

**PERFIL DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Regina Viveiros de Carvalho

SÉRIE DOCUMENTAL
**RELATOS DE
PESQUISA**

41

**SÉRIE DOCUMENTAL
RELATOS DE
PESQUISA**

41

**PERFIL DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARIA REGINA VIVEIROS DE CARVALHO



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

COLABORAÇÃO TÉCNICA

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Lilian dos Santos Lopes
Roshni Mariana de Mateus

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Mariana Fernandes dos Santos
Aline do Nascimento Pereira

PROJETO GRÁFICO

Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

CAPA

Marcos Hartwich

FICHA CATALOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira

TIRAGEM

1.000 exemplares

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Carvalho, Maria Regina Viveiros de.

Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF :
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41)

1. Perfil do Professor. 2. Educação Básica. I. Título. II. Série.

CDU 371.1(81)

SUMÁRIO



RESUMO	5
INTRODUÇÃO	6
ESTUDOS ANTERIORES	7
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	10
SEXO	16
RESULTADOS.....	18
RAÇA/COR	20
RESULTADOS.....	22
IDADE	26
RESULTADOS.....	29
NECESSIDADES ESPECIAIS.....	32
RESULTADOS.....	33

FORMAÇÃO	35
RESULTADOS.....	37
CONTEXTO DE TRABALHO	50
RESULTADOS.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	62

PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA



RESUMO

Apresenta um perfil do professor da educação básica no Brasil, com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. São analisadas características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente. O estudo demonstrou que os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Uma minoria declarou ser portadora de necessidades especiais (0,31% em 2017). A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 36% são portadores de títulos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. A maior parte dos professores é concursada e leciona em apenas uma escola, 38% em uma única turma e 40% ministra uma única disciplina. Espera-se que este trabalho possa subsidiar discussões a respeito do corpo docente do País, que contribuam para o processo decisório das políticas públicas, de forma a superar os problemas relacionados ao trabalho docente e à valorização dessa categoria profissional.

INTRODUÇÃO

É importante compreender o contexto de atuação do professor, que tem se tornado cada vez mais desafiador: esses profissionais atuam em ambientes escolares que, muitas vezes, funcionam em condições estruturais precárias e com alunos sem as habilidades necessárias para cursar a série em que estão; a busca pela universalização¹ da educação básica amplia a demanda por esses profissionais; a necessidade de melhoria da qualidade do aprendizado exige professores bem qualificados; as mudanças socioculturais e tecnológicas em ritmo acelerado impõem a permanente necessidade de atualização desses docentes. Estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2004) aponta que são necessários novos conhecimentos e comprometimento por parte desses profissionais para que estejam aptos a enfrentar as contradições diárias que lhes são apresentadas.

As políticas públicas educacionais atuais reconhecem o papel central do professor no processo de aprendizado do aluno,² dando destaque à valorização desse profissional, à qualidade de sua formação e à experiência que ele traz para esse processo. Compreender o perfil dos professores que compõem o cenário das políticas educacionais, em especial das políticas diretamente relacionadas aos docentes, é de fundamental importância para o fornecimento de informações relevantes para o monitoramento e avaliação dessas políticas, tanto para aferir a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários às políticas analisadas.

O objetivo deste estudo é apresentar um perfil dos professores da educação básica. Busca-se, especificamente, descrever em um quadro geral as características dos professores brasileiros, como contribuição ao estudo das interdependências entre o perfil do professorado brasileiro e fatores de efetividade das políticas educacionais.

A análise teve como base os dados do Censo da Educação Básica³ dos anos de 2009, 2013, 2017, especialmente o cadastro de profissionais da educação, com foco nos professores em regência de classe, a partir dos quais se descreveram características do docente, identificando aspectos importantes sobre os professores e suas relações com o trabalho para melhor compreensão da realidade desses profissionais. A análise abrangeu

¹ Conforme preceitua o art. 208 da Constituição Federal. (Brasil, 1988).

² Ver art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988); art. 13 e 62 da LDB (Brasil, 1996); Metas 15 e 16 do PNE (Brasil, 2014); e Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016).

³ O Censo da Educação Básica coleta dados sobre escolas, alunos e professores de todas as etapas da educação básica, por meio do sistema Educacenso.

apenas os professores da educação básica (envolvendo a educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio).

Para o estudo do perfil dos docentes, foram analisadas desagregações, quando melhor se aplicasse, por etapa de ensino, dependência administrativa e por características regionais para as seguintes variáveis:

- i) dados demográficos (sexo, idade, etnia, necessidades especiais);
- ii) contexto de trabalho (escolas, turmas, disciplinas, tipo de vínculo);
- iii) formação (nível de escolaridade, pós-graduação, formação continuada).

O estudo se desenvolveu pela análise dos tópicos enumerados anteriormente, apresentando um breve referencial teórico para cada tópico, seguido das análises realizadas, e está organizada conforme as seguintes seções: i) estudos anteriores (análises de perfil de professores realizadas em estudos de outros autores); ii) descrição geral dos professores da educação básica; iii) sexo; iv) raça/cor; v) idade; vi) necessidades especiais; vii) formação; viii) contexto de trabalho; ix) considerações finais.

Importante observar que algumas análises deste estudo consideram informações do professor como indivíduo e outras consideram informações referentes ao desempenho de sua função docente. Esses são conceitos importantes de se distinguir. Quando se trabalha com os dados do Censo Escolar é preciso fazer uma diferenciação entre os conceitos de docente e de função docente: i) quando se faz referência ao docente, está-se considerando a pessoa do professor, aquele que recebe um código específico de identificação pessoal no cadastro de professores do Educacenso; ii) quando se refere ao conceito de função docente, está-se referindo à atuação desse docente, na regência de classe (na data de referência da coleta dos dados), que pode se dar em mais de uma turma, em mais de uma escola, em mais de uma etapa etc. Ou seja, as estatísticas referentes a funções docentes podem contabilizar mais de uma vez o mesmo indivíduo (Brasil. Inep, 2009).

ESTUDOS ANTERIORES

A respeito da importância da construção do perfil do professor, Scorzafave (2011, p. 1) considera que “[...] se constitui em passo inicial, todavia importante, para uma melhor compreensão acerca do papel do professor sobre os resultados escolares

dos alunos brasileiros”. Souza e Gouveia (2011) afirmam, ainda, que o conhecimento das características do perfil dos docentes evidencia elementos que

não são constituídos pela política educacional, mas tem nela interferência, seja pelas intervenções que o *policy maker* pode ou não fazer, considerando quem são os docentes; seja pela conquista de direitos por esses profissionais; seja ainda pela relação mais direta, decorrente do fato que são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos (Souza; Gouveia, 2011, p. 2).

Para André (2009, p. 51),

Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Vários autores, ao longo dos últimos anos, vêm se dedicando a analisar o perfil do professor da educação básica no Brasil (Fanfani, 2007; Souza; Gouveia, 2011; Gatti; Barretto, 2009; Oliveira, 2004). São análises importantes para se compreender a realidade desses profissionais e o quanto ela corresponde às concepções sobre as quais se constroem as políticas educacionais.

Souza (2013) e Alvarenga, Vieira e Lima (2006) apontam que as recentes mudanças no ambiente profissional dos docentes impactam diretamente o perfil dos novos professores, mudanças como: reformas educacionais com reestruturação no trabalho docente; instituição de políticas de valorização salarial do docente; aumento da demanda por professores na educação básica; aumento das exigências normativas para formação dos docentes; desafio das inovações tecnológicas; perfil socioeconômico e desigualdades na população atendida.

Num contexto complexo como esse, velhos modelos de escola e de ensino tornam-se rapidamente inadequados, a escola e os docentes são demandados a lidar com novas formas de transmissão de conhecimentos e novos conteúdos, ao mesmo tempo em que se sujeitam às demandas tradicionais de socialização de conhecimentos e valores padronizados. É um cenário que coloca em xeque alguns conceitos que se consideravam básicos na construção da identidade docente e exige da escola uma nova postura em

relação à sociedade. São mudanças que afetam diretamente o professor e que exigem, também deles, uma nova postura de atuação na intermediação do processo de ensino-aprendizagem. São necessárias novas práticas escolares, mas a formação dos docentes e a estruturação das escolas adaptam-se a um ritmo mais lento que o necessário.

Segundo diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação, “é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional” (Brasil. MEC, 2000, p. 12). Assim, é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais e relacionadas à admissão de novos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) segmenta a educação básica em etapas: i) educação infantil (creche, para crianças até 3 anos; pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos); ii) ensino fundamental, de nove anos (organizado em anos iniciais: 1ª a 5ª série; e anos finais: 6ª a 9ª série); iii) ensino médio (1º ao 3º ano). Cada etapa de ensino apresenta exigências diferentes para a formação do professor. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, admite-se formação mais geral, em atuação multidisciplinar. Já a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se a atuação dos professores por disciplinas em áreas específicas (Scheibe, 2010). A análise do perfil de formação do professor deve considerar, portanto, desagregações por etapas de ensino:

A divisão da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada uma com finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas (Brasil. Inep, 2009, p. 48).

É preciso considerar, também, que certas características pessoais dos professores (idade, gênero, cor/raça, necessidades especiais) podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional: estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico etc. Além disso, avaliações do contexto de trabalho do professor podem revelar aspectos importantes sobre suas condições de trabalho em termos de esforço a que estão submetidos.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Tabela 1 e o Gráfico 1 apresentam a quantidade de professores, somente os da educação básica, que atuam em cada etapa de ensino ao longo dos anos (2009, 2013, 2017). Importante lembrar que a soma da quantidade de professores das etapas não corresponde ao total de professores no Brasil porque alguns professores lecionam simultaneamente em diferentes etapas, sendo contabilizados uma vez em cada uma delas.

TABELA 1 Professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

	2009	2013	2017
TOTAL	1.857.278	2.017.071	2.078.910
Educação Infantil	377.560	478.811	557.541
Anos Iniciais	737.833	750.366	761.737
Anos Finais	785.209	802.902	764.731
Ensino Médio	460.023	507.617	509.794

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

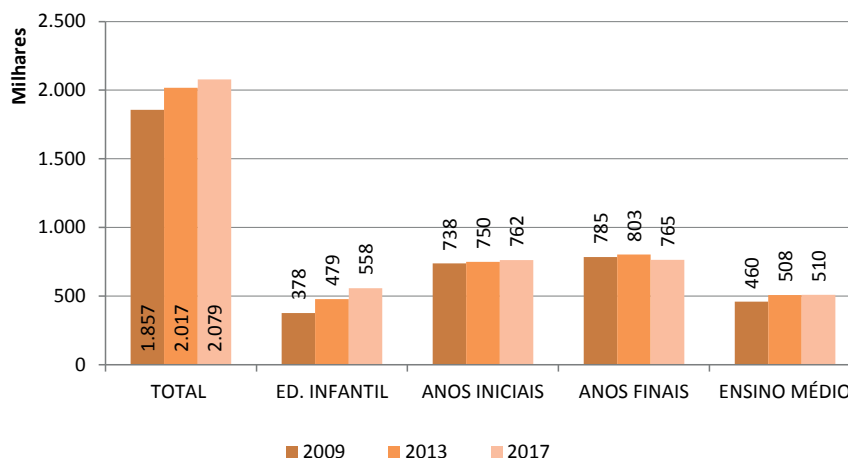


GRÁFICO 1 Evolução da quantidade de professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A quantidade total de professores da educação básica no Brasil vem aumentando ao longo do período analisado (variação percentual de 11,9% entre os anos de 2009 e 2017), sendo esse aumento mais intenso na educação infantil (variação de 47,7%) e no ensino

médio (variação de 10,8%) do que nas etapas do ensino fundamental (anos iniciais: 3,2%; anos finais: -2,6%).

A distribuição dos docentes por dependência administrativa das escolas em que lecionam – públicas ou privadas – (Gráfico 2) mostra uma relação proporcional que se manteve relativamente estável ao longo do período estudado: os professores que lecionam em escolas públicas correspondem a uma proporção média de 78% de todos os professores.

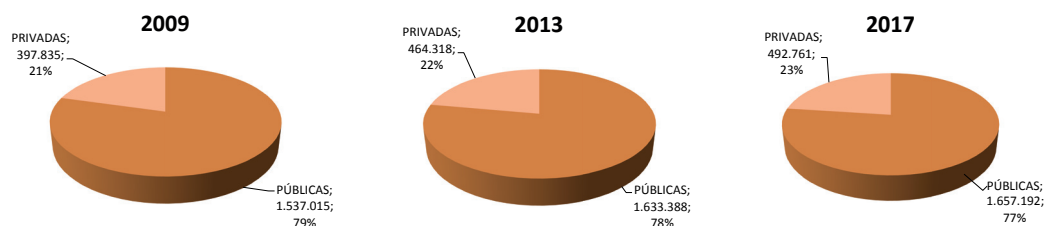


GRÁFICO 2 Proporção de professores por rede privada ou pública – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O Gráfico 3 mostra a quantidade de professores por região geográfica, no período estudado. O aumento mais intenso ocorreu na região Sul, com uma variação percentual entre 2009 e 2017 de 17,4%, seguida das regiões Norte (variação de 16,8%), Centro-Oeste (16,2%), Sudeste (12,7%) e Nordeste (5,9%).

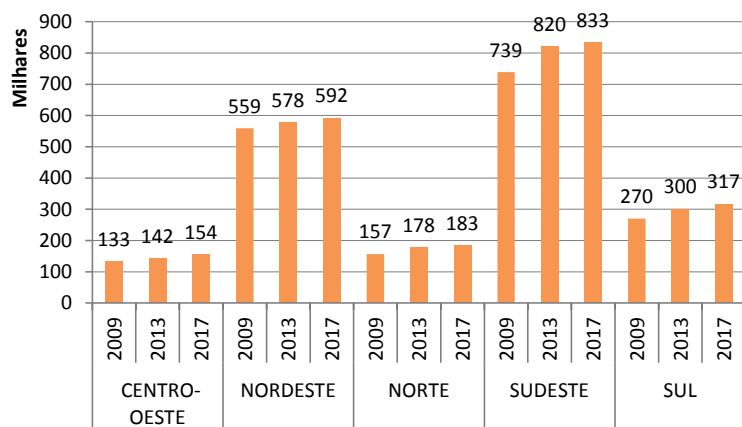


GRÁFICO 3 Evolução da quantidade de professores por região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A Tabela 2 traz o detalhamento da quantidade de professores distribuídos por região geográfica e por etapa de ensino:

TABELA 2 Professores por região geográfica e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Centro-Oeste	23.971	6,3	56.070	7,6	56.362	7,2	35.328	7,7
	Nordeste	104.997	27,8	218.638	29,6	248.298	31,6	118.281	25,7
	Norte	25.208	6,7	64.652	8,8	72.913	9,3	29.836	6,5
	Sudeste	162.691	43,1	292.485	39,6	292.727	37,3	203.375	44,2
	Sul	60.708	16,1	106.048	14,4	115.102	14,7	73.435	16,0
	TOTAL	377.575		737.893		785.402		460.255	
2013	Centro-Oeste	30.387	6,3	58.771	7,8	54.204	6,7	37.342	7,4
	Nordeste	119.382	24,9	213.995	28,5	244.722	30,5	124.372	24,5
	Norte	30.378	6,3	70.858	9,4	80.171	10,0	35.706	7,0
	Sudeste	217.898	45,5	294.473	39,2	309.310	38,5	227.760	44,8
	Sul	80.787	16,9	112.326	15,0	114.704	14,3	82.734	16,3
	TOTAL	478.832		750.423		803.111		507.914	
2017	Centro-Oeste	37.082	6,7	60.641	8,0	56.206	7,3	39.838	7,8
	Nordeste	135.921	24,4	216.436	28,4	232.797	30,4	126.487	24,8
	Norte	33.990	6,1	70.854	9,3	79.609	10,4	37.706	7,4
	Sudeste	246.721	44,2	300.619	39,5	285.120	37,3	226.647	44,4
	Sul	103.859	18,6	113.258	14,9	111.231	14,5	79.438	15,6
	TOTAL	557.573		761.808		764.963		510.116	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As maiores variações percentuais do número bruto de professores (Tabela 3), entre 2009 e 2017, ocorreram na etapa educação infantil, principalmente na região Sul. Os anos finais foram os que apresentaram maiores variações percentuais negativas, principalmente na região Nordeste. Isso pode indicar, por um lado, que a demanda por professores na educação infantil está sendo cada vez mais atendida, principalmente nas regiões Sul e Centro-Oeste. Nas regiões Norte e Nordeste, no entanto, a disponibilidade de professores nessa etapa apresentou menores variações percentuais, o que pode ser reflexo da pouca atratividade da profissão em função das desigualdades socioeconômicas regionais. Variações negativas de professores nos anos finais, por sua vez, podem ser reflexo do abandono da profissão por professores após certo tempo de magistério, em busca

de melhores oportunidades profissionais. Ou pode ser, também, reflexo da diminuição de matrículas de estudantes que ocorre nessa etapa da educação, tanto por causa da mudança demográfica da população quanto por causa de uma provável maior taxa de abandono e repetência dos alunos nessa etapa, reduzindo a demanda por professores. Curioso notar que, na região Norte, a variação percentual de professores foi a mais positiva de todas as regiões para os anos finais, assim como para o ensino médio. Uma das razões pode ser que, nessa região, a carreira de magistério represente melhores oportunidades profissionais em relação a outras ocupações, atraindo professores para a docência.

