

**Indicadores de Formação e Trabalho dos Professores no Brasil:** uma análise do perfil revelado pelo censo escolar de 2018

Teachers' training indicators and work in Brazil: an analysis of the profile revealed by the 2018 school census

Paulo César Geglio<sup>1</sup>

**Resumo:**

O texto apresenta uma discussão sobre o perfil dos professores brasileiros da educação básica, a partir da análise de quatro indicadores utilizados pelo censo escolar do ano de 2018, são eles: formação universitária; formação e adequação ao componente curricular que leciona; nível de esforço no desempenho das atividades profissionais; e regularidade de atuação na escola. O objetivo é mostrar que não é possível apresentar um perfil geral dos professores com base na média dos dados nacionais uma vez que, dessa forma, se desconsidera as realidades do Brasil e, conseqüentemente, se ignora parcela significativa desses profissionais. Os dados estão no Censo Escolar do ano de 2018, disponíveis no site do Inep. Metodologicamente, trata-se de uma análise comparativa dos dados em relação às regiões do país. Ao examinar os dados, percebemos que os percentuais de cada um dos indicadores sobre os professores podem ser muito diferentes de uma região para outra do país ou de um estado para outro. Isso alerta para o fato de que ao caracterizar os professores, quanto à sua formação e condições de trabalho, é importante considerar a ideia de perfis e realidades geográficas

**Palavras-chave:** Perfil do docente. Censo escolar. Formação e condições de trabalho docente.

**Abstract:**

The text presents a discussion about the profile of Brazilian basic education teachers, based on the analysis of four indicators used by the 2018 school census, namely: university education; training and suitability to the curricular component he/she teaches; level of effort in the fulfillment of professional activities; and regularity of performance in school. The purpose is to show that it is not possible to present a general profile of the teachers based on the average of the national data since, thus, we can disregard the Brazilian realities and ignore a significant portion of these professionals. The data are in the 2018 School Census, available on the Inep website. This is a comparative analysis of the data in relation to the country's regions. Looking at the data, we realize that the percentages of each of the indicators about the teachers can be very different from one region to another in the country

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail: pgeglio@yahoo.com.br

or from one state to another. This warns that by characterizing teachers as to their teaching training and working conditions, it is important to consider the idea of profiles and geographic realities.

**Keywords:** Teachers` profile. School census. Teacher training and working conditions.

### **Introdução**

Investigar e discutir a respeito da formação e do trabalho dos professores no Brasil e no mundo é algo que tem despertado a atenção de vários pesquisadores e organizações em função da importância que esse profissional tem para a sociedade, uma vez que a escolarização da população é fator primordial para o progresso das nações nessa nova ordenação mundial. Diante da relevância da atividade docente no bojo da educação escolar na contemporaneidade é plausível que as atenções se voltem para a formação do professor, assim como para sua jornada e condições de trabalho, carreira e remuneração.

A partir do final dos anos de 1990 é possível observar um aumento no volume de produções que se debruçaram sobre o perfil de professores, focalizando aspectos relativos à formação, ambiente e situação de trabalho, plano de carreira e salário. Algumas delas se concentraram especificamente na realidade brasileira, analisando as características dos professores a partir de dados coletados em âmbito nacional. (ALVES, PINTO, 2011; CARVALHO, 2018; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; MATIJACIC, 2017; UNESCO, 2004; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2015). Outras produções são de abrangência internacional, porém também incluindo os professores do Brasil, como a realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - (2014), que apresenta aspectos relativos ao perfil formativo e profissional de professores brasileiros em uma perspectiva comparativa com outros países.

Fazer um mapeamento sobre as características profissionais dos professores da educação básica no Brasil é uma tarefa complexa, dada a dimensão continental do país que possui uma expressiva diversidade social,

econômica e educacional. Além das diferenças dos sistemas de ensino dos estados e municípios, que influenciam sobremaneira na prática do professor. Dessa maneira, quando se tenta delinear o perfil desse profissional, por meio de estudos em larga escala, os fatores de alcance das informações são, quase sempre, faixa etária, tempo de atuação, salário, sexo, formação, etnia e condição social.

Conhecer o perfil dos professores embora seja um aspecto primário sobre a problemática educacional é fundamental para compreender a atuação deles em relação aos resultados do desempenho dos alunos na aprendizagem (SCORZAFIVE, 2011). As características desse grupo de profissionais, conforme registrado por Souza e Gouveia (2011, p. 2), embora não sejam evidenciadas pelas políticas educacionais, exercem considerável influência sobre elas. Isso ocorre, tanto pelas interferências “[...] que o *policy maker* pode ou não fazer, considerando quem são os docentes [...]”, como em função dos direitos conquistados pelos professores e pelo fato de ser eles que garantem que as políticas governamentais se efetivem e tenham êxito nos ambientes de aprendizagens.

