



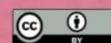
**Ser professor no Brasil: uma análise sobre a  
formação docente**

Being a Teacher in Brazil: An Analysis of Teacher Education

Ser profesor en Brasil: un análisis sobre la formación docente

**MAÍSA STEFANI SOARES**

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X  
<https://www.eduser.ipb.pt>



**Ser professor no Brasil: uma análise sobre a formação docente****Being a Teacher in Brazil: An Analysis of Teacher Education****Ser profesor en Brasil: un análisis sobre la formación docente****MAÍSA STEFANI SOARES<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP); Franca -SP; Brasil; <https://orcid.org/0009-0003-1528-6910>; [maisa.soares@unesp.br](mailto:maisa.soares@unesp.br)

**Submetido:** 24/julho/2024**Aceite:** 12/janeiro/2026**Publicado:** 03/fevereiro/2026

**RESUMO:** Este artigo analisa a formação de professores no Brasil, com foco na valorização dos docentes. A metodologia adotada inclui uma análise bibliográfica da História e Filosofia da Educação, juntamente com a análise de dados provenientes do Censo de 2021 do INEP e do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que institui as diretrizes para a Educação Superior no Brasil, promovendo uma análise quantitativa e qualitativa em relação às informações coletadas, por meio da revisão sistemática da literatura e dos dados obtidos. Além disso, foi analisado o contexto histórico da educação brasileira, com ênfase no período da Ditadura Civil-Militar (1964–1985), compreendendo como esse regime autoritário estruturou práticas educacionais voltadas à disciplina, controle ideológico e exclusão crítica. Observa-se que muitas dessas características permanecem, de forma reconfigurada, no cenário atual, como demonstra a recente implantação de escolas cívico-militares, resgatando concepções alinhadas ao autoritarismo educacional do passado. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das condições atuais da formação docente e dos fatores que contribuem para a desvalorização da profissão. Os resultados evidenciam a relevância da valorização profissional no contexto educacional, ressaltando como a desvalorização dos pesquisadores-docentes e a ausência de orientações claras para as licenciaturas agravam a situação e comprometem a qualidade de ensino. As considerações finais indicam a necessidade de políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho para os educadores, visando fortalecer o sistema educacional brasileiro, reverter o desinteresse crescente pela carreira docente e assegurar uma formação que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade democrática e crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Licenciaturas; Educação brasileira; Políticas educacionais.

**ABSTRACT:** This article analyzes teacher training in Brazil, with an emphasis on the professional recognition and appreciation of educators. The methodological approach includes a bibliographic review of the History and Philosophy of Education, as well as an analysis of data from the 2021 INEP Census and Decree No. 9,235 of December 15, 2017, which establishes guidelines for Higher Education in the country. A systematic literature review, combined with both quantitative and

qualitative data analysis, was used to provide a comprehensive understanding of the current state of teacher education. Additionally, the study explores the historical context of Brazilian education, especially during the Civil-Military Dictatorship (1964–1985), which implemented authoritarian educational practices based on ideological control, rigid discipline, and limited critical engagement. These elements, although historically contextualized, have left a lasting impact on contemporary educational structures. A clear example is the recent implementation of civic-military schools, reflecting a resurgence of past authoritarian values in modern schooling. The findings reveal how the lack of clear pedagogical guidelines, combined with the academic undervaluation of teaching degrees and poor working conditions, contributes to the growing disinterest in the teaching profession. The article argues for public policies that recognize and support educators, promote pedagogical training aligned with democratic ideals, and ensure the retention of qualified professionals within the Brazilian education system.

**KEYWORDS:** Teacher education; Teaching License; Brazilian education; Educational policies.

**RESUMEN:** Este artículo analiza la formación de profesores en Brasil, con enfoque en la valorización del magisterio. La metodología adoptada incluye un análisis bibliográfico de la Historia y Filosofía de la Educación, junto con el análisis de datos provenientes del Censo de 2021 del INEP y del Decreto n.º 9.235, del 15 de diciembre de 2017, que establece las directrices para la Educación Superior en Brasil, promoviendo un análisis cuantitativo y cualitativo en relación con la información recopilada, mediante una revisión sistemática de la literatura y de los datos obtenidos. Además, se analizó el contexto histórico de la educación brasileña, con énfasis en el período de la Dictadura Civil-Militar (1964–1985), comprendiendo cómo ese régimen autoritario estructuró prácticas educativas orientadas al disciplinamiento, al control ideológico y a la exclusión del pensamiento crítico. Se observa que muchas de estas características persisten, de forma reconfigurada, en el escenario actual, como lo demuestra la reciente implementación de escuelas cívico-militares, que recuperan concepciones alineadas con el autoritarismo educativo del pasado. Este enfoque permite una comprensión profunda de las condiciones actuales de la formación docente y de los factores que contribuyen a la desvalorización de la profesión. Los resultados evidencian la relevancia de la valorización profesional en el contexto educativo, destacando cómo la desvalorización de los docentes-investigadores y la falta de directrices claras para las licenciaturas agravan la situación y comprometen la calidad de la enseñanza. Las consideraciones finales señalan la necesidad de políticas públicas que promuevan mejores condiciones de trabajo para los educadores, con el objetivo de fortalecer el sistema educativo brasileño, revertir el creciente desinterés por la carrera docente y garantizar una formación que contribuya efectivamente a la construcción de una sociedad democrática y crítica.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente; Licenciaturas; Educación brasileña; Políticas educativas.

## 1. Introdução

A formação docente no Ensino Superior constitui um campo de estudo importante para compreender a qualidade e eficácia da educação no Brasil. Este artigo propõe-se a analisar como a formação dos professores impacta diretamente a capacidade de transmitir conhecimento de forma efetiva e relevante. Por meio de uma revisão bibliográfica, exploraremos como a intelectualidade acadêmica influencia a formação de professores, destacando a importância da integração entre teoria e prática pedagógica para a promoção de um ensino de qualidade.

A análise do campo científico, conforme discutido na bibliografia consultada, revela uma

sobreposição significativa entre a intelectualidade acadêmica e a formação de professores. Esta questão não apenas está envolta às práticas didáticas adotadas nas instituições de Ensino Superior, mas também influencia como os futuros docentes são preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. A ênfase na pesquisa e na produção de conhecimento muitas vezes pode desviar a atenção da necessidade de desenvolver habilidades pedagógicas eficazes, essenciais para a transmissão didática de conteúdos complexos.

Além disso, observa-se um apelo elitista e uma cultura de produtividade que permeiam muitos programas de formação docente no Brasil. Essa cultura valoriza a pesquisa e a publicação acadêmica como critérios primordiais de sucesso, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento de competências didáticas e da prática pedagógica efetiva. Essa dinâmica pode criar barreiras para uma formação docente mais inclusiva e adaptada às necessidades diversificadas dos estudantes brasileiros, especialmente em um contexto de crescente demanda por educação de qualidade em todos os níveis sociais.