TABELA 3 Variação percentual de professores por região geográfica e etapa de educação – Brasil – 2009-2017

	ED. INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
Centro-Oeste	54,7	8,2	-0,3	12,8
Nordeste	29,5	-1,0	-6,2	6,9
Norte	34,8	9,6	9,2	26,4
Sudeste	51,7	2,8	-2,6	11,4
Sul	71,1	6,8	0,0	8,2

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A distribuição de professores por localização (urbana/rural) encontra-se retratada na Tabela 4 (por etapas de ensino) e no Gráfico 4 (por ano do Censo). Importante ter em mente que um professor pode ser contabilizado em mais de uma etapa de ensino ou em mais de uma localização.

TABELA 4 Professores por etapa de ensino e localização – Brasil – 2009/2013/2017

		TOTAL	ED. INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
URBANO	2009	1.585.380	330.588	613.037	633.239	440.628
	2013	1.740.422	425.901	631.119	647.874	482.692
	2017	1.807.465	498.200	649.260	618.049	481.137
RURAL	2009	323.387	48.303	132.010	172.199	24.080
	2013	331.750	54.940	126.878	176.203	30.755
	2017	327.508	62.266	120.558	168.000	35.483

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

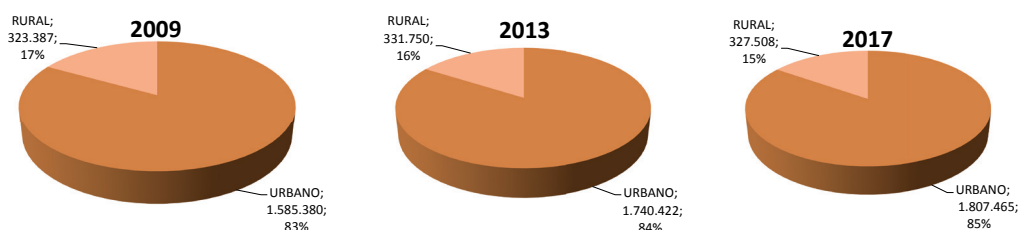


GRÁFICO 4 Proporção de professores que lecionam na zona rural e urbana – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria com base nos dados Censo Demográfico (IBGE, [s.d.]).

Ao longo dos anos, a distribuição de professores entre localização rural e urbana mostrou uma relação praticamente estável (uma proporção em média de 16% de professores nas zonas rurais), indicando a persistência da desigualdade na distribuição de professores entre essas localidades ao longo dos anos.

Na análise desse dado, é preciso levar em consideração o fenômeno de redução da população rural, resultado de, por exemplo: i) a pirâmide populacional brasileira vem mostrando uma queda geral da população com menos de 18 anos; ii) o êxodo rural em direção às regiões urbanas, decorrente de “[...] mudanças tecnológicas e busca por melhores ocupações” (Dieese, 2014a, p. 21). A redução da população de crianças e jovens nessas regiões, por um lado, pode diminuir a demanda por professores; e o êxodo rural dos professores em busca de melhores oportunidades de trabalho, por outro lado, pode diminuir a oferta de professores.

A distribuição dos professores quanto à dependência administrativa da escola está representada na Tabela 5:

TABELA 5 Professores por dependência administrativa da escola – Brasil – 2009/2013/2017

(continua)

	BRASIL	ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
2009	FEDERAL	11.578	287	0,1	615	0,1	1.607	0,2	9.657	2,0
	ESTADUAL	680.153	5.203	1,4	144.686	19,0	370.918	43,7	370.839	77,0
	MUNICIPAL	958.970	251.906	66,1	462.669	60,7	342.469	40,4	8.575	1,8
	PRIVADA	397.835	123.440	32,4	153.968	20,2	133.275	15,7	92.390	19,2
	FUNÇÕES DOCENTES		380.836		761.938		848.269		481.461	

TABELA 5 Professores por dependência administrativa da escola – Brasil – 2009/2013/2017
(conclusão)

	BRASIL	ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
2013	FEDERAL	19.280	326	0,1	701	0,1	1.679	0,2	17.230	3,3
	ESTADUAL	676.810	3.883	0,8	115.256	14,9	354.853	41,1	404.978	76,5
	MUNICIPAL	1.048.458	322.189	66,7	480.138	62,2	358.336	41,5	5.422	1,0
	PRIVADA	464.318	156.557	32,4	175.824	22,8	148.624	17,2	101.759	19,2
	FUNÇÕES DOCENTES		482.955		771.919		863.492		529.389	
2017	FEDERAL	27.388	302	0,1	723	0,1	1.728	0,2	25.312	4,8
	ESTADUAL	629.747	3.832	0,7	105.372	13,5	312.645	38,4	396.304	75,0
	MUNICIPAL	1.099.904	386.328	68,8	489.703	62,6	345.337	42,4	3.992	0,8
	PRIVADA	492.761	171.158	30,5	185.964	23,8	155.396	19,1	102.912	19,5
	FUNÇÕES DOCENTES		561.620		781.762		815.106		528.520	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os dados mostram que, em todos os anos, os municípios foram os que mais alocaram professores na educação infantil e nos anos iniciais, e os estados alocaram mais professores nos anos finais e no ensino médio. A rede federal tem participação predominante no ensino médio, mas em uma proporção bastante pequena (não chega a 5% no ano de 2017). Essas informações estão em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 211, que diz que a responsabilidade pela oferta de ensino em cada etapa será (em colaboração entre os entes), prioritariamente: i) dos municípios, pela educação infantil e ensino fundamental; e ii) dos estados, pelo ensino fundamental e médio.

Em suma, a quantidade de professores na educação básica do Brasil vem aumentando de forma geral no período analisado, em todas as regiões do País, em maior ou menor intensidade. Esse aumento, no entanto, não se deu uniformemente entre as etapas de ensino, tendo privilegiado a educação infantil e o ensino médio. Os anos finais, apesar de abrigarem a maior parte dos professores da educação básica, apresentaram a menor taxa de crescimento. É indício de que são necessárias investigações mais profundas sobre essa tendência, que orientem as decisões sobre políticas educacionais, com foco em se evitar a escassez de professores nas etapas básicas em momentos futuros.

SEXO

Gatti e Barretto (2009) destacam a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação. Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. Inep, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. Vianna (2001) aponta algumas explicações históricas para esse fenômeno, destacando sua origem nas chamadas escolas domésticas ou de improviso, ainda no século 19, onde as mulheres exerciam funções de cuidado e orientação das crianças. Com a institucionalização do ensino primário, na transição do Império para a República, nas escolas sob a responsabilidade estatal as professoras passaram ao quadro de servidoras públicas e o magistério tornou-se oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendência que se intensificou ao longo do século 20.

Outro fator apontado por Gatti e Barretto (2009) é que os homens frequentemente abandonavam a escola na fase dos cursos primários em busca de oportunidades no mercado de trabalho, acessando pouco as escolas normais, que foram formando mais e mais mulheres. Nesse mesmo sentido, Apple (1995) afirma que a feminização dessas atividades deu-se, também, pelo fato de que os homens professores abandonavam a profissão em troca de novas colocações surgidas pelo fenômeno de industrialização e urbanização. Gatti e Barretto (2009) destacam que, na segunda metade do século passado, em função da escassez de empregos, o magistério voltou a ser opção viável para os homens, que começaram a ingressar na carreira (Fanfani, 2007). Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2014a) aponta que, entre 2002 e 2013, apesar de ter havido um crescimento de 64,4% na quantidade de homens no magistério, as mulheres ainda correspondiam a 83,1% dos docentes, indicando que a função de magistério ainda é um fator arraigado socioculturalmente na parcela feminina da população.

A lógica de atribuição de ocupações por natureza masculina ou feminina, nos dias atuais, não é mais sustentável. Apesar disso, existe um legado cultural ainda bastante consistente sobre a noção de gênero, que “[...] supõe um processo ambivalente onde se

incluem a hierarquia, interdependência e complementaridade entre homens e mulheres” (Apple, 1995, p. 144) e que trazem às interações sociais determinadas subjetividades nas relações de poder. Fanfani (2007) explica, a esse respeito, que a feminização da profissão pode ser vista como sinal de desvalorização social dessa atividade, uma vez que, em áreas profissionais mais valorizadas e estratégicas, a predominância masculina dificulta a inserção das mulheres; desse modo, a profissão seria vista como socialmente subordinada, especialmente quando comparadas a profissões clássicas com maior prestígio social. Segundo o autor, essa pouca valorização seria uma das explicações da “proletarização” da profissão docente, com a deterioração dos salários e das condições de trabalho.

Para Vianna (2001, p. 93), “os significados femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar e [...] se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social [...]”. Skelton (2002) explica que, desde a década de 1980, uma série de estudos mostrou que o aumento da quantidade de professores homens nas escolas primárias seria um meio de se derrubarem barreiras sexuais: ao demonstrar o exemplo de homens trabalhando com crianças pequenas, se estaria tentando erradicar ideias de que esse seria um trabalho para mulheres; além do que, professores homens desempenhariam papel de modelos de comportamento aos meninos, demonstrando formas alternativas de expressão de masculinidade, em substituição aos comportamentos machistas em voga na época. Alguns agentes governamentais (no contexto do Reino Unido), segundo Skelton, argumentavam que a educação realizada exclusivamente por figuras femininas seria prejudicial para o desenvolvimento de meninos, que apresentavam desempenho persistentemente mais baixo que as meninas. Essa ideia embasou ações de incentivo à participação masculina nessa etapa da educação. Skelton (2002), no entanto, discorda de que esses argumentos, baseados em “papéis” estereotipados para gêneros, sejam válidos, mostrando que esse tipo de política não surtiu qualquer efeito, e argumenta que a discussão sobre a “feminização” da escola pode ser, às vezes, simplista e imprecisa.

Em que pesem tais controvérsias, a perspectiva de gênero é aspecto importante que deve ser considerado na reflexão e na compreensão das características das relações que se constituem entre professores e alunos no contexto escolar, e é aspecto importante também nas definições de políticas para carreira docente.

RESULTADOS

A Tabela 6 mostra a distribuição dos professores por sexo e etapa de ensino. Observa-se que os dados obtidos reafirmam as informações levantadas pelos autores analisados, que apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica. A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, como se pode observar, à medida que progridem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio.

TABELA 6 Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O Gráfico 5 mostra a evolução desse movimento ao longo dos anos. Apesar de as proporções entre homens e mulheres se tornarem mais equilibradas ao longo do período (tendência mais evidente nos anos finais e no ensino médio, principalmente), o que se pode dizer é que a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres.

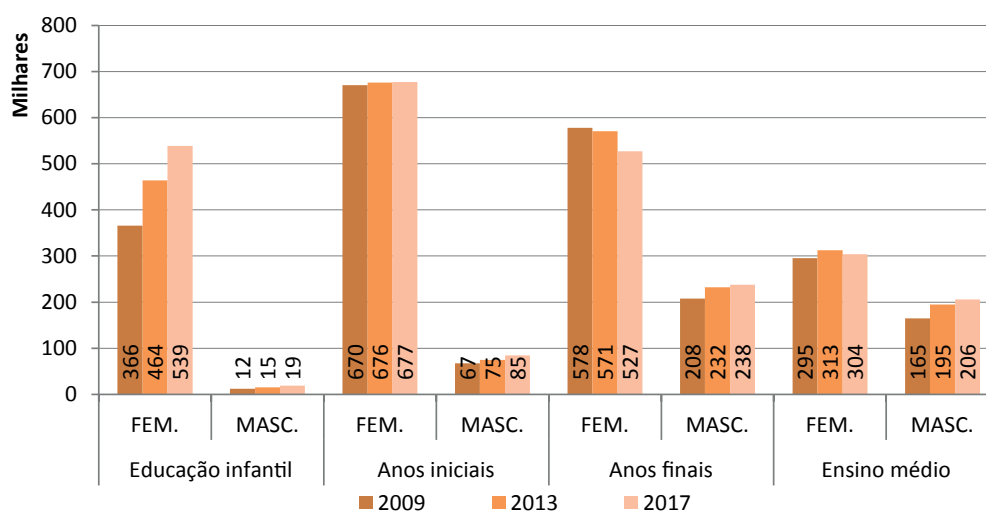


GRÁFICO 5 Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Na análise por região geográfica (Tabela 7), observa-se que, quando se compara a proporção da quantidade de homens em relação à quantidade de mulheres (apesar de estarem persistentemente em menor quantidade), essa proporção é maior na região Norte do que nas demais regiões, em todos os anos analisados; a menor proporção de homens em relação às mulheres ocorre na região Sul, também em todos os anos analisados.

TABELA 7 Distribuição de professores por sexo e por região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

(continua)

		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		2009	FEMININO	109.196	82,2%	450.850	80,6%	117.354	74,8%	624.684	84,6%
2009	MASCULINO	23.713	17,8%	108.612	19,4%	39.539	25,2%	113.979	15,4%	35.750	13,2%
	TOTAL	132.909		559.462		156.893		738.663		269.983	
2013	FEMININO	115.381	81,5%	458.661	79,4%	127.559	71,6%	684.396	83,5%	259.130	86,2%
2013	MASCULINO	26.160	18,5%	119.269	20,6%	50.614	28,4%	135.268	16,5%	41.357	13,8%
	TOTAL	141.541		577.930		178.173		819.664		300.487	

TABELA 7 Distribuição de professores por sexo e por região geográfica –
Brasil – 2009/2013/2017

(conclusão)

		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2017	FEMININO	124.266	80,5%	466.044	78,7%	130.035	71,0%	691.084	83,0%	272.759	86,0%
	MASCULINO	30.160	19,5%	126.289	21,3%	53.183	29,0%	141.676	17,0%	44.220	14,0%
	TOTAL	154.426		592.333		183.218		832.760		316.979	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

De acordo com Gatti (2010), uma das possibilidades que se pode considerar na análise desses dados é a diferente disponibilidade de oportunidades de trabalho entre essas regiões. No Norte, possivelmente a profissão de professor é mais valorizada (em função da escassez de oferta de outras atividades profissionais) e representa melhores oportunidades para os homens, tornando-se opção viável na busca por essa colocação. No Sul, provavelmente, outras ocupações sejam mais atrativas e rentáveis para os homens, que migram da sua posição de professores para outras profissões.

