

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO HUMANA

“PÉ-DE-MEIA” DEGREE PROGRAM: POLITICAL PERSPECTIVES FOR HUMAN FORMATION

Everton Henrique Eleutério Fargoni¹
<https://orcid.org/0000-0001-7536-9126>

Mayna Zacarias²
<https://orcid.org/0000-0003-1675-7131>

Resumo:

O artigo examina o Programa Pé-de-Meia Licenciaturas (PPML), iniciativa do governo brasileiro que busca atrair estudantes para o magistério por meio de suporte financeiro, situando-o na trajetória histórica das políticas educacionais assistenciais. Sob uma ótica crítica, o trabalho investiga as contradições da proposta: a capacidade de conter a evasão e assegurar a permanência estudantil enfrenta a continuidade de entraves reais, como o aviltamento salarial e a precariedade das escolas públicas. O debate recupera o histórico de ações fragmentadas iniciadas na década de 1990 e reflete sobre a formação humana, indagando se a medida superará a visão puramente utilitarista ao prestigiar áreas do conhecimento voltadas à reflexão crítica. Ressalta-se a urgência de associar o PPML à ampliação de vagas, planos de cargos e à dignidade da carreira docente. Finaliza-se observando que, apesar dos pontos favoráveis, como o estímulo ao exercício profissional na educação básica, o sucesso da proposta depende de sua execução e da integração com reformas estruturais.

Palavras-chave: Desigualdades estruturais. Formação docente. Políticas educacionais. Políticas compensatórias. Trabalho docente.

Abstract:

This article examines the Pé-de-Meia Licenciaturas Program (PPML), a Brazilian government initiative that seeks to attract students to the teaching profession through financial support, placing it within the historical trajectory of compensatory educational policies. From a critical perspective, the study analyzes the contradictions of the proposal: the ability to curb dropout rates and ensure student retention faces persistent obstacles, such as low wages and the precarious conditions of public schools. The discussion revisits the history of fragmented initiatives launched in the 1990s and reflects on human development, questioning whether the measure will transcend a purely utilitarian vision by prioritizing fields of knowledge oriented toward critical reflection. It

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, Brasil.

emphasizes the urgency of linking the PPML to the expansion of university places, staffing plans, and the dignity of the teaching profession. It concludes by noting that, despite positive aspects, such as the encouragement of professional practice in basic education, the success of the proposal depends on its implementation and integration with structural reforms.

Keywords: Compensatory policies. Educational policies. Structural inequalities. Teacher education. Teacher work.

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2025, o governo federal anunciou o Programa Pé-de-Meia Licenciaturas (PPML), mais uma política compensatória que promete revolucionar a formação docente no Brasil. Sob o discurso de atrair estudantes com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para cursos de licenciatura, o programa oferece R\$ 700 mensais e um incentivo de R\$ 350 em poupança, condicionado à futura atuação na rede pública. A retórica é sedutora: formar uma nova geração de professores em meio a um cenário onde universidades públicas são tratadas como entulho ideológico por setores conservadores e enfrentam cortes orçamentários crônicos. Será que mais esse investimento e promessas de poupança bastam para reverter décadas de desmonte? Ou estamos diante de mais uma miragem no deserto das políticas educacionais?

O PPML surge como parte do Programa Mais Professores para o Brasil, alinhado ao Decreto nº 12.358/2025 e à Portaria CAPES nº 6/2025, que regulamentam a distribuição de 12 mil bolsas. A lógica é clara ao priorizar ingressantes via Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), exigindo média mínima de 650 no ENEM e cadastro na Plataforma Freire. A estratégia parece copiar manuais de gestão neoliberal, oferecer atalhos financeiros para compensar a falta de investimento estrutural. Saviani (2008) já alertava que políticas compensatórias, embora necessárias, não substituem reformas profundas. Enquanto isso, as universidades seguem com laboratórios obsoletos, salas superlotadas e professores sobrecarregados, cenário que o PPML ignora ao focar apenas em “atrair talentos”.

Freire (1996) defendia que a formação docente não se reduz a técnicas, mas exige reflexão crítica sobre a realidade. O PPML, no entanto, parece apostar em um modelo instrumental, onde estudantes recebem dinheiro para cumprir etapas acadêmicas, sem garantir que a formação dialogue com as demandas sociais. A ênfase em “alto desempenho” no ENEM reproduz uma visão meritocrática, como se notas altas fossem sinônimo de competência pedagógica. A partir dessa sucessão de nexos causais, cabe avaliar em que medida esses estudantes considerados exemplares possuem a preparação necessária para assumir o cotidiano de salas de aula atravessadas por profundas disparidades sociais.

Nóvoa (2017) argumenta que a profissionalização docente depende de condições materiais e reconhecimento social. O PPML tenta comprar essa valorização com incentivos financeiros, mas ignora que professores da rede pública ganham, em média, 74% do salário de profissionais de outras áreas com a mesma escolaridade. A poupança de R\$ 350 só é resgatada após anos de atuação, uma armadilha ou reforço ‘positivo’ que prende jovens a um sistema talvez já desgastado com políticas compensatórias. No mesmo período histórico, o aumento da desconfiança social em relação às universidades públicas não é acidental. Nos últimos anos, narrativas conservadoras

difundiram a ideia de que essas instituições são “doutrinadoras”, apagando seu papel na produção de cerca de 99% da pesquisa nacional (INVESTSP, 2018). O PPML tenta resgatar a imagem da docência, mas o faz em um ambiente onde até a CAPES, responsável pelo programa, teve seu orçamento reduzido novamente em 2025.

O programa também repete velhas contradições das reformas educacionais. Ao priorizar ingressantes via SISU, Prouni e Fies, reforça a lógica de que o acesso à universidade depende de políticas focalizadas, não de universalização. Saviani (2008) lembra que tais medidas surgem como “remendos” em um sistema marcado por exclusão histórica. A exigência de notas altas no ENEM exclui estudantes de escolas públicas, justamente os que mais precisam de incentivo. Em 2024, apenas 12% dos aprovados no SISU vinham de famílias com renda inferior a dois salários mínimos. O PPML, portanto, corre o risco de beneficiar quem já tem privilégios, aprofundando desigualdades que deveria combater.