Ao longo da história das licenciaturas no Brasil, diversas leis, demandas e diretrizes governamentais moldaram o cenário educacional do país. Desde o estabelecimento dos primeiros cursos de formação de professores até as atuais reformas educacionais, cada período histórico trouxe desafios e oportunidades únicas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A compreensão desses parâmetros históricos é fundamental para contextualizar as condições atuais das licenciaturas e identificar áreas de melhoria e inovação no Ensino Superior brasileiro.

Conforme descrito por Veiga (2006), nos programas de Mestrado e Doutorado das universidades brasileiras, a formação docente é determinada individualmente pelas instituições, como demonstram os regulamentos dos programas de Pós-graduação. O objetivo principal é capacitar pesquisadores de diferentes áreas de atuação, sem exigir formação pedagógica dos professores. Além disso, não há políticas públicas específicas para a formação de docentes no Ensino Superior. Essa característica ainda existe nos programas de pós-graduação.

A formação de docentes no Brasil, especialmente no Ensino Superior, tem sido tema de discussão e análise em diversas instâncias acadêmicas e políticas, refletindo a busca por uma educação de qualidade em todos os níveis. O Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, por exemplo, destaca a importância da formação de professores para todos os níveis de ensino, com ênfase na articulação com a educação básica. No entanto, a formação de docentes especificamente para o Ensino Superior apresenta desafios, especialmente quando se observa a lacuna entre os objetivos definidos nas políticas da CAPES e a realidade dos programas de pós-graduação.

A área de Ensino, que tem como uma de suas principais missões a qualificação de pesquisadores para a melhoria da qualidade educacional, parece, em muitos casos, priorizar a pesquisa sobre o Ensino Básico, em detrimento de uma formação mais explícita e direcionada para a docência no Ensino Superior. Este contexto levanta questões sobre a adequação dos cursos de pós-graduação às necessidades reais da formação docente e sua conformidade com as diretrizes legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Segundo Derossi e Ferreira (2023) ao analisar programas de pós-graduação no Ensino de Ciências, essa característica está alinhada com o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), que enfatiza a formação de docentes para todos os níveis de ensino (CAPES, 2022). Sendo também um aspecto destacado nos programas analisados na pesquisa, além da própria especificidade da área de Ensino da CAPES, que incentiva a interação com a educação básica. Contudo, no que se refere à formação para a docência, embora o documento da área da CAPES mencione que a Pós-graduação em Ensino visa formar “formadores de professores” (CAPES, 2019), esse objetivo não é tão claro nos cursos analisados.

A área de Ensino é descrita como incentivadora da interação com a Educação Básica, com o

intuito de qualificar a pesquisa para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Assim, os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos têm o propósito de formar pesquisadores que contribuem para o entendimento e solução dos desafios educacionais. Pode-se concluir que a falta de objetivos específicos relacionados à formação de professores para o Ensino Superior reflete as diretrizes da própria área, em conformidade com as normas da CAPES, mas em desacordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que pode impactar na construção dos programas sujeitos à análise da coordenação (Derossi & Ferreira, 2023).

Por fim, uma análise dos dados do Ensino Superior no Brasil apresenta a evolução das licenciaturas ao longo do tempo. Esses dados são essenciais para avaliar o impacto das políticas educacionais vigentes e propor estratégias eficazes para fortalecer a formação docente e, consequentemente, aprimorar a qualidade da educação oferecida no país.

A educação orientada pelo viés produtivista, como discutido por Gramsci (Nosella, 2006), gera problemáticas evidentes, como a opressão e a supressão das diferenças individuais, ao priorizar a produção acadêmica em detrimento da formação integral do indivíduo. A análise da literatura e dos dados, a partir de uma revisão sistemática, aponta para a prevalência de uma cultura acadêmica que valoriza apenas títulos e publicações, sem considerar as competências pedagógicas necessárias para uma docência eficaz. Gramsci (Nosella, 2006) critica a valorização excessiva da formação intelectualizada, sugerindo que isso não promove uma verdadeira relação entre produção e desenvolvimento. No Brasil, esse modelo se reflete em instituições de Ensino Superior que, influenciadas pela globalização e pelo conceito de pós-modernidade, frequentemente se dissociam das questões sociais e culturais locais.

Este artigo visa contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente no Brasil, fornecendo uma análise crítica e abrangente dos desafios, tendências e oportunidades que moldam o cenário educacional atual por meio da análise da História e Filosofia da Educação e dos dados do INEP, além da análise crítica do decreto que estabelece as diretrizes e bases do Ensino Superior no Brasil.

A produção científica e a formação de professores nas universidades brasileiras são temas analisados por diversos autores, como Bourdieu (1994), que destaca a luta pela autoridade científica, envolvendo a acumulação de capital social, e Kuhn (1978), que introduz as anomalias como motor da inovação científica. A formação docente no Brasil é marcada por desafios estruturais, com cursos de licenciatura frequentemente distantes das necessidades práticas, como apontam Gatti e Barreto (2009); Covre (1986); e pelo contexto histórico da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), discutido por Derossi e Ferreira (2023); Saviani e Duarte (2021); e Esquinzani e Sobrinho (2024), etc. O Censo da Educação Superior, realizado bienalmente pelo INEP, revela dados importantes sobre a formação docente, e o Decreto nº 9.235, de 2017, estabelece diretrizes para a Educação Superior. O relatório de 2021 do Censo do INEP evidencia a necessidade de políticas públicas que integrem teoria e prática na formação de educadores, superando a dicotomia entre conhecimento disciplinar e competências pedagógicas e promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

## **2. Análise histórica do campo científico nas universidades brasileiras: pesquisadores ou professores?**

A intelectualidade e a produção científica têm papéis fundamentais para o conhecimento produzido nas universidades, e a crítica, aqui colocada, não se traduz na produção em si, mas em como o conhecimento, como objetivo de formar pessoas, é transmitido por meio das universidades brasileiras. Trata-se de compreender o campo científico, suas demandas e, sobretudo, seu contexto sociocultural para quem se faz ciência nas universidades brasileiras?

Para Bourdieu (1994), a busca pela autoridade científica não se restringe à conquista de prestígio e reconhecimento no campo acadêmico, mas também envolve a acumulação de capital social que garante maior autonomia e poder. Este capital social não é apenas uma questão de *status*, mas um recurso que confere aos cientistas a capacidade de influenciar não apenas suas áreas de pesquisa, mas também as práticas educacionais no Ensino Superior. A dinâmica entre professores e estudantes, portanto, reflete não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a disputa pela legitimidade e autoridade no campo científico.

Ao discutir as estratégias no campo científico, Bourdieu (1994) distingue entre abordagens conservadoras e subversivas. Os conservadores são aqueles que defendem a ordem estabelecida, valorizando a continuidade e a estabilidade das teorias e métodos existentes. Contudo, existem questionamentos a essas normas dominantes, buscando novas abordagens e paradigmas que possam revolucionar o conhecimento existente.