RAÇA/COR

A análise da distribuição de raça/cor dos docentes é importante neste estudo, pois leva à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada quando das definições das políticas educacionais, tanto no que diz respeito a propostas multiculturais para a formação do professor quanto no que diz respeito a uma organização escolar adequada, com professores preparados que atendam alunos de universos culturais diferentes. Para Canen e Xavier (2011, p. 642) a “[...] noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente”. Para os autores, a educação é fator relevante no enfrentamento de preconceitos e desigualdades e na construção de um diálogo democrático entre culturas. Professores formados com esse tipo de preocupação, portanto, serão instrumentos de valorização de identidades e de superação de desafios em universos plurais.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) afirmam que a classificação racial não se baseia apenas em aspectos fenotípicos, nem apenas em aspectos genotípicos; é fruto de uma combinação desses fatores com aspectos de sua origem regional, cultural e do contexto socioeconômico, refletindo, inclusive, relações históricas de poder e hierarquia social. Ou seja, apesar de a declaração de pertencimento racial, na prática, ser subjetiva, os estudos e análises sobre o assunto demandam algum tipo de categorização objetiva, ainda que imperfeitas. Nos levantamentos brasileiros, usualmente são utilizadas cinco categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena; mesmas categorias constantes no Censo da Educação Básica e que serão utilizadas nesta pesquisa.

Segundo estudo exploratório realizado pelo Inep, dados do Censo Escolar de 2007 mostraram um alto percentual de opção “não declarada” no quesito raça/cor (51,1%), a que atribui as seguintes possibilidades:

à inexistência ou dificuldade na coleta das informações, à rejeição do declarante às distinções oferecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena) ou, ainda, a contextos socioculturais que, além de repercutirem as disparidades entre municípios e regiões, podem limitar ou ampliar a consciência individual sobre a temática racial (Brasil. Inep, 2009, p. 49).

Para Fleuri (2015, p. 25), esse fato pode estar associado à “[...] ambiguidade e ao grau de preconceitos étnicos associados histórica e culturalmente a essas categorias”, e propõe estudos mais aprofundados para conceituar categorizações étnicas mais adequadas à autoidentificação dos professores.

Souza (2013, p. 69-70) conclui em seu estudo que “o perfil étnico dos professores se aproxima da média nacional, portanto, não parece haver discriminação desta natureza no acesso aos postos de trabalho na educação escolar”, apesar de não se estender muito na argumentação que apresenta e reconhecer que os achados precisam ser mais bem estudados. Estudo do Dieese (2014b) aponta um crescimento progressivo na proporção de negros no corpo docente da educação básica, a que atribui duas explicações: i) esse aumento seria reflexo da modificação da configuração social da população em geral; ii) poderia ser resultado também das políticas afirmativas do governo, que estimulam maior parcela da população a se reconhecer como negra.

O conhecimento do perfil de cor/raça dos professores destaca-se, também, no contexto de outras discussões. Um aspecto relevante é apontado por Hanushek *et al.* (2005), que afirmam ter encontrado evidências, no contexto americano, de que “[...] estudantes se beneficiam de ter um professor com as mesmas características raciais

que possuem, sugerindo que a combinação de professores e alunos contribui para o padrão geral de ganhos de resultados” (Hanushek *et al.*, 2005, p. 4, tradução da autora).⁴ Nesse mesmo sentido, Murray, Murray e Waas (2008) verificaram que as relações entre professor e aluno são mais positivas quando pertencem à mesma origem étnico-racial. Alves e Pinto (2011) afirmam que existe diferença entre a distribuição racial da população em geral e a proporção de professores afrodescendentes (que se tornam professores em uma proporção menor que sua participação na população geral), o que “[...] pode implicar maior dificuldade dos docentes de lidar com situações de preconceito vivenciadas pelos alunos em sala de aula” (Alves; Pinto, 2011, p. 612).

Barbosa, Campos e Valentim (2011) destacam a importância de se realizar mais estudos a respeito das dimensões demográficas de sexo e cor/raça no ambiente escolar, e sobre os efeitos que essas características possam ter em questões de interação nas relações entre professor e aluno. Os autores apontam a seguinte discrepância como argumento: “[...] por um lado, a grande maioria dos educadores do ensino fundamental é branca [...] e do sexo feminino [...], por outro lado, um número expressivo de alunos em classes de reforço, repetentes e que evadem são pretos ou pardos e do sexo masculino” (Barbosa; Campos; Valentim, 2011, p. 455).

RESULTADOS

A Tabela 8 mostra a distribuição dos professores por raça/cor e etapa de ensino.

TABELA 8 Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (continua)

		TOTAL		BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
BRASIL	2009	1.857.278		712.089	38,3	54.248	2,9	365.967	19,7	10.374	0,6	6.926	0,4	707.674	38,1
	2013	2.017.071		862.151	42,7	78.104	3,9	487.641	24,2	11.482	0,6	10.114	0,5	567.579	28,1
	2017	2.078.910		872.435	42,0	84.934	4,1	524.078	25,2	14.352	0,7	12.738	0,6	570.373	27,4

⁴ “Finally, it appears that students benefit from having a teacher with the same race as their own, suggesting that the matching of teachers and students contributes to the pattern of overall achievement gains”.

TABELA 8 Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

(conclusão)

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Um dado que chama a atenção é o grande percentual de “não declarados” no quesito raça/cor, fato que foi se revertendo ao longo dos anos, já que a quantidade de “não declarados” diminui à medida que aumenta a declaração por outras opções. Como discutido anteriormente, a não declaração de raça/cor pode refletir tanto dificuldades na coleta de dados quanto problemas de identidade racial; importante lembrar que a classificação em grupos raciais incorpora a interpretação de um conjunto de fatores, não apenas fenotípicos, mas também políticos e culturais, ou seja, é um processo, de certa forma, impreciso e arbitrário, que pode subentender determinados interesses, o que pode explicar a dificuldade de os indivíduos se autodeclararem como pertencentes a um grupo ou outro.

Em todas as etapas de ensino, ao longo de todos os anos, existe um predomínio de professores que se declaram brancos. O segundo grupo mais frequente é o dos que se

declaram pardos; pretos, amarelos e indígenas têm uma presença bastante reduzida, com uma frequência menor que 5%, cada um, ao longo de todos os anos.

A título de comparação, a distribuição racial da população brasileira, divulgada pelo IBGE (s.d) com dados do Censo Demográfico de 2010 mostra o seguinte (Tabela 9):

TABELA 9 Distribuição da população brasileira segundo declaração de raça/cor – Brasil – 2010

	Total	%
Brasil	190.755.799	100
Branca	91.051.646	47,7
Preta	14.517.961	7,6
Amarela	2.084.288	1,1
Parda	82.277.333	43,1
Indígena	817.963	0,4
Não declarado	6.608	0,003

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, [s.d.]).

Comparando-se os dados do Censo Demográfico de 2010 com os do Censo Educacional de 2017, observa-se que pretos mostraram percentuais de participação na população superiores aos percentuais encontrados para os professores que assim se autodeclararam: 7,6% na população geral e 4% entre os professores. Pardos também se encontram sub-representados entre os professores: são 43,1% da população geral e apenas 25,2% dos professores. Brancos têm uma participação mais próxima: são 47,7% da população geral e representam 42,0% dos professores. Amarelos e indígenas têm participação bem pequena: 1,5% da população geral e 1,3% dos professores. Observa-se, ainda, que o percentual de “não declarados” no Censo Demográfico é quase zero, enquanto na população de professores esse percentual é maior (27,4%).

A distribuição de raça/cor dos professores pelas regiões geográficas (Tabela 10) mostra que predominam os brancos nas regiões Sul e Sudeste (mais de 50%). Na região Norte, a participação de pretos e pardos vem aumentando ao longo do período estudado. Na região Nordeste, predominam os pardos, nos três anos analisados. Na região Centro-Oeste, a presença é mais equilibrada entre brancos e pardos, com ligeira predominância dos primeiros.

TABELA 10 Distribuição de professores por raça/cor e região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CENTRO-OESTE	2009	132.909	42.038	31,6	3.607	2,7	32.071	24,1	767	0,6	1.245	0,9	53.181	40,0
	2013	141.541	46.610	32,9	4.184	3,0	37.826	26,7	768	0,5	1.340	0,9	50.813	35,9
	2017	154.426	54.721	35,4	6.142	4,0	49.320	31,9	1.095	0,7	2.188	1,4	40.960	26,5
NORDESTE	2009	559.462	90.755	16,2	19.247	3,4	173.348	31,0	2.701	0,5	1.747	0,3	271.664	48,6
	2013	577.930	108.966	18,9	23.831	4,1	215.343	37,3	3.916	0,7	2.537	0,4	223.337	38,6
	2017	592.333	107.612	18,2	25.049	4,2	218.110	36,8	7.798	1,3	2.830	0,5	230.934	39,0
NORTE	2009	156.893	19.671	12,5	3.367	2,1	53.890	34,3	516	0,3	2.737	1,7	76.712	48,9
	2013	178.173	28.280	15,9	4.772	2,7	83.746	47,0	660	0,4	4.642	2,6	56.073	31,5
	2017	183.218	24.505	13,4	7.035	3,8	94.124	51,4	762	0,4	5.748	3,1	51.044	27,9
SUDESTE	2009	738.663	405.449	54,9	23.941	3,2	95.451	12,9	3.382	0,5	654	0,1	209.786	28,4
	2013	819.664	472.631	57,7	39.348	4,8	134.861	16,5	4.681	0,6	930	0,1	167.213	20,4
	2017	832.760	456.361	54,8	39.466	4,7	142.140	17,1	3.417	0,4	1.137	0,1	190.239	22,8
SUL	2009	269.983	154.480	57,2	4.104	1,5	11.328	4,2	3.016	1,1	543	0,2	96.512	35,7
	2013	300.487	206.001	68,6	6.010	2,0	16.075	5,3	1.459	0,5	667	0,2	70.275	23,4
	2017	316.979	229.606	72,4	7.279	2,3	20.640	6,5	1.284	0,4	840	0,3	57.330	18,1

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Esse quadro demonstra uma variação étnica dos professores entre as regiões geográficas. Souza (2013) afirma que o fato de o perfil étnico dos professores se aproximar do perfil étnico médio nacional demonstra não haver discriminação por esse fator no mercado de trabalho docente; argumento de que discordam Alves e Pinto (2011), que apontam existir diferença entre a distribuição racial da população e a proporção de professores afrodescendentes. Os dados analisados nesta pesquisa corroboram a opinião de Alves e Pinto (2011), pois mostram existir, de fato, tais diferenças.

Gatti e Barretto (2009) afirmam que a desigualdade de escolaridade de pretos e pardos pode explicar a maior presença desses professores na educação infantil e nos anos iniciais, que exigem formação menos especializada. As autoras apontam, também, a importância da profissão docente na inserção profissional desses grupos étnicos, participação que, segundo as autoras, vem crescendo em todas as etapas da educação ao longo dos anos.

A análise de informações sobre raça/cor deve ser considerada como subsídio a propostas de políticas públicas que considerem a importância dos fatores multiculturais, tanto para a formação do próprio docente quanto para o plano pedagógico que esse docente irá implementar para seus alunos nas escolas. Planejamentos que consideram esses fatores podem viabilizar a ampliação da influência cultural de grupos raciais em segmentos específicos da vida social. São importantes, também, debates que considerem políticas de ação afirmativa e de promoção de igualdade no acesso à profissão e à progressão profissional.

IDADE

A idade do professor da educação básica pode indicar algumas características de seu perfil profissional. Polena e Gouveia (2013) encontraram em seu estudo do perfil do professor (de 2007 a 2011) que a faixa etária prevaiente é de 30 a 49 anos, com tendência de aumento, o que, segundo as autoras, sugere um envelhecimento dos profissionais docentes. Souza e Gouveia (2011) também identificaram um envelhecimento dos profissionais. Em seus estudos, em 1997, a população de professores com mais de 56 anos era de 1,4%, enquanto que em 2007 esse grupo representava 5,2%. Além disso, a quantidade de profissionais com mais de 41 anos representava 32% em 1997, passando para quase 50% em 2007. Souza (2013, p. 70) concorda com esse argumento quando afirma que

os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho.

Gatti e Barretto (2009) fazem uma análise mais detalhada (consideraram as faixas: até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais): afirmam que a maior parte dos docentes mais jovens (até 29 anos) leciona na educação infantil; no ensino

fundamental, afirmam as autoras, a distribuição por faixas etárias é mais equilibrada; já para o nível médio, o estudo apontou prevalência de professores acima de 30 anos. Essa distribuição contribui, também, para a compreensão do perfil de escolaridade dos professores: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, segundo as autoras, são atendidos por professores de menor escolaridade, que muitas vezes ainda estão estudando.

Estudo exploratório do Inep, realizado em 2009, apontou que a distribuição das idades dos professores em cada uma das etapas da educação básica espelha, de certa forma, o que acontece na trajetória desses profissionais e na carreira docente: profissionais mais jovens nas etapas iniciais, profissionais mais experientes nas etapas finais. Em cada etapa, as médias etárias se mostraram relativamente uniformes, no entanto, as diferenças entre as idades mais frequentes foram grandes – cerca de 14 anos (Brasil. Inep, 2009). Isso demonstra existir um *gap* etário entre as etapas da educação, sinal de que o fluxo dos professores ao longo da carreira não é uniforme: professores mais novos podem estar abandonando a carreira após certa experiência e professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria.

Souza (2013, p. 57), no entanto, com base em estudo com dados de 2011, afirma que “os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”, e relaciona o fato à reforma da previdência, que teria dificultado a aposentadoria precoce do professor. Souza e Gouveia (2011) concordam com esse argumento, acrescentando ainda a possibilidade de que a criação de abonos dentro da carreira pode ser fator de incentivo à permanência dos docentes na profissão.

Nota técnica do Dieese (2014a) – dados de 2013 – indica que os profissionais ingressam no magistério mais tarde. Houve uma redução no percentual de ingressantes na faixa etária de até 25 anos (21,5% do total), que pode estar ocorrendo em função da exigência, feita pela LDB, de que os professores ingressantes tenham formação em nível superior. Segundo Fanfani (2007), o ingresso na carreira é determinado por algumas regulações que, para serem satisfeitas, podem demandar algum tempo. O autor comenta, ainda, que a legislação também prevê uma faixa etária superior limite, quando a maioria dos professores começa a adquirir o direito à aposentadoria – faixa etária, em geral, inferior às demais categorias profissionais.

Souza e Gouveia (2011) especulam que a faixa etária dos professores pode estar associada à maior experiência profissional, se se considerar que permanecem mais tempo na carreira, têm maior amadurecimento em suas ações pedagógicas e no enfrentamento de desafios. Os autores mostram que em 1997 (dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb), 14,6% dos docentes tinham mais de 21 anos de trabalho, percentual que, em 2007, representava mais de 25%; e em 1997 os profissionais com menos de cinco anos de carreira representavam 27,6%, enquanto que em 2007 totalizavam 17,1%.

