

APAGÃO DOCENTE E PIBID: UM ENGAJAMENTO ESTRATÉGICO PRODUZINDO MODOS DE ENDEREÇAMENTO

**THE TEACHING STAFF BLACKOUT AND PIBID: STRATEGIC ENGAGEMENT
PRODUCING MODES OF ADDRESS**

Ciências Humanas • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789357296](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789357296)

André Fontana¹

Gabriel Dos Santos Kehler²

Geraldo Generoso Ferreira³

RESUMO

O apagão docente no Brasil configura-se como uma crise estrutural da educação básica, caracterizada pela escassez de professores qualificados, evasão nos cursos de licenciatura e desvalorização da carreira docente. Entre as principais causas, destacam-se a precarização do trabalho, os baixos salários, a fragmentação entre teoria e prática na formação inicial e a descontinuidade das políticas públicas educacionais, agravadas pela Emenda Constitucional nº 95/2016. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como estratégia relevante para o enfrentamento da crise, ao integrar o licenciando desde os primeiros períodos ao cotidiano escolar e oferecer apoio financeiro, promovendo a permanência nos cursos e fortalecendo a identidade profissional docente. O estudo analisa, por meio de pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, as potencialidades e limitações do PIBID e de outras políticas como a Residência Pedagógica, a Lei do Piso Salarial, o PNE, o novo Fundeb e programas de assistência estudantil. Destacam-se ainda os impactos da pandemia de COVID-19, que evidenciaram a exclusão digital, a deficiência na formação tecnológica dos docentes e a sobrecarga de trabalho, aprofundando o cenário de desmotivação e evasão. A análise conclui que, embora programas como o PIBID contribuam para mitigar o apagão docente, sua eficácia depende de financiamento estável, valorização profissional, formação prática integrada e políticas públicas consistentes. A crise é especialmente grave nas regiões Norte e Nordeste, exigindo soluções regionais e estruturais que articulem ensino, pesquisa e extensão. Sem tais medidas, a profissão docente segue como uma das menos atrativas, comprometendo a qualidade da educação básica e o desenvolvimento social do país.

Palavras-chave: apagão docente; PIBID; formação de professores;

evasão nas licenciaturas; políticas públicas educacionais; desvalorização docente; educação básica.

ABSTRACT

Teacher Staff Blackout in Brazil constitutes a structural crisis in basic education, characterized by a scarcity of qualified teachers, high dropout rates in teacher training programs, and the devaluation of the teaching profession. Key causes include precarious working conditions, low wages, the disconnect between theory and practice in initial teacher training, and the lack of continuity in public education policies—a situation exacerbated by Constitutional Amendment No. 95/2016. In this context, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) emerges as a significant strategy to address the crisis; it integrates pre-service teachers into the school environment from the early stages of their studies and provides financial support, thereby fostering program retention and strengthening professional identity. Through a literature review and a qualitative approach, this study analyzes the potential and limitations of PIBID and other policies, such as the Teaching Residency Program, the Minimum Wage Law for Teachers, the National Education Plan (PNE), the new Fundeb, and student assistance programs. It also highlights the impact of the COVID-19 pandemic, which exposed digital exclusion, deficiencies in teachers' technological training, and excessive workloads, further deepening the climate of demotivation and attrition. The analysis concludes that while programs like PIBID help mitigate the teacher shortage, their effectiveness relies on stable funding, professional recognition, integrated practical training, and consistent public policies. The crisis is particularly severe in the North and Northeast regions, demanding regional and structural solutions that coordinate teaching, research, and community outreach. Without such measures, the teaching

profession remains one of the least attractive career choices, compromising the quality of basic education and the country's social development.

Keywords: Teacher Staff Blackout; PIBID; Teacher training; Dropout rates in teacher training programs; Public education policies; Devaluation of the teaching profession; Basic education.

INTRODUÇÃO

O apagão docente no Brasil representa um dos maiores desafios para o sistema educacional, resultante de uma combinação de fatores como a desvalorização da carreira, a evasão dos cursos de licenciatura, e a falta de políticas públicas contínuas e robustas. Nesse contexto, políticas educacionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgem como uma tentativa estratégica de enfrentar a escassez de professores qualificados e incentivar a formação inicial e continuada. O PIBID, criado com o intuito de integrar teoria e prática desde o início da formação docente, visa atrair e manter estudantes nas licenciaturas ao proporcionar vivência prática e reflexão sobre o ofício docente.

A análise do cenário educacional entre 2011 e 2023 revela que, embora o PIBID tenha potencial para mitigar o apagão docente, obstáculos financeiros, cortes orçamentários e políticas de austeridade, comprometeram sua implementação e impacto. Além disso, a pandemia de Covid-19 trouxe novos desafios, expondo a fragilidade na formação tecnológica dos professores e ampliando a desigualdade educacional, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido, estudar os impactos do PIBID no combate ao apagão docente é essencial para entender como políticas públicas podem contribuir para a formação de professores,

combater a evasão e promover a valorização da carreira docente, elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Pretende-se analisar as causas e consequências do apagão docente no Brasil, com ênfase nas políticas públicas de formação inicial e continuada, bem como nos impactos das reformas educacionais, da desvalorização da carreira docente e da pandemia da COVID-19, visando propor estratégias para a valorização da profissão e a contenção da evasão nas licenciaturas e na carreira docente.

Estudar os impactos do PIBID no combate ao apagão docente é relevante a toda a comunidade de docentes, uma vez que o programa se apresenta como uma política central na tentativa de mitigar a escassez de professores qualificados no Brasil.

Para atingir aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. O estudo bibliográfico permite o levantamento de dados teóricos e empíricos já discutidos na literatura acadêmica sobre o apagão docente, o PIBID, e as políticas públicas relacionadas à formação de professores. Como o tema envolve aspectos históricos, legislativos, e reformas educacionais, a análise de fontes já publicadas ajuda a contextualizar e consolidar o conhecimento existente. Essa abordagem é essencial para examinar as causas e consequências do apagão docente e como programas como o PIBID têm sido discutidos em termos de impacto na formação docente e evasão.

A pesquisa está organizada de maneira que apresentam primeiramente o contexto e relevância do PIBID, seguido de uma análise crítica dos desafios enfrentados pelo programa e seu

impacto na formação docente no Brasil. O texto faz uma transição entre as causas estruturais da crise no ensino, como a falta de financiamento e as políticas neoliberais, para a importância das políticas públicas no combate ao apagão docente. Em seguida, examina as contribuições legislativas que buscam mitigar o problema, destacando a importância de uma formação mais prática e menos teórica. Por fim, o texto conecta a crise do apagão docente à desvalorização da profissão e às reformas educacionais, além de explorar o impacto da pandemia e da adoção de tecnologias na formação e atuação docente.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PIBID NO COMBATE AO APAGÃO DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pela Lei nº 11.273/2006 com o objetivo de incentivar a formação de professores no Brasil. Como destaca o texto, o PIBID proporciona o engajamento precoce dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar, facilitando a aproximação com a prática pedagógica. Isso, conforme observado por diversos estudos, como os de Sousa et al. (2023) e Katuta (2019), contribui para a criação de identidades docentes e para a formação mais reflexiva, superando a dicotomia entre teoria e prática tradicionalmente presente nos cursos de licenciatura.

