidade da

profissão. No contexto brasileiro, este fenômeno assume particular gravidade, considerando que os professores possuem grande quantidade de alunos e, ainda, atuam em mais de uma escola, conforme dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2025b).

Tabela 3 - Níveis de atuação docente no Ensino Fundamental e Médio, segundo microdados Censo da Educação Básica, 2024

Nível	Descrição do Indicador	Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)
Nível 1	Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa	20,8%	1,3%
Nível 2	Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa	18,1%	10,5%
Nível 3	Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa	27,7%	30,7%
Nível 4	Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas	26,4%	41,3%
Nível 5	Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas	4,8%	11,3%
Nível 6	Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas	2,1%	5,1%

Fonte: os autores (2025).

A distribuição revela intensificação no Ensino Médio: enquanto no Ensino Fundamental há dispersão equilibrada entre os níveis, no Médio há forte concentração nos níveis 3 e 4, que somam 72%, indicando que parcela expressiva dos docentes atua em condições

de elevada complexidade, distribuindo sua atuação entre múltiplas turmas e escolas.

Os níveis 5 e 6, de maior intensidade, somam 6,9% dos docentes no Ensino Fundamental e 16,4% no Ensino Médio, proporção 2,4 vezes maior. Os dados indicam que é no Ensino Médio onde se concentram as formas mais intensas de trabalho docente, com impactos diretos sobre a qualidade do ensino e as condições de permanência na carreira (Brasil, 2025b).

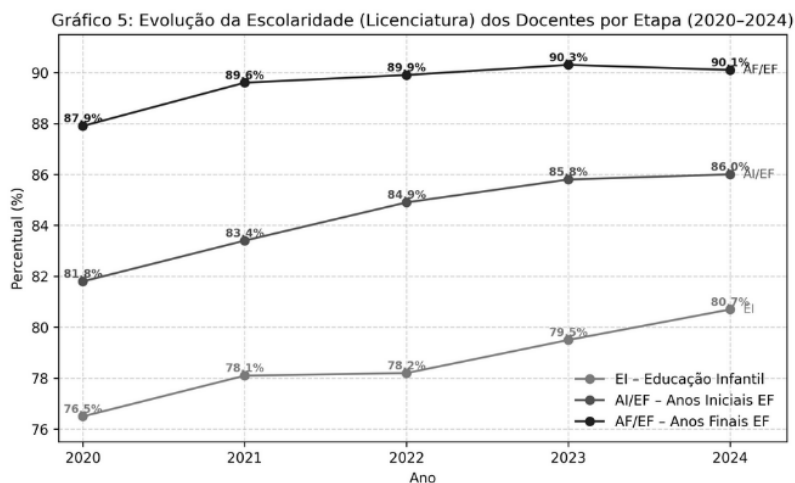
Somado ao esforço docente com trabalho intenso e elevado número de alunos, o déficit de professores com formação adequada produz impactos diretos na qualidade da Educação Básica. O Indicador de Adequação da Formação Docente do Censo Escolar 2024 revela que disciplinas como Sociologia, no Ensino Médio, têm apenas 37,1% de suas turmas atendidas por professores com licenciatura na área correspondente, e que nos anos finais do Ensino Fundamental a Língua Estrangeira registra 38,5% de adequação, o pior resultado entre todas as disciplinas dessa etapa (Brasil, 2025b). Nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste, esse percentual é sistematicamente inferior à média nacional, evidenciando que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que previa formação específica para todos os professores da Educação Básica até 2024, não foi cumprida (Brasil, 2022).

Esse cenário articula-se com os resultados do Saeb 2023, que apontam queda no desempenho dos estudantes em todas as etapas de ensino em relação a 2019, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, com retração nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2025). Estudos como o de Rivkin, Hanushek e Kain (2005) demonstram o impacto significativo da qualidade docente no rendimento estudantil. No contexto brasileiro,

a precarização das condições de trabalho e a insuficiência formativa se reforçam mutuamente, comprometendo a qualidade do ensino e as perspectivas de valorização da carreira.

A evolução da escolaridade dos docentes e o indicador de adequação da formação por disciplina revelam dois movimentos simultâneos: avanço gradual no percentual de licenciados e persistente inadequação entre a formação do professor e a disciplina que leciona. Os Gráficos 5 e 6 documentam essas tendências.

