

Formação e profissionalização docente no Brasil: entre desigualdades educacionais e igualdade de oportunidades

Formation et professionnalisation des enseignants au Brésil: entre inégalités éducatives et égalité des chances

Teacher training and professionalisation in Brazil: between educational inequalities and equal opportunities

Silvana Mesquita

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Karina Carrasqueira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender as relações entre a (re)produção das desigualdades educacionais, a formação e a profissão docente e a eficiência do sistema escolar no Brasil. O artigo relata as lacunas, mas também os progressos realizados na elevação dos níveis de formação de professores e da atratividade da profissão docente. Apesar desses avanços, existem problemas relacionados à qualidade da formação e à falta de políticas para a inserção profissional dos novos professores.

Palavras-chave: formação de professores; profissão docente; desigualdades educacionais; Brasil.

Résumé

Cet article vise à comprendre la relation entre la (re)production des inégalités éducatives, la formation des enseignants, la profession d'enseignant et l'efficacité des écoles au Brésil. L'article fait état des lacunes, mais aussi des progrès dans les niveaux de formation des enseignants et de l'attrait de la profession d'enseignant. Malgré ces progrès, il existe des problèmes liés à la qualité de la formation et à l'absence de politiques d'intégration professionnelle des nouveaux enseignants.

Mots-clés: formation des enseignants; profession enseignante; inégalité éducative; Brésil.

Abstract

This paper aims to understand the relationship between (re)production of educational inequalities, teacher training, teaching profession and school effectiveness in Brazil. The article reports the gaps, but also the advances in teacher training levels and the attractiveness of the teaching profession. Despite these advances, there are problems related to the quality of training and the absence of policies for the professional integration of new teachers.

Keywords: teacher training; teaching profession; educational inequality; Brazil.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo relacionar as desigualdades educacionais no Brasil com três campos investigativos: a formação de professores, a profissão docente e a efetividade das escolas. A proposta de reunir esses três eixos analíticos é justificada pelo papel central que os professores desempenham em sua contribuição para a eficiência e equidade escolar. Como aponta Dubet (2019), garantir a equidade significa ir além da ideia de justiça baseada apenas na igualdade por mérito. Assim, a escola efetiva seria aquela que constrói justiça por meio da equidade, buscando estratégias para garantir a igualdade na diversidade que configura a escola hoje e, para tanto, oferecer mais aos menos privilegiados. Nesse processo, buscamos ir além da visão de uma escola que reproduz desigualdades, como denunciado pelo campo sociológico há várias décadas (Bourdieu; Passeron, 1970; Brooke; Soares, 2008). Supunha-se, então, que a massificação da educação poderia reduzir as desigualdades por meio da igualdade de acesso aos estudos, mas a simples entrada na escola se mostrou insuficiente. Assim, na perspectiva desenvolvida em particular por François Dubet, uma escola justa também requer uma garantia de igualdade de oferta de qualidade educacional. Mesmo que o conceito de qualidade escolar seja polissêmico, a não qualidade parece ter um amplo consenso.

No entanto, a efetividade da escola não se baseia apenas na qualidade – entendida nessa teoria, entre outras coisas, pelas condições de aprendizagem –, mas também na equidade¹, possibilitando minimizar os efeitos das desigualdades sociais nos resultados dos alunos (Bressoux, 2003; Brooke; Soares, 2008). Nesse sentido, há uma aproximação com o conceito de justiça previsto por Dubet (2008) em que uma escola justa (ou um sistema escolar

¹ Neste artigo, utilizamos o conceito de equidade que é mais amplamente reconhecido no campo da educação no Brasil. Como explicam Alves, Soares e Xavier (2016, p. 51), na legislação educacional brasileira, "a equidade está associada à ideia de justiça, inclusão de minorias e redução das desigualdades em todas as dimensões do direito à educação". De acordo com Bressoux (2003, p. 66), equidade é a "capacidade de reduzir as diferenças iniciais entre os alunos". No campo da pesquisa brasileira sobre efetividade escolar, a equidade é entendida como a redução das desigualdades entre alunos de diferentes grupos socioeconômicos.

justo) deve garantir que os alunos socioeconomicamente desfavorecidos atinjam os mesmos níveis de aprendizagem e os mesmos níveis educacionais que os alunos das classes mais abastadas, mesmo que para isso seja necessário aplicar medidas compensatórias. Então, a justiça escolar estaria ancorada na igualdade de acesso, de permanência e de aprendizagem, garantindo uma escola eficaz em termos de qualidade e equidade (Sampaio; Oliveira, 2015).

