

## Professores de menos, licenciados demais?

### Few teachers, too many graduates?

**Janete Palazzo<sup>1</sup>**

janjanpalazzo@yahoo.com.br

**Candido Alberto Gomes<sup>2</sup>**

clgomes@terra.com.br

#### **Resumo:**

Este trabalho explora dados estatísticos educacionais e populacionais do Brasil, com os objetivos de verificar a atratividade das licenciaturas e comparar com o perfil disponível dos professores da educação básica. Com base no enfoque sociológico do currículo, os resultados sugerem que os estudantes de educação se encontram entre os menos favorecidos do ponto de vista socioeducacional, enquanto parte deles parece não se dedicar depois ao magistério. Os possíveis desvios ocupacionais de concluintes de vários cursos levam à hipótese de credencialismo. Verificam-se hiatos entre a formação dos professores e o seu exercício profissional, bem como em face das futuras necessidades de docentes, devido ao declínio da natalidade e fertilidade.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, Licenciaturas, Educação superior, Políticas educacionais, Demografia

#### **Abstract:**

This paper explores education and population data on Brazil, aiming to analyze the attractiveness of teacher education undergraduate programs and to compare them with the profile of basic education teachers. According to the sociological approach to curriculum, the results suggest that teacher education students are among those who have less favored socio-educational background, they take some more time to graduate and in a significant proportion do not work in teaching. The likely occupational deviation of graduates leads to the credentialism hypothesis. Our analysis also found gaps between teacher education and work, as well as between teacher graduation and future needs of teachers, as a result of birth and fertility rates decline.

**Keywords:** Teacher education, Teachers college programs, Higher education, Educational policies, Demography.

#### **Introdução**

No contexto das políticas educacionais, há relativo consenso no sentido de que a formação de professores e a valorização do magistério são algumas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília.

questões que mais merecem destaque, tendo em vista ser a docência a base para o desenvolvimento de qualquer outra profissão. Segundo Tardif e Lessard (2009), o ensino escolar “possui uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação” (p. 7), já que quase todos os profissionais precisaram ser instruídos antes de ser o que são e para atuar no que fazem.

Além disso, grande parte da população brasileira que aprendeu a ler, escrever e contar no último século passou pela escola e foi assistida por esses profissionais, cujo ofício é ensinar (SOUSA NETO, 2005). Os docentes se constituem, assim, num dos mais importantes e numerosos grupos ocupacionais, indispensáveis para o desenvolvimento social e o crescimento econômico das sociedades modernas (TARDIF; LESSARD, 2009; GATTI; BARRETO, 2009).

Este artigo busca discutir aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, comparada com a de outros profissionais. Também apresenta dados estatísticos sobre a profissão do magistério da educação básica. Por fim, questiona de que professores precisamos no país, considerando, especialmente, a projeção demográfica até 2050.

## **Fundamentação**

A hierarquização de *status* ou prestígio de cursos superiores e ocupações é um fenômeno conhecido. É comum que cursos de maior valorização social e, potencialmente, de maiores recompensas financeiras, sejam frequentados por alunos de nível socioeconômico mais elevado (GOUVEIA, 1981; RIBEIRO; KLEIN, 1982; GOMES, 1988, 2005, 2010). Por outro lado, verifica-se que os cursos situados menos favoravelmente na hierarquia tendem a ser mais procurados por concorrentes de origens sociais mais modestas (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; BORGES; CARNIELLI, 2005; VARGAS, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011), sugerindo, assim, que a seletividade escolar está relacionada à seletividade social (BORGES; CARNIELLI, 2005). As raízes dessa hierarquia espelham também a estratificação dos currículos segundo as áreas consideradas mais ou menos

“nobres” dos currículos e a valorização das diferentes trajetórias educacionais, como acadêmicas e profissionalizantes (YOUNG, 1988).

Há, ainda, um complexo processo de autoseleção na escolha do curso superior, em que as pessoas se antecipam à seleção formal e escolhem cursos compatíveis com suas características socioeconômicas e acadêmicas (NOGUEIRA, 2012; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; PAUL; SILVA, 1998). Segundo Paul e Silva (1998), os indivíduos escolhem as carreiras em que sua probabilidade de êxito é maior. Essa seleção ocorre a partir de uma estimativa *a priori* de sua capacidade, comparada à dos demais candidatos e do nível de competitividade no acesso a cada uma das carreiras (autoseleção acadêmica), além de fazerem uma autoseleção com base em suas características socioeconômicas e também de gênero dos candidatos.