Contudo, os obstáculos enfrentados pelo programa, como a falta de financiamento contínuo e sua descontinuidade em certos períodos, têm dificultado sua plena implementação e impacto na profissionalização docente. A mercantilização e financeirização da educação, resultado de políticas neoliberais, afetaram a destinação

de recursos para programas educacionais como o PIBID, o que compromete sua capacidade de fortalecer a formação de professores no Brasil (Katuta, 2019). Observa-se que a formação docente ainda está inserida em um modelo tradicional que privilegia o aspecto teórico, enquanto as iniciativas como o PIBID buscam integrar de maneira mais eficiente a prática pedagógica desde o início da formação (Sousa et al., 2023).

Apesar do reconhecido potencial do PIBID em valorizar e formar professores, sua capacidade de atingir plenamente esses objetivos é prejudicada pela falta de recursos adequados e pela ausência de uma política pública estável. Para que o programa cumpra sua função e contribua de forma mais efetiva para mitigar o apagão docente, é essencial garantir uma fonte de financiamento contínua e um suporte técnico que assegure sua viabilidade e continuidade. Essa análise alinha-se à perspectiva de que, para combater efetivamente o apagão docente, é necessário não apenas fortalecer programas como o PIBID, mas também garantir a continuidade de políticas públicas que priorizem investimentos estruturais na educação (Kehler, 2017; Sousa et al., 2023).

A criação de programas voltados para a docência na educação básica reflete uma tentativa de adaptar a formação docente às necessidades da educação pública, ao mesmo tempo que a diferencia da preparação do ensino superior (Johann; Lima, 2023). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que inicialmente estava focada nos cursos de pós-graduação desde sua criação em 1951, passou a incluir a educação básica em seu escopo a partir da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, com a criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) (Brasil, 2007).

As estratégias políticas de combate ao apagão docente enfrentaram limitações práticas, principalmente a falta de recursos. Os problemas de financiamento e as desigualdades regionais estão interligados na formulação e na efetividade das políticas públicas, especialmente em áreas vulneráveis, onde a formação docente é mais urgente. Dessa forma, compromete-se a efetividade de programas como o PIBID em todo o país. Portanto as soluções não podem ser generalistas, mas devem ser adaptadas às realidades locais, com maior flexibilidade na alocação de recursos e apoio contínuo para garantir a sustentabilidade e o impacto das políticas (Canan, 2012).

As políticas educacionais, especialmente o PIBID, são usadas como resposta ao "apagão docente", sendo os fatos motivadores para a falta de professores capacitados no Brasil resultado das políticas públicas descontinuadas. As políticas públicas deficitárias e pouco efetivas, devido aos cortes de gastos evidenciam os discursos sobre a educação e os desafios da formação e profissionalização docente (Kehler, 2017; Canan, 2012).

A conexão entre as políticas públicas e o cenário da formação e permanência docente no Brasil é fundamental para entender os desafios do apagão docente. As leis que regulamentam a carreira e a formação de professores, como a Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738/2008, estabelece o piso salarial profissional nacional para os professores da educação básica da rede pública de ensino no Brasil. A lei define um valor mínimo a ser pago a esses profissionais, com o objetivo de valorizar a carreira docente e melhorar a qualidade da educação. Além da remuneração, a lei determina que no mínimo um terço da jornada de trabalho do professor seja destinado a atividades fora da sala de aula, como planejamento e estudo.

Embora a Lei do Piso tenha o potencial de valorizar a carreira docente, as dificuldades financeiras para sua implementação em muitos estados e municípios comprometeram os efeitos desejados (Canan, 2012). A falta de uma remuneração justa continua sendo uma das causas da falta de atração e permanência de professores na carreira, contribuindo para o apagão docente. Soma-se à remuneração o desalinhamento entre teoria e prática na formação inicial e continuada e as competências esperadas do professor propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (Roggero, 2016).

Nesse sentido, o PIBID emerge como uma política compensatória, tentando mitigar a lacuna entre a formação teórica e a prática docente (Canan, 2012). O programa tem se mostrado eficiente ao conectar licenciandos ao ambiente escolar durante sua formação, proporcionando uma experiência mais próxima da realidade educacional (Silva et al., 2018). Entretanto, os cortes de financiamento enfraquecem seu impacto, pois limitam a quantidade de bolsas e restringem a continuidade do programa, prejudicando sua capacidade de formar professores de maneira robusta (Sousa et al., 2023).

A Lei nº 12.089/2009 proibiu a matrícula simultânea em instituições públicas, buscando uma melhor distribuição de vagas no ensino superior (Brasil, 2009). Embora essa medida pareça ter pouco impacto direto sobre a formação e o apagão docente, ela representa um ajuste necessário para ampliar o acesso ao ensino superior, evitando a duplicidade de oportunidades para um mesmo estudante. A lei, ao liberar mais vagas, pode contribuir indiretamente para mitigar a escassez de professores, ao permitir que mais alunos acessem os cursos de licenciatura.

No entanto, essa tentativa de limitação de múltiplas matrículas e a consequente ampliação de vagas ainda enfrentam desafios em termos de atratividade e formação adequada (Sousa et al., 2023). A baixa atratividade dos cursos de licenciatura e a formação insuficiente de professores, especialmente em áreas como ciências exatas e biológicas, agravam a falta de profissionais qualificados. Assim, a proibição de matrículas simultâneas, por si só, não resolve o problema da escassez de professores (Esquinsani; Esquinsani, 2018). Há uma necessidade urgente de políticas mais abrangentes que incentivem os jovens a ingressarem nas licenciaturas e que promovam uma formação docente de qualidade.

MEDIDAS LEGISLATIVAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO COMBATE AO APAGÃO DOCENTE

O ano de 2010 foi um ano importante, em termos de medidas legislativas focadas no combate à evasão acadêmica. Nesse ano houve a publicação da Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, a qual inclui as instituições públicas municipais e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos no PIBID, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o qual regulamentou PIBID e a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 que trouxe ajustes mais refinados ao programa.

A Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010 permitiu que as instituições públicas municipais e as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos tivessem acesso ao PIBID. Anteriormente, o PIBID estava restrito às universidades e instituições federais de ensino superior. A portaria beneficiou instituições educacionais menores e com uma atuação mais local. Com essa medida, houve a criação de parcerias com escolas públicas

municipais, as quais apresentam carência de docentes. Tal medida foi essencial para o combate ao apagão docente, considerando a presença dessas instituições em áreas onde o déficit de professores é mais crítico.

A regulamentação do PIBID, por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, trouxe contribuições importantes para conter o apagão docente ao atuar diretamente na formação de futuros professores para a educação básica (Johann; Lima, 2023). Ao oferecer bolsas de estudo para estudantes de licenciatura, o PIBID incentiva jovens a escolherem a carreira docente (Brasil, 2010). Essa inserção remunerada no meio escolar permite uma antecipação das experiências e ajuda a reduzir o choque de realidade que muitos recém-formados enfrentam ao ingressar no mercado de trabalho.

Entre os benefícios cita-se a retenção profissional durante a carreira, uma vez que o acadêmico de licenciatura exerce sua futura profissão sem a necessidade de realizar um outro trabalho para obter renda. Logo, valoriza a carreira docente ao proporcionar uma experiência de formação mais completa e prática, além de ofertar uma remuneração (Johann; Lima, 2023).

Em relação à Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, esta complementou o disposto na Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010. A portaria ajustou os critérios de participação para garantir que as bolsas e oportunidades do PIBID fossem acessíveis de maneira ampla e organizada, com melhor distribuição de recursos e diretrizes mais claras para as instituições envolvidas.