A faixa etária do professor pode ser relacionada, também, com a postura que o professor assume em relação ao uso de novas tecnologias. Professores mais jovens, a princípio, por terem maior familiaridade na utilização desses recursos, teriam maior facilidade em assimilá-las em sua prática docente. Professores mais antigos, por outro lado, mais acostumados às práticas tradicionais de ensino, podem mostrar uma postura mais passiva diante do uso de ferramentas tecnológicas, demandando maior esforço de capacitação na assimilação do uso de tais tecnologias no processo de mediação de ensino-aprendizagem (Cantini *et al.*, 2006).

Inversamente, professores mais novos têm menos experiência em lecionar que professores mais antigos. O Relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – Teaching and Learning International Survey) de 2013 aponta que

Os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docente e os professores da rede federal tendem a ter mais experiência docente que seus pares das redes municipais, estaduais e privada. Observa-se que a experiência docente está relacionada com a idade média dos professores, já que a rede privada concentra os professores mais jovens, enquanto a rede federal, os mais velhos. De fato, quase 30% da rede privada é composta por professores em início de carreira (até cinco anos de experiência), enquanto a rede federal tem quase um terço de seus docentes com mais de 20 anos de experiência (Brasil. Inep, 2014).

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como *proxi* indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados.

De qualquer forma, fica evidente a importância que essa discussão assume no que diz respeito ao processo de recrutamento de professores, tanto para a reposição do quadro de profissionais quanto para suprir expansão na oferta de educação. São questões diretamente relacionadas à definição de políticas públicas: o recrutamento de professores com qualificação adequada diz respeito aos requisitos de ingresso; e perspectivas de crescimento e valorização na carreira são elementos de incentivo à permanência desses profissionais.

RESULTADOS

A Tabela 11 e o Gráfico 6 descrevem a distribuição da idade dos docentes, na educação básica como um todo e por etapa de educação.

TABELA 11 Estatísticas descritivas para idade de professor – Brasil – 2009/2013/2017

ETAPA		IDADE DO PROFESSOR						
		Média	Desvio-padrão	Mínima	Máxima	Mediana	Moda	N
BRASIL	2009	38,65	9,79	11	89	38	32	1.857.278
	2013	39,50	9,96	14	95	39	34	2.017.071
	2017	41,04	9,89	14	93	40	38	2.078.910
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	36,24	9,19	11	81	35	30	377.560
	2013	37,65	9,48	14	95	37	34	478.811
	2017	39,47	9,55	14	93	39	36	557.541
ANOS INICIAIS	2009	36,25	9,45	12	83	38	32	737.833
	2013	39,80	9,51	14	95	39	35	750.366
	2017	41,40	9,54	14	86	41	38	761.737
ANOS FINAIS	2009	38,90	9,85	12	89	38	31	785.209
	2013	39,67	10,08	14	95	39	32	802.902
	2017	41,19	9,99	15	85	40	36	764.731
ENSINO MÉDIO	2009	39,82	9,85	16	89	39	44	460.023
	2013	40,40	10,27	14	95	40	33	507.617
	2017	41,81	10,07	14	89	41	36	509.794

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

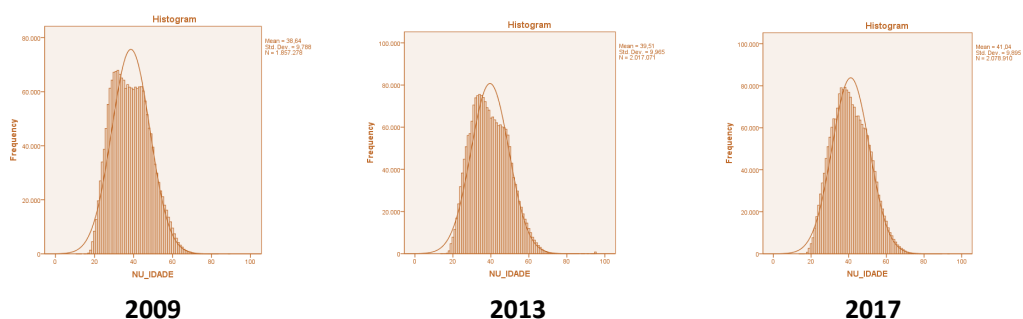


GRÁFICO 6 Distribuição de professores por idade – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Esses dados corroboram os achados de Gatti e Barretto (2009) que mostram que faixas etárias mais jovens prevalecem nas etapas iniciais da educação básica (as médias etárias são menores), o que as autoras atribuem à menor escolaridade desses profissionais – níveis de escolaridade que estariam mais adequados às etapas iniciais de ensino. Os achados corroboram, também, o estudo exploratório realizado pelo Inep (Brasil. Inep, 2009), que constatou predomínio de profissionais mais jovens nas etapas iniciais e de profissionais mais experientes nas etapas finais, com uma distribuição não uniforme de professores entre esses extremos, ao longo da carreira. Os dados levantados em 2017 mostram que a distribuição ao longo dos anos veio se tornando mais uniforme, com diminuição do *gap* etário observado nos anos anteriores.

Para fins de comparação, é importante analisar alguns dados internacionais. O *National Centre for Education Statistics* (NCES, s.d) divulga estatísticas sobre educação nos Estados Unidos; a respeito das faixas etárias de professores, os dados mostram que certo *gap* existia em meados da década de 1990, mas que a distribuição etária dos professores foi-se uniformizando nos anos seguintes. O Talis mostra que⁵ “a idade média dos professores na educação primária para os seis países da Talis é de 43 anos, enquanto a idade média dos professores nas séries secundárias superiores é de 45 anos” (OCDE, 2014, p. 34, tradução da autora), faixas etárias superiores à identificada em 2017 para o Brasil. Relatório da Comissão Europeia (Eacea, 2015) aponta a tendência de envelhecimento da população de professores na maioria dos países incluídos na pesquisa, apontando que 40% dos professores da educação fundamental estarão aptos a se aposentar dentro de 15 anos, situação que pode levar à falta de professores nos sistemas educacionais.

⁵ “The average age of teachers in primary education for the six TALIS countries is 43 years, while the average age of teachers in upper secondary education is 45 years”.

Fica evidente, também no Brasil, a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, com médias etárias em torno de 40 anos em 2017 para todas as etapas de ensino. Em 2009 existiam 271.143 professores com idade igual ou maior do que 50 anos (cerca de 15% dos professores); em 2017 esse número era de 440.730 (21%). São professores mais experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema.

Foram definidas faixas etárias para estudo mais detalhado da distribuição das idades. Observa-se diminuição do percentual de professores mais jovens ao longo do período analisado (Tabela 12 e Gráfico 7).

TABELA 12 Percentual de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017

	2009		2013		2017	
	%	(acumul.)	%	(acumul.)	%	(acumul.)
Até 20	0,8	0,8	0,7	0,7	0,4	0,4
De 21 a 30	23,0	23,8	19,5	20,2	15,1	15,5
De 31 a 45	50,9	74,7	51,1	71,3	51,6	67,1
De 46 a 56	21,0	95,7	23,5	94,8	26,3	93,4
De 57 a 65	4,0	99,7	4,7	99,5	5,9	99,3
Acima de 66	0,3	99,9	0,5	100,0	0,7	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

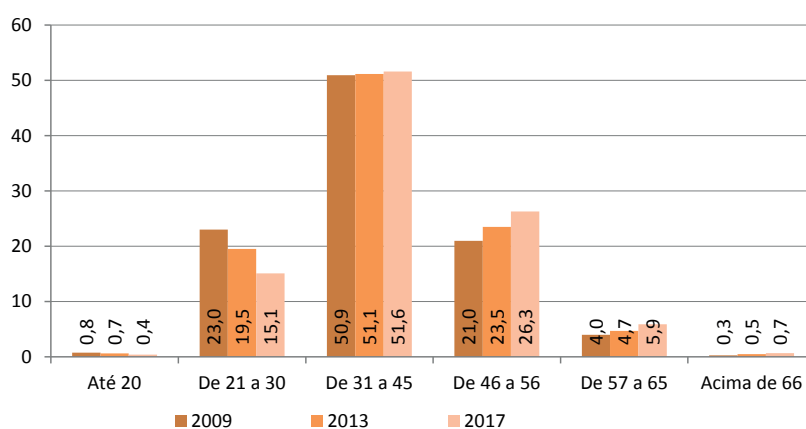


GRÁFICO 7 Distribuição em percentuais de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Essa diminuição pode indicar, por exemplo, que os professores estão entrando mais tarde na profissão, já que a escolaridade mínima exigida demanda mais tempo de estudo. Pode indicar, por outro lado, problemas de renovação dos quadros, se isso significar que menos pessoas estão ingressando na profissão. Os dados mostram, também, a tendência de aumento no percentual de professores com mais de 45 anos ao longo do período (todas as faixas etárias acima dessa idade mostraram aumento nos percentuais). Assumindo a idade como indicativo do tempo de experiência do professor, esses dados podem mostrar que esses são profissionais com certa experiência lecionando na educação básica. Podem indicar, por outro lado, possíveis problemas de disponibilidade futura de docentes, quando a antiga geração começar a se aposentar, se não houver reposição adequada de uma nova geração de professores.

NECESSIDADES ESPECIAIS

Em seu trabalho, o professor mobiliza diversas capacidades: sua bagagem no conteúdo ensinado, práticas pedagógicas, além da própria motivação e comprometimento com o ensino, num processo que se desenvolve dentro de um contexto de relações sociais. O professor portador de necessidades especiais, além de ter que mobilizar todos esses fatores, tem ainda que superar um processo de discriminação historicamente construído ao longo do tempo, além de ter, também, que superar as próprias dificuldades laborativas (Souza; Timm; Garin, 2016).

O trabalho do professor portador de necessidades especiais, ao mesmo tempo em que favorece seu próprio desenvolvimento, também oferece a oportunidade de desenvolvimento a seus alunos, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas portadoras de deficiências e a atitudes frente à diversidade humana (Thomaz; Ribeiro, 2016). Os custos decorrentes de modificações na infraestrutura das escolas, aquisição de equipamentos ou contratação de profissionais de apoio aos docentes, porventura necessários à inclusão de professores com deficiências, são menos importantes quando comparados aos efeitos que esses profissionais podem ter como modelo de pessoa para os estudantes. Por outro lado, no entanto, escolas carentes podem não ter condições de arcar com tais custos, restringindo ainda mais as oportunidades para docentes com necessidades especiais e privando os estudantes de aprender com esse tipo de experiência. Para algumas escolas, talvez seja menos custoso simplesmente não contratar esses profissionais.

Assim, existem argumentos de todos os tipos em favor da inclusão do professor portador de necessidades especiais: a dignidade que esses profissionais adquirem; a possibilidade de convívio com um grupo social que os ajude na reabilitação social e psicológica; humanização do ambiente de trabalho e enriquecimento de experiências; geração de renda e inserção de novos consumidores na economia local. Esse professor é um profissional já acostumado a superar dificuldades, que pode se adaptar com facilidade ao ambiente da escola e contribuir com novos pontos de vista. Mas foi a Lei de Cotas – que impôs um percentual de vagas destinadas a pessoas com deficiência – (Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991) (Brasil, 1991) que representou o principal incentivo ao acolhimento desses profissionais no mercado de trabalho, uma vez que procura estimular uma mudança cultural em relação às pessoas com deficiência.

Segundo o Decreto Legislativo nº 186/2008 (Brasil, 2008) e o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que aprovou e promulgou (respectivamente) o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, pessoas com deficiência

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

O Censo da Educação Básica coleta informações sobre os professores que possuem necessidades especiais, categorizando-as como: cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla (Brasil. Inep, 2016, p. 87-88).

RESULTADOS

Dados sobre necessidades especiais não foram coletados no Censo de 2009; os resultados aqui apresentados, portanto, referem-se aos anos de 2013 e 2017.

A Tabela 13 mostra a quantidade de professores que declararam possuir algum tipo de necessidade especial, para Brasil e por etapa. Importante lembrar que, uma vez que o professor com necessidade especial pode lecionar em mais de uma etapa de ensino, ele pode ser contabilizado mais de uma vez. Os dados mostram que apenas uma pequena

proporção dos professores declarou ser portador de necessidades especiais: 0,4% dos professores em 2013 e 0,3% em 2017. Esse dado pode representar as dificuldades ainda presentes no mercado de trabalho para o acolhimento desses profissionais; mas pode indicar, também, que poucos indivíduos com deficiência se graduam em licenciatura por conta das dificuldades que encontram para se formar na educação básica, ou seja, pode refletir uma dificuldade de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

TABELA 13 Professores com necessidades especiais – Brasil – 2013/2017

	2013	2017
Total de professores	2.017.071	2.078.910
Total de professores com necessidades especiais	8.078	6.425
EDUCAÇÃO INFANTIL	1.796	1.690
ANOS INICIAIS	3.517	2.524
ANOS FINAIS	3.151	2.343
ENSINO MÉDIO	1.350	1.206

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A Tabela 14 contabiliza professores distribuídos por tipo de necessidade especial e por etapa de ensino.

TABELA 14 Necessidades especiais de docentes por etapas de ensino (em quantidade) – Brasil – 2013/2017

		EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
CEGUEIRA	2013	52	164	373	281
	2017	74	152	250	135
BAIXA VISÃO	2013	993	2.707	6.645	2.831
	2017	1.063	2.071	4.978	2.515
SURDEZ	2013	114	520	1.036	393
	2017	72	336	383	292
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	2013	249	757	1.728	929
	2017	312	664	1.322	776
SURDO-CEGUEIRA	2013	4	16	0	11
	2017	0	0	0	0
DEFICIÊNCIA FÍSICA	2013	945	2.838	5.895	3.393
	2017	850	2.058	4.694	3.362
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	2013	257	735	869	89
	2017	48	75	80	12
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	2013	100	521	837	271
	2017	26	100	171	137

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os tipos de necessidades especiais mais frequentes foram baixa visão e deficiência física, em todas as etapas de ensino; surdo-cegueira foi a deficiência menos frequente. Observa-se, também, que professores com necessidades especiais se concentram mais nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental do que nas demais etapas. Isso pode ocorrer porque nessas etapas as dificuldades do professor com deficiência são mais facilmente contornáveis, por exemplo, os alunos nessas etapas não exigem tanta atenção pessoal quanto os alunos da educação infantil; ainda, nas etapas do ensino fundamental, os professores, em geral, são mais estáveis nas turmas do que seriam no ensino médio, em que normalmente os professores lecionam em várias turmas. Assim, a infraestrutura de apoio necessária à atuação do professor seria mais bem utilizada.

É preciso considerar que as dificuldades que esses profissionais enfrentam podem ser tão grandes que podem levar professores com necessidades especiais à frustração e eventual desistência da profissão. Perante o esforço desse docente, é crucial que os gestores enxerguem suas potencialidades profissionais, e também suas especificidades, dando o apoio necessário às suas atividades e buscando alternativas que ampliem o espaço de atuação desses profissionais.

FORMAÇÃO

Têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao associarem remuneração com melhor formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Brasil, 1996). Mais recente, o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabeleceu, em sua Meta 15, que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

Dados analisados por Souza e Gouveia (2011) mostram que o percentual de professores com formação até o nível médio se reduziu ao longo da década 1997-2007, enquanto professores com nível superior tiveram seus percentuais aumentados, mesma tendência encontrada pelo Relatório do Dieese de 2014 (Dieese, 2014a).

A formação continuada dos professores é aspecto importante quando se consideram as novas exigências no escopo da educação, em que muitas vezes é necessária a mobilização de novas competências no quadro docente. A formação continuada de professores também apresenta números crescentes. Existem, no entanto, dúvidas sobre a permanência mais prolongada das contribuições desses cursos sobre a prática de ensino, mesmo que inicialmente os cursos possam ter apresentado efeitos positivos (Gatti; Barretto, 2009).