Patto (2015) diria que políticas como essa mascaram problemas estruturais com soluções individuais. Oferecer bolsas a alguns estudantes não resolve a falta de concurso para professores efetivos, a precarização das redes estaduais ou a ausência de planos de carreira. Enquanto isso, o governo celebra o PPML como “nova frente de docentes”, como se a formação inicial bastasse para transformar a educação. Nóvoa (2017) adverte: sem políticas de formação continuada e valorização salarial, os futuros professores serão engolidos pelo mesmo sistema que os formou.

O PPML é, no fundo, um espelho das ambiguidades da formação docente no Brasil. Promete renovação, mas se apoia em mecanismos frágeis. Fala em atrair talentos, mas não oferece condições para retê-los. Nos textos políticos que cercam o PPML, cita-se Paulo Freire em seus documentos, mas reduz a pedagogia a uma transação financeira. Embora este artigo não tenha como objetivo uma crítica direta ao programa, reconhece-se que ainda há muito a ser construído e aproveitado a partir dele. É indispensável adotar uma perspectiva histórica ao avaliar as vantagens e limitações de um benefício que carrega potencial para alcançar êxito.

No contexto deste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter analítico-crítico, ancorada na leitura documental e na interpretação histórico-sociológica das políticas educacionais recentes. O percurso metodológico envolveu a análise do decreto e das portarias que instituem o PPML, o exame dos comunicados públicos e de materiais de divulgação emitidos pelo Ministério da Educação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como a observação de debates e ações de implementação nas universidades federais.

O objetivo central consiste em compreender de que modo o programa se inscreve no continuum das políticas compensatórias brasileiras, avaliando suas promessas e suas limitações à luz da formação humana e das contradições que atravessam a docência no país. Ao longo do texto, articularemos análise conceitual, leitura crítica das fontes e diálogo com referenciais teóricos que interrogam a relação entre Estado, política educacional e reprodução das desigualdades.

UMA OUTRA E “NOVA” POLÍTICA COMPENSATÓRIA

A história recente do Brasil na área educacional reflete disputas que vão além das salas de aula. Nos anos 1980, quando o país começou a adotar receitas econômicas internacionais, o setor público entrou em processo de reconfiguração. As transformações se intensificaram na metade da década de 1990 com o pretexto de modernizar a gestão. Alterações na estrutura do Estado substituíram gradualmente a função do poder público por lógicas mercantis. A prioridade em estatísticas e objetivos de execução desviou o olhar de elementos como as condições físicas das escolas e a qualificação dos docentes, gerando uma aparente eficiência baseada em ações fragmentadas.

No Brasil, essa influência ganhou força após a redemocratização, quando pressões por ajustes estruturais se intensificaram. Collor, primeiro presidente eleito após a ditadura, adotou discursos modernizantes, mas suas políticas caóticas pouco avançaram na educação, tratada como secundária frente à estabilização econômica. Itamar Franco, em seu curto mandato, manteve abertura comercial e iniciou o Plano Real, sem priorizar debates sobre formação docente. A pauta educacional limitava-se a universalizar acesso, sem enfrentar a precariedade das licenciaturas ou a desvalorização salarial.

A Reforma do Estado de 1995, sob Fernando Henrique Cardoso (FHC), materializou os preceitos neoliberais no Brasil, substituindo a ideia de direitos sociais por lógicas de eficiência gerencial. Terceirizações, cortes em gastos públicos e focalização de programas sociais marcaram o período. Na educação, isso se traduziu em gestão empresarial de escolas e ênfase em avaliações padronizadas, enquanto a formação docente seguia marginalizada. A prioridade era ajustar contas, não investir em carreiras ou infraestrutura. Licenciaturas enfrentavam evasão e desprestígio, reflexo de um sistema que via professores como peças substituíveis, não como agentes transformadores. A reforma reforçou a dualidade histórica: universidades públicas formavam elites técnicas, enquanto a base educacional permanecia sucateada. A formação de professores virou um problema a ser remediado por políticas pontuais, nunca por projetos estruturais.

Nesse contexto, surgiram políticas compensatórias que, embora mitigassem parcialmente desigualdades, perpetuavam a ideia de que a inclusão social deveria ser um favor, não um princípio. Programas como as cotas raciais e o PROUNI, por exemplo, emergiram como respostas paliativas a décadas de exclusão, mas sem enfrentar a raiz do problema: a precarização crônica da educação pública. O Programa Pé-de-Meia Licenciaturas (PPML) parece seguir essa tradição ambígua. Ao oferecer bolsas e incentivos financeiros a estudantes de licenciatura, propõe-se a atrair talentos e reduzir a evasão, mas repete a fórmula de tratar sintomas sem curar a doença.

Como aponta Pimenta (1996), a formação docente é frequentemente relegada a um plano secundário, como se ensinar fosse uma tarefa menor frente à produção acadêmica de alto impacto. Essa hierarquia reflete uma visão utilitarista da educação, na qual o conhecimento só é válido quando convertido em capital simbólico ou econômico. O PPML, ao focar exclusivamente em novos ingressantes, ignora os professores já em exercício, muitos dos quais enfrentam salários aviltantes e condições de trabalho degradantes. A escolha revela uma postura que, nas palavras de Frigotto (1984), prioriza o “estoque futuro” em vez do “presente precarizado”, reforçando a lógica neoliberal de substituição perpétua em vez de reparação histórica.

Freire (2019) já alertava que políticas educacionais fragmentadas tendem a reproduzir as mesmas opressões que pretendem combater. O PPML, apesar de inédito em seu formato, corre o risco de seguir esse caminho. Ao vincular o resgate da poupança à atuação na rede pública, o programa condiciona o acesso a recursos à adesão a um sistema educacional que, ele próprio, carece de reformas profundas. Não se questiona, por exemplo, por que um jovem precisaria de incentivos financeiros para escolher uma carreira essencial ao desenvolvimento nacional. A resposta óbvia, a desvalorização crônica da docência, é tratada como um dado imutável, e não como um problema a ser enfrentado. Nesse sentido, o programa parece mais interessado em ajustar indivíduos às mazelas do sistema do que em transformar o sistema para acolher indivíduos.