Na literatura científica sobre escolas eficazes (Bressoux, 2003), os professores parecem desempenhar um papel central. Essa constatação levanta uma questão essencial relativa à sua formação, principalmente, diante da massificação do acesso à escola, das desigualdades educacionais e da crescente diversidade de estudantes. No caso do Brasil, uma das questões centrais é a baixa atratividade da profissão docente. Os professores que se fixam na profissão são oriundos, predominantemente, das classes populares, tendo estudado em escolas públicas² onde o processo educativo é influenciado pelas demandas socioeconômicas, gerando baixo desempenho educacional, em relação ao ensino privado de prestígio. Por outro lado, a formação de professores recebida é relativamente básica, o que expõe os professores a grandes dificuldades, principalmente quando ensinam para públicos desfavorecidos. Há também heterogeneidade e falta de políticas de formação em serviço e integração profissional para professores iniciantes do ensino fundamental e médio. Assim, este artigo busca lançar luz sobre duas questões conjuntas, uma relativa à formação e trajetórias profissionais dos professores e os vínculos relativos à (re)produção das desigualdades educacionais no sistema educacional brasileiro.

2 Formação e profissionalização docente no Brasil: entre tentativas de homogeneização e lógicas de mercado

A profissionalização da docência aparece no Brasil como um dos grandes desafios na atratividade dessa profissão, assim como a busca por uma melhor qualidade do ensino. Dentre os elementos identificados como essenciais para o desenvolvimento da profissionalização docente está a garantia de formação no ensino superior pautado em saberes científicos e pedagógicos, com a incorporação de resultados de pesquisas e saberes próprios docentes, reconhecidos como epistemologia da prática (Tardif, 2013). Assim, compreende-se que o aumento deste nível de formação inicial seria susceptível de promover

² Cabe destacar que no Brasil existem diferenças significativas entre as escolas públicas e privadas no que diz respeito ao debate sobre a qualidade da educação, onde as escolas privadas gozam de maior prestígio e melhores resultados nas avaliações externas nacionais (IDEB). Estabeleceu-se, assim, uma diferença social entre aqueles que os frequentam: as classes trabalhadoras tem acesso às escolas públicas e as classes mais privilegiadas às escolas privadas.

melhores condições de trabalho e de aprendizagem para os novos professores. Este artigo descreve as trajetórias profissionais daqueles que estão destinados a se tornarem professores no Brasil, em uma dimensão dinâmica, ou seja, apontando para os avanços mais recentes.

2.1 Universitarização e formação de professores no Brasil

Em vários países, o processo de universitarização da formação de professores, ou seja, a garantia do ensino superior por meio das universidades, está em curso há vários anos. Mesmo, que nos tempos mais atuais se retome a questão do espaço institucional de formação docente, seja na universidade, nos institutos de formação ou no contexto de trabalho das escolas. No entanto, existe um consenso internacional sobre a necessidade de elevar o nível de formação de professores. Na Inglaterra, por exemplo, nos últimos anos, a formação inicial de professores passou por uma reformulação envolvendo diversas estratégias, incluindo maior participação da formação profissional nas escolas (Ludcke, 2018). Na França, o processo de masterização (elevando a formação docente ao nível de mestrado) e a reforma dos Institutos Nacionais de Formação de Professores também evidenciam a preocupação com os ajustes sobre o tipo de instituição formadora para essa categoria profissional, de modo a melhor articular a formação teórica e prática (Mamede, 2020). No Brasil, desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) exige formação em nível superior³ para se tornar um professor. Com isso, foram criadas políticas e extintas diversas *escolas normais*⁴ de formação em nível médio, o que levou a um aumento gradativo da formação de nível superior, particularmente nos cursos de licenciatura⁵, entre os professores que atuam nos diferentes segmentos da educação básica (Tabela 1).

³ No Brasil, o ensino superior pode ser ministrado em universidades, centros universitários, instituições de ensino superior não universitárias ou institutos de formação técnica.

⁴ Os cursos normais formam professores no ensino médio para lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil, ainda existem escolas normais secundárias, com cerca de 100.000 matriculados em 2019, devido uma flexibilização da Lei 9394 (Brasil, 1996) que permite que elas funcionem.

⁵ A licenciatura é uma modalidade de cursos superiores responsáveis pela formação de professores do ensino secundário e de cursos profissionais na sua área específica de conhecimento, com a duração de 4 anos ou 3.200 horas.

Tabela 1 – Progressão do percentual de professores do ensino fundamental e médio com formação em nível superior – Brasil – 2009-2019

	2009	2019
Total	67,7	85,3
Educação infantil	48,7	76,3
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	61,6	84,2
Anos Finais do Ensino Fundamental	78,4	91,3
Ensino médio	91,3	96,9

Fonte: INEP (2009, 2019a).