Em uma tentativa de classificação dos cursos superiores segundo critérios sociais e acadêmicos, focalizando os estudantes dos cursos de humanidades da Universidade de São Paulo e conforme os conceitos de capital econômico, social e cultural de Bourdieu, Setton (1999) criou três classes de cursos: os seletos, os intermediários e os populares. Entre os seletos, estava o de direito. As licenciaturas, por sua vez, foram incluídas nos populares. Algumas características identificadas entre os cursos populares foram: a baixa concorrência no processo seletivo, pouca valorização das carreiras, expectativas de baixos salários e carência de oportunidades de emprego em postos de elevado *status* ocupacional.

A elevada demanda por cursos bem aquinhoados na escala de honra social, nomeadamente direito, engenharia e medicina, pode ser explicada historicamente. Segundo Fernando de Azevedo (1996), a escolha das profissões tinha como objetivo elevar o indivíduo a cargos nobres, de preferência com o exercício de atividades intelectuais, de modo a suprir a propriedade da terra e os privilégios de nascimento. As profissões liberais serviam como um elevador social, enquanto as atividades manuais e mecânicas eram reservadas a camadas sociais inferiores da população. A atratividade dessas ocupações explicava-se mais por sua influência social do

que pela vocação ou por tendências individuais. Ainda hoje, as profissões de médico, engenheiro e advogado são chamadas “tradicionais” (DINIZ, 2001) ou “imperiais”, pelo fato de terem sido constituídas durante o Império (COELHO, 1999), numa época em que a preocupação do país era formar profissionais necessários ao Estado e à elite local (DURHAM, 2005).

A profissão do magistério, por sua vez, historicamente, gozava de certo *status* social, mas perdeu valor aos olhos da sociedade, pois o papel tradicional dos docentes modificou-se o longo do tempo. Juntamente com os párocos, os professores do ensino primário eram os únicos agentes propagadores das culturas nas aldeias e vilas da província (NÓVOA, 1999; JESUS, 2004). Os professores do ensino secundário eram o espelho literário e científico, em que se fundamentava a cultura de várias cidades (ESTEVE, 1999). Nessa época, prevaleciam os valores intelectuais e humanistas. Hoje, ao contrário, predominam os valores individualistas e economicistas, inclusive fomentados pelos meios de comunicação (JESUS, 2004). Ou seja, as profissões mais valorizadas socialmente tendem a ser aquelas associadas ao recebimento de alta renda, conduzindo à perda de prestígio social do magistério. Para isso, também contribuíram o notável aumento de acesso à escola e a multiplicação do número de cargos docentes.

Segundo Valle (2006), a baixa atratividade da carreira do magistério está ligada aos seguintes fatores: a) incerteza do futuro da profissão; b) baixos salários; c) possibilidades limitadas de ascensão pessoal; d) precariedade das condições de trabalho. Gatti e Barreto (2009) argumentam que salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não recompensar, estimular e motivar os professores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na valorização social da profissão de professor. Entretanto, a valorização do educador e de sua profissão não está ligada apenas ao baixo salário, mas ao reconhecimento de seu papel mediador de conflitos frente às dificuldades da sociedade em seus aspectos sociais, culturais e econômicos (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009).

Em estudo sobre o abandono da profissão docente, Lapo e Bueno (2003) concluíram que a questão salarial, embora preponderante, se aliou a

outros fatores da evasão dos professores, isto é, a falta de perspectivas de crescimento profissional e as péssimas condições de trabalho. Entretanto, o abandono do magistério é o ápice de longa trajetória de expectativas e experiências pessoais não satisfeitas (LAPO; BUENO, 2002, 2003).

Ao pesquisar os fatores de atratividade da profissão do magistério junto a alunos de ensino médio, Lima (2010) e Tartuce, Nunes e Almeida (2010) concluíram que os principais aspectos desmotivadores da profissão estão ligados a questões sociais e econômicas, como má remuneração e condições de trabalho e à falta de reconhecimento social da profissão.

### **Que professores formamos?**

O Censo da Educação Superior (INEP, 2013a) revela que, em 2012, 3.324.407 vagas foram oferecidas nos cursos de graduação presenciais no Brasil. Dessas, 1.970.392 foram ocupadas, representando o preenchimento de apenas 59,2% das vagas, ou seja, quase metade das vagas oferecidas não foi preenchida, apesar da média de 3,3 candidatos por vaga. Trata-se de um funil, em que há uma alta desistência logo na matrícula, pois os candidatos são aparentemente elegíveis (isto é, teriam concluído o ensino médio), prestam processo seletivo, há vagas disponíveis, entretanto, apenas 18% dos candidatos se matriculam. Ora, 71% das matrículas estão concentradas no setor privado, o que exige dos candidatos o custeio de despesas diretas e indiretas, para manter o curso de nível superior, mesmo com os programas oficiais de bolsas e financiamento. Na Educação a Distância (EAD), observa-se ociosidade ainda maior, visto que apenas uma em cada 2,5 é preenchida e a demanda pelos cursos, bem menor (0,77 candidatos/vaga).