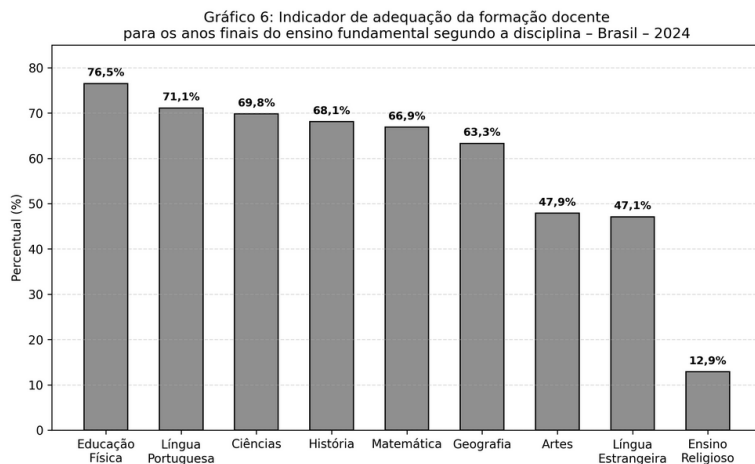
Gráfico 5 – Evolução da Escolaridade (Licenciatura) dos Docentes por etapa (2020-2024)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (Inep). Elaboração própria.

Fonte: os autores, a partir do Censo da Educação Básica (INEP).

Gráfico 6 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental Segundo a disciplina – Brasil - 2024



Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: os autores, a partir do Censo da Educação

O Gráfico 5 registra uma trajetória positiva no percentual de docentes com licenciatura entre 2020 e 2024, nas três etapas analisadas. Na Educação Infantil, o crescimento foi de 76,5% para 80,7%, o que representa ganho de 4,2 pontos percentuais no período. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a progressão foi de 81,8% para 86,0%, e nos Anos Finais, de 87,9% para 90,1%. A tendência ascendente é consistente em todas as etapas, sem reversão entre os anos, o que indica que as políticas de formação docente produziram algum efeito mensurável nesse intervalo. Antes de uma leitura otimista, dois pontos merecem atenção: a Educação Infantil ainda concentra quase 20% de docentes sem licenciatura, e ter licenciatura não equivale a ter formação específica na disciplina lecionada, distinção que o Gráfico 6 torna evidente.

O Gráfico 6 apresenta o Indicador de Adequação da Formação Docente para os anos finais do Ensino Fundamental em

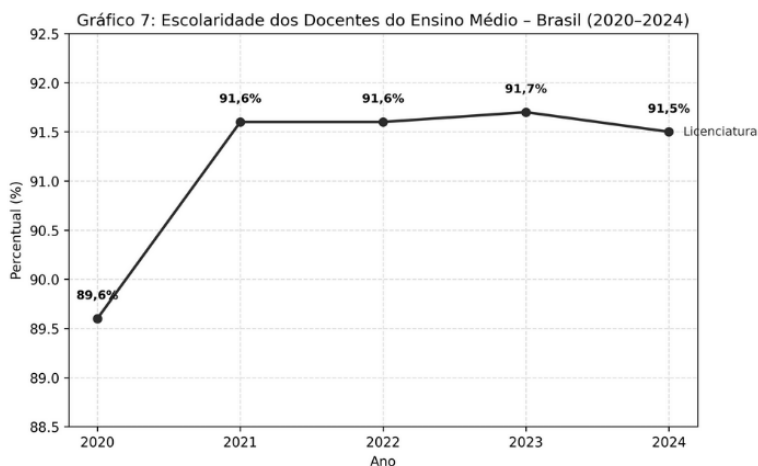
2024, desagregado por disciplina. Os dados revelam uma hierarquia preocupante. Educação Física lidera com 76,5% de adequação, seguida de Língua Portuguesa (71,1%) e Ciências (69,8%). Já Matemática registra apenas 66,9%, Artes cai para 47,9% e Língua Estrangeira para 47,1%. O caso mais crítico é o Ensino Religioso, com apenas 12,9% de adequação, o que significa que aproximadamente nove em cada dez aulas dessa disciplina são ministradas por professores sem formação específica na área.

Os dois gráficos mostram que o avanço na titulação não se traduziu em adequação formativa: um professor com licenciatura em Pedagogia que leciona Matemática nos anos finais é computado como progresso pelo Gráfico 5, mas registrado como déficit pelo Gráfico 6. Essa distinção explica por que o crescimento de licenciados coexiste com indicadores de adequação ainda distantes da Meta 15 do PNE.