Dois movimentos contribuíram diretamente para esse aumento do nível de formação de professores. A primeira corresponde ao aumento do número de vagas disponíveis nos cursos de licenciatura, em paralelo com a expansão do ensino superior no país⁶. De 2009 para 2019, as matrículas no ensino superior de forma geral aumentaram 43,7%, e nos cursos de licenciatura, cerca de 41%. Em 2019, o Brasil já contava com cerca de 1,7 milhão de alunos matriculados em cursos de licenciatura para formação de professores, o que corresponde a 19,7% das matrículas no ensino superior (Brasil, 2019). O segundo movimento consistiu em incentivar os professores em exercício a ingressar em um curso de formação em nível superior:

Este segundo movimento ocorreu por meio de duas políticas voltadas para o incentivo ao ensino superior para os professores em atuação, o Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Fundamental e Médio (PARFOR) e o *Pró*-licenciatura, ambos criados em 2009. O PARFOR oferece anualmente turmas com calendários especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, presenciais, exclusivamente para professores de instituições públicas que não concluíram o ensino superior na área em que atuam. O programa *Pró*-Licenciatura oferece formação inicial a distância para professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, em parceria com instituições públicas de ensino superior. Para compreender esse processo de expansão da formação docente no Brasil, cabe destacar que o ensino superior no Brasil, incluindo as licenciaturas, há muito tempo foi quase exclusivamente reservado às classes mais privilegiadas. O acesso ao ensino superior reproduziu desigualdades sociais devido a uma oferta educacional desigual que reflete as desigualdades sociais da sociedade brasileira. No caso do ensino superior, as desigualdades também se refletem nas carreiras profissionais escolhidas e nos tipos de instituições de ensino superior que os estudantes podem acessar.

No que diz respeito especificamente à formação de professores no Brasil, três

⁶ Lei de Cotas (Brasil, 2012); Reunis: Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil, 2007); Prouni: Programa Universidade para Todos (Brasil, 2005); Fies: Fundo de Financiamento Estudantil (Brasil, 2001).

problemas devem ser observados. A primeira é que, em 2019, mesmo com o acesso mais amplo aos cursos de licenciatura, 15% dos professores que atuam no país ainda não concluíram o ensino superior. Os percentuais mais elevados encontram-se entre os professores polivalentes⁷ que trabalham nos anos iniciais do ensino básico e na primeira infância (cerca de 25%). O segundo problema é caracterizado pelo fato de que cerca de metade dos professores especialistas que atuam no ensino médio possuem diploma em área diferente daquela em que lecionam nas escolas. A Tabela 2 mostra o percentual de adequação do professor, ou seja, aqueles que são formados na disciplina em que estão lecionando. Essa realidade se deve principalmente à escassez de professores para determinadas disciplinas do país. O terceiro problema diz respeito aos diferentes tipos de instituições e à qualidade dos cursos em que os futuros professores se formam, realidade que se intensificou com a expansão das iniciativas privadas e da modalidade de ensino a distância.

Tabela 2 – Aumento percentual do nível de adequação⁸ da formação de professores do ensino médio – Brasil – 2012- 2019

	2012	2019
Faculdade	50,1	56,8
Ensino médio	56,4	63,3
Média total	53,2	55,3

Fonte: INEP (2012, 2019a).

Considera-se também que uma proporção significativa dos cursos de licenciatura é oferecida por instituições não universitárias, por instituições privadas e à distância. As instituições de ensino superior que formam professores no Brasil diferem em termos de administração, categoria acadêmica e modalidades, a distância ou presenciais. O Quadro 1 mostra a distribuição das matrículas dos 1,68 milhão de alunos dos cursos de licenciatura no Brasil nessas três categorias.

⁷ Os chamados professores polivalentes ou generalistas, são professores que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, graduados em cursos de licenciatura em Pedagogia ou que tenham seguido uma formação em uma escola normal de nível médio.

⁸ O professor tem formação adequada para a matéria que está a lecionar. Um exemplo de inadequação é o caso de professores do ensino superior que ensinam física, mas que não possuem formação específica em física (Licenciatura em Física), mas em outra área do conhecimento.

Quadro 1 – Participação em percentagem de matrículas em cursos universitários de licenciatura, por organização acadêmica, categoria administrativa e modo de ensino – 2019

Organização administrativa	Público 36,0%		Privado 64,0%	
Modalidade	Presencial 46,7%		Distância 53,3%	
Categoria Acadêmica	Universidade 62,3%	Centro Universitário 22,8%	Faculdade 10,9%	Institutos Federais de Tecnologia 4%

Fonte: INEP (2019b).