A crítica, contudo, não deve obscurecer potenciais avanços. Ao garantir uma bolsa mensal e um fundo reserva, o PPML pode, de fato, permitir que estudantes de baixa renda dediquem-se integralmente aos estudos, algo raro em um país onde 40% dos universitários trabalham em tempo integral (INEP, 2023). Para jovens que veem na licenciatura uma oportunidade de ascensão social, o programa funciona como um contraponto à narrativa de que a educação é um investimento sem retorno. Freire (1996) ressaltava que a esperança é um ato político, e talvez o PPML consiga, em pequena escala, reacender a crença na educação como via de transformação. No entanto, essa esperança será efêmera se não vier acompanhada de mudanças estruturais, como a valorização salarial e a melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas.

DA LITERATURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AO “BOM” DISCURSO DO PROGRAMA

O PPML é um novo sopro em meio à seca histórica de políticas para a educação. Ao garantir apoio financeiro a estudantes de licenciatura, o governo reconhece, mesmo que tardiamente, que a formação docente não pode depender apenas de vocação ou sacrifício pessoal. A bolsa mensal e a poupança vinculada à carreira pública são mecanismos simples, mas capazes de atrair jovens que, em outro contexto, optariam por áreas mais valorizadas. Se mantido e ampliado, o PPML pode superar seu caráter paliativo, transformando-se em uma política permanente de bem-estar educacional, algo que o Brasil ousou construir com dificuldades e obstáculos, apesar de discursos inflamados sobre a "importância do professor".

A virtude do programa está em sua simplicidade operacional – dinheiro no bolso do estudante. Ao contrário de projetos grandiosos que emperram em burocracias, o PPML ataca um problema concreto, a evasão por necessidade econômica ou desprestígio da profissão. Se combinado com a criação de novas vagas em institutos federais e universidades públicas, como ocorreu no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) dos anos 2000, o programa tende a ganhar escala. Imagine formar professores com bolsa estável e, ao mesmo tempo, expandir escolas e campi onde possam atuar. Seria uma revolução silenciosa, capaz de recompor parte do tecido social brasileiro rasgado pela desindustrialização e pelo êxodo rural desordenado.

Porém, focar apenas nos ingressantes é como regar as folhas e ignorar as raízes. Professores já formados, especialmente os concursados em redes municipais, estaduais e federais, enfrentam recorrentes dificuldades relacionadas ao congelamento e à estagnação dos salários, o que os obriga

a recorrer a trabalhos informais, conhecidos como "bicos", para garantir sua subsistência. Esse cenário contribui para sua integração ao precariado, uma classe social caracterizada pela instabilidade laboral e pela ausência de direitos consolidados. Braga (2017) identifica o precariado como uma das mais preocupantes questões sociais e políticas do Brasil no século XXI, ressaltando os impactos dessa condição nas dinâmicas econômicas e na configuração das relações de poder, bem como os desafios que isso impõe à construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

O PPML precisaria dialogar com políticas de valorização salarial e planos de carreira, inspirados talvez no modelo dos institutos federais. Não basta formar novos profissionais se os veteranos abandonam as salas de aula por exaustão. A expansão da rede pública de ensino é outro pilar necessário. Nos anos 1950, Anísio Teixeira já defendia que escolas deveriam ser "laboratórios de democracia", não depósitos de alunos (Teixeira, 1957). O PPML, aliado à abertura de novos campi e contratações em massa, permitiria que licenciandos atuassem em regiões carentes, levando educação de qualidade a periferias e interiores. Essa sinergia entre formação e emprego evitaria o desperdício visto em programas anteriores, onde diplomados acabavam dirigindo Uber por falta de vagas.

Há um resquício de esperança no PPML. Ao vincular o resgate da poupança à docência pública, o programa resgata, mesmo que de forma utilitária, a ideia de que ensinar é um compromisso social. Se ampliado para incluir formação continuada e apoio aos veteranos, o projeto pode reverter anos de descaso. Afinal, desde as primeiras escolas jesuíticas, o Brasil repete o mesmo erro: acredita que educação se faz com discursos, não com investimentos. O PPML, em sua modéstia, sugere que talvez desta vez seja diferente, desde que não caia no esquecimento, como tantas outras boas intenções engolidas pela inércia histórica.

Na Finlândia, país referência em políticas educacionais, a formação docente é marcada por rigorosos processos seletivos e pela valorização salarial desde o início da carreira. Sahlberg (2011) destaca que a atratividade da profissão está vinculada a um sistema que integra formação inicial qualificada, autonomia pedagógica e reconhecimento social. Enquanto o PPML busca atrair talentos via mérito acadêmico (nota mínima no ENEM), a Finlândia exige mestrado para atuar na educação básica, consolidando uma cultura de excelência. Apesar das diferenças estruturais, ambos os casos partem do pressuposto de que investir na qualidade dos formadores é decisivo para a transformação educacional.

Na Alemanha, a formação docente inclui estágios supervisionados remunerados e garantia de colocação profissional, conforme analisado por Terhart (2019). O modelo alemão prioriza a integração entre teoria e prática, assegurando que os futuros professores tenham experiência em sala de aula antes da conclusão do curso. O PPML, por sua vez, condiciona parte do incentivo financeiro (poupança de R\$ 350) à atuação posterior na rede pública, o que pode ser visto como um mecanismo indireto de vinculação profissional. Embora não haja garantia formal de emprego, a lógica de reciprocidade, apoio financeiro durante a graduação em troca de compromisso com a educação básica, aproxima-se de políticas que buscam equilibrar incentivos individuais e demandas coletivas.

Nos Estados Unidos, programas como o *Teach for America* mobilizam graduados de instituições de elite para atuar temporariamente em escolas vulneráveis, focando na equidade educacional (Darling-Hammond, 2017). A crítica a essa iniciativa reside em seu caráter transitório,

contrastando com o PPML, que visa a formação contínua e a permanência na carreira. O modelo brasileiro, ao vincular bolsas à integralização do curso e à futura docência, parece mais alinhado a perspectivas de longo prazo, como as defendidas por Saviani (2009), para quem a valorização docente requer políticas estáveis e integradas às necessidades do sistema público.