Ao discutir as estratégias no campo científico, Bourdieu (1994) distingue entre abordagens conservadoras e subversivas. Os conservadores são aqueles que defendem a ordem estabelecida, valorizando a continuidade e a estabilidade das teorias e métodos existentes, visando a manutenção do status quo e a preservação dos saberes dominantes. Esses indivíduos e grupos, muitas vezes, resistem a mudanças, pois reconhecem os benefícios que a manutenção das estruturas existentes oferece às suas posições de poder. Por outro lado, as abordagens subversivas questionam as normas estabelecidas e buscam novas formas de conhecimento e práticas que possam desafiar e transformar o campo científico. Esses questionamentos visam não apenas a revisão ou atualização de teorias e métodos, mas a revolução dos paradigmas que sustentam o campo, com o objetivo de superar as limitações impostas pelas abordagens tradicionais.

No contexto da educação, essa distinção é particularmente relevante, pois as práticas pedagógicas e as teorias educacionais frequentemente refletem questões entre a preservação da ordem estabelecida e a busca por inovações capazes de promover uma educação mais crítica e transformadora. A teoria de Bourdieu (1994), ao explorar essas dinâmicas, fornece uma base teórica fundamental para analisar as relações de poder que permeiam o campo educacional e como elas influenciam as práticas de ensino e aprendizagem ao longo da História da educação. Seu enfoque na análise das lutas pelo poder nos campos científicos e acadêmicos permite uma reflexão crítica sobre os processos de construção e legitimação do conhecimento educacional, inclusive no contexto atual.

É importante entender que a ciência, conforme analisada por Bourdieu (1994), não é apenas um conjunto de descobertas objetivas, mas também um sistema complexo de crenças e práticas sustentadas e reforçadas pelo próprio campo científico. Essa dimensão simbólica da ciência pode, por vezes, transformá-la em algo intocável, em que as fronteiras entre o conhecimento acessível e inacessível são rigidamente definidas. Essa dinâmica não apenas molda a estrutura hierárquica do campo científico, mas também influencia quem pode participar ativamente na construção e validação do conhecimento científico.

Portanto, o campo científico não é apenas um espaço neutro de descoberta, mas também um terreno de luta constante pelo reconhecimento e pela consagração. Os agentes sociais que aspiram a entrar nesse campo devem não apenas dominar suas áreas específicas de pesquisa, mas também compreender as estratégias e dinâmicas sociais que regem a produção e legitimação do conhecimento científico.

A construção da autoridade científica, conforme delineada por Bourdieu (1994), requer não apenas competência técnica, mas também habilidades políticas e sociais para afirmar sua posição e influenciar a definição de ciência no contexto acadêmico contemporâneo.

A discussão sobre o campo científico na universidade, conforme apresentada por Kuhn (1978), introduz o conceito importante de anomalias, intrínsecas ao processo de descoberta científica. Segundo Kuhn (1978), “a descoberta começa com a consciência da anomalia, isto é, com o reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal” (p. 78). Aqui, a anomalia representa um fenômeno que desafia as explicações da ciência convencional, constituindo um paradigma emergente que impulsiona a inovação e o progresso científico.

A resistência surge como um elemento constante no processo de descobertas científicas, emergindo do contexto arraigado da ciência normal. A ciência normal, enraizada em uma tradição estabelecida, contrasta com a introdução de anomalias que provocam mudanças significativas no conhecimento científico. As descobertas desempenham um papel importante na alteração de paradigmas, desafiando não apenas as teorias existentes, mas também participando das dinâmicas de poder no campo científico e sendo influenciadas por contextos políticos e históricos (Kuhn, 1978). Esses fatores não apenas moldam a construção da ciência, mas também explicam a resistência ao processo de mudança paradigmática.

Em resumo, a introdução de novos paradigmas não é apenas necessária, mas inevitável, refletindo a evolução contínua da ciência conforme delineado por Kuhn (1978). A conscientização das anomalias e sua transformação em paradigmas emergentes não apenas promovem a inovação científica, mas também evidenciam a dinâmica complexa e multifacetada do campo científico, em que o progresso é impulsionado pela busca contínua por respostas às questões que desafiam as fronteiras do conhecimento estabelecido.

As ideias de Thomas Kuhn (1978), especialmente as relacionadas à resistência e à mudança de paradigmas, são de grande relevância para o debate atual sobre a educação no Brasil. Kuhn (1978) destaca que a ciência normal, que se baseia em tradições consolidadas, muitas vezes entra em conflito com anomalias que surgem e desafiam o conhecimento estabelecido. Esse processo de ruptura e mudança, em que as descobertas científicas introduzem novos paradigmas, é importante para compreender a resistência à transformação no campo educacional brasileiro. No contexto histórico atual, o Brasil enfrenta desafios significativos na educação, incluindo a desigualdade educacional, a desvalorização da formação docente e a resistência a novas abordagens pedagógicas que poderiam promover um sistema mais inclusivo e crítico.

A resistência a essas mudanças reflete a ciência normal de Kuhn (1978), em que a educação tradicional, enraizada em práticas e métodos antigos, se opõe à introdução de novas ideias, como as metodologias ativas, a educação para a diversidade e as abordagens interdisciplinares. No entanto, as anomalias – representadas por movimentos sociais, novas demandas educacionais e avanços no campo pedagógico – começam a questionar as estruturas existentes, exigindo uma mudança paradigmática. Assim como no campo científico, a evolução da educação no Brasil dependerá da capacidade de enfrentar essas resistências e de transformar as anomalias em novos paradigmas capazes de superar as limitações históricas, políticas e sociais, promovendo uma educação mais equitativa e adaptada às necessidades contemporâneas.

Como compreender a ciência e a educação nas universidades brasileiras? Segundo Fourez (1995), a ciência é idealista, o que implica que ela é construída com base no que conhecemos, não possuindo caráter absoluto. Portanto, temos uma discussão abrangente sobre a análise e a construção do conhecimento na ciência. Nesse contexto, destaca-se a importância da noção como elemento estruturante que facilita a comunicação e contribui significativamente para a construção do conhecimento. Para o autor, uma noção refere-se a algo genérico, superficial e geral. Ela desempenha um papel importante na organização e transmissão do saber individual, sendo fundamental para a construção do conhecimento científico.

A distinção entre noções e ideias é fundamental para compreender a construção do conhecimento. Enquanto as ideias atribuem particularidades às coisas, as noções possuem um caráter mais geral. Essa diferenciação também se aplica ao conceito das coisas, sendo o conceito algo operacional que sempre se situa em um contexto específico. Tais distinções são essenciais para a ciência, refletindo o contexto idealista em que ela é construída e reconhecendo sua natureza não absoluta (Fourez, 1995).

As universidades brasileiras produzem para uma estrutura produtivista e apresenta suas demandas para si mesmo e para as estruturas dominantes. Cada pesquisador precisa preencher os requisitos de produtividades acadêmica, mas não precisam demonstrar conhecimentos pedagógicos ou didáticos para repassar suas pesquisas aos discentes. No contexto brasileiro, o pesquisador também é professor. Mas em termos gerais, a universidade produz para seus pares, sendo a ciência produzida nesses ambientes desvalorizada e até mesmo descredibilizada pela população, que não tem acesso a esse tipo de conhecimento ou divulgação científica.