Em comparação, o curso de medicina foi um dos mais procurados: 48,2 candidatos para cada vaga ofertada e 107,6% das vagas foram preenchidas, atrás de saneamento ambiental (83,0 candidatos/vaga) e de administração educacional (56,5 candidatos/vaga). Assim também ocorreu com o direito, em que 87,7% das vagas foram ocupadas, demonstrando que são cursos mais prestigiados socialmente e, por isso, mais procurados.

Os cursos presenciais de licenciatura apresentaram demanda de 3,0 candidatos por vaga, sendo preenchidas em proporções semelhantes entre as instituições públicas (54%) e privadas (46%), sugerindo atratividade similar, apesar de as primeiras serem gratuitas. Entretanto, dos candidatos aos processos seletivos, apenas 16,2% efetivaram suas matrículas. Por outro lado, nas licenciaturas a distância, 51,8% dos candidatos se matricularam, de forma que, desmembrados os cursos, pedagogia apresenta participação ainda maior: 59,7%. É importante ressaltar que as matrículas em pedagogia presencial representam 33,6% do total de matrículas em licenciaturas. Ademais, entre os cursos de formação de professores a distância, o de pedagogia representa 65,9% das matrículas. Uma interessante questão para refinar esses dados é verificar a multiplicidade de inscrições e aprovações dos mesmos candidatos, o que o censo ainda não permite. Igualmente, seria preciso estimar o número de não concluintes do ensino médio que se candidatam para adquirir experiência.

A tabela 1 apresenta o total de matrículas nos cursos de graduação e nos de licenciatura presencial e a distância em 2012. Percebe-se que a EAD está servindo, antes de mais nada, à formação de educadores. Por outro lado, dois entre cada três estudantes de educação estão em curso presencial, mas quase um para cada dois estudantes de EAD cursava licenciatura. Por sua vez, cerca de um em cada cinco estudantes de graduação era licenciando.

Tabela 1 - Brasil - Matrículas totais de cursos de graduação e de licenciatura nas modalidades presencial e a distância – 2012

	Licenciaturas (A)		Todos os cursos (B)		A/B (%)
	N	%	N	%	
Cursos a distância	448.587	33,0	1.113.850	15,8	40,3
Cursos presenciais	913.648	67,0	5.923.838	84,2	15,4
Total	1.362.235	100,0	7.037.688	100,0	19,3

Fonte dos dados originais: BRASIL. MEC. INEP, 2013a.

Os cursos de formação de educadores com maior proporção de estudantes na modalidade a distância eram: formação de professor de artes (55,1%), formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental (51,2%) e pedagogia (49%). Por outro lado, os cursos menos representados na EAD eram os de formação de professor de educação religiosa (2,8%), de teatro

(4,7%) e de educação física (5,1%). Ressalta-se, ainda, que algumas licenciaturas não possuem matriculados em cursos a distância, tais como: formação de professor de ciências sociais, de enfermagem, de dança, entre outros.

Diante desses números, uma pergunta crucial é: se todos os licenciados se dedicassem ao magistério, haveria falta ou excesso de professores? Ou as licenciaturas também graduam muitas pessoas que pretendem utilizar o diploma como uma credencial, no sentido weberiano, apenas para contar com um diploma de educação superior? Collins (1979) verificou que, ao contrário das versões mais ortodoxas da teoria do capital humano, o diploma se tornou uma distinção sociocultural para selecionar pessoas para o trabalho, independente do preparo específico. No caso brasileiro, muitos concursos públicos e planos de carreira favoreceriam essa tendência. Como a relação candidatos/vaga é baixa, o acesso aos cursos de formação de professores é relativamente fácil. Mas também será fácil concluir o curso? À falta de dados longitudinais, a partir de uma média de duração dos cursos de licenciatura de quatro anos, estimou-se de modo grosseiro a evasão provável dos ingressantes de cursos presenciais de licenciatura em 2009:

**732.730 candidatos (2009) ⇒ 214.675 ingressos (2009) ⇒ 147.874 concluintes (2012)**

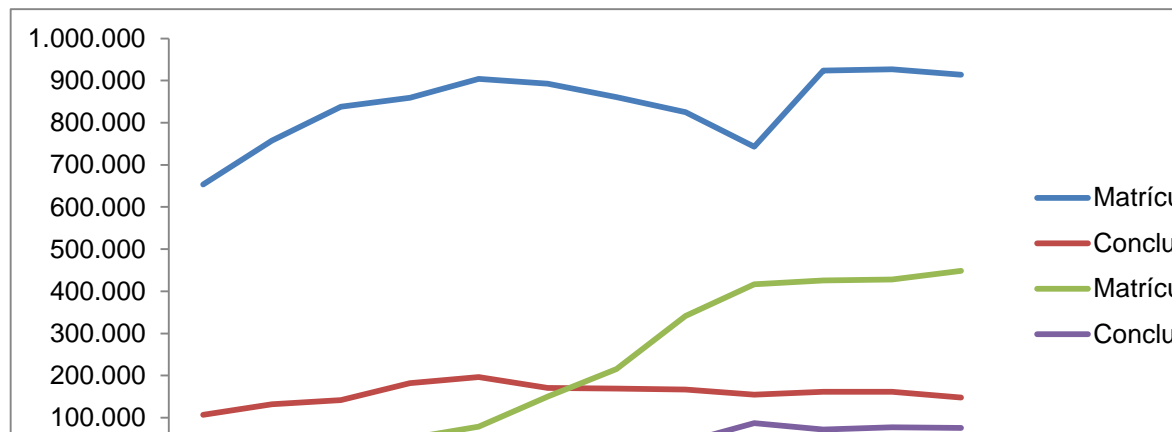
Pode-se observar que, apesar da grande evasão ao longo do curso, a maior desistência estava na matrícula. Depois de ingressar na licenciatura, 68,9% concluíram o curso, ou seja, estima-se em 31,1% a taxa de evasão dos cursos de formação de educadores. Esse dado deve ser interpretado com cautela, pois a relação pode estar superestimada, uma vez que não considera fatores como repetência, tempo de integralização do curso superior ao mínimo etc.

Quando os cursos de formação de professores de matérias específicas são desagregados, observam-se as maiores taxas de evasão, consideradas as limitações metodológicas, na formação de professor de desenho (70,8%), de educação religiosa (70,7%) e de física (64,0%). Por outro lado, os cursos com

menor desistência foram: formação de professor de ciências (4,0%), de geografia (7,1%) e de biologia (4,0%).

O gráfico 1 apresenta a evolução do número de matrículas e de concluintes nos cursos de graduação presenciais e a distância da área de educação desde 2001. Verifica-se uma curva ascendente de matrículas em cursos presenciais até 2005. A quantidade de alunos começa a decrescer e, a partir de 2010, eleva-se novamente, com leve declínio em 2012, que pode prenunciar novo período de queda. Já as matrículas em cursos a distância vêm apresentando crescimento contínuo desde o ano de 2001.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas e de concluintes em cursos presenciais e a distância da área de Educação – 2001-2012



Fonte: Censos da Educação Superior, 2001-2012, INEP/MEC

Por outro lado, apesar de a curva de matriculados subir, a quantidade de concluintes de cursos presenciais apresenta certa estabilidade, representando de 16,2% (2012) a 20,8% (2009) do total de matriculados. Em um curso com duração de quatro anos, espera-se que 25,0% dos matriculados sejam concluintes, qualquer que seja o ano em análise. Em cursos com duração de três anos, como é o caso de algumas licenciaturas, a estimativa de concluintes em relação aos matriculados seria maior, visto que, dos matriculados, cerca de 33,0% deveriam ser concluintes. Nessa perspectiva, se os concluintes dos cursos de licenciatura presencial e a distância representam 16,4% do total de matriculados, mais da metade dos estudantes que deveriam concluir seus cursos teriam se evadido.



Tabela 2 - Brasil – Proporção de concluintes sobre matriculados em cursos da área de Educação – 2001-2012.

	Cursos presenciais	Cursos a distância	Total
2001	16,3%	2,4%	16,2%
2002	17,4%	4,4%	16,7%
2003	16,9%	8,5%	16,5%
2004	21,2%	13,1%	20,7%
2005	21,7%	15,0%	21,2%
2006	19,1%	12,5%	18,1%
2007	19,6%	7,0%	17,1%
2008	20,2%	12,5%	18,0%
2009	20,8%	20,9%	20,8%
2010	17,5%	16,9%	17,3%
2011	17,4%	18,0%	17,6%
2012	16,2%	16,8%	16,4%