Na Coreia do Sul, onde a docência figura entre as ocupações mais disputadas, o Estado concede bolsas integrais e auxílio habitacional a estudantes de licenciatura, o que resulta em uma diminuição expressiva das taxas de evasão (Kim; Choi, 2023). O PPML compartilha dessa premissa, ao combinar auxílio imediato (R\$ 700 mensais) com poupança resgatável após a formação. Contudo, a eficácia desses mecanismos depende de articulações com outras políticas, como a melhoria das condições de trabalho nas escolas, aspecto ainda frágil no Brasil (Fargoni et al., 2024).

O PPML expressa uma concepção de educação enquanto bem público, em que o Estado desempenha função essencial na ampliação das oportunidades formativas. Conforme sustenta Bourdieu (1998), políticas educacionais não devem limitar-se à ampliação do acesso, mas assegurar as condições materiais que tornem possível a permanência, enfrentando, assim, as desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, o programa brasileiro aproxima-se de iniciativas suecas, onde bolsas de estudo são complementadas como apoio psicossocial, reconhecendo que fatores econômicos são apenas uma dimensão do abandono escolar (Lundahl, 2024).

Sociologicamente, o PPML pode ser interpretado como resposta à crise de prestígio da carreira docente, agravada por baixos salários e precariedade laboral. Ao associar mérito acadêmico a benefícios financeiros, o programa cria um *éthos* de reconhecimento simbólico, ainda que incipiente. Essa estratégia ecoa experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que fortalece a identidade profissional por meio da imersão precoce em escolas. A sinergia entre PPML e PIBID pode ampliar o impacto de ambas as iniciativas, integrando suporte econômico e formação prática.

Em comparação a modelos internacionais, o PPML evidencia avanços ao vincular incentivos financeiros a metas de formação e inserção profissional. No entanto, sua sustentabilidade depende de articulação com políticas salariais e planos de carreira, lacuna que persiste no Brasil, diferentemente de países como Canadá, onde sindicatos docentes negociam condições trabalhistas de forma sistemática (Hargreaves, 2003). A ausência de uma visão integral pode limitar os efeitos do programa, reduzindo-o a um paliativo frente a desafios estruturais.

Comparar a proposta do PPML ao modelo educacional de outras nações seria reducionista, dada a distância histórica e estrutural entre os contextos. No entanto, ao analisar iniciativas estatais voltadas à capacitação de educadores, mesmo aquelas enquadradas como compensatórias, herdeiras de ajustes fiscais dos anos 1990, é válido reconhecer seu potencial como alicerce para avanços mais amplos. As expansões anunciadas pelo Ministério da Educação em 2024, como o anúncio de 104 novos institutos federais e nove universidades públicas em regiões pouco atendidas por universidades, sinaliza não apenas crescimento quantitativo, mas uma tentativa de corrigir assimetrias geográficas e sociais.

A ampliação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para São José do Rio Preto, por exemplo, reflete o potencial da interiorização do ensino superior na promoção de

transformações locais. Atualmente, a UFSCar possui campi em São Carlos, Araras, Sorocaba, Lagoa do Sino e, futuramente, em São José do Rio Preto. Esse movimento, quando articulado a políticas de emprego e infraestrutura, pode fortalecer o desenvolvimento regional de forma sustentável, incluindo a docência e professores da própria região. Afirmar que a formação docente constitui vetor de transformação social não é mero artifício discursivo; é reconhecer que, sob um sistema regido por racionalidade instrumental, educar professores significa sustentar o difícil equilíbrio entre a exigência de qualificação técnica e a criação de consciências críticas, aptas a compreender e tensionar sua inserção no organismo coletivo.

O PPML representa um esforço para reposicionar a docência como escolha estratégica, combinando elementos de modelos internacionais adaptados à realidade brasileira. Seu sucesso dependerá não apenas da manutenção dos recursos financeiros, mas da construção de um ecossistema que valorize o professor além dos anos iniciais de formação.

DA FORMAÇÃO HUMANA

O Programa Pé-de-Meia Licenciaturas surge como uma política que, em tese, poderia irrigar regiões historicamente abandonadas pelo Estado brasileiro, como comunidades ribeirinhas, quilombolas e periferias urbanas com professores formados em licenciaturas críticas. Ao articular subsídios à permanência não apenas em cursos das ciências exatas, mas igualmente em História, Filosofia, Sociologia e Pedagogia, o programa toca o âmago da questão educacional: a formação humana excede a mera transmissão de saberes, configurando-se como exercício de desnaturalização das formas de dominação simbólica. Num país em que recrudescem discursos que vilipendiam a razão e enaltecem o obscurantismo, a escola pública e a universidade estadual convertem-se em bastiões de lucidez crítica, guardiães de um pensamento que resiste à conversão do intelecto em mercadoria e da cultura em ornamento. O PPML, porém, só fará sentido se for capaz de romper com a lógica de formar docentes para cumprir metas, em vez de formar sujeitos que questionem as estruturas que produzem desigualdades.

Freire (2019), ao afirmar que a educação não é neutra, nos alertou que ela serve para domesticar ou para libertar. Ênfase em áreas como Filosofia e Sociologia pode, em teoria, alimentar uma pedagogia da pergunta, não da resposta pronta. No entanto, quando o próprio sistema educacional brasileiro ainda trata essas disciplinas como apêndices, quando não as exclui do currículo, como ocorreu no novo ensino médio pós-reforma, é ingênuo acreditar que bolsas resolverão o problema. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao priorizar competências técnicas em detrimento do pensamento crítico, revela uma contradição: formar professores para quê? Para reproduzir um modelo que prepara mão de obra, não cidadãos. Rousseau (2023) defendia que a educação deveria cultivar a autonomia moral, mas o que vemos é a BNCC funcionando como um manual de treinamento para o mercado, não para a vida.