As ideias de Fourez (1995) sobre a ciência e a construção do conhecimento oferecem uma perspectiva crítica relevante para o debate educacional no Brasil, especialmente no que tange à produção e disseminação do saber nas universidades. O autor afirma que a ciência é idealista, construída com base no que já conhecemos, sem caráter absoluto, e destaca a importância de noções como elementos estruturantes do conhecimento. Essas noções, sendo gerais e superficiais, são fundamentais para a organização e comunicação do saber científico, mas não devem ser confundidas com as ideias, que possuem características mais específicas. No contexto das universidades brasileiras, essa distinção se reflete na maneira como o conhecimento é produzido e transmitido, muitas vezes voltado para uma estrutura produtivista que prioriza a produção acadêmica em detrimento da qualidade pedagógica. O pesquisador, que também é professor, é pressionado a atender aos requisitos de produtividade acadêmica, mas, frequentemente, não precisa demonstrar conhecimentos pedagógicos ou didáticos para repassar suas pesquisas aos discentes. Esse modelo contribui para a desvalorização do saber científico produzido nas universidades, que muitas vezes é considerado distante e incompreensível pela população, pois não há um esforço significativo de divulgação científica ou de democratização do conhecimento. Essa realidade reflete uma desconexão entre a academia e a sociedade, dificultando o acesso da população ao conhecimento produzido nos campos científico e educacional, o que enfraquece o papel da educação universitária como ferramenta de transformação social.

A educação orientada pelo viés produtivista suscita questões evidentes, manifestas nas opressões cotidianas enfrentadas por alunos e professores. Esse modelo educacional tende a suprimir as diferenças individuais, priorizando não a formação integral do indivíduo.

Para Gramsci (Nosella, 2006), a cultura é diversa, e o indivíduo não pode considerar-se superior ao outro pelos seus conhecimentos variados. O ser humano é um produto histórico, e a cultura é o meio pelo qual se adquire uma consciência superior, possibilitando a compreensão do seu valor histórico, direitos e deveres. Segundo o autor, a cultura deve ser necessariamente crítica. Para o autor, a crítica e cultura são conceitos que se opõem e se diferenciam, carregando ideais distintos. Portanto, é essencial o conhecimento de si mesmo e do outro, da própria história e da história alheia, para compreender os processos históricos e políticos.

Existe uma cultura prevalente nos cursos de pós-graduação que sugere que apenas a obtenção de um título, as publicações e as produções científicas são suficientes para formar bons pesquisadores e, por extensão, bons professores. Esta visão pressupõe que o domínio de um objeto de pesquisa específico confere plena capacidade didática para o exercício da docência no Ensino Superior.

Esta conceção é frequentemente reforçada ao longo da graduação, na qual se destaca o ponto de que a figura do pesquisador é, simultaneamente, um bom professor, cuja definição privilegia um forte apelo ao conhecimento histórico.

Em seus escritos, Gramsci (Nosella, 2006) estabelece uma relação crítica nesta discussão, com a adoção no Brasil de uma cultura de produção desvinculada da análise didática, propondo uma educação focada em números. Em seu texto “Escola do Trabalho”, o autor utiliza exemplos históricos da Itália para discutir a importância de uma escola voltada à produção.

No contexto do desenvolvimento produtivo de um país, compreender o que é produzido e para quem é produzido torna-se essencial. Gramsci (Nosella, 2006) argumenta que a valorização excessiva da formação intelectualizada, em detrimento de outras categorias, não promove uma relação que verdadeiramente valorize a produção e o desenvolvimento, nem reconhece adequadamente o papel e a importância dos indivíduos que produzem. Para o autor, é importante, por exemplo, que o operário seja valorizado tanto quanto qualquer outra profissão, e que a classe proletária tenha acesso ao conhecimento e à cultura de forma equivalente à classe burguesa, a fim de desenvolver plena consciência de suas ações e significância na sociedade.

Com o avanço da globalização educacional, o conhecimento tornou-se cada vez mais fragmentado. Na era da modernidade, o Brasil seguiu o modelo adotado por países desenvolvidos, enfatizando a criação de universidades empreendedoras alinhadas ao conceito de pós-modernidade, muitas vezes dissociadas das questões sociais e culturais específicas do país.

Este cenário destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre como as instituições de Ensino Superior brasileiras têm moldado suas práticas pedagógicas e de pesquisa. A visão predominante, que valoriza exclusivamente a produção acadêmica e científica como critério único de excelência educacional, pode negligenciar aspectos fundamentais da formação docente, como a capacidade de transmitir conhecimento de forma eficaz e contextualizada. Portanto, é essencial não apenas formar pesquisadores competentes, mas também desenvolver professores capazes de integrar o conhecimento acadêmico às realidades sociais e culturais do Brasil, promovendo, assim, uma Educação Superior mais inclusiva e significativa para todos os segmentos da sociedade.

## **2.1. A importância da história da educação superior brasileira: licenciaturas e a formação de professores na ditadura civil-militar**

Partindo da análise bibliográfica do contexto histórico da formação de professores no Brasil, desde a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 que reformulou o ensino brasileiro, introduzindo as habilitações pelo Magistério para suprir a demanda por professores capacitados, é possível traçar um panorama da formação dos profissionais que hoje compõem o cenário educacional do país (Brasil, 2024). A legislação representou um marco ao estabelecer as bases para a formação inicial de professores, buscando atender às necessidades emergentes do sistema educacional nacional em períodos de transição política e socioeconômica.

Durante a Ditadura Civil-Militar, a escassez de professores representava um desafio significativo. Em resposta, a Lei nº 7.044/82, promulgada em 1982, instituiu os cursos de licenciatura como requisito fundamental para a atuação no Ensino Básico brasileiro. No entanto, ao longo dos anos, esses cursos têm sido objeto de críticas profundas, como explicam Gatti e Barreto (2009) eles são frequentemente percebidos como elitistas, enciclopédicos e distantes das necessidades práticas da educação no país. A crítica se estende à superficialidade da formação oferecida, que nem sempre prepara adequadamente os futuros educadores para os desafios do ambiente escolar contemporâneo.

Saviani e Duarte (2021) apresentam uma análise detalhada e relevante ao distinguir os conceitos de clássico, tradicional e moderno, buscando compreender como esses termos se aplicam

aos campos da educação e do conhecimento. Segundo os autores, o termo “clássico” não se confunde com “tradicional” nem se opõe diretamente ao “moderno”. O “tradicional”, conforme explicam, frequentemente está associado ao que é considerado antiquado ou ultrapassado, algo que perdeu sua relevância ou aplicabilidade no contexto atual. Já o “moderno”, por sua vez, está ligado ao presente, ao contemporâneo, e é frequentemente visto como algo mais avançado, em consonância com os desenvolvimentos e necessidades atuais da sociedade. No entanto, o conceito de “clássico” apresenta uma particularidade. Para os autores, o clássico não se limita ao período histórico em que foi formulado; transcende esse momento e mantém sua relevância ao longo do tempo.