Ao pensarmos em políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação escolar é imprescindível ter em conta também, e sobretudo, a atividade docente. Assim, considerar aspectos como formação profissional, remuneração, ingresso na carreira, jornada de atividade e ambiente de trabalho são fundamentais para atingir a qualidade desejada. Portanto, conhecer a situação dos professores em efetivo exercício nas escolas brasileiras, delineando seus aspectos comuns, é uma etapa importante no mapeamento da situação que envolve os problemas escolares e a planificação das ações que visam melhorar o quadro atual da educação escolar. É com essa perspectiva que apresentamos nossas contribuições nesse trabalho, ao evidenciar e discutir os dados censitários que mostram as múltiplas realidades das condições de formação e de trabalho dos professores no Brasil. Nosso objetivo é mostrar que ao falarmos da formação e das condições de trabalho dos professores no Brasil é preciso levar em

consideração cada região do país, bem como os estados, municípios e áreas (urbana/rural) em que eles atuam.

### **Metodologia**

Analisamos o perfil dos professores brasileiros, considerando quatro indicadores: formação universitária; formação e adequação ao componente curricular que o docente leciona; nível de esforço no desempenho das atividades profissionais e regularidade de atuação do docente na escola. O primeiro se refere ao percentual de professores que tem escolarização de nível superior (bacharelado ou licenciatura); o segundo mostra a quantidade de professores que leciona o componente curricular para o qual possui a formação correspondente; o terceiro se refere à quantidade de alunos que o professor tem sob sua responsabilidade, turnos de trabalho e quantidade de escolas que atua; o quarto diz respeito ao tempo (anos) de atuação do professor em uma mesma escola.

Esses indicadores são do censo escolar relativo ao ano de 2018 e nós tomamos como pontos focais para realizarmos a coleta de dados nos relatórios. As informações estão no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ícone 'Censo Escolar', item 'Indicadores Educacionais'. As planilhas com as informações apresentam percentuais com abrangência nacional, regional e estadual a respeito dos professores que atuam em escolas de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada.

O quantitativo de professores, segundo registrado no documento 'Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018' é 2,2 milhões, dos quais 62,9% atuam no ensino fundamental (BRASIL, 2019). A planilha do censo apresenta os percentuais de professores distribuídos em educação infantil (com subdivisão em creche e pré-escola), ensino fundamental (com subdivisão em anos iniciais e anos finais), ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial. Nossas análises se concentraram no exame comparativo, por região do país, dos dados quantitativos relativos aos professores por nível de ensino e região do

país, com o objetivo de perceber as diferenças de formação e de trabalho por região do país e estado, em comparação com os percentuais gerais (nacionais).

### **Resultados e discussão**

Considerando a dimensão geográfica do Brasil, bem como as diferenças econômicas, sociais, culturais e educacionais de cada região, estado e município, delimitar um perfil abrangente dos professores da educação básica, com base na formação, nível de ensino em que atuam e jornada de trabalho que executam, não contempla o conjunto desses profissionais. Assim, acreditamos que seja importante ter como perspectiva a ideia de perfis docentes, o que nos remete ao entendimento de que há múltiplas realidades e, portanto, diferentes perfis para os mesmos indicadores. Isso quer dizer que, os dados tomados e divulgados na totalidade, sem observação minuciosa, podem ‘falsear’ a realidade, como, por exemplo, a informação registrada no documento Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 do Inep em que 78,5% dos quase 763 mil professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental possuem formação em nível superior (BRASIL, 2019, p. 4).

De fato, se observarmos no quadro 1, que contém dados capturados da planilha detalhada do Inep sobre o censo escolar de 2018, notamos que o percentual acima é até inferior à média nacional e de algumas regiões. Mas isso não é a realidade brasileira. No caso do Nordeste e do Norte, por exemplo, que concentram juntos 37% do total de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, são registrados os menores índices daqueles que possuem formação superior. Isso ocorre na grande maioria dos estados dessas duas partes do país, onde a média geral fica abaixo dos 78,5%, nesse aspecto. Tomando como referência a localidade, a situação é ainda pior, como no caso de unidades escolares situadas em zona rural. Nos estados de Pernambuco e Bahia, dependendo da rede administrativa (federal, estadual, municipal e privada), o percentual de professores com formação superior é de 15,6% e 16,9% respectivamente.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), os percentuais, conforme registrados no quadro 1, são melhores, o que é reflexo da exigência de professores especializados nas áreas do conhecimento. Não obstante, o Nordeste e o Norte se mantêm com índices abaixo daqueles apresentados pelo Centro-oeste, Sudeste e Sul, com casos abaixo de 40% na área rural, onde os percentuais, de maneira geral, são 20% menores que na zona urbana. Isso ocorre também em relação ao ensino médio, embora no quadro 1 seja possível perceber um equilíbrio entre as regiões, porém essa é uma realidade somente da zona urbana.