A formação humana exige mais do que salas de aula lotadas. Exige que futuros professores de Artes ou Educação Física, por exemplo, compreendam que suas áreas não são "menores", mas espaços de resistência. Freinet (1977) defendeu que a aprendizagem deve emergir da experiência, da troca e da criatividade. Para ele, a cooperação não era apenas um método, mas uma forma de construir relações baseadas no respeito e na autonomia. Assim, a sala de aula se transforma em um

espaço vivo, onde cada aluno e professor contribui com sua individualidade. É como se a escola se tornasse uma pequena oficina, em que ideias são modeladas coletivamente, e os "espaços menores", como Artes ou Educação Física, se tornam protagonistas na formação de indivíduos críticos, participativos e plenamente humanos.

No Brasil, porém, persiste a hierarquia entre "disciplinas duras" e "disciplinas moles", reflexo de uma sociedade que valoriza o lucro mais que a cultura. O PPML, ao incluir licenciaturas diversas, tem o potencial de desafiar essa lógica, mas esbarra em um sistema que desvaloriza professores de humanidades, muitos dos quais sobrevivem com salários que os obrigam a lecionar em três turnos, sem tempo para preparar aulas que inspirem reflexão.

Chauí (2001) denunciava a tentativa de transformar a universidade pública em empresa, submetida à lógica do capital. O Future-se, proposta que buscava vincular financiamento universitário ao setor privado, e o Escola sem Partido, projeto que criminalizava o debate político em sala, são faces da mesma moeda: o esvaziamento da educação como direito. O PPML, se desconectado de uma defesa intransigente da autonomia universitária, corre o risco de ser cooptado por agendas que veem o professor como técnico, não como intelectual. Enquanto isso, nas periferias, onde escolas são alvo preferencial de violência policial e falta de infraestrutura, formar professores críticos significa enfrentar um Estado que, historicamente, usa a educação para manter privilégios, não para derrubá-los.

A universidade estatal pública brasileira, enquanto instituição, carrega em sua essência a promessa de romper com a lógica reducionista que transforma conhecimento em mercadoria. Espaço teórico por excelência, a universidade deveria atuar como antídoto à alienação imposta pela lógica do labor destituído de sentido, formando não meros executores habilidosos, mas consciências reflexivas, dotadas da lucidez necessária para interrogar os mecanismos que perpetuam a ordem social e para vislumbrar, no pensamento crítico, a possibilidade de outra forma de humanidade. O PPML, em sua concepção inicial, parece oscilar entre essa missão emancipatória e os riscos de se render ao gerencialismo, vício que reduz educação a métricas de produtividade.

Para não soçobrar em sua própria ambição, o programa deve firmar raízes em práticas pedagógicas que privilegiem o pensamento crítico em detrimento do adestramento pragmático. Formar docentes não equivale a adestrar repetidores de fórmulas, mas a engendrar espíritos intelectuais capazes de insurgir-se contra a servidão ao capital. Se a universidade ceder à pressão de produzir mão de obra dócil, perderá sua essência: ser clarão em meio à penumbra da repetição inconsciente. O PPML somente conservará sentido se, em lugar de correntes que confinam ao utilitarismo, oferecer asas para que os licenciandos transcendam o cárcere do imediato — e, ao ensinar, aprendam também a libertar.

Isto é que se vê na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que prevê que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do educando, mas como isso se materializa em um país onde 40% das escolas não têm biblioteca (INEP, 2022). Em outra época, mas que reverbera no hoje, Comenius (2001) defendia que a escola deveria ser "oficina de humanidade", mas no Brasil, em muitos casos, ainda é depósito de estudantes. O PPML poderia ser um passo para reverter esse cenário, desde que não repita erros do passado. Programas como o PIBID, que integram licenciandos às escolas públicas, mostram que a formação docente ganha sentido quando dialoga

com a realidade concreta. Contudo, sob governos que cortaram verbas para a educação básica, tais iniciativas viraram esqueletos, esvaziados de propósito.

A mercantilização da educação, simbolizada pelas tentativas do Future-se, não foi acidente, foi e ainda é projeto. Transformar universidades em "centros de inovação" atendendo a interesses corporativos ignora que seu papel é produzir conhecimento livre, não patentes. A universidade pública é filha da razão crítica, não da razão instrumental. Se o PPML for analisado sob essa ótica, surgem mais perguntas: formar professores para qual tipo de escola? Aquela que, sob o Escola sem Partido, vê o debate sobre gênero ou raça como "doutrinação", ou aquela que, seguindo Freire (2019), entende que ensinar é ato político?

A história do Brasil é marcada por uma educação que serviu às elites. Dos jesuítas, que catequizavam indígenas para apagar suas culturas, aos cursos de formação de professores criados na Era Vargas para difundir nacionalismo, a escola sempre foi arma de controle. O PPML pode ser ferramenta que ajude romper com essa tradição, com o Estado reconhecendo que formar professores ribeirinhos, quilombolas ou periféricos não é sobre incluir corpos, mas sobre valorizar saberes. Um professor de História que conhece a luta dos quilombos ou um pedagogo que entende a educação infantil nas periferias não são meros replicadores de conteúdo: são agentes de transformação.

Rousseau (2023) escreveu que o homem nasce livre, mas por toda parte está acorrentado. No Brasil, as correntes são a herança escravocrata, a concentração de terra, o racismo estrutural. A formação humana, nesse contexto, não é abstração: é ferramenta para desatar nós históricos. O PPML, sozinho, não dará conta dessa tarefa. Mas se for articulado a políticas de cotas, a planos de carreira dignos e ao combate ao negacionismo, poderá ajudar a construir uma geração de professores que, nas palavras de Freinet (1977, p. 45), "não preparem alunos para a vida, mas os façam viver".

CONJUNTURA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A história da formação docente no Brasil é marcada pela transformação da educação em instrumento de manutenção de privilégios. No século XIX, as primeiras escolas normais foram criadas não para formar pensadores, mas para instruir preceptores capazes de alfabetizar as elites agrárias, enquanto a maioria da população permanecia à margem. Professores eram vistos como funcionários secundários, pagos com migalhas, responsáveis por replicar um ensino que servia mais à ordem escravocrata que à emancipação. No século XX, mesmo com a expansão das escolas públicas, a profissão docente continuou subjugada com salários baixos, condições precárias e a perpetuação de um modelo que via a educação como gasto, não como investimento. A Constituição de 1988, ao definir a educação como direito, trouxe esperança, mas não rompeu com a lógica que trata professores como peças descartáveis.