O conhecimento clássico carrega em si uma capacidade de permanência e de referência constante, sendo capaz de dialogar com questões essenciais da natureza humana e do desenvolvimento histórico. Isso significa que, embora o conhecimento clássico tenha surgido em um contexto específico, ele aborda temas fundamentais relacionados à identidade do ser humano, um ser que se desenvolve historicamente. Em relação à teoria educacional proposta pelos autores, reforçam que ela se fundamenta em uma base histórica sólida, que não é descartada nem negada no processo de construção do conhecimento. Ao contrário, reconhece a importância do conhecimento clássico, pois este captura questões centrais, fundamentais para entender o desenvolvimento humano ao longo do tempo, incluindo as transformações sociais, culturais e educacionais que moldam a sociedade. Assim, mesmo que o conhecimento clássico tenha emergido em um período histórico específico, ele permanece relevante e essencial para a compreensão do ser humano em sua totalidade, como um ser que se desenvolve e evolui ao longo da história (Saviani & Duarte, 2021).

Destaca-se que o período dos governos militares no Brasil deixou como legado a implantação da pós-graduação, inserida na visão de modernização do país, com o desenvolvimento científico e tecnológico considerado estratégico. Esse movimento estava alinhado ao projeto dos militares de tornar o Brasil uma potência. Em 1965, o Conselho Federal de Educação, a pedido do ministro da Educação, analisou a pós-graduação, o que resultou no Parecer n.º 977, que definiu a estrutura do sistema de pós-graduação brasileiro com base no modelo dos Estados Unidos. O sistema foi organizado em dois níveis hierárquicos: mestrado e doutorado, com flexibilidade para que o mestrado fosse uma etapa preliminar ou um grau terminal, e para o ingresso direto no doutorado. A estrutura também se baseava em um programa de estudos que envovia disciplinas do campo principal e áreas correlatas, além da elaboração de uma dissertação ou tese. Embora o modelo organizacional tenha se inspirado nos Estados Unidos, a implantação dos programas foi influenciada pela experiência europeia, particularmente no que se refere à autonomia intelectual dos alunos, mais característica dos sistemas educacionais europeus, enquanto o modelo americano enfatizava a orientação técnica dos docentes.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 foi um marco histórico ao estabelecer que o Ensino Superior passou a ser obrigatório para a formação de profissionais da educação. Esse avanço reforçou a necessidade de uma base sólida e atualizada para os futuros educadores, abrangendo não apenas o conhecimento disciplinar, mas também as competências pedagógicas essenciais para o exercício da docência (Saviani, 2013).

Nas licenciaturas de diferentes áreas, os estudantes enfrentavam um dilema persistente: deveriam se especializar profundamente em uma área específica do conhecimento ou se preparar para o exercício da docência? Essa dualidade reflete uma identidade profissional complexa que ainda permeia o debate educacional atual. A necessidade de integrar eficazmente a formação disciplinar às competências pedagógicas continua a desafiar os programas de licenciatura e as instituições de Ensino Superior.

As reflexões de Gatti e Barreto (2009) ressaltam a importância de superar essa dicotomia na formação de professores, garantindo que os graduandos desenvolvam não apenas uma sólida base de conhecimento na disciplina específica, mas também habilidades pedagógicas que lhes permitam ensinar de maneira eficaz e significativa. Essa integração é essencial para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios da educação brasileira, promovendo práticas inovadoras e adaptativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A complexidade da formação docente no Brasil reflete não apenas questões acadêmicas e técnicas, mas também desafios sociais, políticos e culturais. A necessidade de uma educação crítica e inclusiva, como destacado por Gramsci (Nosella, 2006), é fundamental para capacitar os professores a compreender e transformar suas realidades educacionais e sociais. Portanto, a formação de professores no Brasil não deve ser vista apenas como uma questão de cumprimento de requisitos formais, mas como um processo contínuo de reflexão, adaptação e inovação, visando à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática por meio da educação. Contudo, com desafios estruturas sociais muito desiguais.

As práticas pedagógicas autoritárias são frequentemente empregadas em nome da manutenção da “ordem” na escola. O resultado disso é que, futuramente, o indivíduo tende a aceitar naturalmente a autoridade, a falta de liberdade e os abusos nas relações de trabalho, pois aprendeu a conviver e a normalizar tais condições a partir de sua experiência escolar (Freire, 1997).

Covre (1986) analisa de forma abrangente as questões que moldaram a visão da educação no Brasil, especialmente durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1981), caracterizando-a como voltada predominantemente à formação de mão de obra e ao progresso econômico. Este enfoque educacional reflete um alinhamento estreito com os princípios do capitalismo social, em que a educação é percebida não apenas como um direito social, mas também como um investimento estratégico para o desenvolvimento nacional. Nesse contexto, Covre (1986) questiona como a educação tecnocrática se desenvolveu, transformando não só os profissionais científicos em técnicos sociais, mas também os educadores em técnicos educacionais, focados na eficiência e na produtividade.

A discussão sobre a educação tecnocrática, levantada por Covre (1986), é particularmente relevante ao abordar a neutralização política inerente a esse modelo educacional. Durante o período militar, a educação foi instrumentalizada não apenas para a formação técnica e profissional, mas também para a adoção de uma postura apolítica por parte de estudantes e educadores. Esse aspecto suscita questões pertinentes sobre a inclusão do estudante trabalhador no ambiente universitário, no qual a formação acadêmica se distancia das questões políticas e sociais que permeiam a realidade do país. A análise de Covre (1986) evidencia como esse contexto histórico moldou não apenas as estratégias de ensino e aprendizagem, mas também influenciou profundamente a estrutura e os objetivos da Educação Superior e da Educação Básica no Brasil.

Além disso, a reflexão de Covre (1986) sobre a educação tecnocrática durante o período militar oferece informações significativas para compreender a política educacional contemporânea. A persistência de ideologias tecnocráticas na formação de professores e na organização curricular das instituições de ensino reflete-se até os dias atuais, impactando diretamente na capacidade do sistema educacional em promover uma formação crítica e cidadã. A continuidade dessa abordagem tecnocrática na educação pode limitar o papel dos educadores como agentes de transformação social, reduzindo a educação a um mero instrumento de preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de sua função primordial de fomentar o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A análise de Covre (1986) sobre a educação tecnocrática durante a Ditadura Civil-Militar não apenas historiciza um período da educação brasileira, e oferece subsídios importantes para o debate

contemporâneo sobre os rumos da formação docente e da política educacional no país. Entender como o contexto histórico influenciou a configuração atual do sistema educacional do país é fundamental para projetar alternativas capazes de resgatar o papel social e político da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Como explicam Lourenço et al. (2024), a dificuldade de encarar o passado autoritário e violento no Brasil vai além da experiência da Ditadura Civil-Militar e não se limita à atuação das Forças Armadas. Esse problema está enraizado na própria formação histórica do país, como demonstram o legado da escravidão, o racismo estrutural ainda presente, a tolerância à violência policial cotidiana e a contínua agressão aos povos indígenas – seja por meio da destruição de suas culturas, seja pelo extermínio físico de seus integrantes. Apesar disso, o regime ditatorial representa um momento emblemático, pois consolida e evidencia essas práticas de violência ao longo de um período historicamente definido, no qual se institucionalizaram ações autoritárias, repressão ideológica, exclusão social e um nacionalismo excludente. Essas práticas, embora já existentes, ganharam força e visibilidade durante esse período, deixando marcas profundas que persistem na sociedade.