O Ensino Médio é a etapa com maior percentual de professores com licenciatura, mas também aquela com disparidades mais acentuadas entre disciplinas: algumas áreas funcionam com menos da metade dos docentes adequadamente habilitados. Os Gráficos 7 e 8 documentam essa configuração.

Considerados em conjunto, os quatro gráficos descrevem uma crise formativa de natureza estrutural, que não se resolve apenas com o aumento do número de licenciados.

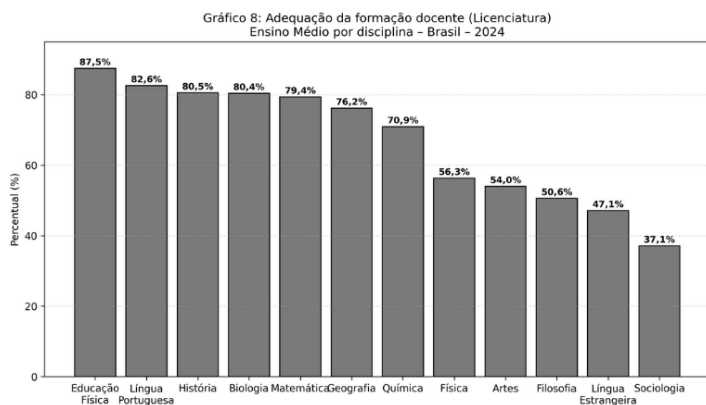
Gráfico 7 – Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Brasil (2020-2024)



Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: os autores, a partir das bases de dados do Censo da Educação Básica.

Gráfico 8 – Adequação da formação docente (Licenciatura) Ensino Médio por disciplina – Brasil - 2024



Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: os autores, a partir das bases de dados do Censo da Educação Básica.

O avanço documentado nos Gráficos 5 e 7 é real, mas insuficiente: entre 2020 e 2024, todas as etapas registraram crescimento no percentual de docentes com licenciatura, mas esse crescimento não alterou de forma significativa a distância entre formação e prática nas disciplinas de maior déficit.

Os Gráficos 6 e 8 revelam que o problema da adequação é transversal a todas as etapas, mas assume configurações distintas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, disciplinas como Artes e Língua Estrangeira operam com menos da metade de seus professores habilitados na área. No Ensino Médio, o padrão se repete com agravante: Física, Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia, disciplinas que exigem formação específica densa e que são justamente aquelas com menor atratividade para ingressantes em licenciaturas, figuram consistentemente entre as de menor adequação.

Esse padrão não é acidental. Ele reflete a combinação de três fatores que se articulam ao longo do artigo: as altas taxas de abandono nas licenciaturas das áreas de menor adequação, como Física (73%) e Matemática (71%), documentadas nos Indicadores de Trajetória do Censo Superior 2024; a baixa atratividade da carreira docente para graduados nessas áreas, que encontram melhores condições em outros mercados de trabalho; e a insuficiência das políticas de fixação de professores nas escolas e regiões com maior déficit. O resultado é que o sistema educacional brasileiro convive, em 2024, com professores bem titulados em etapas nas quais a demanda é mais facilmente atendida e com déficits persistentes e profundos nas disciplinas e regiões em que a formação adequada faz mais falta (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

A precarização da carreira docente deve ser tomada como obstáculo central para qualquer política que pretenda equalizar

processos históricos de valorização do magistério. A superação desse quadro exige compromisso institucional sustentado, que vai além de medidas pontuais. Nesse sentido, a seção seguinte examina programas que produziram resultados consistentes na qualificação docente desde a formação inicial em licenciaturas.

5 PROGRAMAS PÚBLICOS BRASILEIROS E VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

O diagnóstico apresentado na seção anterior aponta um sistema de formação docente com problemas que se reforçam mutuamente: evasão elevada, inadequação entre titulação e prática, disparidades regionais e condições de trabalho que dificultam a permanência na carreira. Diante desse cenário, cabe perguntar se existem, no próprio sistema público brasileiro, experiências que produzam resultados distintos e que permitam identificar caminhos com algum grau de eficácia comprovada. A resposta, ao menos parcial, passa por dois programas federais de formação inicial: o Pibid e a Residência Pedagógica.