Durante o Estado Novo, Vargas usou a escola para difundir nacionalismo, mas manteve professores sob controle, sem autonomia. Nas décadas de 1960 e 1970, a ditadura militar perseguiu educadores críticos, substituindo o pensamento livre por manuais de moral e civismo. Mesmo após a redemocratização, governos trataram a formação de professores como política lateral, algo que o PPML pode ajudar a reverter. Ao vincular apoio financeiro à permanência em licenciaturas, o

programa sinaliza que formar docentes não é só sobre encher salas de aula, mas sobre reconstruir uma profissão esvaziada por séculos de descaso. Contudo, reduzir a evasão nas licenciaturas exige mais que dinheiro: demanda reconhecer que professores em formação carregam o peso de um sistema que os sobrecarrega com tarefas administrativas, aulas em múltiplas escolas e a pressão por titulações acadêmicas sem garantia de emprego.

A crise na formação docente reflete um estranhamento, como diria Lukács (2012; 2013), em que o professor, alienado de seu papel social, não se reconhece como agente de transformação. Quando um licenciando abandona o curso por exaustão ou desesperança, não é apenas uma estatística, é a materialização de um sistema que nega a dignidade do trabalho educativo. O PPML, ao assegurar bolsas, pode amenizar essa realidade, mas precisa ir além. É preciso garantir que universidades públicas, responsáveis por formar esses profissionais, não reproduzam a mesma lógica exploratória que criticam. Professores orientadores, muitas vezes sobrecarregados com aulas, pesquisas e burocracias, não têm condições de oferecer mentoria adequada — e sem isso, mesmo os melhores bolsistas podem sucumbir ao desânimo.

A história brasileira é pródiga em exemplos de como a falta de apoio aos docentes gera consequências devastadoras. Nas décadas de 1980 e 1990, milhares de normalistas deixaram a profissão após formadas, desiludidas com salários que não cobriam o básico. Hoje, o cenário se repete – jovens doutores em Educação, formados com esforço, vagam sem perspectivas em um mercado que prioriza contratos temporários e terceirizados. O PPML não evitará esse destino só se for articulado a políticas de emprego estável e planos de carreira que resgatem a dignidade da profissão. Caso contrário, será mais um programa que forma docentes qualificados para exportação, como ocorreu com cientistas que migraram para países onde a pesquisa é valorizada (Fargoni, 2023).

A expansão do PPML para incluir indígenas, quilombolas e estudantes de regiões remotas poderia revolucionar a educação brasileira. Imagine licenciados em História que dominam tanto a historiografia oficial quanto as narrativas orais de suas comunidades; professores de Ciências que unem metodologia acadêmica e saberes tradicionais. Isso exigiria, porém, que o programa fosse desenhado não apenas para atrair talentos, mas para respeitar diversidades. No século XIX, o Imperial Colégio Pedro II formava a elite carioca, ignorando as demandas das províncias. Hoje, o risco é o mesmo, um programa centralizado, que não dialogue com as necessidades locais, pode reproduzir desigualdades.

Hooks (2013) enfatiza que a educação deve ser um ato de emancipação, permitindo que indivíduos se libertem de sistemas opressores e alcancem seu pleno potencial. A autora argumenta que educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas cultivar a capacidade crítica e a autonomia. O PPML tem o potencial de ser um espaço onde futuros professores aprendam a questionar estruturas, desde que a formação não se limite às técnicas de ensino. É preciso incluir debates sobre saúde mental, gestão do tempo e resistência à precarização. Professores não são máquinas, são seres que carregam angústias, medos e sonhos. Negar isso é repetir os erros do passado, quando a formação docente se resumia a discursos vazios sobre "vocação", ignorando condições materiais.

O programa também precisa enfrentar o fantasma da mercantilização. Nas últimas décadas, projetos como o Future-se tentaram transformar universidades em empresas, subordinadas a interesses privados. Se o PPML não for protegido dessa lógica, poderá virar moeda de troca para

formar professores "técnicos", moldados para atender demandas de mercado, não sociais. A fuga de cérebros, já comum em áreas como Ciência e Tecnologia, atingirá também as licenciaturas se não houver empregos que valorizem o conhecimento produzido nas universidades públicas.

A solução não está apenas em ampliar o número de bolsas ou incluir mais alunos com notas altas no ENEM. Está em construir um ecossistema onde docentes sejam vistos como pilares da sociedade. O PPML pode ser parte do (re)início dessa mudança, mas só fará sentido se for parte de um projeto maior, um que inclua aumento de investimentos em escolas públicas, redução de turmas superlotadas e fim da terceirização do ensino. Enquanto professores precisarem lecionar em três turnos para sobreviver, nenhum programa de bolsas resolverá a crise educacional.

LACUNAS E CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA

O lançamento do PPML ocorreu no contexto de um país historicamente habituado a formular políticas educacionais marcadas pela urgência e pela incompletude. Sua aparente novidade oculta um conjunto de contradições fundantes que atravessam a história das políticas docentes no Brasil, frequentemente movidas por intenções legítimas, mas deformadas por estruturas de poder que reiteram desigualdades antigas. Nesse sentido, sua leitura crítica exige a revelação das lacunas que o atravessam e que, se não forem enfrentadas, converterão suas boas intenções em mais um episódio de reprodução da dependência político-educacional.

Em nossas análises do documento oficial do programa, das comunicações institucionais e das ações de divulgação realizadas em universidades federais, bem como a partir dos debates desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa, identificamos um conjunto de sete lacunas que, mais do que simples ausências, revelam contradições estruturais. Elas emergem tanto da formulação política quanto da execução inicial do PPML e permitem compreender a ambivalência de um projeto que, ao mesmo tempo em que anuncia a valorização docente, convive com os limites históricos das políticas educacionais brasileiras. A análise que se seguirá está sustentada pela observação crítica dos primeiros meses de implementação e buscou discernir se tais contradições indicarão um processo de aperfeiçoamento institucional ou se, ao contrário, marcarão o início de um percurso de descontinuidade.