Essa permanência do autoritarismo, consolidada historicamente, influencia diretamente a educação brasileira, tanto na forma como o conhecimento é produzido e transmitido, quanto nas estruturas institucionais que o sustentam. A educação, muitas vezes, reflete uma lógica de controle e exclusão, herdada da ditadura, dificultando a formação crítica e democrática dos sujeitos. Isso se manifesta, por exemplo, nas tentativas de censura de conteúdos escolares, na desvalorização da história recente e na ausência de políticas educacionais que promovam a inclusão e a justiça social. A permanência desse modelo de poder, forjado na ditadura, pode ser observada atualmente por meio da manutenção de discursos autoritários, da repressão institucionalizada e do enfraquecimento de mecanismos democráticos. Portanto, o contexto atual da política e da educação no Brasil ainda carrega heranças diretas daquele passado, demonstrando como estruturas construídas sob regimes de exceção continuam a moldar a realidade contemporânea (Lourenço et al., 2024).

Como citam Esquinzani e Sobrinho (2024), a escola desempenhou um papel central na sustentação ideológica da Ditadura Civil-Militar, atuando como instrumento para legitimar uma visão de mundo alinhada aos interesses autoritários do período. Essa legitimação era construída sobre um suposto consenso social, permeado por contradições, que buscava justificar a “revolução” em nome da segurança nacional. A concretização desse projeto ideológico nas instituições escolares ocorria principalmente por meio da cultura escolar. Práticas como rotinas, normas disciplinares, currículos, rituais escolares e o uso de materiais didáticos foram empregues estratégicamente para consolidar e propagar os discursos oficiais da ditadura. Nesse contexto, o estudo investiga como a escola foi mobilizada como ferramenta de implementação e reforço das diretrizes ideológicas da Ditadura Civil-Militar no Brasil, examinando a articulação entre o sistema educacional e o projeto político autoritário (Esquinzani & Sobrinho, 2024).

Como explicam os autores, a disciplina de Educação Moral e Cívica representou uma das expressões mais concretas da presença da Ditadura Civil Militar no ambiente escolar brasileiro. Com práticas pedagógicas marcadas por forte simbolismo e por materiais didáticos próprios, essa disciplina foi incorporada ao sistema educacional como instrumento para reforçar os valores autoritários do regime, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980. Nesse contexto, a Educação Moral e Cívica operava como um mecanismo de formação de condutas, buscando moldar o comportamento dos estudantes com base em padrões sociais e ideais de cidadão estabelecidos pelo regime. Sua implementação oficial ocorreu por meio do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, ao final do governo do Marechal Arthur da Costa e início do governo do General Emílio

Garrastazu Médici. Com isso, a disciplina passou a desempenhar um papel essencial na consolidação da ideologia ditatorial nas escolas, contribuindo diretamente para o controle e a conformação social por meio da educação (Esquinzani & Sobrinho, 2024).

A secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2025) anunciou a implantação do modelo de “escolas cívico-militares” nas escolas públicas estaduais. O programa foi sancionado pelo governador Tarcísio de Freitas em maio de 2024. Esse modelo busca integrar práticas de disciplina e organização típicas das instituições militares ao ambiente escolar, com o objetivo declarado de promover a segurança e o civismo entre os estudantes. A adesão ao programa é voluntária, tanto por parte das escolas quanto dos alunos e de suas famílias. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) ficou responsável pela implementação e pelo acompanhamento do modelo, com a previsão de que até 100 unidades educacionais da rede estadual participassem do programa a partir do segundo semestre de 2025.

De acordo com a Agência São Paulo (2024), o governo sancionou uma lei que estabelece oficialmente a implementação de escolas cívico-militares em diversas regiões do estado de São Paulo. A implantação das escolas cívico-militares suscitou debates sobre os impactos na formação educacional, no currículo escolar e na autonomia pedagógica dos docentes. Embora o governo estadual tenha defendido que o modelo visa melhorar a qualidade do ensino por meio da disciplina e do civismo, críticos apontam que essa abordagem pode restringir a liberdade pedagógica e reforçar práticas autoritárias no ambiente escolar. Além disso, há preocupações com a militarização do espaço educacional e seus efeitos na formação crítica dos estudantes. O retorno ao modelo de escolas cívico-militares em São Paulo reflete uma tendência nacional de resgatar práticas educacionais associadas à Ditadura Civil-Militar, levantando questões sobre a memória histórica e os legados autoritários no sistema educacional brasileiro.

### **3. Metodologia**

O objetivo desta pesquisa é analisar a formação de professores no Brasil, com ênfase na valorização dos docentes. Busca-se compreender as condições atuais da formação docente, investigando os fatores que contribuem para a desvalorização da profissão, como a precarização das condições de trabalho e a ausência de orientações para as licenciaturas. Além disso, a pesquisa pretende destacar a importância de implementar políticas públicas que promovam a valorização profissional, visando fortalecer o sistema educacional brasileiro e reter profissionais qualificados.

A pesquisa adota uma abordagem metodológica que combina análises quantitativas, por meio da avaliação de dados do Censo de 2021 do INEP, com análises qualitativas dos anos, investigando como as condições históricas e as políticas públicas anteriores afetam a formação docente e podem ainda impactar a educação no Brasil. Essa análise se fundamenta em uma perspectiva que integra a História e Filosofia da educação, além da avaliação de dados provenientes do Censo de 2021 do INEP e do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que estabelece diretrizes para a Educação Superior no Brasil e formação de professores.

A metodologia deste trabalho fundamenta-se nas áreas da História e da Filosofia da Educação, servindo como um suporte teórico essencial para a análise e discussão dos temas abordados. A escolha dessas áreas não apenas enriquece a pesquisa, mas também proporciona um arcabouço teórico que permite compreender a evolução dos conceitos educacionais ao longo do tempo.

Nesse sentido, foram selecionados autores clássicos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, cuja obra permanece relevante nas discussões contemporâneas sobre educação. Esses autores, cujas ideias formaram a base do pensamento educacional, oferecem uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem. A sua inserção no debate teórico-metodológico não só valida a importância histórica de suas contribuições, mas também ilumina

aspetos que ainda se mostram pertinentes na contemporaneidade.

A análise das obras desses pensadores permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais, ao mesmo tempo em que instiga uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais. A interação entre a História e a Filosofia da Educação não apenas enriquece a discussão, mas também propõe um diálogo entre o passado e o presente, evidenciando a continuidade e a transformação das ideias educacionais ao longo do tempo. Essa abordagem metodológica é, portanto, fundamental para a construção de um conhecimento sólido e contextualizado na área da educação.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram extraídos do Censo da Educação Superior, realizado a cada dois anos pelo Governo Federal. Este censo fornece informações atualizadas e abrangentes sobre o panorama da Educação Superior no Brasil, incluindo dados sobre instituições, cursos, matrículas e perfis dos estudantes. Essas informações foram empregadas como suporte metodológico para a análise proposta, permitindo uma compreensão detalhada das tendências e desafios enfrentados no campo educacional. O Censo é uma fonte de dados robusta, essencial para embasar a discussão sobre políticas e práticas na Educação Superior (INEP, 2024).