A educação infantil é a que concentra os maiores percentuais de professores sem formação em curso superior. O destaque é para o Nordeste e a zona rural, mas há uma distribuição de baixos quantitativos pelo país atingindo também outras regiões. Entre os 26 estados da federação somente cinco, (ES, MS, MT, SC e SE) mais o DF, têm percentuais em suas redes com pelo menos 50% de professores que concluíram curso superior. Nesse nível de escolarização também a zona urbana aparece com baixos percentuais, com maior foco nas redes estadual e privada. Considerando a política de municipalização, a rede estadual tem participação modesta na educação infantil, mas as escolas privadas dividem com as municipais o volume da demanda. Dos mais de 8,7 milhões de matriculados na educação infantil o sistema privado tem mais de 2,4 milhões, no entanto é a rede que menos investe na carreira do professor. Nas escolas privadas, geralmente, os professores recebem “[...] salário médio menor do que o do setor público, sendo que os que têm nível superior recebem em média maiores salários, e os docentes só com nível médio de formação recebem um salário quase 50% menor [...]” (GATTI, 2009, p. 246). Esse último caso, segundo a autora, ocorre tanto no setor privado como no público. Porém, o trabalho no âmbito do setor “[...] público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas [...]” (GATTI, 2009, p. 31). Esse *status*, por seu turno, reflete na forma de atuação dos professores, sobretudo, daqueles que atuam na educação infantil e no

ensino fundamental, uma vez que se sentem seguros para criar e desenvolver projetos de longo prazo na escola.

O baixo percentual de professores da educação infantil, e também dos anos iniciais do ensino fundamental, com formação em curso universitário é resquício do nosso passado recente, anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, que possibilitava o ingresso na carreira com a formação mínima em nível médio. Isso reflete a não valorização social da profissão, sobretudo dessa parcela que atua com as primeiras fases da escolarização. Embora a falta de valorização, principalmente financeira, da carreira do magistério seja um fenômeno que não se limita ao Brasil, uma vez que o modelo econômico baseado no capitalismo não privilegia o trabalho abstrato e de essencialidade humana, como o do professor (CUNHA, 2009, p. 175), tem forte impacto em países como o nosso onde a desvalorização monetária é alta frente às moedas que são referências para o estabelecimento dos preços de boa parte dos bens e produtos de consumo.

Não obstante aos ditamos do mundo capitalista, é fundamental sustentarmos a bandeira da formação superior e do reconhecimento social e financeiro dos professores. Há uma grande lacuna relativa à formação de professores da educação infantil que precisa ser sanada, “[...] uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada [...]” (GATTI, 2009, p. 71). As políticas governamentais para a formação de professores que providencialmente se concentraram com maior afinco no Nordeste e no Norte do país nos últimos 20 anos ainda não cumpriram sua missão de minimizar as diferenças de formação docente no país, portanto é preciso continuar com foco nessas regiões, particularmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em particular na zona rural.

**Quadro 1- Percentual de professores com formação universitária**

Abrangência	Educação infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		1° ao 5°	6° ao 9°	Total	
Nacional	70,0	79,3	87,9	83,9	94,3

C. Oeste	83,3	89,1	90,5	89,9	92,4
Nordeste	54,4	64,6	77,4	71,6	90,1
Norte	65,6	73,9	79,3	77,1	95,2
Sudeste	75,4	85,3	95,0	90,2	96,3
Sul	72,4	87,8	94,4	91,5	95,2

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da planilha do Inep sobre Censo Escolar 2018.

Outro aspecto que apresentamos nessa discussão sobre o perfil do professor brasileiro, diz respeito à relação entre a formação e o componente curricular que ele leciona. A intenção é evidenciar o quantitativo de docentes que possui formação adequada aos saberes da área de conhecimento que ensina. Com base nas informações presentes no censo educacional de 2018, observamos que é baixo o percentual. Conforme exposto no quadro 2, de maneira geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação superior na área do componente curricular que ensinam, no ensino médio o valor sobe para pouco mais de 60%.