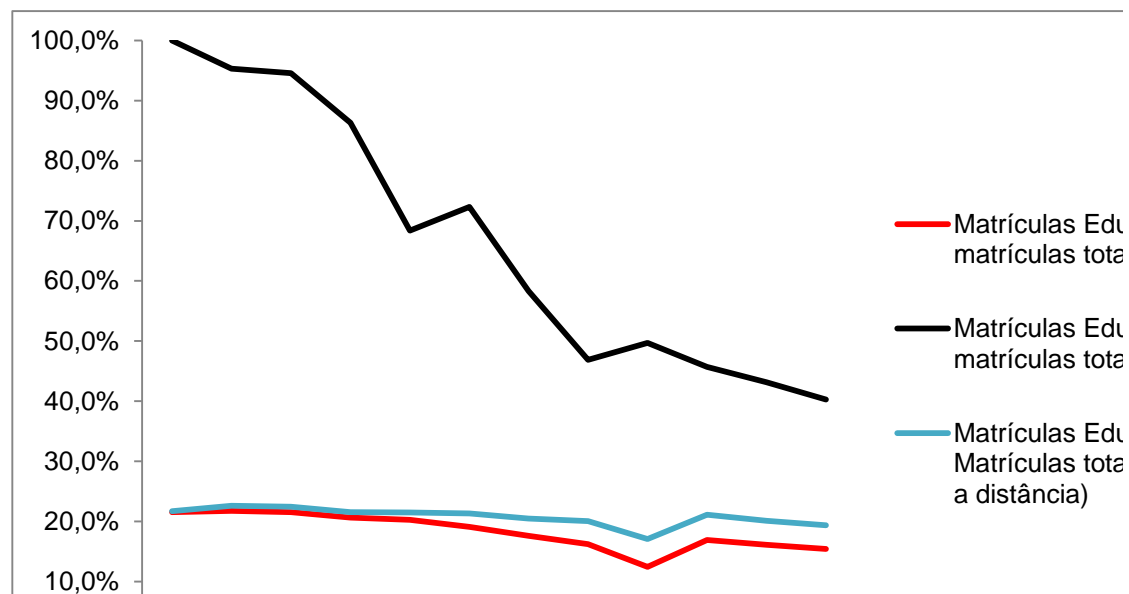
Fonte: Censos da Educação Superior, 2001-2012, INEP/MEC

A tabela 2 também mostra que, até 2008, a proporção de concluintes nos cursos presenciais era muito superior à de cursos a distância. A partir de 2009, esse dado se torna muito semelhante nas duas modalidades. De fato, expressivas perdas de alunos na EAD ocorrem em numerosos países, aonde ingressam com dificuldades de técnicas e hábitos de estudo, falta monitoramento cuidadoso do estudante em dificuldades e os obstáculos socioeconômicos são significativos. Essa tem sido uma preocupação constante de universidades abertas e a distância por razões substanciais: 1) o objetivo de democratizar oportunidades se frustra quando os alunos, com frequência os menos favorecidos, não completam o seu percurso; 2) se um curso a distância começa, por exemplo, com 1.000 alunos e termina com 400, do ponto de vista econômico, aumentam substancialmente tanto o custo/aluno quanto o número de vagas ociosas (GOMES, 1994). Por isso, um dos piores cenários é o caudal que se converte num filete d'água.

Por sua vez, o gráfico 2 disponibiliza uma série histórica do percentual do total de matrículas de educação sobre o total do ensino de graduação. Verifica-se que a EAD, inicialmente, seria dedicada à formação de professores, pois, em 2001, 100,0% dos cursos oferecidos eram da área de educação. Com

o passar dos anos, tem dado lugar também a outras áreas do conhecimento. Em 2012, as licenciaturas representavam 40,3% dos cursos oferecidos a distância. Em 2009, houve um decréscimo na quantidade de matrículas dos cursos presenciais de licenciatura, ao mesmo tempo em que o número cresceu na EAD.

Gráfico 2 – Evolução do percentual de matrículas da área de Educação sobre o total de matrículas dos cursos de graduação - 2001-2012



Fonte: Dados básicos dos Censos da Educação Superior, 2001 a 2012, INEP/MEC

Cabe acrescentar que, em 2000, quatro cursos presenciais (direito, administração, pedagogia e ciências contábeis, nessa ordem) reuniam 36,7% do total de matrículas. Após mais de uma década, constata-se inegável desconcentração, porém, cinco cursos, também presenciais (direito, administração, pedagogia, ciências contábeis e enfermagem), perfaziam 37,1% do total. Mesmo considerando as significativas mudanças do país, permanece a pergunta sobre os interesses profissionais de alunos e concluintes num leque pouco amplo de cursos. Em que medida tais cursos ensejam “desvios ocupacionais”, isto é, os egressos trabalham fora da área, possivelmente em ocupações com prestígio e renda inferiores e, assim, com menor retorno coletivo e individual? Em que medida tais desvios configurariam o credencialismo? Haveria tantos incentivos e necessidades acumulativas de pedagogos, para funções não docentes, de modo a manter, em 2000, 203 mil matriculados e, em 2012, 307 mil, ou 602.998, incluindo os da EAD? Essa, porém, seria outra pesquisa.

### Que professores temos?

A partir de dados do Censo da Educação Básica de 2012 (BRASIL. MEC. INEP, 2013b), verificou-se o perfil no Brasil dos respectivos professores, em relação à formação, gênero e faixa etária. Estavam incluídos os docentes da educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos. No ano em questão, o corpo docente da educação básica era composto por 2.101.408 funções docentes. Dessas, 459.213, isto é, mais de 20,0% dos seus ocupantes, não tinham formação em nível superior. Esse percentual chegava a 35,3% na região nordeste e a 28,6% na região norte.