Algumas pesquisas destacam desigualdades educacionais associadas à qualidade da educação oferecida por essas diferentes modalidades de formação (Gatti *et al.*, 2019). Uma análise dos programas dos cursos de licenciatura nas diferentes instituições, dos resultados dos diplomados nas avaliações nacionais e do grau de empregabilidade associado ao prestígio social de cada uma revela diferenças significativas na formação dos novos professores. É oportuno concluir, provisoriamente, sobre a questão da formação, destacando o que Souza e Sarti (2014) identificam como o crescimento de um verdadeiro "mercado de formação de professores", a partir da ampliação dos cursos de formação inicial oferecidos pela rede privada no ensino presencial e, especialmente, no ensino a distância. Além disso, a qualidade efetiva desses cursos é questionada em razão da racionalização e fragmentação de seus programas, da inadequação da regulamentação por parte dos órgãos governamentais e da predominância de lógicas de mercado no processo de seleção de alunos e até mesmo de formadores de professores. Esse quadro de mercantilização da formação docente parece distanciar ainda mais essa formação de um projeto de universitização que pudesse garantir uma profissionalização do magistério com maior status social a partir da integração da formação intelectual, pedagógica e científica.

3 Entrada na profissão: lacunas e oportunidades

O Brasil tem aproximadamente 2,2 milhões de professores atuando no ensino fundamental e médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2019a). Esses professores estão espalhados pelo vasto território nacional, divididos em 26 estados, um distrito federal⁹ e 5.570 municípios e agrupados em 5 regiões.

⁹ O Distrito Federal é uma unidade federada típica de repúblicas federais, como o Brasil e os Estados Unidos, onde está localizada a sede político-administrativa do governo central. É uma cidade com uma estrutura política semelhante à de um estado, mas sem subdivisões municipais.

Essas unidades, sejam elas públicas, federais, estaduais ou municipais¹⁰, têm autonomia para regular a profissão docente por meio da instituição de planos de carreira, da organização de concursos para seleção dos professores que atuarão nessas redes públicas e da oferta de programas de formação continuada em serviço. A situação profissional dos professores que atuam no sistema privado é regulamentada pelas leis trabalhistas federais e supervisionada pelas redes estaduais. No Brasil, em 2019, 51% dos professores trabalham em escolas municipais, 29% em escolas estaduais, 2% na rede federal e 25% na rede privada¹¹. Isso significa que a profissão docente no Brasil está estruturada com base na heterogeneidade da carreira, com diferentes condições de trabalho, tipos de formação em serviço, salários e modelos de progressão na carreira distintos, o que está longe de fortalecer um status profissional uniforme e sólido. Há, inclusive, municípios onde os sistemas de ensino não são regulamentados e não há plano de carreira para os professores, assim como na maioria das escolas privadas (Jacomini; Penna, 2016).

Quanto às políticas nacionais voltadas para reverter essa heterogeneidade e ampliar a atratividade da carreira docente, foi instituído em 2008 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que distribui auxílio financeiro a todos os municípios e estados do país para investir em educação. Associado a esse fundo, foi criado o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para profissionais da educação pública do ensino fundamental e médio. No entanto, o cumprimento da legislação depende das autoridades locais, o que tem levado a variações entre os entes federados, além de críticas de professores sobre os baixos valores do piso nacional estipulados ao longo dos anos. Como aponta Pinto (2009), o salário é um dos melhores indicadores do prestígio de uma profissão, bem como da melhoria de sua formação inicial ou continuada. No entanto, mais de 20 anos após a criação do piso salarial nacional, o salário dos professores da educação básica no Brasil ainda está em patamares muito baixos, especialmente quando comparado com outros países e outras categorias profissionais com o mesmo nível de exigência de formação, e por causa também das diferenças regionais que marcam as desigualdades sociais do país (Hirata *et al.*, 2019).

Atualmente, destacam-se no país dois programas nacionais de inserção profissional para incentivar a formação de novos professores: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007, e a Residência Pedagógica (RP) instituída em 2018 (Brasil, 2007a, 2018). Trata-se de programas desenvolvidos no âmbito de

¹⁰ Essa organização da rede educacional brasileira pode ser compreendida por meio do estudo do Federalismo no Brasil. Para mais detalhes sobre esta questão, consulte o artigo de Alicia Bonamino nesta edição.

¹¹ Os professores podem trabalhar em mais de uma rede ao mesmo tempo.

determinados cursos de licenciatura, em universidades públicas e privadas, que visam incentivar os alunos a tornarem-se professores, mas sem qualquer garantia efetiva de emprego nas escolas posteriormente. Baseiam-se no princípio de aproximar o ensino universitário das práticas das escolas de educação básica, com vista a integrar *os licenciandos* à realidade do campo profissional durante o processo de formação, contribuindo assim para a qualidade de sua formação e a escolha por sua futura inserção na profissão.