É um percentual muito baixo, especialmente se considerarmos que essa média nacional é puxada para cima em função do quantitativo do Sudeste e do Sul, pois o Nordeste e o Norte possuem, no geral, menos de 40% nos anos finais do ensino fundamental e o Centro Oeste e o Nordeste estão próximos à 50% no ensino médio. Se olharmos para o ambiente rural dessas regiões os percentuais caem ainda mais, com média abaixo de 20%. Além disso, no conjunto desses professores, há aqueles que passaram por cursos de licenciatura e os que fizeram bacharelado e, posteriormente, formação pedagógica - conforme prevê o inciso II do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores, instituídas pela Resolução número 1 de 2015, do Conselho Nacional de Educação. Embora essa última modalidade de formação seja legal, não se assemelha à graduação plenamente realizada em um curso de licenciatura, uma vez que a licenciatura possibilita vivências formativas delineadas por um percurso formativo com vivências internas e externas ao ambiente universitário que são expressivamente influenciadoras da formação do professor e que o fazem perceber seu papel social na profissão e no processo de escolarização das novas gerações.

O grande percentual no descompasso entre a formação inicial dos professores e o componente curricular que lecionam é mais acentuado nas regiões Nordeste e Norte, ainda mais em relação aos anos finais do ensino fundamental, onde os quantitativos são, respectivamente, 33,6% e 39,9%. O que se observa é que, de maneira geral, embora grande parte dos professores tenha passado pelo curso superior, mesmo de licenciatura, a formação não corresponde ao componente curricular que eles lecionam, conforme estabelecido na Meta 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Não há dúvida que os dados acima refletem a falta de professores qualificados nas escolas, o que remete à desvalorização da carreira e, conseqüentemente, baixa atratividade de candidatos para a profissão. Esse é um fato que já vem sendo apontado há muito tempo por organismos internacionais, como a OCDE, que em meados dos anos 2000 registrava isso em seu relatório e sugeria bonificações financeiras para atrair e reter professores em áreas específicas onde há carência, como a matemática e aquelas relativas às ciências naturais (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2006). Proposta que foi muito discutida e repelida pelos professores porque não resolve o problema, só o contorna, pois não se trata efetivamente de política governamental para a valorização do magistério, é somente um paliativo que não dura além dos governos que utilizam esse expediente. Não bastasse a falta de atração dos jovens para o ingresso na carreira, uma parcela daqueles que concluem o curso não ingressam na profissão, ou desistem nos primeiros anos quando se deparam com a ausência de infraestrutura das escolas e do apoio pedagógico, gestão escolar deficitária e poucos salários. Muitos desses professores, dada sua melhor condição de formação, são atraídos por outros segmentos do mercado de trabalho (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2012).

Sobre esse alto percentual de professores que não são plenamente qualificados para ensinar o componente curricular que ministram, é preciso considerar ainda a situação de uma parcela que possui formação em um determinado curso de licenciatura, relativo a um componente curricular da

educação básica, mas que, além desse componente que está habilitada, assume aulas de outros componentes para completar a carga horária da jornada de trabalho mínima para seu sustento. Esse é um problema que caracteriza a gestão dos sistemas de ensino, que remuneram os professores em razão da quantidade de aulas que eles ministram e não por dedicação de horas de trabalho semanal. Esse problema, faz com que os professores com licenciaturas nos componentes curriculares cuja carga horária no currículo da educação básica é baixa, como, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Geografia, Língua Inglesa, Artes e que ministram aulas em escolas com menor quantidade de alunos, ou se submetem a ensinar os saberes de outros componentes ou fazem peregrinação por várias unidades escolares.

Nessa situação, é preciso considerar também o agravante, em determinadas escolas, que é a própria carência de professores com licenciatura em determinados componentes curriculares, o que leva, por exemplo, professores de matemática a ministrar aulas de física. Essa realidade tem um efeito negativo na aprendizagem dos alunos, não só em razão do despreparo do professor para ministrar os conteúdos, assim como a dificuldade dele em se aprofundar e ter um bom desempenho em dois ou mais componentes curriculares, sem contar dois outros empecilhos que é ele ter que trocar de componente de um ano letivo para outro, além da sua própria disposição e interesse em ministrar saberes para os quais não tem afinidade, visto que não foi sua escolha de formação acadêmica.