Os dois programas partem de uma premissa semelhante: a qualidade da formação docente melhora quando o licenciando tem contato sistemático com a escola básica durante a graduação, acompanhado por docentes universitários e por professores experientes da rede pública. Essa premissa, defendida por Gatti (2009, 2014) e corroborada pelos dados de conclusão e permanência na carreira que os próprios programas acumularam, distingue esses modelos dos cursos que concentram a prática nos estágios do último semestre, quando a desistência já teve oportunidade de ocorrer.

A análise que segue examina a estrutura, os resultados documentados e os limites desses dois programas. Interessa menos celebrá-los do que entender o que explicam sobre a formação docente no Brasil: porque funcionam onde funcionam, por que alcançam uma fração tão pequena dos licenciandos e o que seria necessário para que seus princípios deixassem de depender de programas paralelos e passassem a integrar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de forma regular.

5.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): EXPERIÊNCIA CONSOLIDADA NA FORMAÇÃO INICIAL

O Pibid, instituído em 2007 como parte da Política Nacional de Formação de Professores, fundamenta-se na articulação entre instituições de Ensino Superior e escolas públicas, proporcionando experiência prática supervisionada desde os primeiros semestres do curso.

O Pibid constitui uma política pública de formação de professores que busca articular teoria e prática desde o início do curso de licenciatura, contribuindo para a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior (Brasil, 2020, p. 02).

Diferentemente dos modelos tradicionais, nos quais o contato com a realidade escolar se concentra nos estágios do final do curso, o Pibid insere os licenciandos no cotidiano das escolas desde o início da formação.

Os dados da Capes indicam que o Pibid alcançou 95.858 estudantes em 2024 (Brasil, 2025). Bolsistas do programa apresentam taxa de conclusão 15% superior à média e 78% permanecem na carreira cinco anos após a formatura, contra 40% da média nacional (GATTI, 2014).

A inserção precoce na realidade escolar permite desenvolver compreensão mais realista sobre a profissão, e o acompanhamento sistemático por professores universitários e supervisores cria ambiente colaborativo que favorece a reflexão teórica e o desenvolvimento de competências práticas.

5.2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROFUNDAMENTO DA FORMAÇÃO PRÁTICA

O Programa Residência Pedagógica (PRP), implementado a partir de 2018, concentra-se nos estudantes que já cursaram pelo menos 50% da licenciatura, proporcionando imersão aprofundada na prática docente.

O Programa estrutura-se em 440 horas distribuídas ao longo de 18 meses, incluindo preparação da equipe, imersão escolar, intervenção pedagógica e relatório final.

Dados recentes, dispostos no sítio eletrônico da Capes (Brasil, 2025c), indicam que mais de 35,7 mil bolsistas foram selecionados para o Programa, dos quais 30 mil são discentes de licenciatura que recebem bolsas de residente. Esta escala de atendimento demonstra a capacidade do programa de impactar significativamente a formação docente no país, particularmente em sua fase final.

O programa baseia-se em mentoria intensiva: cada residente é acompanhado por um preceptor da Educação Básica e orientado por um docente universitário, criando espaços de articulação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica. Os residentes são estimulados a propor e implementar inovações pedagógicas, desenvolvendo autonomia profissional e capacidade de resposta aos desafios de cada contexto escolar.

Ambos os programas estão presentes em IES públicas e têm demonstrado experiências formativas exitosas, embora demandem ampliação significativa para atender parcela maior dos licenciandos.

5.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DOS PROGRAMAS VIGENTES

Embora os resultados documentados sejam animadores, é necessário reconhecer que os Programas vigentes enfrentam limitações significativas que comprometem sua capacidade de transformação estrutural da formação docente no país. O principal desafio refere-se à escala de atendimento: embora atendam dezenas de milhares de estudantes, os Programas alcançam parcela ainda minoritária dos licenciandos brasileiros.

O Censo da Educação Superior 2024 registra 1.718.590 estudantes de licenciatura. Os cerca de 93 mil atendidos pelo Pibid e pela Residência Pedagógica (Brasil, 2025c) representam 5,4% do total, o que significa que a grande maioria dos futuros professores se forma sem contato sistemático com a escola durante a graduação.

Adicionalmente, a distribuição geográfica dos Programas tende a reproduzir as assimetrias já documentadas no sistema de

ensino superior brasileiro. Instituições com maior tradição em pesquisa e localizadas em centros urbanos concentram proporcionalmente mais bolsistas, o que limita o alcance dos programas justamente nas regiões com maior déficit de formação docente adequada, como Norte e Nordeste.