O estudo de Gatti e Barreto (2009), analisando aqueles que optam pela carreira docente no Brasil, identificou as marcas das desigualdades sociais e educacionais. Esses autores identificam que a escolha de uma carreira profissional difere significativamente entre os alunos de escolas públicas e privadas, sendo condicionada por recursos econômicos e expectativas familiares, que nem sempre são compatíveis com os desejos dos alunos. A escolha pela docência pelos alunos, especialmente nos oriundos das classes trabalhadoras, parece ser uma "escolha do possível" (Bourdieu, 1989).

Há uma forte tendência a considerar que a escolha (da educação) é feita por eliminação, pois esses cursos são baratos, leves, de fácil acesso e, portanto, viáveis não apenas do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica. Por outro lado, deve-se considerar que, para muitos jovens das classes trabalhadoras, a educação é uma escolha possível e interessante e que, portanto, não é simplesmente uma saída, uma opção de eliminação. (Gatti *et al.*, 2009, p. 79).

O outro fato que marca a carreira docente no Brasil é a forma como os novos professores ingressam na carreira. O país não possui políticas nacionais de incentivo à inserção/indução profissional dos egressos dos cursos de licenciatura, deixando essa tarefa para as ações locais das redes em que os professores prestam concurso para lecionar (no caso da rede pública), são selecionado (no caso das rede privada) ou possuem contratos temporários¹² (públicos ou privados). Imediatamente após a competição ou seleção, os professores assumem uma ou mais turmas para lecionar como professores titulares, quase sem apoio institucional. Na maioria dos casos, eles estão expostos às situações mais indesejáveis na escolha de escolas e classes. Muitos concordam em dar aulas nas áreas mais desfavoráveis, diante de turmas superlotadas, onde os alunos apresentam maior dificuldade e em escolas com infraestrutura precária. É importante destacar esses aspectos para compreender as desigualdades educacionais no Brasil nas 180.610¹³ escolas do país, seja em termos de lógica organizacional ou de gestão, da infraestrutura e equipamentos de que

¹² Nas instituições públicas, 30% dos docentes possuem contratos temporários ou de subcontratação (INEP, 2019a).

¹³ 60% são escolas públicas municipais (com recursos limitados), 23% são privadas (com condições estruturais diversas) e 17% dependem dos estados ou da federação.

dispõem, do número de alunos por turma e do tipo de alunos acolhidos. Comodidades essenciais como *playgrounds*, quadras esportivas e bibliotecas nem sempre estão presentes na maioria das escolas brasileiras, especialmente nas escolas municipais (Brasil, 2019). Além disso, as redes municipais, que têm o maior número de escolas dos anos iniciais (60%), têm menos recursos tecnológicos, como projetores multimídia, computadores e internet disponíveis para os alunos. As escolas privadas se distinguem pelas melhores condições de infraestrutura e pelos melhores níveis de aprendizagem dos alunos (INEP, 2020), onde estão matriculados os alunos das classes mais privilegiadas, sendo que pouquíssimos serão destinados à profissão docente.

4 A influência da formação e da profissão docente nas desigualdades educacionais no Brasil

Como vimos até aqui, as desigualdades na educação são um construto complexo e, portanto, podem ser observadas sob diferentes aspectos, incluindo a formação e a profissionalização dos professores. No Brasil, assim como em outros países, há desigualdades educacionais muito acentuadas entre estudantes de grupos sociais privilegiados e aqueles de grupos sociais mais precarizados e vulneráveis. Sampaio e Oliveira (2015) propõem três dimensões das desigualdades educacionais que podem nos guiar em nossa análise: acesso (que inclui fluxo e permanência), tratamento (que inclui as condições de oferta educacional, por exemplo, infraestrutura escolar, qualificação dos profissionais da educação e condições de trabalho dos professores) e aprendizagem. No Brasil, ainda enfrentamos grandes desigualdades no acesso à educação básica, com altas taxas de repetência e evasão e baixas taxas de matrícula na pré-escola e nas escolas secundárias, cenário que repercute nos novos professores recrutados. No entanto, para analisar as desigualdades educacionais associadas à formação de professores e à prática profissional na aprendizagem dos alunos, a ênfase está no tratamento desigual.