Ora, em um cenário estático, se todos os concluintes dos cursos de licenciaturas (com exceção dos egressos de pedagogia, que tenderiam legalmente a exercer funções não docentes) fossem absorvidos pelos sistemas de ensino, em um prazo máximo de cinco anos, as necessidades de professores com formação superior seriam supridas. É claro que, entre inúmeros fatores, se encontram pessoas com direitos adquiridos, profissionais que exercem suas funções em lugares aonde muitos preferem não ir, cargos nem sempre bem distribuídos. Mesmo abstraindo tais fatores, pode-se suspeitar de: 1) desvio (ou desinteresse) ocupacional; ou 2) falta de postos disponíveis.

Merece destaque o fato de que a região sudeste do país é a que, proporcionalmente, dispõe de mais professores portadores de diplomas de nível superior que não de licenciatura. São 14,8% os docentes da educação básica que não se graduaram em cursos de formação de professores. No Brasil, dos professores com formação em nível superior, cerca de 13,6% eram egressos de áreas que não formam professores, como administração, direito, saúde, veterinária, jornalismo, serviço social, engenharia etc., sugerindo atividades complementares no magistério e/ou desvio ocupacional. De fato, pesquisas anteriores confirmaram o exercício do magistério como “bico” ou “trampolim” para outras profissões (BUENO; ENGE, 2004; RABELO, 2010).

Um estudo exploratório sobre os professores, com base no Censo de 2007, realizado pelo INEP (2009), já mostrava que as disciplinas de biologia, matemática, química e física estão sendo ministradas por professores de áreas

diferentes daquelas da sua formação específica. No caso da física, o mais crítico deles, apenas 39,4% dos docentes do ensino médio tinham formação na área. Para a disciplina química, a proporção era de 55,6%. Para os anos finais do ensino fundamental, a situação era semelhante. Havia 38,3% de professores de matemática graduados em áreas diversas dessa. Esses componentes curriculares, em que se constata maior falta de professores, mas que também têm modesta concorrência no ingresso das respectivas licenciaturas, são precisamente os que, nas circunstâncias histórico-sociais de hoje, inclusive a escassez de docentes, alcançam mais alto *status* nos currículos da educação básica.

Cabe acrescentar que, no ano de 1997, o magistério da educação básica era composto por 85,7% de mulheres (BRASIL. MEC. INEP, 1999), comprovando ser uma profissão predominante e tradicionalmente feminina (GOUVEIA, 1970). Entretanto, a tendência de feminização do magistério parece estar declinando. O Censo de 2012 revela que o percentual de mulheres no magistério da educação básica brasileira caiu para 80,4%. A região norte era a que apresentava maior proporção de homens na educação básica: 28,8% eram professores. Segundo o INEP (1999), em 1997, esse percentual era de 20,4%. Apesar de o decréscimo relativo não ser estatisticamente significativo, o fenômeno pode ser explicado pela criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que elevou os salários dos professores em termos reais (BARROS; MENDONÇA; BLANCO, 2001). Isso significa a possibilidade de os salários estarem atraindo mais homens e/ou de haver dificuldades maiores para a penetração dos homens no mundo do trabalho, fora do setor da educação, em concorrência com as mulheres.

A tabela 3 apresenta o número e o percentual de professores da educação básica por faixa etária, segundo a região geográfica brasileira, no ano de 2012. Dela depreende-se que apenas 28,4% dos professores têm até 32 anos. Na região nordeste, esse percentual sobe para 31,3%, enquanto no sudeste, 25,6% dos docentes encontram-se nessa faixa etária, ou seja, as

regiões norte e nordeste são as que, proporcionalmente, atraem mais jovens para a docência.

Tabela 3 - Número e Percentual de Professores da Educação Básica por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica – 2012

Região Geográfica	Faixa etária					TOTAL
	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50	
Norte	8.787	47.310	59.811	48.146	18.065	182.119
	4,8%	26,0%	32,8%	26,4%	9,9%	100,0%
Nordeste	39.187	152.802	178.299	171.333	71.746	613.367
	6,4%	24,9%	29,1%	27,9%	11,7%	100,0%
Sudeste	31.005	185.462	225.245	264.009	142.738	848.459
	3,7%	21,9%	26,5%	31,1%	16,8%	100,0%
Sul	18.973	71.623	80.897	93.334	45.680	310.507
	6,1%	23,1%	26,1%	30,1%	14,7%	100,0%
Centro-Oeste	6.728	35.377	44.713	43.235	16.903	146.956
	4,6%	24,1%	30,4%	29,4%	11,5%	100,0%
BRASIL	104.680	492.574	588.965	620.057	295.132	2.101.408
	5,0%	23,4%	28,0%	29,5%	14,0%	100,0%