**Quadro 2- Formação do professor X componente curricular que leciona**

Formação/Nível Escolar	Geral				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		1º ao 5º	6º ao 9º	Total	
Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	49,9	63,1	51,7	58,0	61,9
Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,3	0,6	1,6	1,1	2,1
Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina	19,2	10,8	28,8	19,0	24,5

que leciona					
Com formação superior não considerada nas demais	3,6	3,2	4,5	3,8	6,1
Sem formação superior	27,0	22,3	13,4	18,1	5,4

Por região do país						
Região do Brasil	Formação/Nível Escolar	Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
			1º ao 5º	6º ao 9º	Total	
Centro Oeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	57,2	73,8	49,9	63,2	50,8
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	1,0	9,2	4,6	11,3
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	22,2	10,8	25,2	17,2	22,5
	Com formação superior em outras áreas	4,6	2,0	5,2	4,0	7,5
	Sem formação superior	15,6	11,5	10,5	11,0	7,9
Nordeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	41,2	48,1	33,6	41,2	51,7
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,2	0,5	0,8	0,6	1,5
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	11,8	12,2	37,5	24,2	30,5
	Com formação superior em outras áreas	2,8	3,0	5,8	4,4	7,6
	Sem formação superior	44,0	36,2	22,3	29,6	8,7
Norte	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	52,1	61,6	39,9	50,8	63,0
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,2	0,4	0,6	0,5	0,7
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	13,4	9,0	32,3	20,6	25,8
	Com formação superior em outras áreas	3,1	2,9	4,0	3,5	6,3
	Sem formação superior	31,2	26,1	23,2	24,6	4,2

Sudeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	52,0	69,9	68,1	69,1	67,9
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,2	0,6	1,2	0,9	1,4
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	21,5	10,0	21,9	15,0	22,1
	Com formação superior em outras áreas	4,2	3,7	4,0	3,9	5,6
	Sem formação superior	22,1	15,8	4,1	11,1	3,2
Sul	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	50,9	72,9	67,3	70,3	70,6
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	1,0	1,0	1,0	0,9
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	21,6	11,6	23,4	17,0	20,4
	Com formação superior em outras áreas	2,8	2,8	2,7	2,7	3,3
	Sem formação superior	24,3	11,7	5,6	9,0	4,8

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do Censo Escolar 2018.

Analizamos também o nível de esforço dos professores no desempenho da sua função, que se refere ao número de alunos que eles têm sob sua responsabilidade, assim como a quantidade de escolas, turnos e etapa de ensino em que atuam. No que diz respeito aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que a maior parte, cerca de pouco mais de 50% (somados os níveis 1 e 2, expostos no quadro 3), atua em uma única escola, único turno e única etapa de ensino, com número de alunos variando em duas categorias: até 25 e de 25 a 150, exceto os professores da região Sul, cuja maioria (56,6%, somados os níveis 3 e 4, conforme quadro 3) atua em uma ou duas escolas, turnos e etapas, com número de alunos variando de 25 a 400 alunos. O quantitativo de alunos nos intervalos (categorias numéricas) definidos para a análise do esforço docente serve para todas as etapas da educação básica, compreende-se, portanto, que o número máximo de alunos em cada nível pode ter ocorrido em alguma situação.

Na etapa do processo de escolarização que compreende os anos iniciais do ensino fundamental os professores, geralmente, atuam em turnos de quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula. Não há legislação nacional sobre a quantidade máxima de alunos por turma. Alguns estados e municípios estabeleceram leis próprias sobre esse assunto, como o Estado de Santa Catarina que limitou ao máximo de 30 para os anos iniciais do ensino fundamental, 35 para os anos finais e 40 para o ensino médio. A respeito desse tema, tramita no Congresso Nacional, desde o ano de 2012, projeto de lei (PL) nº 4731/12, do senador Humberto Costa, que altera o texto da LDB 9.394/96 e estabelece o quantitativo máximo de alunos em sala de aula, sendo 25 na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e de 35 nos demais anos do ensino fundamental e ensino médio. Não obstante ao mérito da iniciativa do senador, o quantitativo de alunos definido como limite máximo para as salas de pré-escola, até mesmo para os dois primeiros anos do ensino fundamental, é demasiado alto, considerando os cuidados educacionais para a faixa etária e as exigências atuais do desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

O Conselho Nacional de Educação, com base no “[...] estudo que definiu o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como uma referência para a definição do financiamento da educação por parte dos governos da União, dos estados e dos municípios [...]” (BRASIL, 2009, p. 15), apresentou parecer no qual sugere para a educação infantil a quantidade de 6 a 8 alunos por professor na faixa etária de 0 a 2 anos de idade, 15 alunos para a faixa de 3 anos e no máximo 20 para alunos de 4 e 5 anos; até 25 alunos por turma nos anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais; e não mais que 35 alunos para o ensino médio. É um quantitativo mais realista que o proposto no PL 4731/12, considerando os cuidados educacionais das faixas etárias, bem com as características sociais, cognitivas e comportamentais bastante heterogêneas dos alunos.