Conforme anunciado desde a introdução deste artigo, pesquisas sobre a efetividade das escolas têm mostrado que o professor é o fator intraescolar com maior impacto na aprendizagem dos alunos, especialmente para os alunos em situação de vulnerabilidade educacional e/ou social (Akiba *et al.*, 2007). Assim, a distribuição equitativa de professores qualificados entre as escolas pode mitigar as desigualdades na educação.

Conforme apresentado na Tabela 2, em média, 55,3% dos professores do ensino fundamental e médio tinham formação adequada em relação à disciplina que lecionavam e haviam cursado licenciatura. No entanto, se olharmos por região, vemos que no Sudeste,

quase 70% dos professores tiveram formação adequada, enquanto no Nordeste, essa proporção cai para 36% e 54% para professores do ensino fundamental e médio, respectivamente (INEP, 2019a). Quando se observam diferenças entre áreas de residência e entre dependências administrativas, verificam-se desigualdades ainda maiores. Um caso extremo é o das escolas municipais em áreas rurais do Norte e Nordeste, onde menos de 20% dos professores foram adequadamente formados (INEP, 2019a). Isso significa que crianças e adolescentes nas duas regiões mais pobres do país têm menos acesso a professores qualificados.

Outro fator que pode ser analisado na distribuição do pessoal docente entre as escolas encontra-se nas trajetórias de mobilidade, abandono e rotatividade. Os altos índices de rotatividade de professores devido aos pedidos de afastamento das redes municipal, estadual ou federal e da própria profissão ou pela mudança de escola comprometem a consolidação do trabalho pedagógico. Pereira e Oliveira (2016) calcularam as taxas de rotatividade para o Brasil como um todo, usando dados dos censos escolares de 2012 e 2013. Eles descobriram que as escolas rurais, em comparação com as escolas urbanas, tinham taxas de rotatividade mais altas. Da mesma forma, eles identificaram que as escolas municipais tinham taxas de rotatividade de professores mais altas do que as escolas estaduais, federais e privadas. Os autores não verificaram outras características da escola, mas alguns estudos locais (Carrasqueira; Koslinski, 2019; Torres *et al.*, 2008) nos mostram como a desigualdade se perpetua de acordo com a dinâmica da mobilidade docente.

Combinados com os dados da parte anterior deste artigo sobre o ingresso na profissão e as condições de trabalho dos professores, as evidências encontradas até agora indicam que níveis desiguais de *rotatividade* estão super-representados em escolas com alunos mais vulneráveis socioeconomicamente. É nessas escolas que os professores iniciantes são inicialmente alocados, isto é, em escolas da periferia das grandes cidades e migram, ao longo de suas carreiras, para escolas de regiões mais centrais (Torres *et al.*, 2008). Ao analisar os fatores associados à mobilidade e à evasão de professores contratados na rede municipal do Rio de Janeiro, Carrasqueira e Koslinski (2021) observaram que os professores que estavam em escolas onde os alunos tinham menor nível socioeconômico eram mais propensos a mudar de escola e a sair dessa rede.

Assim, essas escolas não apenas sofrem com a instabilidade do corpo docente, mas também acolhem os alunos mais desfavorecidos, que são aqueles que geralmente são percebidos pelo ensino como os mais baixos nos exames competitivos, o que acabaria por indicar que recebem os professores menos preparados. Isso também é o que foi observado

por Broccolichi *et al.* (2010) e Mamede (2020) na França, onde professores iniciantes são designados para escolas menos atraentes e mudam de escola assim que seus anos de experiência permitem.

Outro aspecto relacionado à reprodução das desigualdades no tratamento diz respeito à percepção, ou expectativa, dos professores em relação ao sucesso acadêmico de seus alunos. Desde a pesquisa pioneira de Rosenthal e Jacobson (1968), observa-se que as expectativas dos professores em relação aos alunos são um fator importante na relação professor-aluno e influenciam as práticas docentes. Ireson e Hallam (2001), em uma pesquisa qualitativa realizada nos Estados Unidos, verificaram que um mesmo professor pode dar aulas diferentes entre duas turmas, dependendo do que eles esperam dos alunos. Os pesquisadores observaram que em aulas de repetentes e alunos de baixo desempenho, o currículo é simplificado, a lição de casa é menos estimulante e a participação dos alunos é menos incentivada ou mesmo desencorajada (Ireson; Hallan, 2001). A mesma observação foi feita no Brasil por Albuquerque e Koslinski (2015) que identificaram práticas pedagógicas que estigmatizam e constroem as crianças como "desinteressadas" e de baixo desempenho. O que constatamos é que, desde o início da escolarização das crianças, seus professores já apresentam expectativas mais baixas em relação aos meninos, alunos negros e pessoas de baixo nível socioeconômico (Carvalho, 2004). Não é por acaso que esses são os grupos com menor desempenho, maior atraso e maior taxa de evasão (Alves *et al.*, 2016; Soares *et al.*, 2012). Observando os dados da Prova Brasil¹⁴ 2017 (INEP, 2017)¹⁵, podemos perceber que a maioria dos professores de 5º e 9º ano do ensino fundamental as escolas públicas avaliadas (redes municipal, federal e estadual) acredita que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão relacionadas a fatores externos à escola, como o ambiente social do aluno e a falta de participação dos pais/responsáveis. Em contraste, um número muito menor de professores atribui o fracasso acadêmico de seus alunos à inadequação curricular ou práticas de ensino inadequadas. Nesse sentido, há uma expectativa recorrente entre os professores de que há pouco que as escolas possam fazer pelos alunos socioeconomicamente desfavorecidos.