Além disso, o relatório de 2021 do Censo da Educação Superior, disponível no site do INEP, apresenta de forma clara e concisa os resultados, destacando aspectos importantes que podem complementar e enriquecer a pesquisa (INEP, 2021). Esses dados não apenas fundamentam a análise, mas também proporcionam um contexto atual e relevante, permitindo a articulação entre a teoria e a prática educacional. A utilização de informações do Censo fortalece a validade da pesquisa e contribui para um entendimento mais profundo das dinâmicas da Educação Superior no Brasil.

A metodologia deste trabalho é estruturada em torno dos seguintes tópicos:

- a) Fundamentação teórica: a pesquisa é embasada nas áreas de História e de Filosofia da Educação, que servem de suporte teórico à análise dos temas abordados. A escolha dessas áreas enriquece a pesquisa e permite compreender a evolução dos conceitos educacionais ao longo do tempo.
- b) Seleção de autores: foram selecionados autores clássicos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, cujas obras permanecem relevantes nas discussões contemporâneas sobre educação. A inclusão desses pensadores no debate teórico-metodológico demonstra a importância histórica de suas contribuições em aspectos pertinentes na atualidade.
- c) Uso de dados do censo da educação superior: os dados utilizados na pesquisa foram extraídos do Censo da Educação Superior, realizado a cada dois anos pelo Governo Federal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Estas fontes fornecem informações atualizadas sobre instituições, cursos, matrículas e perfis dos estudantes, servindo de suporte metodológico à análise proposta.
- d) Complementação com Relatório do INEP: o relatório de 2021 do Censo da Educação Superior, disponível no site do INEP, apresenta resultados que complementam a pesquisa. Esse documento destaca aspectos importantes e permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas da Educação Superior no Brasil.
- e) Validade e contextualização dos dados: a utilização das informações do Censo não apenas fundamenta a análise, mas também proporciona um contexto atual e relevante, facilitando a articulação entre a teoria e a prática educacional.

## 4. Resultados

As licenciaturas, historicamente fundamentais para a formação de professores, têm

enfrentado uma desvalorização dentro dos próprios departamentos acadêmicos e programas de pós-graduação no Brasil, como demonstrado por Veiga (2006) e reforçado por Derossi e Ferreira (2023). Esta desvalorização pode ser observada tanto no financiamento quanto no prestígio acadêmico. Enquanto áreas como as ciências exatas e tecnológicas recebem mais investimentos e reconhecimento, as licenciaturas muitas vezes são vistas como opções de carreira menos prestigiosas e menos lucrativas. Isso cria um ciclo de desinteresse e falta de recursos que perpetua a falta de valorização desses cursos e, consequentemente, dos profissionais formados por eles.

Cursos de bacharelado são frequentemente vistos como mais diretamente relacionados a oportunidades de emprego e de progressão na carreira. A demanda do mercado por profissionais em áreas como administração, engenharia e tecnologia pode desviar a atenção dos estudantes de licenciaturas, percebidas como menos lucrativas. A valorização social de certas profissões também influencia a escolha dos jovens. Carreiras que prometem retorno financeiro imediato e reconhecimento social tendem a ser mais atraentes do que as consideradas voltadas ao serviço público, como é o caso da docência.

A ênfase na pesquisa, em detrimento da didática, é outra questão enfrentada pelos cursos de licenciatura. Nos programas de pós-graduação, onde a pesquisa é altamente valorizada, os futuros professores são frequentemente incentivados a se dedicar mais à produção acadêmica do que ao desenvolvimento de habilidades de ensino. A falta de equilíbrio entre a pesquisa e a prática pedagógica contribui para a formação de profissionais que podem não estar totalmente preparados para as demandas reais do ensino. De acordo com o decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, os professores do Ensino Superior não necessitam de formação prévia para lecionar, apenas o título de doutor em quaisquer áreas de conhecimento, sejam elas para formar profissionais de áreas específicas, como engenheiros, químicos etc., ou para formar futuros professores.

A distribuição desigual entre universidades privadas e públicas sublinha questões de acesso, financiamento e qualidade educacional que continuam a ser debatidas e enfrentadas no cenário brasileiro (INEP, 2021), como demonstra a seguir a Tabela 1.

**Tabela 1**

*Dados sobre a distribuição de estudantes do Ensino Público e Privado em 2021.*

Universidade	
Universidade Pública	23%
Universidade Privada	76%
Total de estudantes matriculados em universidade pública:	6.907.893
Total de estudantes matriculados em universidade privada:	2.078.661

Nota: tabela desenvolvida pelo autor.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Censo da Educação Superior 2021. [Dados]*. <https://www.gov.br/inep>.

A transição da valorização da iniciativa pública na construção de universidades, considerada um dever cívico pelos pensadores do liberalismo, para a promoção da iniciativa privada no ensino, incentivada pela ditadura e pelo liberalismo tecnocrático, reflete uma trajetória de degradação intensa em curto período, como também explicam Esquinzani e Sobrinho (2024).

A educação brasileira, fortemente influenciada pelo legado autoritário da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), continua a refletir aspectos desse período em suas estruturas e práticas, afetando a formação crítica dos estudantes e a qualidade do ensino. O sistema educacional, muitas vezes, reproduz uma lógica de controle e exclusão, que dificulta a construção de uma educação

democrática e transformadora. Esse modelo de ensino, moldado durante a Ditadura, tem resquícios na imposição de disciplinas como a Educação Moral e Cívica, que visavam reforçar os valores autoritários do regime. Atualmente, a implementação do modelo de “escolas cívico-militares” no Estado de São Paulo, em 2025, busca resgatar práticas de disciplina e civismo do passado, mas também suscita sérias questões sobre a liberdade pedagógica e a autonomia dos docentes.

O crescente desinteresse dos professores, aliado à desvalorização da profissão, agrava ainda mais esse quadro. Em um contexto em que os docentes enfrentam baixos salários, sobrecarga de trabalho e falta de apoio institucional, muitos se distanciam da função de formar cidadãos críticos e conscientes. Esse cenário reflete a continuidade de uma educação que, em vez de fomentar a reflexão e a autonomia, reforça padrões autoritários e um modelo de ensino mais voltado à obediência e disciplina. Como resultado, a formação de professores no Brasil é muitas vezes negligenciada, e a profissão é desvalorizada, o que dificulta a promoção de uma educação de qualidade, democrática e transformadora, essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e crítica (Esquinzani & Sobrinho, 2024).

No âmbito do Ensino Superior, os desafios enfrentados pelas universidades públicas são um claro reflexo da deterioração da conceção universitária. Pouco se discute sobre características e funções que, fora do ambiente universitário público, dificilmente seriam mantidas e que impactam diretamente o ensino, a pesquisa e a vida cultural do país. A dedicação exclusiva ao ensino e à pesquisa, fundamental para o aprimoramento das atividades nas melhores universidades públicas, não foi concebida apenas como uma estratégia, mas como uma escolha política crucial para a qualificação acadêmica. Essa abordagem representa um investimento direto na formação contínua de docentes e pesquisadores, fundamentando-se na inter-relação indissociável entre ensino e pesquisa, central para a busca da excelência acadêmica.