Segundo dados coletados pela OCDE, nos países que são membros da organização, a média é de 14 crianças para cada professor na educação infantil. A entidade também registra a prática da contratação de auxiliares

para os professores que atuam nesse nível de escolarização. Embora essa iniciativa seja presente em poucos países, denota, segundo o relatório da entidade, a crescente preocupação com a educação da primeira infância. Os dados revelam que é muito grande a variação na relação quantidade de crianças para cada professor na pré-escola (excetuando os auxiliares), que vai de “[...] mais de 20 no Brasil, Chile, Colômbia, França, México e África do Sul a menos de 10 na Islândia, Nova Zelândia, Eslovênia e Suécia [...]” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2017, p. 263, tradução nossa). Nas informações do censo escolar brasileiro de 2018, notamos uma média de 16,3 alunos por turma na educação infantil (14,5 creche e 17,5 pré-escola), com maior proporção na região Norte com média 18,3 e o estado do Acre com até 25 alunos por turma. Conquanto a média nacional estar um pouco mais elevada com relação ao que sugere o Parecer 9/12 CNE, é melhor do que a proposta do PL nº 4731/12, o que demonstra que estados, municípios e escolas têm se ajustado à realidade do contexto atual independentemente de legislação nacional, muito embora existam casos que demonstram divergência com o progresso nesse assunto.

Nos anos iniciais do ensino fundamental a média nacional de alunos por turma é de 21,6, com médias estaduais variando de 6,5 (Bahia) a 28,6 (Amazonas). Os menores valores estão localizados em escolas da zona rural e os maiores na zona urbana. Nos anos finais a média geral é 26,6 alunos por turma, com média de variação entre 4,6 alunos na região rural do Amapá e 39,5 em escolas privadas do Distrito Federal. No ensino médio a média brasileira é de 30,2, com variação nos estados que vai de 6 alunos por turma em Roraima e 40 em Pernambuco. Como se trata de médias apuradas nos estados, pode ser que existam turmas com quantidades abaixo e acima dessas médias.

Se examinarmos de maneira isolada as médias de aluno por turma em cada etapa do processo de escolarização (ensino fundamental e médio) a percepção é de que, em geral, é uma realidade que não está distante daquilo que preconiza o Parecer 9/12 do CNE e mais abaixo da quantidade que

preconiza o PL 4731/12, situação, portanto, bastante satisfatória. Não obstante, se equacionarmos o número de alunos nas turmas à quantidade de turmas, etapas de ensino, turnos e escolas em que os professores atuam, sobretudo, mas não só, aqueles que ministram componentes curriculares específicos, majoritariamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a situação não fica tão favorável ao exercício profissional. A maior parte dos professores das áreas específicas está situada nos níveis 3 e 4 do quadro 3, o que revela que ela tem sob sua responsabilidade um número elevado de alunos.

Cerca de 65% dos professores dos anos finais do ensino fundamental, aproximadamente 496 mil, trabalham semanalmente com até 400 alunos, em uma ou duas escolas, turnos e etapas (fase) do ensino escolar. Outros 15% dos professores desse segmento escolar estão nos níveis 5 e 6 (quadro 3), e atuam com mais de 300 ou 400 alunos, em três turnos (manhã, tarde e noite) e duas ou três escolas e etapas. No ensino médio, o percentual de professores nos níveis 3 e 4 (quadro 3) aumenta para aproximadamente 70%, cerca de 324,8 mil, e outros 20% nos níveis 5 e 6 (quadro 3). Mesmo que a maioria dos professores não tenha turmas com 40 alunos, embora existam casos assim, o montante de turmas distribuídas em turnos e escolas que o professor assume para compor uma carga horária de trabalho que o possibilite receber um salário que seja suficiente para ele viver somente nessa profissão acarreta um grande volume de alunos sobre sua responsabilidade.

[...] Imagine-se, por exemplo, o caso de um professor de Português, do Ciclo II do Ensino Fundamental, que possua em média 40 alunos em cada uma das classes em que ministra aulas. Para constituir a jornada de 40 aulas, a depender do Estado ou região, este professor terá que assumir seis turmas, ou seja, um total de 240 alunos. No entanto, um professor de Física, Química, História ou Geografia, por exemplo, disciplinas para as quais a organização curricular oferece um menor número de aulas em cada turma, terá que compor sua jornada assumindo um total de até 500 alunos. (BRASIL, 2009, p.19).

Esse exemplo está registrado no texto do Parecer 9/12 CNE para justificar os quantitativos que foram apresentados no documento. Mas o problema relativo à quantidade de alunos que cada professor dos anos finais

do ensino fundamental e do ensino médio tem sob sua responsabilidade não se resolve com a subtração de 5 ou 10 alunos nas turmas, embora amenize-o. O problema também envolve a quantidade de turmas, turnos e escolas que o professor precisa percorrer, o que faz com que ele tenha 200, 250, 300 alunos, que são quantidades elevadas.