Essas medidas legislativas corroboram com o panorama do sistema educacional brasileiro, mostrado pelos dados obtidos no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2011. O Brasil mantinha uma base relativamente estável de professores, onde já se era possível observar desafios na distribuição de docentes qualificados em algumas áreas e regiões. O Censo Escolar de 2011 destacou que muitas escolas públicas ainda contavam com profissionais que, embora inseridos no sistema, não possuíam formação específica para as disciplinas que lecionavam, agravando o déficit em áreas como ciências, matemática e línguas estrangeiras.

Essas disparidades regionais afetavam de forma mais severa as escolas rurais, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a falta de professores é mais crítica, devido às peculiaridades da região e a formação necessária para a atuação nas comunidades do campo, indígenas ou quilombolas, atendendo as especificidades da região. Nesses locais, muitos docentes estavam em desvio de função, atuando em disciplinas fora de sua formação original, o que comprometia a qualidade do ensino.

Esse comprometimento da qualidade afeta especialmente as escolas rurais. Essas escolas enfrentam dificuldades ainda maiores na contratação de professores, devido ao isolamento geográfico e às precárias condições de infraestrutura escolar. Esse cenário foi agravado pela Portaria do MEC nº 86, de 2003, que previa o fechamento de escolas rurais e a realocação dos alunos para centros urbanos, deslocando-os de seu contexto rural.

Esse processo de fechamento das escolas rurais só foi freado com a publicação do Decreto nº 7.352/2010. Esse decreto assegurou o acesso e a permanência de jovens e adultos do campo na educação básica e superior, respeitando as peculiaridades das comunidades rurais e ampliando a oferta de escolas nesses locais.

Em 2012, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012), estabelece uma política inclusiva de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, incentivando o ingresso de estudantes de grupos a partir de reserva de vagas, mediante critérios para as licenciaturas. Ao ampliar o acesso ao ensino superior, essa lei fortalece a diversidade nas licenciaturas e contribui para uma construção de identidades docentes mais plurais. No entanto, seu impacto sobre a formação continuada dos professores ainda é limitado, já que ela não aborda diretamente a questão da valorização profissional ou as reformas curriculares.

Apesar de ser uma política inclusiva fundamental para ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior, não foi estruturada para abordar diretamente questões como a valorização profissional ou as reformas curriculares. A ausência de reformas curriculares integradas a essa política faz com que as mudanças no perfil de quem ingressa nas licenciaturas não sejam acompanhadas por mudanças na formação ou nas práticas pedagógicas (Nascimento, 2021).

A Resolução CNE/CP 01, de 2012, foi a primeira a destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo um conjunto de normas e orientações que articulam a formação inicial e continuada dos docentes com as necessidades da realidade escolar. Ao mesmo tempo, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) contribuiu para ampliar o acesso de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior, incluindo cursos de licenciatura, o que fortaleceu a inclusão e a diversidade no processo de formação de novos professores. Juntas, essas resoluções e a Lei de Cotas têm o objetivo de melhorar a formação docente, garantindo não apenas o

acesso ao ensino superior, mas também a qualidade da educação por meio de uma formação sólida e ajustada às demandas da educação básica no Brasil.

A Resolução CNE/CP 01, de 2012, definiu que a formação de professores fosse realizada em cursos de licenciatura, relacionando-a diretamente com a prática pedagógica e os desafios da sala de aula. A resolução também incentivou a criação de programas como Segunda Licenciatura, Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados e Programas Especiais de Formação Pedagógica, ampliando oportunidades para quem já atuava na educação ou para profissionais de outras áreas interessados em ingressar no magistério.

A ampliação de vagas no ensino superior no Brasil, apesar de facilitar o acesso de muitos estudantes à educação terciária, contribui de forma indireta para o apagão docente. Com o aumento do número de estudantes em cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, houve uma sobrecarga das instituições de ensino, às quais mostravam-se despreparadas para garantir uma formação adequada, mesmo com a ampliação de bolsas. Observa-se, então, que houve uma ampliação na oferta de cursos que não garantem a qualidade necessária para a prática docente (BRITO, 2016).

Embora o PIBID tenha proporcionado uma inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades práticas, a falta de formação pedagógica adequada e a ausência de um acompanhamento sistemático dos licenciandos prejudicaram a eficácia do programa. O aumento das vagas sem a devida preparação das instituições e dos supervisores reflete-se em uma formação superficial, que muitas

vezes não prepara adequadamente os professores para os desafios da sala de aula (Paniago Et al., 2018).

Com o aumento das vagas e a oferta de bolsas, tornou-se necessária uma regulamentação mais eficaz do PIBID. A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, detalhou critérios de elegibilidade para estudantes, supervisores e professores formadores, reformulando o programa para esclarecer os papéis de cada agente no processo de formação docente. Essa portaria substituiu a nº 260, de 2010, com o objetivo de melhorar a implementação e o controle de qualidade do programa.

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas claras para valorizar a carreira docente, ampliando o acesso ao ensino superior e melhorando as condições de trabalho nas escolas. No entanto, o progresso tem sido lento, especialmente no que diz respeito à valorização salarial, aposentadoria e melhorias nas condições de trabalho, fatores que agravam o "apagão docente."

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o PIBID estão intimamente relacionados no esforço de combater o apagão docente, visto que ambos visam melhorar a formação e a valorização da carreira docente. O PNE, ao estabelecer metas de valorização da profissão, promove a melhoria das condições de trabalho e a formação contínua, enquanto o PIBID atua diretamente na inserção de licenciandos no ambiente escolar, proporcionando uma experiência prática desde o início da formação. Essa sinergia entre políticas ajuda a enfrentar a crise de falta de professores qualificados, um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro (Oliveira, 2018).

Apesar dessas políticas contribuírem para a inserção de licenciandos nas escolas, a falta de investimentos contínuos compromete os avanços. A precarização do trabalho docente, com baixos salários e condições adversas, desestimula os jovens a seguir e permanecer na profissão. Além disso, a expansão das licenciaturas, sem a devida infraestrutura, compromete a formação adequada dos professores, mesmo com a adoção de novas tecnologias e metodologias (Nascimento, 2021).

O IMPACTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016 E A TRANSFORMAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DESAFIOS DA BNCC E O AGRAVAMENTO DO APAGÃO DOCENTE

Os eventos que seguem após a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, são uma série de cortes drásticos no orçamento que culminam em um cenário mais intenso do apagão docente. As medidas impactam diretamente a imagem do docente perante a sociedade. Há uma desvalorização da carreira docente, resultando em condições de trabalho precarizadas, baixos salários, excesso de trabalho e falta de apoio para o desenvolvimento contínuo dos professores (Bego; Ferrari, 2018; Kehler, 2017).

Essas condições contribuem para a redução do prestígio social dos professores, gerando uma imagem negativa da profissão que afasta novos profissionais da área. A padronização das práticas pedagógicas e a crescente burocratização do trabalho docente restringem a criatividade e a autonomia dos professores, o que agrava a desmotivação e a sensação de falta de reconhecimento. Esse quadro resulta diretamente da desvalorização social da carreira docente. A percepção pública da profissão como desvalorizada e pouco atrativa torna-se predominante, especialmente entre os

jovens, que buscam carreiras com maior estabilidade financeira e reconhecimento social (Santos; Leal, 2022).

A Emenda Constitucional nº 95/2016 impôs severas restrições ao orçamento da educação, limitando os investimentos na formação de professores e na infraestrutura das escolas, o que agravou o apagão docente ao longo dos anos. A precarização das condições de trabalho e a desvalorização salarial resultaram em maior evasão nos cursos de licenciatura e na saída de professores experientes, especialmente nas áreas carentes.