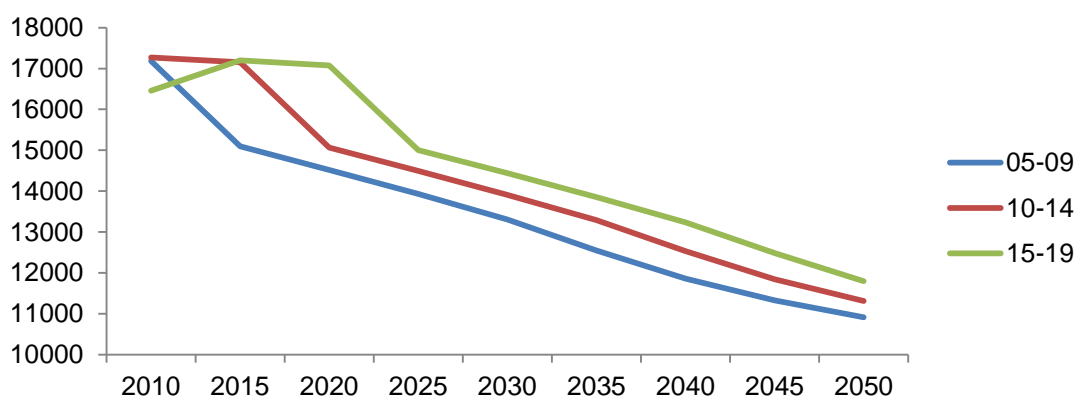
Fonte: BRASIL. MEC. INEP (2013b).

A tabela 3 também mostra que o percentual de professores com mais de 41 anos é concentrado nas regiões sudeste (47,9%) e sul (44,8%), onde o desenvolvimento econômico relativo é maior. Considerando todo o país, 43,5% dos docentes têm acima de 41 anos. Essa seria a classe etária provável para a aposentadoria. Como 80,4% do corpo docente é constituído por mulheres, elas têm direito à aposentadoria especial, com 20 anos de serviço (desde 1982), aplicando-se, entretanto, o fator previdenciário. A reposição desses professores não está ocorrendo de forma equilibrada, visto que relativamente poucos jovens estão sendo atraídos pelo exercício efetivo do magistério. Cumpre lembrar que a idade modal de conclusão dos cursos de graduação no ano de 2011 era de 23 anos (INEP, 2013c). Essa provável falta de atratividade da profissão pode levar a uma escassez de docentes no país em futuro não muito distante. Professores de menos, licenciados demais?

### De que professores precisamos?

Considerando a tendência mundial de redução nas taxas de fecundidade, natalidade e mortalidade, bem como o aumento da esperança de vida ao nascer, verifica-se que as antigas pirâmides etárias têm mudado sua forma, aproximando-se da forma de balões, inclusive no Brasil. O gráfico 3 apresenta a projeção da população brasileira na faixa etária escolar até o ano de 2050.

Gráfico 3 - Projeção da população brasileira de 5 a 19 anos - 2010-2050 (x1000)



Fonte: Organização das Nações Unidas (2010). Cenário mediano.

Prevê-se, pois, cada vez menor necessidade de professores para a educação básica. Por outro lado, o bônus oriundo do envelhecimento da população estaria na diminuição do número de alunos e, conseqüentemente, na redução da quantidade de alunos por turma e por professor, podendo haver, ainda, uma melhoria na qualidade da educação, que, pelas pesquisas, recebe pouco impacto da diminuição das turmas (GOMES, 2005).

Atualmente, o Brasil vive a fase do "bônus demográfico: a população de idosos ainda é pequena em relação à população em idade ativa, ao mesmo tempo em que se reduzem os nascimentos, o que concorre para acelerar o crescimento econômico. Entretanto, o estreitamento da base da pirâmide etária da população, com o passar do tempo, trará conseqüências para o país, especialmente em termos sociais, econômicos e previdenciários, já que a relação beneficiários/contribuintes tende a aumentar cada vez mais, gerando desequilíbrio financeiro no sistema (FONTES; WAJNMAN, 2011). É previsível



que as aposentadorias precoces serão evitadas e que os idosos permanecerão mais tempo em atividade. Já que tais mudanças parecem acelerar-se, as políticas públicas precisam considerar o médio e longo prazos, horizontes em que se destaca a urgência da melhoria da qualidade educacional. Assim, verifica-se a necessidade de redefinição dos cursos de licenciatura em geral e de pedagogia em particular.