Dados de Souza e Gouveia (2011) apontam que os cursos de formação continuada investem mais frequentemente em uma formação geral, atingindo com maior abrangência professores menos especializados das séries iniciais. Existe, ainda, a possibilidade apontada pelos autores de que professores de séries mais adiantadas tenham algum tipo de resistência em investir nesse tipo de formação.

O Censo da Educação Básica coleta informações a respeito do nível de escolaridade do docente, conforme especificado no Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil. Inep, 2016, p. 80-81). Para os professores com nível de escolaridade superior, podem ser informados até três cursos. Para cada um desses cursos são coletadas também as seguintes informações: i) situação do curso (se o professor já concluiu ou ainda está cursando); ii) área do curso; iii) código do curso de formação superior (código da OCDE); iv) indicador se o curso é licenciatura; v) indicador se possui complementação pedagógica – para os profissionais já com nível superior concluído em nível de bacharelado ou tecnológico, conforme a Resolução nº 2, de 1997, do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 1997); vi) ano de início do curso; vii) ano de conclusão do curso; viii) tipo de instituição do curso (pública ou privada).

Para os docentes com nível superior concluído, são coletadas também informações a respeito de titulações de pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado. (Brasil. Inep, 2016, p. 83). Por fim, coleta-se informações sobre cursos de formação continuada (capacitações com mais de 80 horas) realizados por esses profissionais (Brasil. Inep, 2016, p. 83-85).

RESULTADOS

A Tabela 15 apresenta os professores computados segundo seu nível de escolaridade. A formação em nível superior é a mais frequente (78,4% em 2017), e mostra tendência crescente ao longo do tempo. Os percentuais de professores com formação no nível fundamental incompleto ou completo são quase desprezíveis, e o nível médio é o segundo nível de formação mais comum (21,3% em 2017), percentuais que vêm se reduzindo no período.

TABELA 15 Escolaridade do professor – Brasil – 2009/2013/2017

	2009		2013		2017	
	N	%	N	%	N	%
BRASIL	1.857.278		2.017.071		2.078.910	
Fundamental incompleto	3.332	0,2	1.429	0,1	1.281	0,1
Fundamental completo	8.404	0,5	4.731	0,2	3.985	0,2
Ensino médio	590.206	31,8	504.008	25,0	443.695	21,3
Superior	1.255.336	67,6	1.506.903	74,7	1.629.949	78,4

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A Tabela 16 e o Gráfico 8 mostram a distribuição dos professores por etapas de ensino. As quantidades representam, na verdade, funções docentes, uma vez que um mesmo professor pode lecionar em diferentes etapas de ensino. A distribuição por etapa de ensino mostra a mesma tendência observada para o Brasil: formações em nível fundamental e médio vêm se reduzindo ao longo do tempo, tendência oposta à formação de nível superior, que mostra percentuais crescentes.

TABELA 16 Escolaridade do professor por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (continua)

		Educação Básica	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
		N	%	N	%	N	%	N	%	
2009	TOTAIS	1.857.278	377.560		737.833		785.209		460.023	
	Fundamental incompleto	3.332	1.285	0,3	1.101	0,1	1.137	0,1	155	0,0
	Fundamental completo	8.404	3.731	1,0	3.105	0,4	2.185	0,3	206	0,0
	Ensino médio	590.206	188.785	50,0	279.221	37,8	165.952	21,1	39.690	8,6
	Superior	1.255.336	183.759	48,7	454.406	61,6	615.935	78,4	419.972	91,3

TABELA 16 Escolaridade do professor por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (conclusão)

		Educação Básica	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
			N	%	N	%	N	%	N	%
2013	TOTAIS	2.017.071	478.811		750.366		802.902		507.617	
	Fundamental incompleto	1.429	593	0,1	403	0,1	515	0,1	107	0,0
	Fundamental completo	4.731	2.556	0,5	1.373	0,2	1.107	0,1	97	0,0
	Ensino médio	504.008	187.135	39,1	213.236	28,4	135.030	16,8	36.739	7,2
	Superior	1.506.903	288.527	60,3	535.354	71,3	666.250	83,0	470.674	92,7
2017	TOTAIS	2.078.910	557.541		761.737		764.731		509.794	
	Fundamental incompleto	1.281	502	0,1	442	0,1	443	0,1	96	0,0
	Fundamental completo	3.985	2.159	0,4	1.211	0,2	927	0,1	113	0,0
	Ensino médio	443.695	180.451	32,4	179.451	23,6	111.329	14,6	32.968	6,5
	Superior	1.629.949	374.429	67,2	580.633	76,2	652.032	85,3	476.617	93,5

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

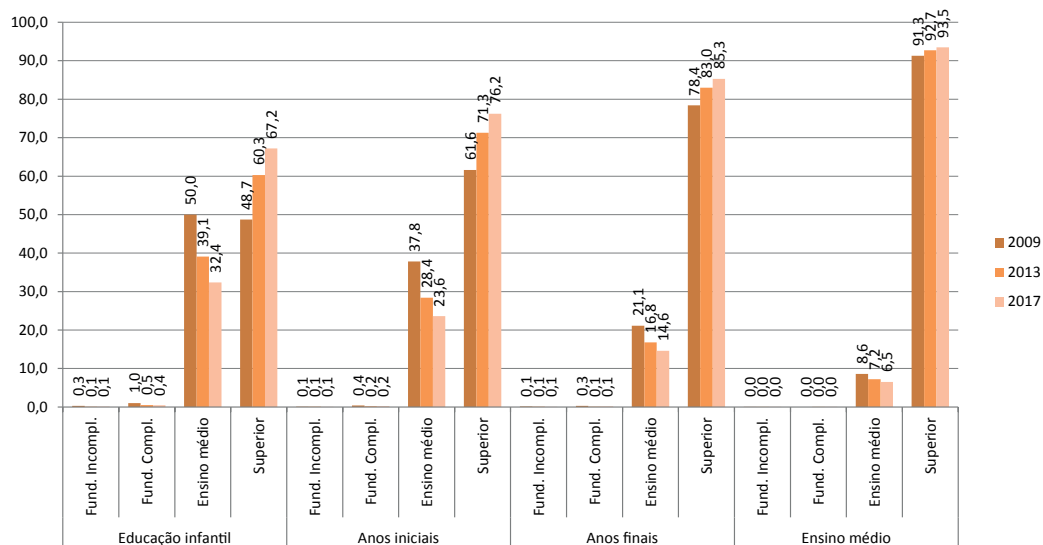


GRÁFICO 8 Distribuição percentual de professores segundo escolaridade e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Professores com nível médio são mais comuns na educação infantil e nos anos iniciais do que nas outras etapas, com uma tendência bem evidente de redução desses percentuais ao longo do tempo. Esses dados estão em conformidade com o que estabelece a LDB, ao admitir formação de nível médio para essas etapas.

A formação superior é a mais frequente em todas as etapas de ensino, percentuais que vêm crescendo ao longo dos anos. Essa tendência também está em conformidade com a LDB e com a Meta 15 do PNE, ao estabelecerem, com a exceção descrita para o nível médio, que o requisito mínimo para o professor atuar na educação básica é a qualificação em nível superior. Os dados obtidos confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, aos poucos, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação, e confirmam também a tendência de que professores de nível médio estão se formando em nível superior.

A formação em nível médio normal/magistério está detalhada no Gráfico 9. O gráfico apresenta também os percentuais gerais de formação em nível médio (para fins de comparação; esses valores incluem os percentuais de formação em normal/magistério). Os dados mostram a tendência de redução de professores com escolaridade em nível médio ao longo do tempo e em todas as etapas de educação, tendência que se observa também para a formação em nível médio normal/magistério.

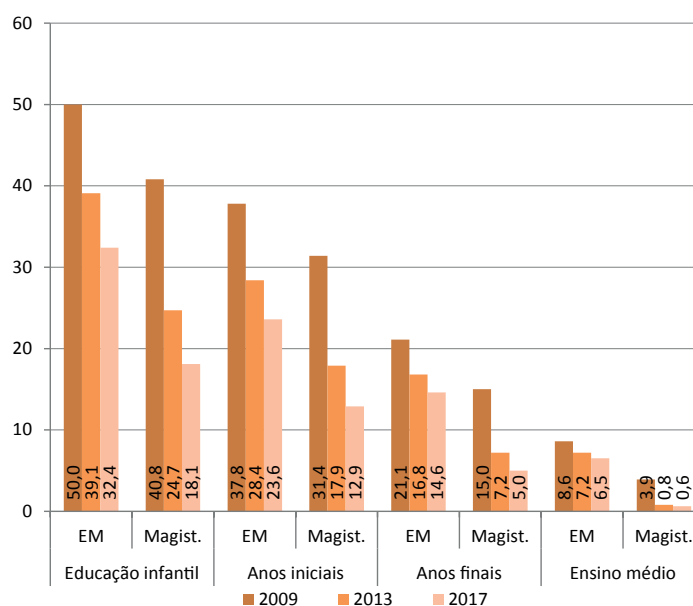


GRÁFICO 9 Distribuição percentual de professores segundo escolaridade, nível médio e normal/magistério, por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os professores que se formaram em nível superior se graduaram, em sua maioria, em instituições privadas, numa proporção que se mostra bastante estável ao longo dos anos (Gráfico 10). Esse dado pode estar refletindo efeitos das políticas de incentivo à formação docente nas instituições privadas, como o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e o Prouni (Programa Universidade para Todos), por exemplo.

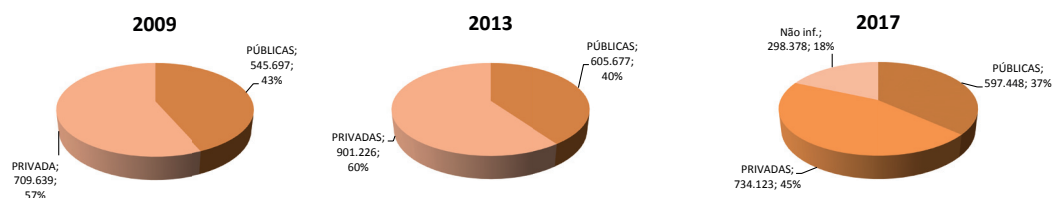


GRÁFICO 10 Tipo de instituição de graduação dos professores – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A distribuição de escolaridade de professor por localização (rural/urbana) encontra-se descrita na Tabela 17 e no Gráfico no 11.

TABELA 17 Escolaridade de professor por localização (rural/urbana) – 2009/2013/2017

		2009		2013		2017	
		N	%	N	%	N	%
RURAL	Fundamental incompleto	1.229	0,4	551	0,2	455	0,1
	Fundamental completo	3.901	1,2	1.765	0,5	1.261	0,4
	Ensino médio	183.540	56,8	148.929	44,9	120.522	36,8
	Superior	134.717	41,7	180.505	54,4	205.270	62,7
	TOTAL	323.387		331.750		327.508	
URBANA	Fundamental incompleto	2.122	0,1	883	0,1	831	0,0
	Fundamental completo	4.583	0,3	2.982	0,2	2.745	0,2
	Ensino médio	417.835	26,4	362.749	20,8	329.362	18,2
	Superior	1.160.840	73,2	1.373.808	78,9	1.474.527	81,6
	TOTAL	1.585.380		1.740.422		1.807.465	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

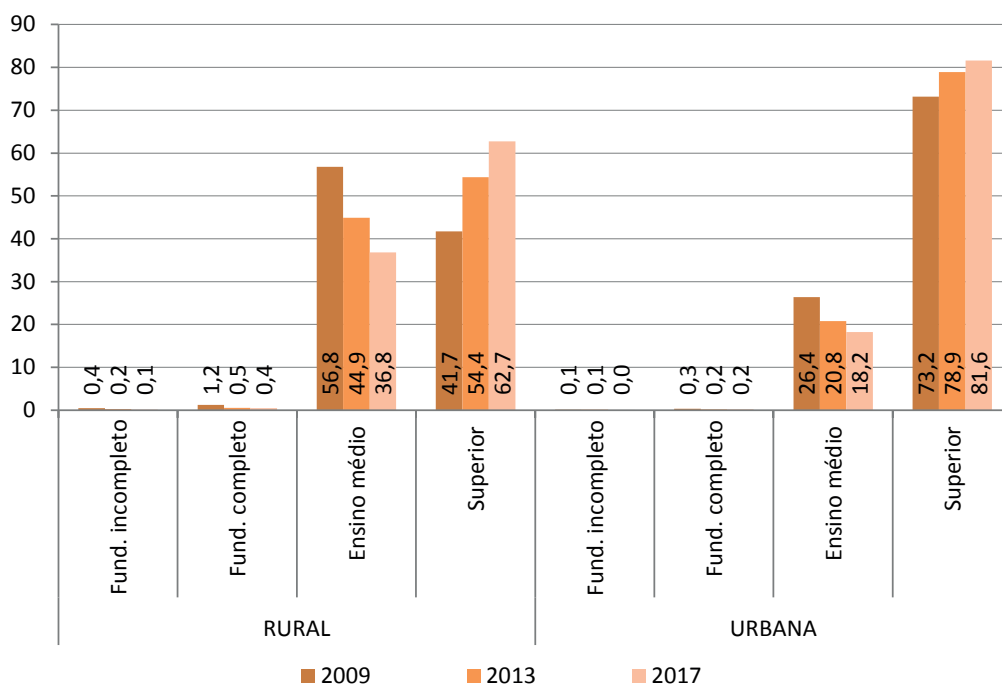


GRÁFICO 11 Distribuição percentual de professores, segundo escolaridade e localização geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Observa-se que professores com nível médio de escolaridade estão mais presentes nas regiões rurais do que nas urbanas; e professores com formação de nível superior estão mais presentes nas regiões urbanas. Isso pode refletir o desinteresse de professores com formação mais elevada em trabalhar nas regiões rurais, possivelmente por fatores como a distância em que se encontram as escolas e os baixos salários que são oferecidos nessas regiões. Provavelmente esses profissionais mais qualificados encontram melhores colocações em regiões urbanas, e pessoas que aceitam trabalhar nas regiões rurais são as que têm escolaridade menor (pois é onde encontram oportunidades). É uma situação que espelha a desigualdade regional do País. No entanto, tanto nas regiões rurais quanto nas urbanas, as formações de nível médio vêm se reduzindo, enquanto aumenta a presença de profissionais com formação de nível superior.

A distribuição de escolaridade de professor por dependência administrativa encontra-se na Tabela 18 e no Gráfico 12.