A primeira lacuna manifesta-se na ausência de um princípio de justiça redistributiva no interior do edital. A nota de corte estabelecida em 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio reproduz a lógica meritocrática que, sob a aparência de premiar o esforço individual, legitima o privilégio dos grupos historicamente beneficiados. As populações negras, os estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas, exatamente aqueles que o discurso oficial afirma querer amparar, são novamente empurrados para fora do campo das oportunidades. A política, ao se afirmar universal, renuncia à equidade e converte a igualdade formal em instrumento de exclusão. O que se apresenta como incentivo à excelência converte-se, na prática, em um filtro social que protege a homogeneidade de um sistema educacional ainda profundamente elitista.

A segunda contradição deriva da desproporção entre o número de bolsas e o volume real de estudantes de licenciatura. O programa prevê doze mil bolsas para um universo que ultrapassa sessenta mil matriculados nas licenciaturas presenciais do Sistema de Seleção Unificada. Essa defasagem quantitativa, muito além de um erro administrativo, revela um vício estrutural da

política pública brasileira: anunciar metas grandiosas e fornecer recursos irrisórios para sua execução. A discrepância entre o discurso e o investimento efetivo evidencia a permanência de uma racionalidade contábil que trata a política educacional como gasto e não como compromisso social. Essa dissonância compromete o alcance do programa, pois, em vez de combater a evasão, pode ampliar o sentimento de frustração entre os que se veem excluídos da política pela simples falta de recursos orçamentários.

A terceira lacuna emerge do silêncio sobre os critérios de distribuição das bolsas entre os cursos de licenciatura. A omissão quanto à hierarquia de áreas contempladas desvela uma indefinição que poderá perpetuar o desequilíbrio entre as formações voltadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e aquelas necessárias ao suprimento do déficit docente nas disciplinas de base científica. A concentração de bolsas nos cursos mais procurados, como Pedagogia, tende a reforçar a feminização e a desvalorização simbólica do magistério, ao passo que as áreas de Ciências e Matemática, já carentes de profissionais, continuarão a padecer da mesma escassez. Essa ausência de diretrizes concretas explicita a dificuldade do Estado brasileiro em planejar políticas de longo prazo, preferindo respostas improvisadas a estratégias de reestruturação duradoura.

A quarta contradição refere-se ao modo como o programa delega às Instituições de Ensino Superior o controle e a fiscalização do desempenho dos bolsistas. Ao transformar as universidades em instâncias de vigilância, o Estado reforça a burocratização das relações acadêmicas e compromete a autonomia pedagógica. O professor, já sobrecarregado por tarefas administrativas e por exigências avaliativas, converte-se em mediador de um sistema de controle que desfigura a essência formativa do ensino superior. Essa transferência de responsabilidades, sem o devido reforço de pessoal e estrutura, amplia a pressão sobre as universidades federais, que vivem um ciclo crônico de insuficiência orçamentária. No lugar de um pacto de confiança, o que se institui é uma pedagogia da suspeita, em que o estudante é permanentemente vigiado e o docente, transformado em executor de normas que restringem o sentido emancipatório da educação.

A quinta lacuna é a reincidência de uma tradição de políticas compensatórias que atravessa a história recente do país. Desde o chamado Consenso de *Washington*, a República brasileira tem reiterado o hábito de criar mecanismos paliativos que não alteram a base material das desigualdades, apenas a disfarçam por meio de subsídios de curto prazo. O Programa Pé-de-Meia Licenciaturas inscreve-se nesse mesmo circuito de dependência e compensação, oferece alívio momentâneo sem enfrentar a origem estrutural do problema, que é a desvalorização sistêmica do trabalho docente. O vício de políticas que distribuem benefícios temporários, sem modificar o financiamento público da educação ou a carreira dos professores, reflete um Estado que reage, mas não transforma. As medidas compensatórias tornam-se, assim, uma forma de administração da pobreza e não de superação dela.

A sexta contradição é a inserção do programa em um contexto de financeirização da vida social. Já circulam nas redes notícias de estudantes que cogitam aplicar o valor recebido em plataformas de investimento, o que demonstra como a lógica de mercado penetra até mesmo nos espaços que deveriam ser destinados à formação do pensamento. Essa possibilidade, ainda que legítima dentro da racionalidade econômica contemporânea, revela a sutileza com que o capital captura políticas públicas. O incentivo financeiro, pensado como estímulo educacional, converte-

se em ativo monetário, e o aprendizado passa a ser mediado por decisões financeiras. Não se trata de condenar o uso autônomo dos recursos, mas de reconhecer que políticas estruturadas sobre incentivos monetários estão sempre sujeitas a desaparecer por simples decisão administrativa. O benefício pode ser extinto “por canetada”, reafirmando a precariedade do pacto social que o originou.

A sétima e última lacuna é a incerteza que paira sobre a continuidade do programa diante de possíveis mudanças de gestão política. O histórico brasileiro é farto em exemplos de projetos educacionais que se extinguem ao sabor das alternâncias eleitorais. A fragilidade institucional do PPML decorre justamente da ausência de uma legislação permanente que o ampare como política de Estado, e não de governo. Uma eventual sucessão administrativa com orientação ideológica divergente pode dismantelar o programa em poucos dias, interrompendo o ciclo formativo de milhares de estudantes. A descontinuidade, em tais condições, não seria apenas administrativa, mas simbólica: sinalizaria à sociedade que a docência continua a ser uma promessa sempre adiada, submetida aos caprichos do poder circunstancial.

Essas sete lacunas e contradições, observadas nos primeiros movimentos do programa, revelam que a política pública brasileira ainda se estrutura sobre a volatilidade e o imprevisto. Embora o PPML contenha elementos que merecem ser preservados, como o reconhecimento da urgência da valorização docente, sua materialização depende da capacidade do Estado de converter enunciados em compromissos duradouros. O futuro da educação nacional não será definido por anúncios, mas pela persistência em corrigir as contradições que corroem cada tentativa de avanço. A crítica, nesse contexto, não é negativa, mas um ato de lucidez, a exigência de que a promessa de valorização docente não se dissolva no mesmo ciclo de dependências que há décadas define o destino das políticas educacionais no Brasil.