### **Considerações finais**

Os dados apresentados mostram que o Brasil forma pedagogos em proporção maior que as funções não docentes dos sistemas de ensino. Ademais, a EAD tem servido, em grande parte, à formação de professores e de pedagogos. Será que essa formação é de qualidade? Se todos os concluintes se tornassem professores, haveria excesso de docentes no país? Se esses profissionais não estão ingressando nas profissões do magistério, seriam os diplomas das licenciaturas utilizados apenas como credenciais para um possível aumento de remuneração ou ascensão ocupacional? Para o credencialismo (COLLINS, 1979), o diploma seria uma credencial que indica se o seu portador pode ou não integrar um determinado grupo sociocultural, por compartilhar das suas características. Nesse sentido, a credencial faz parte de um processo de poder, pelo qual a seleção se faz menos pela competência que por uma espécie de “sangue azul” que assegura o pertencimento à burocracia (WEBER, 1994).

Por fim, para prever o número e a composição de professores, é preciso relacionar variáveis populacionais, educacionais, econômicas e outras, conforme os diversos âmbitos do país e a composição dos currículos. Nossas políticas para formar educadores têm mantido basicamente a mesma divisão de cursos com especialização crescente e aperfeiçoado as normas. Em que medida, porém, tais normas são assimiladas e cumpridas? Considerando o fracasso escolar, ainda elevado, e o tédio de muitos alunos, inclusive “herdeiros” do ponto de vista sociocultural, os currículos da educação básica e da formação inicial de educadores precisam de mudanças estruturais para a escola não se distanciar ainda mais do seu tempo.

O conteudismo ainda é uma praga que nos acomete: currículo ainda é, para muitos, uma soma de programas de conteúdos especializados. Quanto mais se compartimentam currículos e se acrescentam componentes especializados, mais cara é a formação de educadores, maior é o ônus de promover a comunicação entre os componentes curriculares e, sobretudo, de manter aceso o interesse dos alunos. Portanto, além dos números, é preciso pensar em transformações não da forma, mas do fundo. A trajetória da ampliação do acesso à escola em grande parte está esgotada. Para melhorar a qualidade e democratizá-la, mantendo o aluno motivado, entramos no terreno das mudanças mais profundas. Conquanto prédios e equipamentos sejam muito relevantes, a escola de qualidade se faz antes de tudo por meio de redes de relações interpessoais, em que as pessoas se sintam bem, estimuladas, exigidas e recompensadas por se superarem. Resumindo num conceito, o clima escolar precisa ser positivo para todos.

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; BLANCO, Maurício. *O mercado de trabalho para professores no Brasil*. 2001. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106325.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2012.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. In. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. In. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=280#>>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação - 2009*. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 maio 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação - 2010*. Brasília: INEP, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação - 2012*. Brasília: INEP, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 31 out. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)> Acesso em: 23 maio 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo da Educação Básica 2010*. Brasília: INEP, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 4 maio 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo da Educação Básica 2012*. Brasília: INEP, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BUENO, Belmira Oliveira; ENGE, Janine Schultz. Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. In. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 12, n. 44, p. 789-809, jul./set. 2004.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, Randall. *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Nova Iorque: Academic, 1979.

DINIZ, Marli. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In. SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FONTES, Márcia Barroso; WAJNMAN, Simone. A previdência social no contexto das modificações no ciclo de vida e na estrutura etária da população brasileira. *Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica*, v. 22, n.2, p. 258-267, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Candido Alberto. Curso superior e mobilidade social: vale a pena? In. *Educação Brasileira*, v. 10, n. 20, p. 63-84, 1 sem. 1988.

\_\_\_\_\_. Ensino superior a distância: lições de três experiências. *Universidade do 3º Milênio*, v. 1, n. 3, p. 68-113, 1994.

\_\_\_\_\_. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ªed. São Paulo: EPU, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Brasil e seus futuros*. Brasília: SENAI, 2010.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1970.

\_\_\_\_\_. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Loyola, 1981.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. In. *Katálysis*, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. In. *Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

\_\_\_\_\_; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LIMA, Tânia de. *Atratividade da carreira docente: um estudo em uma escola da rede pública de ensino de um município da grande São Paulo*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. In. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Flávia Juliana; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Sousa. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. In. *Revista Vertentes*, v.19, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2->

repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio\_Nogueira\_e\_outros.pdf  
>. Acesso em: 9 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/66>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *World Population Prospects: The 2010 Revision*, 2011. Disponível em: <<http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>>. Acesso em: 9 maio 2012.

PAUL, Jean-Jacques; SILVA, Nelson do Valle. Conhecendo o seu lugar: a autosseleção na escolha de carreira. In. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 14, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 1998.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? In. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

RABELO, Amanda. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. In. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 279-298, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. In. *Educação e Seleção*, n. 5, p. 29-36, jan./jun. 1982.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. In. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. In. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 16, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. In. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3ªed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. v. 1.

YOUNG, Michael F. D. *Curriculum and democracy: lessons from a critique of the "new sociology of education"*. Londres: Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, 1988.