TABELA 18 Escolaridade dos professores por dependência administrativa –
Brasil – 2009/2013/2017

		2009		2013		2017	
		N	%	N	%	N	%
FEDERAL	Fundamental incompleto	2	0,0	0	0,0	5	0,0
	Fundamental completo	2	0,0	0	0,0	4	0,0
	Ensino médio	482	4,2	396	2,1	634	2,3
	Superior	11.092	95,8	18.884	97,9	26.745	97,7
	TOTAL	11.578		19.280		27.388	
ESTADUAL	Fundamental incompleto	669	0,1	286	0,0	253	0,0
	Fundamental completo	1.020	0,1	535	0,1	402	0,1
	Ensino médio	87.308	12,8	60.740	9,0	44.523	7,1
	Superior	591.156	86,9	615.249	90,9	584.569	92,8
	TOTAL	680.153		676.810		629.747	
MUNICIPAL	Fundamental incompleto	2.200	0,2	568	0,1	420	0,0
	Fundamental completo	5.379	0,6	2.241	0,2	1.677	0,2
	Ensino médio	388.140	40,5	304.903	29,1	255.511	23,2
	Superior	563.251	58,7	740.746	70,7	842.296	76,6
	TOTAL	958.970		1.048.458		1.099.904	
PRIVADA	Fundamental incompleto	556	0,1	581	0,1	609	0,1
	Fundamental completo	2.130	0,5	1.993	0,4	1.925	0,4
	Ensino médio	135.874	34,2	150.325	32,4	153.020	31,1
	Superior	259.275	65,2	311.419	67,1	337.207	68,4
	TOTAL	397.835		464.318		492.761	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

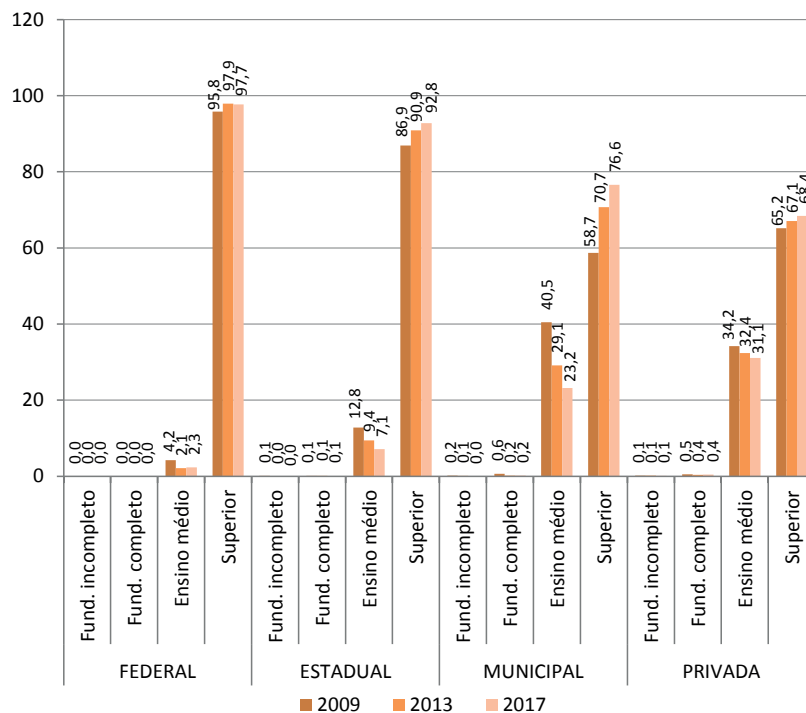


GRÁFICO 12 Escolaridade dos professores por dependência administrativa – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O gráfico mostra que a escolaridade de nível médio é mais frequente nas redes municipais e privadas, representando percentuais bastante reduzidos nas redes estaduais e federal. A quantidade de professores com nível superior lecionando nas escolas privadas é menor do que a quantidade de professores com esse mesmo nível de formação que lecionam nas escolas públicas. Essa quantidade de formados em nível superior vem crescendo a um ritmo bastante lento nas escolas privadas; nas escolas federais o crescimento também é lento, mas os percentuais de professores em nível superior nessas redes já estão acima de 95%.

A Tabela 19 apresenta os dados de escolaridade de professor desagregados por região geográfica.

TABELA 19 Escolaridade dos professores por região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

		2009		2013		2017	
		N	%	N	%	N	%
Centro-Oeste	Fund. Incompleto	287	0,2	88	0,1	91	0,1
	Fund. Completo	550	0,4	245	0,2	266	0,2
	Ensino médio	26.888	20,2	18.922	13,4	18.606	12,0
	Superior	105.184	79,1	122.286	86,4	135.463	87,7
	Total de Funções Docentes	132.909		141.541		154.426	
Nordeste	Fund. Incompleto	1.932	0,3	617	0,1	601	0,1
	Fund. Completo	4.198	0,8	1.838	0,3	1.515	0,3
	Ensino médio	278.821	49,8	228.139	39,5	198.064	33,4
	Superior	274.511	49,1	347.336	60,1	392.153	66,2
	Total de Funções Docentes	559.462		577.930		592.333	
Norte	Fund. Incompleto	456	0,3	289	0,2	244	0,1
	Fund. Completo	1.351	0,9	860	0,5	598	0,3
	Ensino médio	71.331	45,5	60.797	34,1	48.354	26,4
	Superior	83.755	53,4	116.227	65,2	134.022	73,1
	Total de Funções Docentes	156.893		178.173		183.218	
Sudeste	Fund. Incompleto	347	0,0	297	0,0	245	0,0
	Fund. Completo	1.111	0,2	941	0,1	878	0,1
	Ensino médio	156.278	21,2	142.260	17,4	128.479	15,4
	Superior	580.927	78,6	676.166	82,5	703.158	84,4
	Total de Funções Docentes	738.663		819.664		832.760	
Sul	Fund. Incompleto	310	0,1	138	0,0	100	0,0
	Fund. Completo	1.195	0,4	847	0,3	729	0,2
	Ensino médio	56.965	21,1	53.936	17,9	50.236	15,8
	Superior	211.513	78,3	245.566	81,7	265.914	83,9
	Total de Funções Docentes	269.983		300.487		316.979	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O maior percentual de profissionais de nível superior, em 2017, ocorre na região Centro-Oeste, e o menor percentual, no Nordeste. Já os níveis médios de formação são mais frequentes no Norte e no Nordeste do Brasil. Embora esses dados possam refletir a desigualdade de formação em regiões menos favorecidas em relação às mais desenvolvidas, em todas as regiões existe a tendência de diminuição dos percentuais de professores de nível fundamental e médio, associada à tendência de aumento progressivo de formações de nível superior.

A quantidade de professores com títulos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) vem aumentando no período estudado (Gráfico 13).

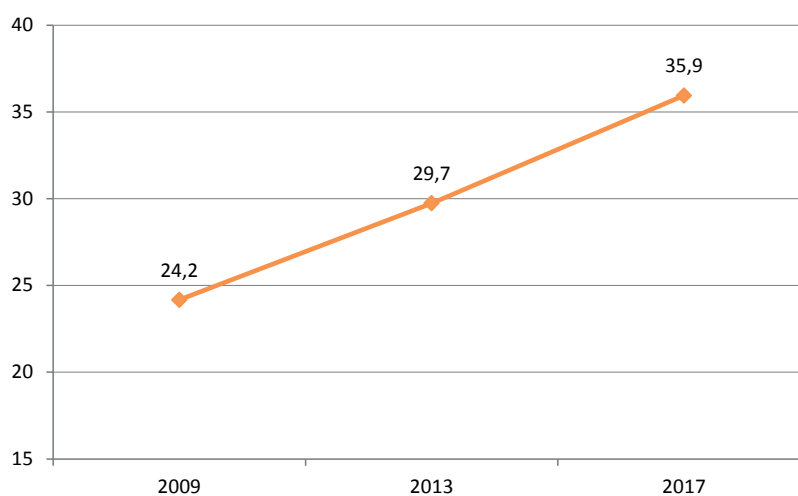


GRÁFICO 13 Percentual de professores com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Apesar do crescimento evidente desses percentuais (11,7 pontos percentuais entre 2009 e 2017), ainda é preciso uma grande evolução para que se atinja a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*.

A Tabela 20 mostra a distribuição dos professores com pós-graduação, por tipo de titulação, agregadas ao nível Brasil. Observa-se que a grande maioria dos pós-graduados possui títulos de nível de especialização (percentuais acima de 95%), muito acima da proporção de mestres e doutores; a ocorrência de mestrados e doutorados, no entanto, vem crescendo ao longo dos anos.

TABELA 20 Professores com pós-graduação, por tipo de titulação – Brasil – 2009/2013/2017

	2009		2013		2017	
Brasil	1.857.278		2.017.071		2.078.910	
Com pós	448.923		599.751		747.249	
	N	%	N	%	N	%
Especialização	432.271	96,3	577.105	96,2	712.517	95,4
Mestrado	15.275	3,4	20.647	3,4	30.690	4,1
Doutorado	1.377	0,3	1.999	0,3	4.042	0,5

Fonte:Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As Tabelas 21 e 22 apresentam a distribuição dos professores pós-graduados desagregados por etapa de ensino e por tipo de titulação.

TABELA 21 Quantidade de professores com pós-graduação, por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

	TOTAL	EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	605.644	62.021	10,2	163.328	27,0	219.994	36,3	160.301	26,5
2013	782.550	108.413	13,9	220.488	28,2	261.411	33,4	192.238	24,6
2017	959.958	165.312	17,2	274.546	28,6	297.294	31,0	222.806	23,2

Fonte:Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

TABELA 22 Quantidade de professores com pós-graduação, por tipo de titulação e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	ESPECIALIZAÇÃO	61.460		161.503		212.071		149.198	
	MESTRADO	521		1.730		7.409		10.119	
	DOCTORADO	40		95		514		984	
2013	ESPECIALIZAÇÃO	107.500		217.846		252.040		177.120	
	MESTRADO	851		2.492		8.823		13.577	
	DOCTORADO	62		150		548		1.541	
2017	ESPECIALIZAÇÃO	163.878		270.990		284.008		198.517	
	MESTRADO	1.343		3.336		12.406		21.021	
	DOCTORADO	91		220		880		3.268	

Fonte:Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

É possível verificar que a quantidade absoluta de professores pós-graduados aumenta ao longo do período analisado. Comparando-se esses dados com os de quantidade total de professores da educação básica no Brasil (Gráfico 1), observa-se que na educação infantil existe um aumento mais evidente de professores ao longo do período, mas a quantidade de pós-graduados nessa etapa é menor do que nas demais. Apesar disso, é nessa etapa que ocorre a maior variação nos percentuais de pós-graduados: variação positiva de 7 pontos percentuais (p.p.) entre 2009 e 2017. Para os anos do ensino fundamental, a quantidade de professores se manteve relativamente estável, e a quantidade relativa (proporção) de pós-graduados chega a mostrar um declínio nos anos finais: variação positiva de 1,6 p.p. para os anos iniciais e variação negativa de 5,3 p.p. nos anos finais. No ensino médio também se observa variação negativa desses percentuais, de 3,3 p.p. no período estudado.

É possível observar que, em números absolutos, a quantidade de pós-graduações cresce ao longo do tempo, indicando que mais professores estão obtendo essa titulação, movimento observável para todos os tipos pós-graduação, embora a quantidade de doutores ainda seja muito pequena em relação às demais.

Quanto à formação continuada dos professores, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que se deve “[...] garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). O Gráfico 14 mostra a quantidade de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada no período estudado, em relação ao total de professores. Importante salientar que o conjunto de cursos de formação continuada apurados em 2009 não contemplava alguns dos cursos que foram considerados no Censo da Educação Básica nas edições de 2013 e 2017.

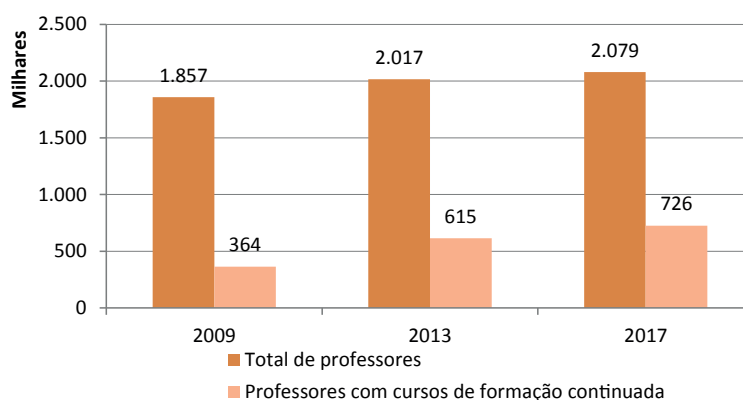


GRÁFICO 14 Quantidade de professores que realizaram cursos de formação continuada – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os números mostram crescimento na quantidade de professores que realizaram cursos de formação continuada ao longo do tempo, mas esses professores representam ainda uma pequena parcela do total.

A Tabela 23 mostra a quantidade de cursos de formação continuada realizados nos anos estudados, classificados por áreas de cursos. Importante lembrar que um professor pode ter realizado mais de um curso de formação continuada, sendo contabilizado para cada um deles.

TABELA 23 Formações continuadas realizadas, por área de cursos – Brasil – 2009/2013/2017

	2009		2013		2017	
	N	%	N	%	N	%
Total de formações continuadas realizadas	443.572		920.455		1.140.888	
Creche (0 a 3 anos)	39.207	8,8	70.008	7,6	86.136	7,5
Pré-escola (4 e 5 anos)	102.820	23,2	133.600	14,5	135.660	11,9
Anos iniciais do ensino fundamental	*		125.693	13,7	177.664	15,6
Anos finais do ensino fundamental	*		47.945	5,2	66.921	5,9
Ensino médio	*		35.546	3,9	51.045	4,5
Educação de Jovens e Adultos	*		29.645	3,2	39.923	3,5
Educação especial	64.868	14,6	88.161	9,6	101.039	8,9
Educação indígena	3.880	0,9	5.358	0,6	6.386	0,6
Educação no campo	*		13.304	1,4	20.946	1,8
Educação ambiental	*		12.010	1,3	21.691	1,9
Educação em direitos humanos	*		3.840	0,4	6.798	0,6
Gênero e diversidade sexual	*		8.321	0,9	12.283	1,1
Direitos da criança e do adolescente	*		5.099	0,6	9.506	0,8
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	*		9.050	1,0	15.119	1,3
Outros	232.797	52,5	332.875	36,2	389.771	34,2

* Dados não coletados no Censo da Educação Básica de 2009

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A quantidade de cursos de formação continuada realizados no período, classificados como “outros”, representa uma proporção grande do total de cursos. Pode ser indício de que a coleta dos dados precisa ser mais bem detalhada para explicitar as áreas informadas

no conjunto de “outros” cursos. Dos cursos realizados, as áreas mais frequentadas foram: anos iniciais, pré-escola e educação especial; as demais áreas apresentaram percentuais menores.

O Gráfico 15 apresenta as formações continuadas desagregadas por dependência administrativa da escola. A maior parte das formações continuadas foi realizada por professores das redes municipais, com percentuais crescentes ao longo do período. As demais dependências administrativas também apresentaram tendência de crescimento, em ritmo menor do que nas redes municipais.

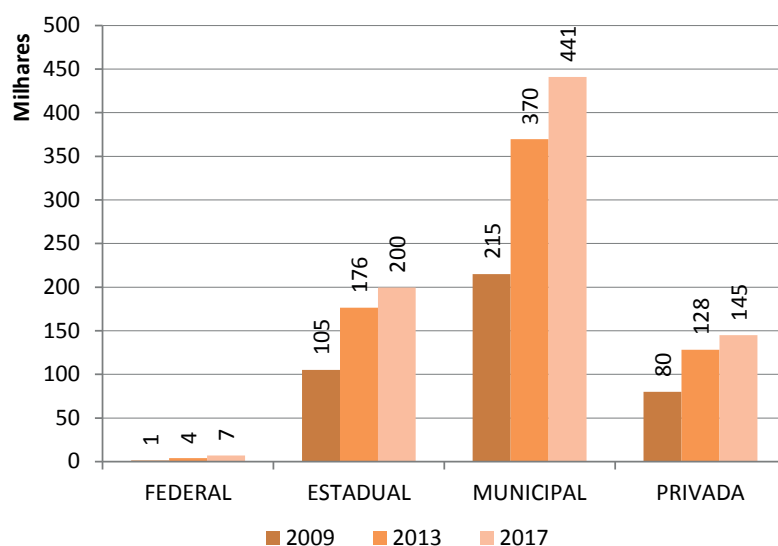


GRÁFICO 15 Formações continuadas por dependência administrativa – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Sobre o quadro geral de formação do professor, para fins de comparação, analisam-se alguns dados internacionais. O Talis (OCDE, 2014) reporta que, em grande parte dos países, a maioria dos professores completou o nível de formação universitária (bacharelado ou mestrado), e que poucos professores (em torno de 2%) não chegaram a completar o nível terciário de educação. O relatório da Comissão Europeia “*Key Data on Teachers and School Leaders in Europe – 2013*” (EACEA, 2015) aponta que,⁶ “em 2012, em toda

⁶ “In 2012, across Europe, the prevailing qualification for school teachers is the bachelor degree except for upper secondary teachers who in a majority of countries have to have a master’s degree”.