A Lei nº 13.478/2017, ao instituir o Programa de Residência Pedagógica (Brasil, 2017), complementa o PIBID ao focar em estágios supervisionados em escolas públicas, permitindo uma imersão mais profunda dos estudantes nas práticas pedagógicas (Johann; Lima, 2023). O Programa Residência Pedagógica representa um avanço na profissionalização docente, à medida que articula teoria e prática. Entretanto, assim como o PIBID, este programa também sofreu com descontinuidade e falta de financiamento.

Entre as medidas legislativas que contribuíram para a descontinuidade do programa estão o Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019, com o contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019, resultando em um corte de R\$ 5,839 bilhões na educação, cerca de 25% do previsto; a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2019, coma redução de R\$ 23,699 bilhões para 17,793 bilhões, relacionado a despesas discricionárias na educação; e a Medida Provisória nº 873, de 1º de março de 2019, com a redução de recursos para o financiamento de atividades sindicais, impactando indiretamente a educação ao reduzir a capacidade de mobilização e

defesa de recursos para o setor, afetando indiretamente a mobilização e defesa de recursos educacionais.

Em resposta à Emenda Constitucional nº 95/2016, surge no Brasil o Movimento Profissão Docente, em 2017, com o objetivo de influenciar as decisões sobre políticas públicas voltadas para a educação. O movimento visa fortalecer aspectos críticos da docência, como a reflexão teórica e a formação cidadã, estabelecendo parcerias com instituições privadas para atingir esses fins. Além disso, busca retirar dos professores a responsabilidade exclusiva sobre os baixos resultados educacionais, destacando como as condições precarizadas de trabalho desmotivam e dificultam o exercício da docência (Martini; Hoboldi, 2024).

No contexto do "apagão docente", o movimento se alinha às discussões sobre a precarização da formação de professores e o controle excessivo sobre as diretrizes curriculares. A política pública de formação de professores é frequentemente orientada para resultados, o que contribui diretamente para os desafios enfrentados na educação básica, como os altos índices de evasão e a falta de docentes qualificados, conforme apontado pelos censos educacionais e pelos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Essa situação reflete uma tendência neoliberal de mercantilização da educação, que tem promovido a padronização curricular e a imposição de avaliações centralizadas. Esse processo resulta na desmotivação de professores, que ficam presos a uma atuação burocrática e veem seu papel transformador sendo cada vez mais reduzido. Esse movimento global, impulsionado por organismos financeiros e grandes corporações, influencia as políticas

educacionais para moldá-las de acordo com os interesses de mercado e produtivismo, utilizando o desempenho técnico dos alunos como indicador de desenvolvimento (Katuta, 2018).

Os dados obtidos em exames nacionais servem não apenas para avaliar o desempenho dos alunos, mas também dos docentes, o que reduz o ensino a uma função operacional, ignorando a importância da educação crítica e transformadora (Freire, 2000). A crescente influência de organismos financeiros e corporações no campo educacional reforça esse modelo de mercantilização, que prioriza a formação técnica em detrimento do desenvolvimento integral de alunos e professores (Esquinsani; Esquinsani, 2018).

Como resultado, tanto professores quanto estudantes se sentem desmotivados, o que aumenta os índices de evasão nos cursos de licenciatura e na própria profissão docente. Esse cenário agrava o "apagão docente", já que a carreira de professor se torna cada vez menos atraente, devido às condições de trabalho precárias e à perda da autonomia pedagógica, fatores que desincentivam os jovens a ingressarem nessa profissão.

A redução dos investimentos em educação, particularmente no que se refere à formação de professores e à infraestrutura escolar, teve um impacto significativo na implementação e na reformulação da BNCC. A crise financeira forçou a padronização de conteúdos e práticas pedagógicas, como uma tentativa de otimizar recursos e aumentar a eficiência no ensino, alinhando a educação às demandas do mercado e promovendo avaliações centralizadas (Santos; Leal, 2022).

Em 2018, a implementação da BNCC trouxe mudanças significativas ao definir um conjunto de aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica, estabelecendo um referencial obrigatório para todas as escolas do sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2018). Essa padronização exigiu não apenas uma unificação do currículo, mas também uma crescente demanda por formação contínua dos professores, para que pudessem se adaptar às novas exigências curriculares e tecnológicas.

Entre os desafios da BNCC, destaca-se a criação de itinerários formativos com componentes eletivos à escolha dos alunos, o que demandou novas competências dos docentes, especialmente no uso de tecnologias e na adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes. Durante a pandemia, essas dificuldades ficaram ainda mais evidentes, e as mudanças propostas pela BNCC não resolveram os problemas já existentes, agravando o apagão docente à medida que muitos profissionais se sentiram despreparados e desmotivados para enfrentar esses novos desafios (Katuta, 2019).

Em paralelo, a promulgação da Lei nº 13.632/2018 instituiu o programa de Bolsa Permanência (Brasil, 2018), um mecanismo de apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluindo indígenas, quilombolas e outros grupos vulneráveis, abrangendo tanto cursos de bacharelado quanto de licenciatura. Para as licenciaturas, a lei garante que os estudantes possam completar seus cursos e ingressar no mercado de trabalho, complementando legislações anteriores que visam a formação de professores, como a Lei nº 13.478/2017 e o Decreto nº 7.219/2010.

Além dessas mudanças, em 2018 também houve ajustes significativos na regulamentação das bolsas de formação. A Portaria

CAPES nº 45, de 12 de março de 2018, introduziu maior rigor nos requisitos para o recebimento de bolsas no âmbito de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica. Para os bolsistas, tornou-se obrigatório estar matriculado regularmente, ser aprovado em processo seletivo, ter cursado pelo menos metade do curso, além de cumprir 440 horas de residência pedagógica. Os professores orientadores, por sua vez, devem ser efetivos das instituições de ensino, possuir experiência e acompanhar os alunos bolsistas, além de cumprir obrigações administrativas e de prestação de contas (Brasil, 2018).

Entre os anos de 2007 e 2017, a proporção de docentes com 50 anos ou mais em comparação com professores até 24 anos aumentou significativamente, passando de uma relação de aproximadamente 2 para 1 em 2007 para 4 por 1 em 2017. Esse envelhecimento é preocupante, pois os professores em fim de carreira superam em número os jovens ingressantes (Andrade, 2022). Portanto, o caminho percorrido pela legislação indica que os programas como o PIBID têm o potencial de mitigar o envelhecimento da classe docente ao incentivar os estudantes a ingressarem na carreira. No entanto, ressaltam que os cortes orçamentários e a falta de continuidade nas políticas públicas fragilizam esses esforços, tornando mais difícil atrair e manter jovens professores na profissão.

Quando avaliado o quesito tempo para aposentadoria, verifica-se que a Emenda Constitucional 103/2019 contribuiu substancialmente para o apagão docente. Professores ingressantes na carreira a partir de 2019 não possuem mais a licença prêmio embutida no rol de benefícios. Não obstante, os professores encontram dificuldade em conciliar trabalho com a formação continuada, especialmente em relação à pós-graduação. No âmbito da aposentadoria, os docentes

precisam idade mínima de 57 anos para mulheres e 60 anos para homens, com pelo menos 25 anos de contribuição. Com a possibilidade de utilizar regras transitórias, as mulheres podem somar 81 pontos, enquanto os homens somam 91 pontos, considerando idade e tempo de contribuição (Brasil, 2019).