¹⁴ A Prova Brasil é a avaliação externa do governo federal. Em 2017, foi aplicado, em caráter censitário, aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas.

¹⁵ O Questionário para Professores da Prova Brasil 2019 não contém perguntas sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos ou em suas expectativas em relação ao progresso acadêmico de seus alunos.

Tabela 3 – Percepções dos professores sobre os fatores que impactam a aprendizagem de seus alunos por esfera de administração. Porcentagem de professores que concordam com as afirmações

	Municipal	Estadual	Federal
Falta de infraestrutura física	36	36	14
Falta ou ineficácia da supervisão, coordenação e orientação pedagógica	17	14	14
Conteúdo curricular não adaptado às necessidades dos alunos	15	15	14
Não conformidade com o conteúdo do programa ao longo da trajetória do aluno	27	27	16
Sobrecarga de professores, dificultando o planejamento e a preparação das aulas	25	35	19
Insatisfação e desânimo dos professores em relação às suas carreiras	24	32	17
Origem social do aluno	84	83	55
Nível cultural dos pais dos alunos	83	81	52
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno	93	93	79
Baixa autoestima dos alunos	74	75	52

Fonte: INEP (2017).

Percebe-se que o peso atribuído pelos professores a fatores externos (sociais, econômicos e familiares) na aprendizagem dos alunos parece refletir uma maior ou menor expectativa desses professores em relação aos níveis de ensino que os alunos podem alcançar. Os dados da Tabela 4 indicam expectativas diferentes entre os professores que atuam nas escolas municipais e estaduais e os que atuam na rede federal¹⁶, particularmente no que diz respeito à capacidade de seus alunos concluírem o ensino médio ou cursarem a faculdade. Pode-se supor que tais diferenças significativas podem ser explicadas pela relação que esses mesmos professores estabelecem entre a situação socioeconômica do aluno e a aprendizagem, uma vez que a maioria dos alunos da rede federal¹⁷, mesmo sendo pública, apresenta melhores níveis socioeconômicos, pois a maioria dos alunos que ingressam nessa rede passa por um processo seletivo de competência para ingresso. Assim, observamos que, mesmo nas escolas públicas, as expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos são diferentes. Quando os alunos são selecionados, espera-se mais de seu treinamento. Por outro lado, para a maioria dos alunos das escolas municipais ou estaduais – que são em sua maioria pobres – as expectativas são limitadas.

¹⁶ Cabe lembrar que as escolas públicas no Brasil, devido ao sistema federal, são divididas em: escolas municipais, escolas estaduais e escolas federais. Portanto, para nós, há uma diferença administrativa entre as redes estaduais e a rede federal.

¹⁷ As escolas federais respondem por quase 1% do total de matrículas no sistema público.

Tabela 4 – Expectativas dos professores sobre o progresso de seus alunos de acordo com a esfera administrativa. Porcentagem de professores que escolheram a opção "Quase todos os alunos"

	Municipal	Estado	Federal
Quantos alunos desta turma você acha que terminarão o CM2 este ano?*	86	88	97
Quantos alunos desta turma você acha que terminarão o ensino médio?	81	85	87
Quantos alunos desta turma você acha que terminarão o ensino médio?	55	65	84
Quantos alunos desta turma você acha que irão para a universidade?	12	11	61

*Apenas para professores do 5º ano do ensino fundamental.

Fonte: INEP (2017).