A sustentabilidade financeira constitui outro desafio estrutural. Os programas dependem integralmente de recursos federais, estando sujeitos às oscilações orçamentárias e às mudanças de prioridade política. Essa vulnerabilidade ficou evidente no período 2019-2022, quando ambos os programas sofreram reduções significativas de investimento, com impacto direto no número de bolsas ofertadas e na continuidade dos projetos institucionais (Freitas, 2018).

5.4 PERSPECTIVAS DE EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO

O Pibid e a Residência Pedagógica representam avanços relevantes. Seus resultados sugerem que a qualidade da formação melhora com inserção precoce na escola, articulação com redes de ensino e acompanhamento sistemático. A ausência desses elementos nos modelos que atendem a maioria dos licenciandos ajuda a explicar os déficits documentados neste artigo.

Uma primeira perspectiva de expansão diz respeito à incorporação desses princípios formativos à estrutura curricular regular dos cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 ampliou a carga de prática nos cursos e criou condições normativas para que a articulação com a escola básica deixe de depender de programas paralelos e passe a ser constitutiva dos próprios projetos

pedagógicos dos cursos (Brasil, 2019). Gatti (2009) argumenta nessa direção ao defender que a integração entre formação inicial e escola básica precisa ser estrutural, e não episódica, para produzir efeitos duradouros sobre a qualidade da preparação docente.

Uma segunda perspectiva envolve a articulação entre formação inicial e formação em serviço. O Parfor atende professores em exercício sem formação adequada, com maior presença nas regiões Norte e Nordeste. A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8.752/2016) prevê essa articulação, mas sua efetivação permanece limitada (Brasil, 2016): formações inicial e continuada seguem operando como dimensões desconectadas.

Uma terceira perspectiva diz respeito à diferenciação territorial e por área. O déficit é mais grave em Física, Matemática, Sociologia e Filosofia, e mais acentuado no Norte e Nordeste. Políticas que ignoram essa heterogeneidade tendem a concentrar recursos onde a demanda já é menor. Louzano *et al.* (2010) defendem incentivos específicos para licenciaturas com maior déficit histórico e menor competitividade no mercado de trabalho.

Nóvoa (2009) sustenta que reformas na formação docente sem mudanças nas condições de exercício produzem efeitos não sustentados. A expansão do Pibid e da Residência Pedagógica não alterará a atratividade das licenciaturas se não vier acompanhada de remuneração adequada, estabilidade contratual e planos de carreira competitivos. Como argumentam Freitas e Silva e Sampaio (2022), o impacto das políticas de permanência é condicionado pelo contexto mais amplo em que a carreira docente está inserida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação parte da premissa de que o Brasil atravessa uma crise na formação de professores. O que a análise revelou foi algo mais difícil de nomear: uma deterioração que avança sem produzir os alarmes que sua extensão exigiria.

A concentração de 68,5% das matrículas em licenciaturas na modalidade a distância, chegando a 81% entre os ingressantes de 2024, não é um dado pedagógico neutro. Há um processo de mercantilização da formação docente em curso, no qual critérios de rentabilidade definiram o modelo antes que se avaliassem suas consequências formativas. A separação entre redes explicita isso: na rede privada, responsável por 67,7% dos licenciandos, 91% das matrículas são EaD; na pública, 78,7% são presenciais. A taxa de desistência acumulada de 60% em dez anos, elevada a 73% em Física e 71% em Matemática, é o produto de modelos que não sustentam os estudantes ao longo do percurso. O desperdício é duplo: de recursos e de pessoas. Com base nesse fluxo e na demanda de reposição documentada pelo Censo Escolar 2024, a tendência de ampliação do déficit nas próximas décadas está inscrita nos dados atuais.

A análise das políticas vigentes revelou um paradoxo incômodo. O Pibid e a Residência Pedagógica produzem resultados consistentes: maiores taxas de conclusão e maior permanência na carreira após a formatura. Só que esses programas alcançam 5,4% dos licenciandos. O dado confirma que as condições importam, mas expõe o abismo entre o que funciona e o que existe.