Como explicam Cavalcante e Guerra (2021), em dados atuais, temos a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que abrange o período de 2014 a 2024, e visa aumentar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos. Esse crescimento deve ser acompanhado pela qualidade da oferta e pelo mínimo de 40% das novas matrículas destinadas ao setor público, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015). Contudo, a análise dos dados revela que a desigualdade histórica no acesso à Educação Superior ainda é uma realidade, afetando de forma desproporcional diferentes regiões, grupos populacionais e estratos socioeconômicos.

Esse panorama representa um grande desafio tanto para as universidades públicas quanto para o Estado. É importante destacar que 2020 ficará marcado como um ano de crise intensa para as universidades federais, evidenciando a falta de preparo das instituições e do próprio Estado. Essa situação sublinha a necessidade de maior apoio, diálogo e colaboração entre todos os envolvidos, algo que ainda está em fase de construção (Cavalcanti & Guerra, 2021).

A opção pela docência, que poderia ser uma alternativa viável para muitos doutores, enfrenta desafios próprios. O Ensino Superior, embora respeitado, muitas vezes não oferece a estabilidade financeira e os recursos necessários para a realização de pesquisas significativas. A baixa valorização da carreira acadêmica, somada à instabilidade nas políticas de financiamento da pesquisa, torna a docência uma opção menos atrativa para os doutores, que buscam alternativas no exterior (Cruz & Pires 2019).

As implicações dessa fuga de cientistas são significativas. O Brasil perde não apenas profissionais altamente capacitados, mas também o potencial de inovação e desenvolvimento que esses profissionais poderiam trazer ao país. A descontinuidade de projetos de pesquisa e a diminuição da colaboração acadêmica internacional são apenas algumas das consequências visíveis desse fenômeno.

Portanto, é imprescindível que o Brasil reavalie suas políticas de valorização do capital humano qualificado, investindo em infraestrutura de pesquisa, em melhores condições de trabalho e em incentivos à permanência dos doutores no país. A criação de um ambiente que valorize a ciência e a tecnologia é fundamental para reverter a fuga de cérebros (Brasil, 2021).

## 5. Considerações finais

A formação de professores no Brasil reflete um percurso complexo que, ao longo das décadas, passou por diversas transformações, de acordo com a história educacional do país. Apesar de avanços como a criação dos cursos de licenciatura, a formação docente ainda enfrenta grandes desafios, incluindo a tensão entre a especialização acadêmica e a preparação pedagógica. A desvalorização das licenciaturas, frequentemente vistas como menos prestigiadas em comparação com outras áreas, afeta a atratividade desses cursos e reflete uma visão limitada do papel do educador. Além disso, a ênfase excessiva na pesquisa acadêmica, muitas vezes em detrimento da formação didática, perpetua uma lógica produtivista que privilegia o conhecimento teórico em detrimento da prática pedagógica.

Os dados atuais sobre os cursos de licenciatura no Brasil são alarmantes: há queda nas matrículas, evasão significativa e crescente desinteresse por parte dos jovens em seguir a carreira docente. Este cenário já preocupante é agravado por políticas educacionais que resgatam ideologias autoritárias, como a recente implantação de escolas cívico-militares em diversos estados, como São Paulo. Essas instituições, com forte apelo à disciplina rígida e ao civismo moldado por valores conservadores, remetem diretamente ao projeto educacional da Ditadura Civil-Militar (1964–1985), e ameaçam ainda mais a autonomia pedagógica e a liberdade de ensino.

Nesse contexto, a formação docente corre o risco de se tornar um processo ainda mais instrumentalizado, enfraquecendo o compromisso com a formação crítica e emancipatória. É essencial, portanto, que as políticas educacionais valorizem a carreira docente, oferecendo melhores condições de trabalho, salários dignos e formação inicial e continuada que integre o conhecimento disciplinar com competências pedagógicas, preparando professores não apenas para ensinar conteúdos, mas para formar cidadãos conscientes e engajados na transformação social do país.

### Agradecimentos ou Financiamento

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Unesp, campus de Franca – SP e Assis – SP; à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Pereira Silva; ao Laboratório de Ensino de História Prof. Anísio Teixeira (Unesp Franca); e ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

### Referências

- Agência São Paulo. (2024). *Governador sanciona lei que institui escolas cívico-militares em SP*. <https://www.agenciasp.sp.gov.br/governador-sanciona-lei-que-institui-escolas-civico-militares-em-sp>
- Bourdieu, P. (1994). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), P. Bourdieu, *Sociologia* (2<sup>a</sup> ed., Cap. 4, pp. 122-155). Ática.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)
- Brasil. (1982). *Lei nº 7.044, de 28 de dezembro de 1982*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm)
- CAPES. (2022). *Plano nacional de pós-graduação: PNPG 2011-2020*. CAPES. <https://tinyurl.com/4xbsxna9>

- Cavalcanti, L. M. R., & Guerra, M. G. V. (2021). Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: O caso brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 47, Article 03113. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>
- Covre, M. de L. M. (1986). *A fala dos homens: Uma análise do pensamento tecnocrático 1964-1981*. São Paulo: Brasiliense.
- Cruz, A. L. da, & Pires, L. (2019). A fuga de cérebros no Brasil: O impacto da mobilidade acadêmica no desenvolvimento da ciência. *Cadernos de Pesquisa*, 49(2), 300-325. <https://doi.org/10.1590/198053146054>
- Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2017*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm)
- Derossi, I., & Ferreira, D. (2023). Análise da relação entre os objetivos dos programas de pós-graduação stricto sensu da área de Ensino de Ciências e a formação para o Ensino Superior. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, 45(2), 123-145. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230002>
- Esquinzani, R. S. S., & Sobrinho, S. C. (2024). A escola como meio operacional da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964–1985). *Inter-Ação*, 49(Edição Especial), 568–584. <https://doi.org/10.5216/ia.v49ied.especial.79057>
- Fourez, G. (1995). *A construção da ciência*. Editora Unesp.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação* (3ª ed.). Cortez.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo da Educação Superior 2021*: apresentação. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)
- Kuhn, T. S. (1978). *As estruturas da revolução científica*. Perspectiva.
- Lourenço, N. A., Vaz, A. F., & Miron, L. C. (2024). Livros, armas, educação: Sobre um dispositivo regressivo. *Inter-Ação*, 49(Edição Especial), 694–708. <https://doi.org/10.5216/ia.v49ied.especial.78901>
- Ministério da Educação. (n.d.). *Plano Nacional de Educação*. <https://pne.mec.gov.br/>
- Nosella, P. (2006). *Antonio Gramsci para os educadores*. UNINOVE, UFScar.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2021). *Conhecimento escolar e luta de classes: A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (6ª ed.). Autores Associados.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2025). *Escolas cívico-militares: programa será implantado no segundo semestre de 2025 em SP*. <https://www.educacao.sp.gov.br/escolas-civico-militares-programa-sera-implantado-no-segundo-semestre-de-2025-em-sp/>
- Veiga, I. P. A. (2006). *A formação do professor universitário: Ensino, aprendizagem e docência*. Cortez.