Para minimizar os efeitos negativos da Emenda Constitucional de 2019, em 2024, a Lei nº 14.457/2023 alterou a regra de aposentadoria para os professores. Entre as mudanças, mante-se a regra do pedágio de 100%, para professores que desejam se aposentar com base na média de todos os seus recolhimentos desde 1994 (Brasil, 2023). A regra isenta a aplicação de redutores nos vencimentos. Para se qualificar, o docente deve pagar um pedágio de 100% sobre o tempo de contribuição que faltava na data da reforma. A lei também manteve as regras especiais de aposentadoria que passaram a ser privativas aos professores da rede pública de educação básica e gradualmente adaptável para os de escolas privadas. Outro ponto marcante foi a extensão dos benefícios para incluir coordenadores, diretores e orientadores pedagógicos, que antes não eram contemplados de forma tão abrangente na Lei anterior, em termos de direitos à aposentadoria.

O IMPACTO DA PANDEMIA E DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO APAGÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

Durante a pandemia, a Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020) trouxe medidas emergenciais para o ensino, como a flexibilização de calendários e a adoção de ensino remoto. Em consonância à lei referida, a Portaria do MEC nº 343 autorizou o uso do ensino remoto. Embora essas ações tenham sido necessárias para enfrentar o

momento, elas expuseram as desigualdades no acesso à educação e a falta de preparação tecnológica de muitos professores. A transição abrupta para o ensino remoto ressaltou as deficiências na formação tecnológica docente e evidenciou a urgência de reformas no currículo das licenciaturas, que precisam incorporar o letramento digital de forma mais robusta.

A exclusão digital enfrentada por muitos estudantes e professores durante o ensino remoto, agravada pela falta de acesso a dispositivos tecnológicos e internet, prejudicou significativamente o aprendizado e a interação no contexto escolar. Embora o uso de ferramentas virtuais tenha sido uma alternativa para salvar o ano letivo, a ausência de treinamento adequado para os docentes comprometeu a qualidade das atividades pedagógicas propostas (Murcia Et Al., 2023).

Essa exclusão digital e o distanciamento entre professores e alunos durante a pandemia destacaram distorções no papel da escola e agravaram a crise na formação de professores. O distanciamento, intensificado pela falta de acesso a tecnologias e pela ausência de interações presenciais, dificultou o processo de construção de uma identidade docente sólida. No modelo de ensino a distância, a falta de articulação entre a Universidade e a Escola compromete o desenvolvimento de práticas reflexivas essenciais para o professor.

A ausência de estágios e encontros presenciais limita a capacidade dos futuros docentes de lidar com as complexidades da sala de aula, o que é crucial para sua formação e identidade profissional. Essa lacuna pode agravar o apagão docente, já que muitos professores não estarão adequadamente preparados para enfrentar os desafios da educação básica (JOHANN; LIMA, 2023). Esses desafios foram

confirmados pelo relatório do IDEB de 2021, que revelou uma queda no desempenho dos alunos, atribuída, em parte, à falta de preparação dos professores para o ensino remoto e às dificuldades de acesso às tecnologias por parte dos estudantes, especialmente nas regiões mais carentes do país.

Murcia et al. (2023) ressaltam que a valorização dos saberes docentes contribui para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. A fragmentação desses saberes devido à pouca articulação com o tripé ensino, pesquisa e extensão desmotiva os profissionais da educação. A crise de identidade docente e a falta de formação contínua agravam o apagão docente, levando à evasão de professores que não desenvolvem as competências necessárias para lidar com desafios escolares, como o uso de tecnologias educacionais e a diversidade das realidades escolares.

O censo estatístico da educação básica do ano de 2021 mostrou que nas regiões Norte e Nordeste apenas uma parcela mínima das escolas tinha acesso à internet de qualidade e a tecnologias adequadas (Brasil, 2021). Esse cenário afeta profundamente a formação e a atuação dos professores, agravando o apagão docente nessas regiões. Além disso, houve uma maior evasão de docentes devido à sobrecarga de trabalho, falta de tempo para a preparação adequada das aulas e às precárias condições laborais (Roggero, 2016).

Esse cenário, exacerbado pela pandemia, evidenciou a urgência de práticas pedagógicas reflexivas e adaptativas para responder às novas demandas educacionais. Os eventos mencionados evidenciaram graves problemas de saúde mental a alunos e

professores. Os elementos agravantes do quadro de saúde mental estão relacionados à ausência de interações físicas, ao isolamento, e, em relação aos professores, às cobranças e à sobrecarga de trabalho para adaptar as aulas ao formato remoto (Murcia et al., 2023).

Percebe-se que há inúmeros avanços em termos de tecnologia, metodologias e inovação para o ensino remoto. O que não foi considerado é que as medidas legislativas previram e incentivaram o uso da tecnologia, das metodologias inovadoras e a inovação, evitando a perda do ano letivo e flexibilizando o calendário escolar. Entretanto, houve retrocessos. O conjunto de medidas legislativas não conseguiu resolver integralmente os desafios enfrentados por alunos e professores, principalmente em regiões mais vulneráveis. Tampouco, contribuiu com o desenvolvimento de competências socioemocionais e práticas pedagógicas centradas na experiência.

Essas ações do governo, com a centralização das decisões nas superintendências, sem consulta aos docentes que estão na linha de frente, reduziu a autonomia do professor na criação de práticas pedagógicas eficazes. Esse tipo de abordagem gera desmotivação e desvalorização profissional. Resultado dos baixos salários, condições de trabalho precárias, falta de suporte profissional e psicológico e a falta de reconhecimento são elementos que tornam a profissão pouco atraente, especialmente para jovens que buscam estabilidade financeira e prestígio social (Lima et al., 2020). Como consequência, a falta de incentivo financeiro e as condições difíceis de trabalho levam muitos licenciados a optarem por carreiras fora da educação básica, agravando ainda mais o apagão docente (Bego; Ferrari, 2018).

Katuta (2019) defende que currículos devem ser elaborados coletivamente, com a participação ativa dos professores e

comunidades escolares. Ela sugere que currículos baseados em uma lógica tecnocrática, como a BNCC, desconsideram a realidade das escolas e a diversidade cultural e social do Brasil, além de enfraquecerem a autonomia docente. As propostas pedagógicas são a base para a educação emancipatória e devem contemplar a justiça social, a democracia e a igualdade de direitos, buscando formar cidadãos críticos e participativos. E valorizar saberes locais, tradições culturais e linguísticas dos povos indígenas e quilombolas.

A Lei nº 14.218/2021, que amplia o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Brasil, 2021), contribui para a formação de professores ao garantir mais bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. Com as mudanças, alunos de escolas particulares que tenham cursado parte do ensino médio com bolsa integral podem receber bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior (Brito, 2016). Ao ampliar o acesso ao ensino superior, a lei busca atenuar os efeitos do apagão docente, mas, como outras políticas, seu impacto é limitado pela desvalorização da carreira docente e pelas condições precárias de trabalho.

A Lei nº 14.350/2022, que institui o novo Fundeb (Brasil, 2022), é um marco no financiamento da educação básica, com maior participação da União. Essa lei reforça o compromisso com a valorização dos profissionais da educação, o que é um passo importante para reverter o apagão docente. No entanto, a efetividade do novo Fundeb dependerá da correta implementação e fiscalização dos recursos. Para isso conta com mecanismos jurídicos, como a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), a qual impõe regras mais severas para a gestão fiscal dos recursos públicos, incluindo aqueles destinados à educação.