A precarização da carreira não é pano de fundo, é parte do mecanismo. O fato de 49% dos professores das redes estaduais trabalharem sob contratos temporários, pelo terceiro ano consecutivo

superando os efetivos, e de a remuneração média representar 86% dos salários de outras carreiras de nível superior compromete a atratividade da licenciatura, reduz o compromisso de quem já está na escola e alimenta a desistência de quem ainda está na graduação.

Do ponto de vista analítico, os achados corroboram a tese de que a expansão desregulada da EaD priorizou volume. Isso não significa que a modalidade seja inadequada por definição, mas que sua implementação no Brasil se deu amplamente dissociada das condições que a literatura identifica como necessárias: estágio supervisionado com acompanhamento real, articulação com as escolas e corpo docente qualificado. Reconhecer as limitações deste estudo é parte do argumento: a análise apoiou-se em dados quantitativos secundários, e as dimensões qualitativas da formação demandam outras abordagens, particularmente pesquisas longitudinais sobre trajetórias de inserção profissional.

A tendência de ampliação do déficit não é inevitável. Um conjunto integrado de políticas precisaria contemplar a implementação efetiva do piso salarial nacional, planos de carreira que tornem a docência uma escolha competitiva, regulação da qualidade dos cursos a distância com critérios que vão além da formalidade documental, ampliação de vagas nas licenciaturas presenciais públicas e políticas de permanência estudantil com escala compatível com o problema. Nenhum desses elementos funciona isolado.

Como sustenta Nóvoa (2009), reformas educacionais que não colocam o professor no centro de suas preocupações raramente produzem transformações duradouras. O Brasil tem dados para entender o problema, experiências para saber o que funciona e a dimensão da urgência documentada em seus próprios censos. O que

os dados não podem fazer é substituir a decisão política de tratar isso como prioridade.

A crise é silenciosa não porque os dados sejam escassos. São abundantes e consistentes. Ela é silenciosa porque se naturalizou. Tornou-se aceitável que a maioria dos futuros professores se forme em cursos com 60% de desistência acumulada, que quase metade dos professores estaduais trabalhe sem estabilidade e que a meta de equiparação salarial do PNE (2014-2024) siga como promessa não cumprida. Romper esse silêncio exige mais do que diagnóstico: exige que o problema seja tratado como o que é, uma falha estrutural com consequências que nenhuma parte do sistema educacional brasileiro consegue ignorar indefinidamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/198053144798.
- ANTHROPIC. **Claude**. Versão Sonnet 4.6. San Francisco: Anthropic, 2025. Disponível em: <https://claude.ai>. Acesso em: abr. 2026.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGGI, Cristiane Aparecida Silvério; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão PIBID 2019**. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2024**: exercício 2024. Brasília: CAPES, 2025. 235 p. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/relatorio-de-gestao/28042025_RG24ConsolidaoFinalATZ_2704.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: apresentação dos resultados. Brasília: Inep, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A evasão nos cursos de licenciatura**: onde está o desafio? Brasília: Inep, 2023. (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3). Disponível em: https://proifes.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Inep_Cadernos-3_Evasao-Licenciaturas.pdf. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**: 2022. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019. Regulamenta o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREITAS, Helena da Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Serqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. [Textos FCC, v. 41].

GENSPARK AI. **Genspark**. [S. l.]: Genspark, 2024. Disponível em: <https://www.genspark.ai>. Acesso em: 10 jul. 2025.

HATTIE, John. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INGERSOLL, Richard M. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 38, n. 3, p. 499-534, 2001.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LOUZANO, Paula *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Liliana A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões e debates. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 35-50, jan./mar. 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. **Education at a Glance 2024**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciatura. Revista Pesquisa FAPESP, [S. l.], ed. 332, out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

RIVKIN, Steven G.; HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.

SANTOS, Cassilda Alves dos; PEREIRA, Gabrielly de Queiroz; PILATTI, Luiz Alberto. Análise dos fatores determinantes da evasão no ensino superior Brasileiro e propostas de mitigação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 29, n. 00, e025014, 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto Brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603-631, set./out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>.

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

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Endereços para correspondência:

Helder Eterno Silveira - Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Instituto de Química, Joao Naves de Ávila 2121, Instituto de Química, Santa Monica, 38402100, Uberlândia, MG. helder.silveira@ufu.br.

Márcea Andrade Sales - Universidade do Estado da Bahia - Campus I, Departamento de Educação, DEDC I, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41195001, Salvador, BA. masales@uneb.br.