A atividade docente não se resume a “dar aulas”. Não se trata somente de entrar em uma sala de aula, ministrar os saberes do componente curricular em que é especialista e ir embora ou repetir a ação em mais duas, três ou quatro turmas. O professor é responsável pela aprendizagem de cada aluno, isso pressupõe um trabalho que tem início na sala de aula e se estende para um conjunto de outras atividades, como preparar aulas para cada turma, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, elaborar avaliações, aplicar recuperações, fazer relatórios de progresso dos alunos, envolver a família no processo. São essas, entre outras, atividades que inviabilizam um ensino de qualidade tendo um elevado número de alunos.

**Quadro 3- percentual de professores por nível de esforço no desempenho da função**

Abrangência geográfica	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
	Até 25 alunos, único turno, escola e etapa	25 a 150 alunos, único turno, escola e etapa	25 a 300 alunos, um ou mais turnos, única escola e etapa	50 a 400 alunos, dois turnos, uma ou duas escolas e duas etapas	Mais de 300 alunos, três turnos, duas ou três escolas e duas etapas ou três etapas	Mais de 400 alunos, três turnos, duas ou três escolas, duas etapas ou três etapas
Ensino Fundamental – 1º ao 5º						
Nacional	32,3	18,6	23,2	21,2	2,9	1,8
C. Oeste	36,3	20,9	19,9	18,6	2,5	1,8
Nordeste	36,3	16,3	25,3	18,7	2,1	1,3
Norte	33,7	17,0	26,5	18,6	2,4	1,7
Sudeste	30,6	22,5	18,9	22,4	3,6	2,0
Sul	25,9	12,1	31,0	25,6	3,3	2,1
Ensino Fundamental – 6º ao 9º						
Nacional	5,9	15,0	24,3	39,5	10,3	5,0

C. Oeste	4,0	14,7	31,6	35,9	9,6	4,2
Nordeste	8,0	19,0	26,1	34,5	7,9	4,5
Norte	12,9	13,1	26,0	33,9	8,6	5,5
Sudeste	3,3	13,8	22,4	43,3	11,7	5,5
Sul	3,0	11,9	20,5	46,0	13,5	5,1
Ensino Médio						
Nacional	1,2	9,4	25,1	42,9	14,4	7,0
C. Oeste	1,2	10,3	31,1	39,2	12,6	5,6
Nordeste	1,0	10,0	30,1	38,4	13,1	7,4
Norte	1,8	7,8	23,6	41,7	14,8	10,3
Sudeste	0,8	9,4	23,6	45,3	14,3	6,6
Sul	1,4	9,0	19,2	46,1	17,6	6,7

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do Censo Escolar 2018.

Examinamos, por fim, os dados do censo escolar 2018 referentes ao indicador de regularidade docente, o índice que calcula a rotatividade/permanência dos professores nas escolas. Segundo o Inep, esse indicador considerou três aspectos: a) o tempo (anos) que o professor atuou em uma determinada escola nos últimos cinco anos (em nosso caso de análise de 2014-2018); b) os anos mais recentes que o professor esteve na escola; e a consecutividade dos anos que ele passou na escola. Cada professor recebeu uma pontuação que o classificou no indicador. A pontuação resultou de uma equação que levou em conta a presença do professor em cada ano na escola, valorizando os anos mais recentes (60 para 2018, 30 para 2017, 20 para 2016, 15 para 2015 e 12 para 2014), e a regularidade em anos consecutivos (15 para 2017, 5 para 2016, 2,5 para 2015, 1,5 para 2014). Foram estabelecidas faixas de valores de 0 a 5 para as pontuações, quanto mais próximo de zero menos regular foi o vínculo do professor com a escola, e quanto mais próximo de 5 maior foi a regularidade.

O Inep não disponibilizou as médias das notas dos professores nesse indicador. Os dados disponíveis se referem às médias das escolas que foram obtidas a partir das médias dos professores de cada escola e que, segundo o órgão, representa a média de regularidade do corpo docente da escola. No quadro 4 apresentamos as médias nacional e regional sobre a regularidade dos professores na perspectiva da escola, ou seja, o quantitativo de escolas onde a regularidade docente é mais baixa ou mais alta. Percebemos que, de maneira geral, se considerarmos as médias nacional e nas regiões do país, a

maioria das escolas (77,9%) tem corpo docente com regularidade situada nas faixas 2 a 3 e 3 a 4, que representam as média-baixa e média-alta.