O Censo da Educação Básica 2022 mostrou que a evasão dos cursos de licenciatura permaneceu alta e as políticas de incentivo à formação docente, como o PIBID, da reformulação do FUNDEB e a Residência Pedagógica, não foram capazes de cobrir o déficit existente. Novamente, as regiões Norte e Nordeste aparecem como as mais impactadas, com uma carência aguda de professores em áreas específicas e uma infraestrutura escolar ainda deficiente.

A Lei nº 14.620/2023, que estabelece a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2023), reforça as políticas de permanência no ensino superior, incluindo a Bolsa Permanência. Ao proporcionar suporte financeiro aos estudantes de licenciatura, essa lei contribui para a profissionalização docente e ajuda a combater a evasão nos cursos de formação de professores.

O relatório de 2023, por sua vez, reflete os esforços de retomada, conforme mostrado pelas medidas anteriormente instituídas, porém evidencia os danos duradouros causados pela pandemia. A recuperação do IDEB não foi suficiente para compensar as perdas acumuladas, e a falta de professores qualificados em várias regiões do país continua sendo um desafio. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, embora importantes, não conseguiram suprir integralmente a demanda por novos docentes, o que é agravado pela desvalorização contínua da carreira docente, mostrando que o fenômeno do apagão docente continua sendo um problema persistente.

Houve uma queda de 0,2% no total de matrículas de alunos na educação básica, em comparação a 2022, com 47,3 milhões de matrículas registradas. A rede pública sofreu um recuo de 1,3%, o que reflete uma diminuição na oferta e qualidade da educação

pública, diretamente ligada à falta de docentes qualificados. A rede privada, em contraste, apresentou um aumento de 4,7% no número de matrículas. Isso sugere uma migração para instituições privadas, muitas vezes devido à falta de estrutura e professores nas escolas públicas.

Em 2023, foram calculados os índices de 41.295 escolas nos anos iniciais, 31.092 nos anos finais e 14.456 escolas no ensino médio. No entanto, um número considerável de escolas em todas as etapas — 2.159 nos anos iniciais, 4.327 nos anos finais e 4.211 no ensino médio — não teve os índices divulgados devido à baixa taxa de participação ou problemas logísticos, similar ao que ocorreu em 2022. A falta de professores qualificados em áreas como ciências exatas é um dos fatores persistentes e que contribuem para essa queda, agravada pela transição forçada para o ensino remoto durante a pandemia e a acentuada procura de cursos de licenciatura ofertados pelo ensino a distância, que já superou o presencial.

As consequências da falta de preparo docente e do estudo remoto são evidências descritas numericamente pela distorção idade-série, a qual implica atrasos escolares na relação idade e a série correta. A análise indica que 19,5% matrículas do ensino médio estão em distorção idade-série. Resultado prático do impacto da falta de professores qualificados e da evasão escolar. Os impactos do apagão docente e das políticas inadequadas, da sobrecarga e desmotivação fazer sobressair a maior discrepância da distorção idade-série no ensino médio, particularmente na 1ª série, com uma taxa de distorção de 24,7%.

Esses dados demonstram que as regiões mais deficitárias em termos de número de professores, especialmente no Norte e

Nordeste do país, são também as que apresentam menor evolução nas métricas de desenvolvimento da educação básica, exacerbando o apagão docente e tornando a busca por soluções, como a formação e contratação de novos docentes, ainda mais urgente.

PERFIL DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA EM UM CENÁRIO DE EVASÃO E DESVALORIZAÇÃO

O perfil docente na rede de educação básica, conforme os dados do Censo do INEP de 2020, revela 2,2 milhões de professores no exercício de suas atribuições. Desses, a maioria, cerca de 63%, está concentrada no ensino fundamental, somando 1.373.693 professores, enquanto os 37% restantes (ou 516.484 docentes) atuam no ensino médio (Inep, 2022A).

Em termos de estabilidade no trabalho, a ampla maioria dos professores possui contratos por prazo indeterminado, e muitos deles trabalham em apenas uma escola, demonstrando pouca inclinação para mudar de ambiente de trabalho. Esse dado sugere uma certa estabilidade, mas também pode indicar limitações em termos de mobilidade profissional dentro da carreira docente. Por outro lado, os profissionais que possuem uma carga horária elevada costumam trabalhar em mais de uma escola para complementar a renda, o que resulta em jornadas exaustivas e pouco tempo disponível para atividades como planejamento pedagógico e formação continuada (Morelli et al., 2023).

No que diz respeito ao gênero, há uma predominância de mulheres, que representam 57,7% do total de docentes. A presença feminina é particularmente elevada na educação infantil, onde 96,4% dos

professores são mulheres, e concentram-se nos anos iniciais do ensino fundamental (88,1%), nos anos finais do fundamental (66,8%) e no ensino médio (57,8%) (INEP, 2022b). Esse dado se relaciona com o perfil dos acadêmicos ingressantes nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista, representado predominantemente por mulheres brancas jovens e de classe social menos abastadas (Bego, Ferrari, 2018).

Um dado importante em relação à formação de novos professores é a evolução das matrículas nos cursos de licenciatura. Entre 2010 e 2020, houve um crescimento de 4,4% na procura por esses cursos, especialmente na modalidade a distância, que registrou um aumento expressivo de 73,2% no primeiro ano da pandemia. Em contrapartida, a modalidade presencial sofreu uma queda de 37,6% no mesmo período. A idade média dos estudantes de licenciatura também varia conforme a modalidade: nos cursos presenciais, a média é de 21 anos, e na modalidade a distância, a idade média sobe para 26 anos, refletindo diferenças no perfil de alunos em cada modalidade (Inep, 2022a).

Apesar da expansão da EaD ter possibilitado maior acesso à educação superior, especialmente em instituições privadas com fins lucrativos, esse crescimento não tem sido acompanhado de uma melhoria na qualidade da educação oferecida. Ao comparar as diferenças de qualidade na modalidade de ensino presencial e a distância, observa-se que os cursos presenciais tendem a proporcionar melhores condições de aprendizagem, com resultados superiores nas avaliações, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (Bertolin, 2021).

Esse aumento nas matrículas na EaD também levanta questões sobre a forma como as políticas de currículo e avaliação têm sido aplicadas nas licenciaturas. As estatísticas apresentam um enfoque baseado excessivamente em resultados de desempenho dos alunos, sem levar em consideração a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a autonomia que o professor necessita em sua prática didática (Penitente; Mendonça, 2016). Esses dados refletem tendências significativas no perfil dos professores brasileiros, especialmente em termos de gênero, idade e estabilidade no emprego, além de apontar para um crescimento contínuo da modalidade de ensino a distância, embora ainda haja desafios na atração e formação de novos professores (Roggero, 2016).

Uma análise comparativa com países como Finlândia, Reino Unido, Canadá e Alemanha destaca incentivos e investimentos por meio de políticas públicas visando a qualidade da formação inicial dos professores. O processo de formação docente nesses contextos é rigoroso, com estágios supervisionados e integração entre teoria e prática, o que garante uma base sólida para os professores ingressarem na profissão (Penitente; Mendonça, 2016).

Uma análise comparativa com esses países mostra que os jovens brasileiros têm uma percepção mais negativa da profissão docente em comparação a outras nações. Enquanto nesses países há um maior interesse pela docência, no Brasil a profissão é vista como uma última opção (Roggero, 2016). Ou seja, a maioria dos pais não incentiva seus filhos a seguir a carreira de professor, contribuindo com apagão docente (Lima et al., 2020).