Europa, a qualificação prevalecente para professores de escolas é o grau de bacharelado, exceto para professores dos anos mais avançados da educação secundária, para quem, na maioria dos países, é demandado o grau de mestrado” (EACEA, 2015, p. 15, tradução da autora). Os dados do *National Center for Education Statistics* (NCES, s.d.), nos Estados Unidos, classificados pelo maior grau de formação obtido pelo professor, mostram que, em 2012, 47,7% dos professores tinham titulação de mestres, 39,9% graduação em nível de bacharelado, 3,8% formação em nível inferior a esse; 1,1% eram doutores; e 7,6% especialistas. Esses dados mostram que o Brasil segue a mesma tendência de outros países, ao caminhar para a formação superior de todos os professores, mas ainda está defasado com relação a esse objetivo (somente 78,4% dos professores têm formação superior em 2017).

CONTEXTO DE TRABALHO

O trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vai além de apenas transmitir conteúdos na sala de aula, envolvendo também tempo para organização, planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Mesmo em sala de aula, não existem concepções fixas para sua atuação, em função da realidade dinâmica das relações humanas que se estabelecem. O professor tem que ser capaz de lidar com as situações conforme se apresentam, mobilizando os recursos pedagógicos adequados a cada aluno.

Alguns professores assumem posições docentes em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. Além disso, com o objetivo de suprir a demanda de professores para a população em idade escolar, algumas redes de ensino aumentam a jornada média de trabalho desses profissionais, dificultando a atuação dos que têm a jornada fragmentada entre diversos vínculos entre diferentes redes e escolas. São condições que impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino.

O tipo de vínculo do professor com a escola está diretamente relacionado com a valorização da carreira do docente. Os profissionais com vínculo temporário são contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Ocorre, no

entanto, que em algumas redes de ensino esse tipo de vínculo vai sendo prolongado indefinidamente, trazendo uma situação profissional precária para esses professores. A carreira no setor público, por outro lado, está associada a algumas vantagens, como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa e carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional desses docentes (Gatti; Barretto, 2009).

A autonomia para organização do trabalho, as condições ambientais a que estão submetidos e a construção que fazem de suas relações socioprofissionais vão determinar as maneiras com que os professores conseguem lidar com a insatisfação e com o sentimento de “não reconhecimento”, por um lado, e com as experiências positivas que extraem de seu trabalho, por outro. Esses experimentos positivos fundamentam as condições de motivação, compromisso e dedicação que são capazes de produzir. O contexto de trabalho do professor, portanto, está relacionado às suas experiências de prazer-sofrimento e com a forma com que conseguem manter seu equilíbrio profissional mesmo enfrentando condições desestruturantes (Freitas; Facas, 2013).

A análise do contexto de trabalho do professor pretende estudar a carga de trabalho a que está submetido e que pode vir a afetar seu desempenho. Embora seja uma abordagem que não contemple toda a complexidade do trabalho docente, esse estudo utiliza algumas variáveis que estão disponíveis no Censo da Educação Básica, mais especificamente: o tipo de vínculo com a escola, a quantidade de escolas, de turmas e de disciplinas em que o docente leciona. O pressuposto é o de que quanto mais vínculos/escolas/turmas/disciplinas o professor tiver, maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os alunos, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional.

O Censo da Educação Básica coleta informações a respeito da situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo do professor com a escola, conforme: concursado/efetivo/estável, contrato temporário, contrato terceirizado e contrato de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Brasil. Inep, 2016, p. 87). Como o Censo da Educação, em 2009, não coletou esses dados, as análises foram realizadas somente para os anos de 2013 e 2017. Além disso, alguns vínculos não foram informados e foram classificados como “não informados”. Importante observar, também, que as informações de vínculos só foram coletadas para as escolas públicas, e na análise por dependência administrativa observa-se que esses “não informados” correspondem aos professores das escolas privadas. Outra observação importante é a de que um professor pode ter mais de

um vínculo – conforme as escolas em que trabalha –, podendo ser contabilizado, portanto, mais de uma vez.

Com relação às disciplinas, a análise parte das que são informadas no Censo da Educação Básica, e consideradas nesse estudo para o cálculo do dimensionamento do contexto de trabalho docente (quantidade de disciplinas ministradas), que são: Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Estudos Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia, Língua/Literatura Portuguesa, Língua/Literatura Estrangeira Espanhol, Língua/Literatura Estrangeira Francês, Língua/Literatura Estrangeira Inglês, Língua/Literatura Estrangeira Outras Línguas. Importante lembrar que somente anos finais e ensino médio têm a prescrição de que o ensino seja segmentado por disciplinas.

Além disso, foram calculadas também a quantidade de escolas e a quantidade de turmas em que o docente leciona. Ao se analisar a quantidade de escolas, de turmas e de disciplinas do professor, deve-se ter em mente que esses números estão, de certa forma, associados às etapas de ensino em que esse professor leciona, uma vez que professores que lecionam disciplinas específicas (anos finais e ensino médio, por exemplo) tendem a estar relacionados a mais escolas e turmas do que professores da educação infantil e anos iniciais, onde os professores se dedicam de forma multidisciplinar à mesma turma durante o ano letivo, vinculando-se à menor quantidade de turmas, portanto.

RESULTADOS

Os dados relativos ao vínculo do professor estão retratados no Gráfico 16, e mostram que a maioria é do tipo concursado ou temporário, com pouca participação de contratos CLT e terceirizados. A grande participação dos vínculos do tipo concursado está de acordo com a prescrição, pela legislação brasileira, de que o concurso é obrigatório para a carreira de magistério no setor público (Gatti; Barretto, 2009). No entanto, para suprir a necessidade desses profissionais quando os concursos não são realizados, muitas vezes professores temporários são contratados (tipo de vínculo com a segunda maior participação).

A grande quantidade de vínculos temporários, com ligeira tendência de crescimento, demonstra, na verdade, uma distorção no sistema de ensino, pois expressa a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais. Eles têm as mesmas responsabilidades dos profissionais concursados, mas com salários menores e sem direito a formações continuadas e outros benefícios da carreira de docentes (Gatti, 2010).

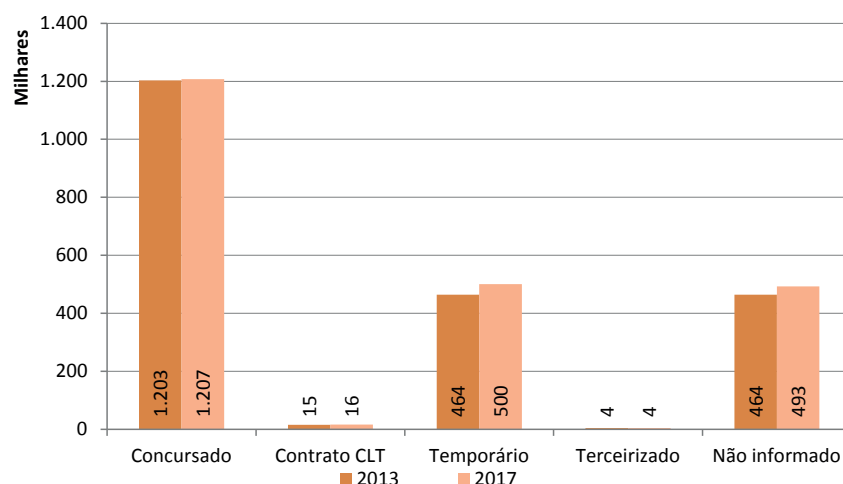


GRÁFICO 16 Vínculo dos professores – Brasil – 2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A Tabela 24 mostra os tipos de vínculo de professor desagregados por etapas de ensino. Os dados mostram que, em 2017, nos anos finais e no ensino médio, mais de 80% dos vínculos eram do tipo concursado ou temporário; na educação infantil e nos anos iniciais, esses percentuais ficaram entre 66% e 76%, diferença que pode refletir a participação maior das escolas privadas nessas etapas (vínculos “não informados” correspondem aos professores das escolas privadas).

TABELA 24 Vínculo dos professores por etapa de ensino – Brasil – 2013/2017

(continua)

		2013		2017	
		N	%	N	%
Educação Infantil	CONCURSADO	239.555	49,4	292.672	51,6
	CONTRATO CLT	6.408	1,3	6.653	1,2
	TEMPORÁRIO	81.060	16,7	95.008	16,8
	TERCEIRIZADO	1.509	0,3	1.467	0,3
	NÃO INFORMADO	156.562	32,3	171.158	30,2
	TOTAL	485.094		566.958	
Anos Iniciais	CONCURSADO	444.099	57,8	433.973	55,4
	CONTRATO CLT	5.748	0,7	6.322	0,8
	TEMPORÁRIO	140.770	18,3	156.087	19,9
	TERCEIRIZADO	1.410	0,2	1.162	0,1
	NÃO INFORMADO	175.880	22,9	185.964	23,7
	TOTAL	767.907		783.508	

TABELA 24 Vínculo dos professores por etapa de ensino – Brasil – 2013/2017 (conclusão)

		2013		2017	
		N	%	N	%
Anos Finais	CONCURSADO	488.687	57,8	444.073	54,9
	CONTRATO CLT	3.157	0,4	2.625	0,3
	TEMPORÁRIO	203.805	24,1	205.197	25,4
	TERCEIRIZADO	929	0,1	1.072	0,1
	NÃO INFORMADO	148.651	17,6	155.396	19,2
	TOTAL	845.229		808.363	
Ensino Médio	CONCURSADO	301.996	56,7	294.633	54,9
	CONTRATO CLT	1.470	0,3	1.686	0,3
	TEMPORÁRIO	127.258	23,9	137.104	25,5
	TERCEIRIZADO	515	0,1	526	0,1
	NÃO INFORMADO	101.764	19,1	102.912	19,2
	TOTAL	533.003		536.861	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os vínculos distribuem-se, conforme localização geográfica, segundo os dados apresentados no Gráfico 17. Os dados mostram, tanto para áreas rurais quanto para áreas urbanas, a mesma tendência verificada para o total Brasil. A maioria dos vínculos é de concursados e de temporários, em menor proporção para a área rural. Não se observou grandes variações da quantidade de professores distribuídos por localização entre os anos de 2013 e 2017.

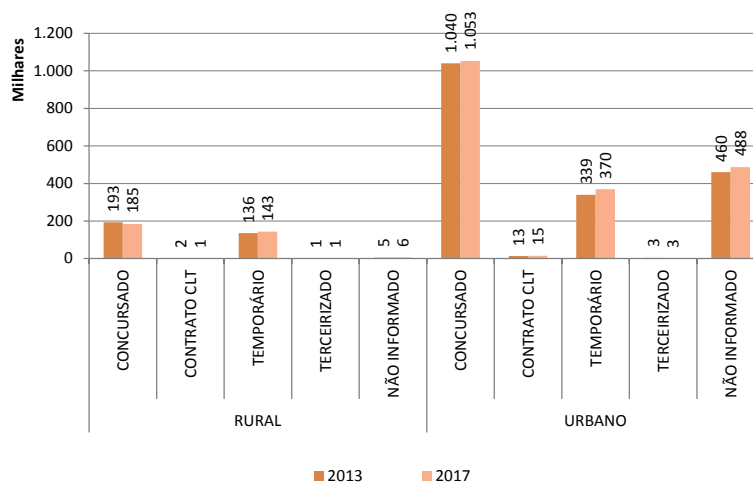


GRÁFICO 17 Vínculo dos professores por localização geográfica – Brasil – 2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os vínculos distribuem-se por dependência administrativa, conforme apresenta a Tabela 25.

TABELA 25 Vínculo dos professores por dependência administrativa – Brasil – 2013/2017

		2013		2017	
		N	%	N	%
FEDERAL	Concursado	15.816	82,0	24.101	86,3
	Contrato CLT	80	0,4	36	0,1
	Temporário	3.263	16,9	3.697	13,2
	Terceirizado	131	0,7	80	0,3
	Total	19.290		27.914	
ESTADUAL	Concursado	475.338	69,1	413.329	64,0
	Contrato CLT	2.211	0,3	2.086	0,3
	Temporário	209.518	30,5	229.846	35,6
	Terceirizado	663	0,1	631	0,1
	Total	687.730		645.892	
MUNICIPAL	Concursado	784.448	73,8	833.519	73,8
	Contrato CLT	13.146	1,2	14.076	1,2
	Temporário	262.750	24,7	279.376	24,7
	Terceirizado	3.204	0,3	3.184	0,3
	Total	1.063.548		1.130.155	
PRIVADA		464.318		492.761	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Observa-se que, em 2017, para a rede federal, mais de 86% dos professores são concursados. Na rede municipal, cerca de 74% têm esse vínculo, e na rede estadual são 64%. Professores com vínculos temporários são mais comuns nas redes estaduais (35,6%), e estão presentes em percentuais menores nas redes municipais e federal. Ou seja, em todas as esferas de redes públicas de ensino existe a mesma tendência que se observa nos dados agregados para o nível Brasil, a saber, predomínio de professores concursados e grande quantidade de professores temporários.

A quantidade de escolas em que os professores trabalham está descrita no Gráfico 18. No contexto geral dos professores, observa-se que a maioria trabalha em apenas uma escola, mas os valores obtidos mostram que alguns professores, como exceção, trabalham em quatro escolas ou mais. O estudo analisou a quantidade de escolas classificadas por faixas: uma escola; duas escolas; três escolas; quatro ou mais escolas. Os dados mostram que cerca de 80% dos professores lecionam em uma escola e cerca de 17% trabalham em duas escolas, no ano de 2017. As demais faixas mostraram percentuais pequenos.

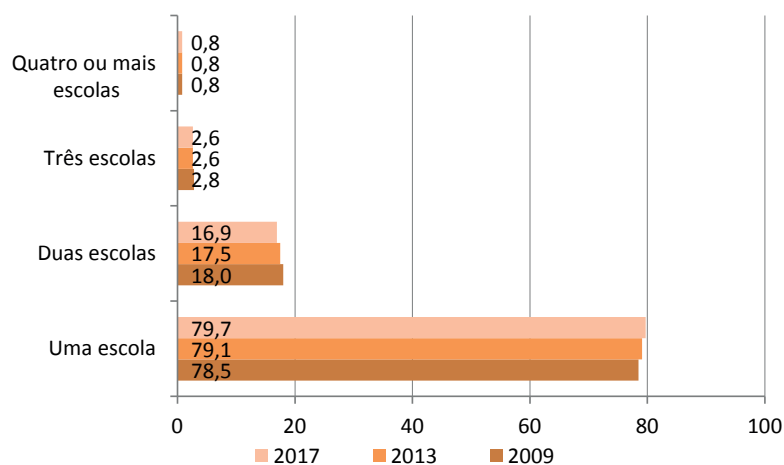


GRÁFICO 18 Quantidade de escolas por professor, em percentuais – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A análise dos professores classificados por quantidade de escolas em que lecionam, desagregados por etapa, encontra-se na Tabela 26.