CONCLUSÃO

Neste artigo, discutimos como o PPML representa uma tentativa relevante de reconfigurar a formação docente no Brasil, ao vincular apoio financeiro à permanência em licenciaturas. Se operacionalizado com consistência, pode se tornar um catalisador para atrair jovens talentosos à carreira docente, mitigando a histórica desvalorização que afasta potenciais educadores. A chave está em não restringir sua atuação à mera concessão de bolsas, mas integrá-lo a uma rede de políticas que garantam empregos dignos, infraestrutura educacional e planos de carreira transparentes. Acompanhar sua execução exigirá análise contínua: como o programa influencia a escolha profissional de estudantes, se consegue reduzir a evasão em cursos de licenciatura e de que forma prepara os futuros professores para os desafios concretos das salas de aula. A formação humana proposta precisa transcender o assistencialismo, incorporando debates sobre desigualdades, práticas pedagógicas críticas e a relação entre educação e transformação social. O êxito dependerá de diálogo constante com as demandas reais das escolas públicas, evitando que o PPML se torne mais uma iniciativa bem-intencionada, porém desconectada da realidade.

Sua promessa reside na capacidade de articular formação inicial e inserção profissional, algo raro em políticas educacionais brasileiras, marcadas por fragmentação e descontinuidade. Para evitar o destino de programas anteriores, é preciso que o PPML seja entendido não como

solução isolada, mas como parte de um ecossistema que inclua expansão de vagas em institutos federais, investimento em universidades públicas e valorização salarial. A interiorização de campi, como visto no REUNI, pode ampliar seu impacto, levando formação qualificada a regiões onde a carência de professores é crônica.

A crítica ao caráter compensatório não deve obscurecer seu potencial: ao assegurar condições mínimas para que estudantes se dediquem aos estudos, o programa cria espaço para que a universidade cumpra seu papel de formar não apenas técnicos, mas intelectuais comprometidos com a educação pública. Se mantido como política de Estado, não de governo, o PPML poderá ajudar na reparação de algumas negligências, demonstrando que é possível conciliar eficiência administrativa com projetos pedagógicos ousados. Seu futuro será definido pela capacidade de ouvir quem está nas salas de aula, transformando subsídios financeiros em ferramentas de emancipação coletiva.

A experiência do Ciência sem Fronteiras (CsF) serve como alerta. Lançado em 2011, o programa prometia internacionalizar a ciência brasileira, mas acabou privilegiando áreas tecnológicas em detrimento das humanidades, além de “ignorar” a formação de professores. Como resultado, muitos bolsistas retornaram ao país sem oportunidades de aplicar seus conhecimentos, e o programa foi descontinuado sem deixar legados consistentes. O PPML, se não for acompanhado de um compromisso com a equidade e a qualidade docente, pode seguir o mesmo destino. É preciso vigiar para que a poupança não se torne uma armadilha, onde o Estado transfere para o indivíduo a responsabilidade por um sistema que ele mesmo não reforma.

O PPML inicia sua aplicação em 2025 em um cenário de incertezas. Se, por um lado, representa uma tentativa criativa de enfrentar a crise das licenciaturas, por outro, repete vícios históricos das políticas compensatórias. Sua eficácia dependerá de como dialogará com as demandas reais dos futuros professores e de até que ponto o Estado estará disposto a reverter a lógica neoliberal que ainda domina a educação. Como lembra Frigotto (1984), não basta formar novos docentes; é preciso garantir que tenham condições de exercer sua profissão com dignidade. Caso contrário, o programa será apenas mais um capítulo na longa história de boas intenções que não alteraram o curso da desigualdade.

Uma nova geração de educadores forma-se em meio à hiperconexão, à presença disseminada das inteligências artificiais e à consolidação de modos de vida integralmente digitais. Nessa realidade, o ofício docente exige mais do que domínio de ferramentas, requer pensamento crítico, sensibilidade filosófica e atenção à complexidade das relações humanas. Ensinar passa a significar compreender o conhecimento como vínculo social, como criação que resiste à uniformidade e recupera o sentido da experiência compartilhada. Este artigo buscou examinar as possibilidades que se abrem a partir desse programa e continuará acompanhando sua implementação, investigando como dele podem emergir novas compreensões sobre o papel da educação no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul Global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COMENIUS, John Amos. **A Didática Magna**. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399> Acesso em: 13 abr. 2026.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Ciência, Trabalho e a Fuga De Cérebros Do Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 101–115, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.35699/2238-037X.2023.40156> Acesso em: 24 nov. 2025.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; VICENTE, William Vicente.; ZACARIAS, Mayna. O “novo” Ensino Médio sob a lógica do mercado. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16485> Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREINET, Célestin. **Método Natural I: a aprendizagem da língua**. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. Teachers College Press, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022: principais resultados**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 20 nov. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023.

INVESTSP – Agência de Promoção de Investimentos e Competitividade. **99% das pesquisas são feitas pelas universidades públicas**, 2018. Disponível em: <https://www.investe.sp.gov.br/noticia/99-das-pesquisas-sao-feitas-pelas-universidades-publicas> Acesso em: 13 nov. 2025.

- KIM, Yongjin; CHOI, Tae-Hee. The influence of the Programme for International Student Assessment on educational governance situated in the institutional setting of South Korea. **Policy Futures in Education**, v. 23, n. 1, p. 31-47, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103231192741> Acesso em: 13 nov. 2025.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUNDAHL, Lisbeth. Sweden and education as a market. Oxford Research Encyclopedia of Education. **Oxford University Press**, 20 mar. 2024. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1712> Acesso em: 20 nov. 2025.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 nov. 2025.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas: O que o mundo pode aprender com as mudanças educacionais na Finlândia**. Teachers College Press, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012> Acesso em: 14 abr. 2026.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.
- TERHART, Ewald. **Teacher Education in Germany**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 25 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.377> Acesso em: 13 nov. 2025.

Recebido em: 26 de novembro de 2025

Aprovado em: 15 de abril de 2026