Numa análise motivacional, ou seja, aquela que analisa os fatores responsáveis pela escolha dos acadêmicos, observa-se que muitos

dos acadêmicos ingressam na licenciatura por ser a única opção disponível, indicando uma correlação com as taxas de evasão nas licenciaturas. Há uma parcela pouco significativa de estudantes que ingressam nas licenciaturas para efetivamente cursá-las por motivação pessoal. Um pequeno número de acadêmicos conclui o curso de licenciatura e se encontra na profissão. Esse encontro se deve em virtude dos estímulos ofertados pelos professores do curso e pela instituição de ensino ou escola em que atuou durante os estágios, mostrando a importância das estratégias institucionais (Bego; Ferrari, 2018).

Para Gadotti (2007), as estratégias institucionais no contexto da formação docente devem se basear em três pilares principais: autonomia, prática reflexiva e valorização profissional. As instituições de ensino precisam promover uma educação que não se restrinja à transmissão de conteúdos, mas que incentive os futuros professores a serem sujeitos ativos em sua formação e prática docente. Ou seja, o estudante deve vivenciar a realidade escolar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma consciência crítica sobre o papel transformador da educação.

A ênfase na formação pedagógica precisa ser fortalecida, promovendo uma maior integração entre os saberes específicos e as práticas pedagógicas. Isso inclui a criação de programas que aproximem a universidade da escola, promovendo a prática desde os primeiros semestres do curso de licenciatura (Katuta, 2019). Exemplos bem-sucedidos de estratégias contra o apagão docente no Brasil incluem o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP), o qual tem como principal objetivo a integração entre a universidade e as escolas, promovendo uma formação docente sólida e prática (Usp, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 intensificou o desprestígio da carreira docente, evidenciando desafios já presentes no sistema educacional brasileiro. Durante esse período, a desvalorização da profissão se acentuou, ao expor as deficiências na formação tecnológica dos professores e agravar o apagão docente, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, onde o acesso limitado à tecnologia se mostrou um grande obstáculo para a continuidade do ensino. A falta de preparo para o ensino remoto ressaltou a precarização do trabalho docente, obrigando professores a se adaptarem rapidamente a novas ferramentas, em sua maioria sem apoio técnico.

As experiências vividas no pós-pandemia suscitam questionamentos sobre a real necessidade de investimentos em soluções tecnológicas que priorizam as expectativas empresariais. Segundo Katuta (2019), essa lógica tecnicista coloca a técnica e o controle sobre os conteúdos no centro das discussões, deixando de lado práticas pedagógicas críticas e inclusivas, defendidas por Paulo Freire (2000) como essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Com o controle empresarial sobre a educação crescendo, a prática pedagógica se tornou mais instrumental e descontextualizada, focada em cumprir metas tecnológicas e mercadológicas.

Esse processo levou a uma alienação do papel pedagógico do professor, que passou a ser visto como um executor de tarefas técnicas, e não como um mediador do aprendizado crítico e reflexivo. A necessidade de seguir formatos impostos pelas plataformas digitais, muitas vezes desenvolvidas por grandes empresas, resultou na perda de autonomia dos docentes, que

passaram a se ver submetidos a um sistema focado em resultados imediatos e técnicas pré-estabelecidas, desconsiderando as necessidades contextuais de cada sala de aula (Esquinsani; Esquinsani, 2018).

Com a lacuna de formação tecnológica e pedagógica evidenciada pela pandemia, o discurso de "eficiência tecnológica" ganhou mais força, desviando a atenção da valorização profissional docente e das reformas educacionais necessárias para uma educação democrática. Essa lógica de controle empresarial e tecnicista acabou contribuindo para o sucateamento da educação e intensificou o apagão docente, desmotivando novos profissionais a ingressarem ou permanecerem na carreira. A prioridade dada à técnica e ao controle sobre o desenvolvimento humano reduziu o papel do professor a uma função meramente operacional, limitando a educação a uma prática desprovida de criticidade e reflexão.

O apagão docente compromete não apenas a formação de professores, mas também o papel fundamental da educação como uma ferramenta de desenvolvimento social e econômico. Sem professores qualificados, a educação básica perde seu potencial transformador, como enfatiza Paulo Freire, afetando diretamente a formação dos jovens e sua integração no mercado de trabalho.

A falta de investimentos contínuos na formação de professores agrava esse quadro, dificultando a capacitação adequada dos profissionais para lidar com as complexidades da prática pedagógica. Situações desafiadoras em sala de aula, que demandam habilidades multidisciplinares e resolução de conflitos, se tornam ainda mais difíceis de enfrentar sem uma formação

sólida. O apagão docente, portanto, intensifica essas dificuldades, comprometendo o ensino em diversos níveis.

Nesse cenário, o PIBID emerge como uma resposta compensatória, buscando reduzir a distância entre teoria e prática na formação docente. Ao proporcionar aos futuros professores uma vivência prática desde os primeiros estágios da licenciatura, o programa oferece uma formação mais reflexiva, alinhada à realidade escolar, e fortalece a identidade docente, contribuindo para atenuar o apagão de profissionais qualificados.

Além disso, o PIBID enfrenta diretamente dois dos principais desafios relacionados ao apagão docente: o desinteresse dos jovens pela carreira e a alta taxa de evasão nas licenciaturas. Ao oferecer suporte, bolsas e uma conexão mais próxima entre as universidades e as escolas, o programa cria condições para que os estudantes permaneçam nos cursos de formação, contribuindo para a solução da escassez de professores e incentivando a escolha e a permanência na carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Tainá. **Brasil afunda rumo ao apagão de professores, mostra pesquisa.** Pesquisa mostra que as novas gerações não têm estímulo ao magistério devido à desvalorização enfrentada pela profissão. Brasília: Correio Braziliense, set. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/09/5040631-brasil-afunda-rumo-ao-apagao-de-professores-mostra-pesquisa.html>.

Acesso em: 21 ago. 2024.

BEGO, Amadeu Moura; FERRARI, Tarso Bortolucci. Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes

da UNESP. **Química Nova**, São Paulo, v. 41, n. 4, 457-467, 2018. DOI: 10.21577/0100-4042.20170159.

BEGO, Amadeu Moura. O PIBID como novo paradigma de formação de professores: vivências, saberes e práticas formativas inovadoras do subprojeto de Química da Unesp. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2-especial, p. 34-49, jan./jun.2017. ISSN: 2447-4223.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 16p. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146958>.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988 atualizada até a Emenda Constitucional nº 132/2023**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil, 143p. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1, 25/07/2010, Página 4 (Publicação Original), 4p. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1, 05/11/2010, Página 1 (Publicação Original), 7p. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 8.961, de 16 de janeiro de 2017, que regulamenta o Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República – PPI. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário

Oficial da União - Edição Extra - A - 29/3/2019, Página 1 (Publicação Original), 2p. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1,13/11/2019, Página 1 (Publicação Original), 20p. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Institui o Novo Regime Fiscal e estabelece o teto de gastos públicos por 20 anos.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1, 15/12/2016, Página 2 (Publicação Original), 4p. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024, 105p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico, versão preliminar.** Brasília, DF: Inep, 2024, 96p.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2021, 70 p.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário

Oficial da União - Seção 1 - 4/5/2000, Página 1 (Publicação Original), 32p. 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/2/2006, Página 1 (Publicação Original), 3p. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Dispõe sobre a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/07/2007, Página 5 (Publicação Original), 2p, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009.** Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/11/2009, Página 6 (Publicação Original), 1p. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/8/2012, Página 1 (Publicação Original), 3p. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da