TABELA 26 Professores por quantidade de escolas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma escola	315.326	83,5	580.810	78,7	518.516	66,0	268.123	58,3
	Duas escolas	57.392	15,2	138.859	18,8	212.043	27,0	143.216	31,1
	Três escolas	3.655	1,0	13.953	1,9	42.963	5,5	37.376	8,1
	Quatro ou mais	1.187	0,3	4.211	0,6	11.687	1,5	11.308	2,5
	Total	377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	Uma escola	403.442	84,3	587.088	78,2	530.977	66,1	307.338	60,5
	Duas escolas	68.843	14,4	143.632	19,1	216.414	27,0	150.823	29,7
	Três escolas	4.798	1,0	14.925	2,0	43.149	5,4	37.795	7,4
	Quatro ou mais	1.728	0,4	4.721	0,6	12.362	1,5	11.661	2,3
	Total	478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	Uma escola	473.731	85,0	597.270	78,4	502.449	65,7	313.372	61,5
	Duas escolas	75.732	13,6	143.455	18,8	205.802	26,9	146.268	28,7
	Três escolas	5.750	1,0	15.555	2,0	43.078	5,6	37.639	7,4
	Quatro ou mais	2.328	0,4	5.457	0,7	13.402	1,8	12.515	2,5
	Total	557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em todas as etapas de ensino e em todos os anos, mais de 90% dos professores lecionam em uma ou em duas escolas (em menor proporção). A frequência de professores que lecionam em três escolas ou mais é maior no ensino médio, somando quase 10% desses professores em 2017. Já na educação infantil, o percentual de professores que lecionam em três ou mais escolas fica um pouco acima de 1%. Esses dados confirmam o fato de que professores das séries iniciais, em geral, lecionam em menos escolas, uma vez que sua dedicação à turma é em tempo integral e multidisciplinar.

A quantidade de turmas em que o professor leciona foi apurada considerando-se as seguintes faixas: uma turma; duas turmas; de 3 a 5 turmas; de 6 a 10 turmas; mais de 10 turmas, e os dados dessa análise encontram-se no Gráfico 19.

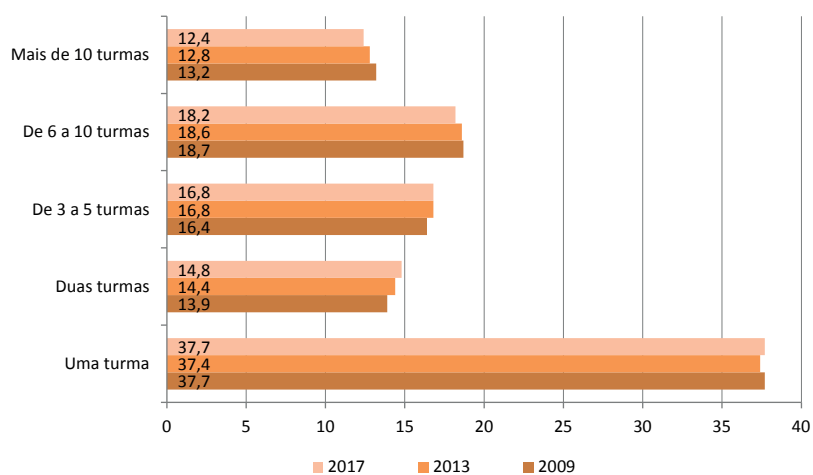


GRÁFICO 19 Percentual de professores, por faixas de turmas – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No contexto geral dos professores, a maioria deles leciona em apenas uma turma, mas chama a atenção o fato de que professores com 6 a 10 turmas são a segunda faixa mais frequente. Cabe aqui a mesma análise realizada para as escolas: de que os professores com maior quantidade de turmas provavelmente são os que lecionam para anos finais e ensino médio. Pode-se observar, também, que o percentual de professores distribuídos por quantidade de turmas não sofreu grandes variações ao longo dos anos.

O estudo desses dados desagregados por etapa de ensino está representado na Tabela 27.

TABELA 27 Professores por quantidade de turmas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma turma	242.241	64,2	382.572	51,9	65.078	8,3	10.846	2,4
	Duas turmas	88.913	23,5	164.990	22,4	48.062	6,1	15.522	3,4
	De 3 a 5 turmas	19.764	5,2	66.748	9,0	212.761	27,1	88.088	19,1
	De 6 a 10 turmas	12.882	3,4	58.491	7,9	264.660	33,7	179.434	39,0
	Mais de 10 turmas	13.760	3,6	65.032	8,8	194.648	24,8	166.133	36,1
	Total	377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	Uma turma	308.217	64,4	370.962	49,4	60.134	7,5	14.412	2,8
	Duas turmas	110.381	23,1	172.653	23,0	50.261	6,3	19.754	3,9
	De 3 a 5 turmas	24.882	5,2	70.327	9,4	227.725	28,4	103.605	20,4
	De 6 a 10 turmas	16.945	3,5	63.148	8,4	272.927	34,0	196.805	38,8
	Mais de 10 turmas	18.386	3,8	73.276	9,8	191.855	23,9	173.041	34,1
	Total	478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	Uma turma	356.260	63,9	359.274	47,2	52.643	6,9	16.250	3,2
	Duas turmas	125.912	22,6	175.872	23,1	47.110	6,2	20.839	4,1
	De 3 a 5 turmas	33.113	5,9	78.854	10,4	216.168	28,3	106.051	20,8
	De 6 a 10 turmas	19.973	3,6	69.074	9,1	264.327	34,6	197.942	38,8
	Mais de 10 turmas	22.283	4,0	78.663	10,3	184.483	24,1	168.712	33,1
	Total	557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Segundo os dados de 2017, para a educação infantil (cerca de 87%) e para os anos iniciais (cerca de 70%), a maioria dos professores leciona em uma ou duas turmas. Para os anos finais, a maioria leciona para um intervalo entre 3 a 10 turmas (cerca de 63% dos professores dessa etapa); já para o ensino médio, a maior fração de professores leciona em

6 ou mais turmas (percentuais acima de 70%). São dados que corroboram o fato de que a quantidade de turmas a que o professor se dedica está relacionada à etapa de ensino.

O contexto de trabalho do professor foi avaliado também em função da quantidade de disciplinas que ele leciona, informação descrita na Tabela 28 e no Gráfico 20.

TABELA 28 Quantidade de disciplinas por professor – Brasil – 2009/2013/2017

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MIN.	MAX.	MEDIANA	MODA	N
2009	3,64	2,67	1	13	2	1	1.513.135
2013	3,56	2,73	1	15	2	1	1.582.741
2017	3,53	2,74	1	15	2	1	1.567.033

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As disciplinas são informadas por professor, no Censo da Educação, principalmente para anos finais e ensino médio, etapas para as quais se prevê que os professores lecionem por disciplinas separadas. Algumas disciplinas são informadas também para anos iniciais, embora o ensino nessa etapa não preveja essa segmentação.

O professor leciona, em média, de 3 a 4 disciplinas; mas grande parte deles (em torno de 39,6% em 2017) leciona apenas uma disciplina. Observa-se, também, que a segunda faixa mais comum é a de professores que lecionam de 5 a 7 disciplinas.

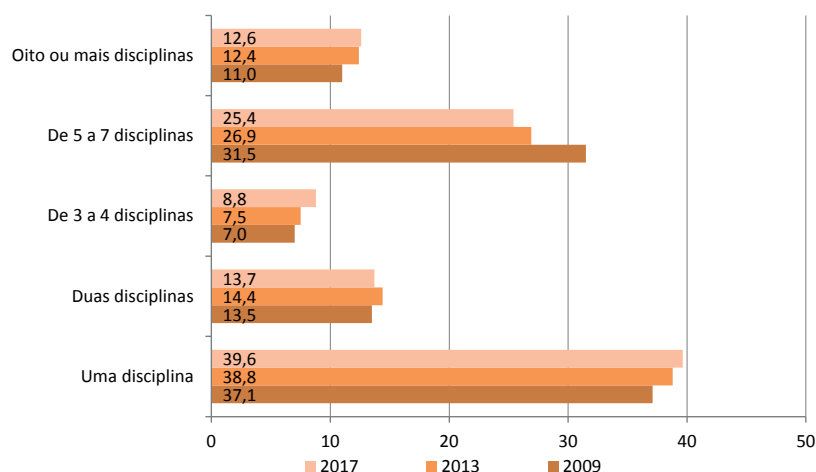


GRÁFICO 20 Percentual de professores por faixas de quantidade de disciplinas – Brasil – 2009/2013/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A análise dos professores classificados por quantidade de disciplinas que lecionam, desagregados por etapa, encontra-se na Tabela 29, somente para anos finais e ensino médio.

TABELA 29 Professores por quantidade de disciplinas que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%
2009	Uma disciplina	494.078	64,5	345.329	79,3
	Duas disciplinas	134.379	17,5	69.743	16,0
	De 3 a 4 disciplinas	51.625	6,7	16.388	3,8
	De 5 a 7 disciplinas	54.222	7,1	2.316	0,5
	Oito ou mais	31.991	4,2	1.837	0,4
	Total	766.295		435.613	
2013	Uma disciplina	525.033	66,9	366.641	75,8
	Duas disciplinas	131.586	16,8	85.433	17,7
	De 3 a 4 disciplinas	52.190	6,6	25.811	5,3
	De 5 a 7 disciplinas	41.976	5,3	2.720	0,6
	Oito ou mais	34.590	4,4	2.918	0,6
	Total	785.375		483.523	
2017	Uma disciplina	502.813	64,0	367.265	76,0
	Duas disciplinas	124.409	15,8	81.946	16,9
	De 3 a 4 disciplinas	51.843	6,6	24.269	5,0
	De 5 a 7 disciplinas	30.582	3,9	2.442	0,5
	Oito ou mais	38.627	4,9	4.171	0,9
	Total	748.274		480.093	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O professor que leciona nos anos iniciais, em geral, permanece com a mesma turma durante todo o ano, com uma abordagem multidisciplinar, mas informam no Censo da Educação que lecionam cada uma das disciplinas. Assim, ocorre que os professores dos anos iniciais aparecem com altos percentuais de quantidade de disciplinas ministradas, embora atendam a poucas turmas no período letivo (os dados dos anos iniciais não estão apresentados na Tabela 37). Para os anos finais e ensino médio, mais de 70% dos professores lecionam apenas uma ou duas disciplinas, e cerca de 6% lecionam de 3 a 4 disciplinas. Acima de 5 disciplinas, nessas etapas, o percentual de professores é pequeno. Importante lembrar, aqui, da exigência estabelecida pela Meta 15 do PNE, de que os professores devem ter formação em licenciatura específica na disciplina que lecionam, uma exigência difícil de cumprir se o professor lecionar várias disciplinas diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade total de professores no Brasil vem aumentando ao longo do período analisado (variação percentual de 11,9% entre os anos de 2009 e 2017), com mais intensidade na educação infantil e no ensino médio do que nas etapas do ensino fundamental. Predominam os professores da rede pública e das regiões urbanas; são mais numerosos na região Sudeste, mas a variação percentual maior (entre 2009 e 2017) foi na região Sul (17,4%). Os municípios foram os que mais alocaram professores na educação infantil e anos iniciais; os estados alocaram mais professores no ensino médio; e a rede federal tem participação predominante no ensino médio, mas em uma proporção bastante pequena.

O estudo demonstrou que o professor típico brasileiro em 2017 é do sexo feminino (81%), de raça/cor branca (42%, principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (25,2%, principalmente na região Nordeste), e estão alocados, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. A evolução entre os anos analisados mostra que a proporção de mulheres vem se reduzindo em um ritmo bastante lento, e que a proporção de afrodescendentes (pardos e pretos) vem aumentando nesse período. A população de professores tem envelhecido ao longo dos anos, apresentando idades médias progressivamente maiores (de 41 anos, em 2017). Uma minoria declarou ser portadora de necessidades especiais (0,31% em 2017), e os dados mostraram evolução negativa desse indicador no período analisado.

O nível de escolaridade do professor é predominantemente superior em todas as etapas de ensino, sendo que a maior parte completou esse nível em instituições privadas. A formação superior vem crescendo ao longo do período, em todas as etapas da educação básica e em todas as dependências administrativas. Trinta e seis por cento dos professores são portadores de títulos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Quanto à formação continuada, a quantidade de cursos realizados em 2009 mais que dobrou em 2017, mostrando forte evolução dos investimentos nessa área.

O contexto de trabalho do professor foi analisado por meio das seguintes características: i) a maioria dos professores são concursados ou temporários; ii) a maioria dos professores leciona em apenas uma escola; iii) 38% lecionam em apenas uma turma; iv) e 40% dos professores lecionam apenas uma disciplina. Esses dados apresentaram pouca variação ao longo dos anos, com proporções semelhantes de 2009 a 2017.

Conhecer quem é o professor da educação básica no Brasil é passo essencial para a compreensão do cenário das políticas públicas educacionais, em especial das políticas

diretamente relacionadas aos docentes. É importante estudar as mudanças no perfil do professor e entender o quanto a imagem que se tem desse profissional corresponde à situação real da profissão. Considerando-se as mudanças ocorridas no contexto da sociedade moderna e nas políticas educacionais, essas informações são fundamentais tanto para identificar fatores que afetam a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários às políticas analisadas. Afinal, como propõe Souza e Gouveia (2011, p. 2), “[...] são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos”.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., Rio de Janeiro-RJ, 2006. *Anais...*, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-46, out./dez. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jul. 1991. Seção 1, p. 14809.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Talis: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional*. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: caderno de instruções. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino

médio e da educação profissional em nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jul. 1997. Seção 1, p. 14926.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.

CANTINI, M. C.; BORTOLOZZO, A. R. S.; FARIA, D. S.; FABRÍCIO, F. B. V.; BASZTABIN, R.; MATOS, E. O desafio do professor frente as novas tecnologias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., Curitiba-PR, 2006. *Anais...*, Curitiba: EDUCERE, 2006.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica*. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro*. São Paulo, 2014b. (Estudos e Pesquisas, n. 74). Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2014/estpesq74trabalhoRural.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

EUROPEAN COMMISSION EDUCATION. AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. (Eurydice Report).

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FLEURI, R. M. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília: Inep, 2015. (Relatos de Pesquisa, n. 40)

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, abr. 2013.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

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

HANUSHEK, E. A. et al. *The market for teacher quality*. Philadelphia, 2005. (National Bureau of Economic Research, n. 11154).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). *Características étnico-raciais da população*. [s.d.]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_zip.shtm. Acesso em: 01 set. 2017.

MURRAY, C.; MURRAY, K. M.; WAAS, G. A. Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, n. 29, p. 49-61, 2008.

NATIONAL CENTRE FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). *Digest of Education Statistics*. (s.d.). Disponível em: https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_209.10.asp?current=yes. Acesso em: 20 mar. 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. Acesso em: 01 set. 2017.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. Perfil do professor: análise de série histórica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. *Anais...*, ANPAE, Recife, 2013.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCORZAFAVE, L. G. D. S. Características do professor brasileiro do ensino fundamental: diferenças entre o setor público e o privado. *Revista Economia & Tecnologia*, v. 7, n. 2, abr./jun. 2011.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T.; OLIVEIRA, A. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília: Inep, 2016. (Textos para Discussão, n. 41).

SKELTON, C. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, p. 77-96, 2002.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, M. P.; TIMM, E. Z.; GARIN, N. C. Governança universitária e o processo de inclusão de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 21, n. 2, p. 103-124, dez. 2016.

THOMAZ, D.; RIBEIRO, S. M. Professores com deficiência: vivências de in/exclusão na formação inicial e contribuições para o trabalho docente. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 19, p. 382-403, jan./jul. 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.