5 Conclusão

O artigo mostrou que existe um círculo vicioso caracterizado pela dificuldade de atrair, formar e reter professores dentro das escolas para garantir uma distribuição igualitária da qualidade do ensino. Não podemos esperar que as escolas sejam capazes de resolver todas as desigualdades sociais. No entanto, desde a década de 1980, pesquisas sobre a eficácia das escolas têm mostrado que a escola e seus professores têm o poder de minimizar os efeitos da origem socioeconômica dos alunos, promovendo assim a equidade acadêmica. Levantamos a hipótese de que a associação entre formação docente e profissionalização pode consolidar um movimento em direção a uma maior valorização dos professores da educação básica com impacto positivo na efetividade das escolas. Nesse sentido, podemos notar no Brasil uma influência das desigualdades sociais e educacionais ao longo do processo de recrutamento, formação e integração profissional dos professores. O que os dados e análises indicam até agora é a necessidade de investir em políticas para valorizar a profissão docente para garantir melhores condições de trabalho e qualidade da formação de professores, a fim de tornar a carreira docente mais atraente. Além disso, são necessárias políticas prioritárias para garantir um corpo docente estável, experiente e qualificado nas escolas que atendem aos alunos mais desfavorecidos do ponto de vista educacional e social.

O compartilhamento da responsabilidade pela educação básica entre os entes federativos desconsidera as desigualdades regionais e gera competição entre as esferas da educação nos diferentes níveis de governo. Por outro lado, as políticas destinadas a incentivar a universitarização dos professores são um passo importante para a redução das desigualdades na educação. O mesmo vale para o Piso Nacional do Magistério, que, embora não garanta a uniformidade salarial entre as redes de ensino, busca minimizar a precarização

do trabalho e as desigualdades regionais. Por fim, cabe destacar que as desigualdades socioeconômicas do contexto brasileiro permeiam todos os aspectos observados neste artigo. A opção pela docência é muitas vezes influenciada por uma formação precária e consolidada em uma formação de baixa qualidade. Ao ingressarem nas esferas dos municípios e estados, esses profissionais se deparam com condições precárias de trabalho e estudantes em contextos socioeconômicos de alta vulnerabilidade, com pouco investimento em sua formação continuada e oportunidades de desenvolvimento profissional. Assim, continua o círculo vicioso da desigualdade, caracterizado pela dificuldade de atrair, formar e reter professores nas escolas, minando a garantia de uma distribuição igualitária de oportunidades e de uma educação de qualidade.

Referências

- AKIBA, M.; LETENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Qualidade do professor, lacuna de oportunidades e realização nacional em 46 países. *Pesquisador Educacional*, v. 36, n. 7, p. 369-387, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X07308739>
- ALBUQUERQUE, R.; KOSLINSKI, M. C. Relações entre segregação residencial, percepções docentes e práticas intraescolares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2017.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdade educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.150>
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm / Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 38, de 28 de dezembro de 2018*. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, p. 17-88, 2003.

BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C. H.; TRANCART, D. (ed.). *Escola: as armadilhas da competição – entendendo o declínio das escolas francesas*. Paris: La Découverte, 2010.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARRASQUEIRA, K.; KOSLINSKI, M. C. Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 106-129, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146014>

CARRASQUEIRA, K.; KOSLINSKI, M. C. Abandono docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, v. 17, 2021.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 1-40, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 119, p. 29-45, 2003.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 46, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.71776>

GATTI, B. *et al.* *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2009*. Brasília, DF: Inep, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Conjunto de dados. Brasília, DF: Inep, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Microdados SAEB 2017*. Brasília, DF: Inep, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Conjunto de dados. Brasília, DF: Inep, 2019a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo do Ensino Superior 2019*. Conjunto de dados. Brasília, DF: Inep, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Resultados do IDEB 2019*. Brasília, DF: Inep, 2020,

IRESON, J.; HALLAM, S. *Agrupamento de habilidades em Educação*. Londres: SAGE, 2001.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições* [online], v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>

LUDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educ. Soc.*, v. 39, n. 142, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183505>

MAMEDE, M. A. O corpo docente frente às políticas de educação prioritária na França: formação, entrada no trabalho e trajetórias profissionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69771, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69771>

NOVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 312-332, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143370>

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor Desafio à educação brasileira *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009.

RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; PAES DE CARVALHO, C. Equidade e Desigualdade Escolar em um Recorte da Produção Acadêmica da sociologia da Educação sobre Políticas Educacionais no Brasil (2006-2017). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 9, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.65205>

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pigmalião na sala de aula*: expectativa do professor e desenvolvimento intelectual dos alunos. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBP AE*, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>

SOARES, J. F. *et al.* *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras*: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Brasília: UNESCO, 2012. (Debates ED Series, 4).

SOUZA, D.; SARTI, F. (org.) *Mercado da formação docente*: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.* [online], v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TORRES, H. D. G. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: L. C. RIBEIRO; KAZTMAN, R. (org.). *A cidade contra a escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Letra Amor; FAPERJ; IPPES, 2008. p. 59-90.

Submetido em: 25/02/2025
Aprovado em: 15/07/2025