União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original), 20p. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/5/2017, Página 1 (Publicação Original), 25p. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/8/2017, Página 2 (Publicação Original), 1p. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/3/2018, Página 1 (Publicação Original), 1p. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.808, de 15 de janeiro de 2019.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2019. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 15/1/2018, página 11 (Publicação Original), 10p. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2020, Página 4 (Publicação Original), 4p. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021.** Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/10/2021, Página 4 (Publicação Original), 1p. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.** Altera as Leis nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/5/2022, Página 3 (Publicação Original), 6p. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.457, de 25 de dezembro de 2023.** Altera as regras de aposentadoria dos professores. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/12/2023, Página 10 (Publicação Original), 15p. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.620, de 13 de julho de 2023.** Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida, altera o Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941 (Lei da Desapropriação), a Lei nº 4.591, de 16 de dezembro de 1964, a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (Lei dos Registros Públicos), a Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979, a Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990 (Lei do FGTS), a Lei nº 8.677, de 13 de

julho de 1993, a Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997, a Lei nº 9.514, de 20 de novembro de 1997, a Lei nº 10.188, de 12 de fevereiro de 2001, a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), a Lei nº 10.931, de 2 de agosto de 2004, a Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), a Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017, a Lei nº 14.063, de 23 de setembro de 2020, a Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos), a Lei nº 14.300, de 6 de janeiro de 2022, e a Lei nº 14.382, de 27 de junho de 2022, e revoga dispositivos da Lei nº 14.118, de 12 de janeiro de 2021. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2023, Página 1 (Publicação Original), 26p. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.515, de 20 de novembro de 1997.** Dispõe sobre a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades e pelas instituições de pesquisas científica e tecnológica e federais. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/11/1997, Página 27185 (Publicação Original), 1p. 1997.

BRASIL. **Medida Provisória nº 873, de 1º de março de 2019.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para dispor sobre a contribuição sindical. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 1/3/2019, p. 1 (Publicação Original), 1p. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018, 600p.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais

por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 18/03/2020, Página 39 (Publicação Original), 1p. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 86, de 1º de julho de 2003.** Dispõe sobre o fechamento de escolas rurais e a transferência de alunos para centros urbanos. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 1/7/2003, Página 1 (Publicação Original), 1p. 2003.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 19/07/2013, Página 42 (Publicação Original), 5p. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre os ajustes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 31/12/2010, Página 30 (Publicação Original), 12p. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010.** Dispõe sobre a inclusão de instituições públicas municipais e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 12/04/2010, Página 69 (Publicação Original), 1p. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 31/05/2012, Página 23 (Publicação Original), 1p. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de maio de 2012.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Programas de Formação Pedagógica, Segunda Licenciatura e para Graduados Não Licenciados. Brasília: Câmara dos Deputados, Coleção de leis do Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1 – 31/05/2012, Página 24 (Publicação Original), 1p. 2010.

BRITO, Anibal Correia Neto. A política de massificação da formação docente no brasil sob a gestão do partido dos trabalhadores. In: XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. **Anais...** 16, 17 e 18 nov. 2016. Universidade Nacional Pedagógica do México, Cidade do México, Rio de Janeiro, 19p. 2016. ISSN 2219-6854.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente**, Belo Horizonte, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. 'Apagão' docente: licenciaturas em foco. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 258-269. jul./set. 2018 Doi: 10.14210/contrapontos.v18n3.p258-269.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000, 160p.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007, 111p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros.** Brasília, Ministério da Educação, 1p. out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 18 ago. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023.** Brasília, Ministério da Educação, 3p. fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2021, 81 p.

JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; LIMA, Jaqueline Rabelo de. PIBID e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12-31, set./dez. 2023. DOI: 10.5965/1984723824562023012. e-ISSN 1984-7238.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 89-111, jan./jun. 2019. ISSN 358-1840.

KEHLER, Gabriel dos Santos. **Apagão docente e PIBID:** um engajamento estratégico produzindo modos de endereçamento. 2017. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

LIMA, Dartel Ferrari de; LIMA, Lohran Anguera; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Análise da imagem e da condição de saúde de professores no Brasil. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 15, p. 94-101, jul./dez. 2020.

MARTINI, Tatiane Aparecida; HOBOLD, Márcia de Souza. Movimento Profissão Docente (PD): concepções sobre a formação inicial de professores. **Educação & Formação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, v. 9, 20p. 2024 DOI: 10.25053/redufor.v9.e12713. ISSN: 2448-3583.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos de Graduação do Brasil**. Brasília: Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação, 1p. dez. 2022. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/indicadores-sobre-ensino-superior/item/183-cursos-de-graduacao-do-brasil>. Acesso em 18 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa do IDEB 2011**. Brasília: MEC, 2011, 5p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa do IDEB 2017**. Brasília: MEC, 2017, 5p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa do IDEB 2021**. Brasília: MEC, 2021, 10p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa do IDEB 2023**. Brasília: MEC, 2023, 8p.

MORELLI, Kellen; MORELLI, Maurício; CAPELATO, Rodrigo (Sup.). **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Instituto SEMESP e MK Estatística, 41p. 2023.

MURCIA, Josy Helena; OLIVEIRA, Bruna Carla Rodrigues de; COSTA, Váldina Gonçalves da. Saberes docentes e educação na transpandemia: um relato de experiência. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 10, 18p. 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.967.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do. **Engajamento docente e coreografias institucionais**: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida. 2021. 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de; LUZ, José Augusto Ramos da; MACIEL, Nadja Maria Lima. Atratividade da carreira docente na ótica de estudantes do ensino médio de Feira de Santana – BA. In: VII ENALIC Encontro Nacional das Licenciaturas, VI Seminário Nacional do PIBID e I Seminário Nacional do Residência Pedagógica. Educação e resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática. **Anais...** 05 a 07 dez. 2018. Campina Grande: Realize Editora, 12p. 2018.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 31p. 2018. DOI: 10.1590/0102-4698190935.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica: Modelos em Disputa**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 120p. 2026. ISBN 978-85-7983-770-8 ISBN 978-85-7983-774-6 (digital).

ROGGERO, Rosemary. Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 113–128, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n40.6345.

SANTOS, Marcos Oliveira dos; LEAL, Ideilton Alves Ferreira Freire (Org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: Aspectos históricos, tendências e inovações**. Campina Grande: Amppla Editora, 501p. 2022. ISBN: 978-65-5381-006-8. DOI: 10.51859/amppla.fpp1068-0.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, n. 20, 22p. 2018. DOI: 10.1590/1983-211720182001024.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BIANCHINI, Angelo Rodriquo; PRAZERES, Valdenice de Araújo. O PIBID e a política de formação docente no Brasil: incursões teórico-metodológicas. **Contribuciones a Las**

TEIXEIRA, Júlio César; SANTOS, Saionara Bonfim; ELOI, Josenaide. Observatório formativo como proposta pedagógica na formação docente: um relato de experiência plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR). In: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional. Políticas públicas, gestão e práxis educacional. **Anais...** 24 a 27 out. 2017, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p 2250-2258, 2017.

USP. **Programa de formação de professoras e professores da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, dez. 2023, 28p.

¹ Mestrando em Agronomia (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2494-8758>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2017); Mestre em Educação (2013) E Especialista em Gestão Educacional (2012) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Cruz Alta - Unicruz (2008). Professor Universitário em Cursos de Graduação e Pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Doutor em Letras (UFPE). Técnico em Assuntos Educacionais (CEFETMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4248-5865>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