**Quadro 4 – Percentual de escola em função da regularidade docente**

Abrangência geográfica	Baixa regularidade Faixa 0 - 2	Média – baixa regularidade Faixa >2 - 3	Média – alta regularidade Faixa >3 - 4	Alta regularidade Faixa >4 - 5
Nacional	13,1	37,5	40,4	9,0
C. Oeste	9,2	44,1	41,7	5,0
Nordeste	13,4	33,7	40,6	12,3
Norte	21,7	36,4	32,6	9,3
Sudeste	10,3	39,2	42,9	7,8
Sul	12,4	41,6	40,2	5,8

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do Censo Escolar 2018.

Consideramos que esse quantitativo retrata uma situação pouco satisfatória, pois revela que ao longo de cinco anos nem 10% das quase 182 mil escolas brasileiras apresentaram um corpo docente com alta regularidade, isto é, que passou cinco anos consecutivos na mesma unidade e que esteve nela nos últimos anos. O quadro se acentua ainda mais quando verificamos os números por estados. Nos casos do Acre, Amazonas e Santa Catarina os percentuais mais elevados estão nas duas primeiras faixas, o que sugere, portanto, regularidade baixa e média-baixa, formando respectivamente 78,3%, 67,5% e 76,9%. Em Santa Catarina a alta regularidade foi registrada em somente 2,6% das escolas, nos demais estados foi de aproximadamente 5,5%. Os percentuais mais baixos de regularidade são de escolas localizadas na zona rural, algumas delas registram 100% na faixa 2 a 3, que corresponde à média-baixa, são os casos de Roraima, Piauí e Goiás.

A baixa regularidade docente se traduz na alta rotatividade de professores na escola, o que exerce forte impacto negativo no processo de escolarização dos alunos, uma vez que não favorece o vínculo do profissional com a unidade escolar e, portanto, com a continuidade no trabalho pedagógico. Essa situação não estimula o professor a planejar e desenvolver projetos com e para os alunos, não o faz se sentir responsável pela aprendizagem das crianças e adolescentes, além de não se envolver com os

problemas da escola e da comunidade que afetam diretamente o desenvolvimento dos alunos.

A regularidade está associada a vários fatores, como, por exemplo, a substituição temporária de professores em afastamento médico; licença para capacitação ou para outras atividades; mobilidade dos professores, sobretudo aqueles em início de carreira que estão buscando sua identidade com a profissão e com o ambiente de trabalho; aqueles que se deslocam de cidades, estados e regiões; e professores que deixam a profissão. Não obstante, acreditamos que o maior fator está associado à forma de contratação e à política de valorização e carreira. O poder público é o maior empregador do profissional docente, entre os mais de 2,2 milhões de professores, segundo o censo, 1 milhão e 750 mil deles trabalham em escolas públicas, desses 567 mil têm regime de contrato temporário, 5,5 mil são terceirizados e 38,7 mil são contratados pelo regime da consolidação das leis do trabalho (CLT), a maior parte na rede municipal. Isso mostra que aproximadamente 35% dos professores do serviço público não têm estabilidade no emprego, o que significa, em muitos casos, ser preterido na atribuição de aulas na escola em que atuou no ano anterior, não conseguir completar a carga horária de trabalho em uma única escola, ficar à mercê de concessões político-eleitorais para atuar em determinadas escolas. Isso sem considerar a parcela de professores que atuam no setor privado e que ficam na dependência do número mínimo de alunos em sala de aula.

A instabilidade no emprego - causadora da sensação de provisoriedade e incerteza profissional -, associada aos baixos salários que afetam em maior proporção justamente essa parcela de professores contratados temporariamente, assim como as novas demandas sociais e comportamentais dos alunos em sala aula nutrem a condição de precariedade do trabalho docente e afeta profundamente a qualidade da educação. A contratação temporária é um recurso legal para ser utilizado em necessidades urgentes, mas tem se tornado comum, contrariando o disposto na meta 18 do PNE, que se baseia no artigo 206 da Constituição Federal de

1988, e prevê o ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por meio de concurso.

### **Considerações finais**

Ao abordarmos a educação brasileira sob o ponto de vista estatístico é preciso atenção com dados generalizadores, uma vez que a realidade do país comporta significativas diferenças de uma região para outra, sobretudo em relação ao perfil dos professores. O Nordeste e o Norte, por exemplo, embora tenham conseguido avançar muito em vários aspectos, inclusive educacional, historicamente carece da pujança e investimento que há no Sudeste e no Sul. Por isso, quando se apresenta dados educacionais envolvendo professores é preciso olhar para os detalhes, para as particularidades de cada local, do contrário podemos desconsiderar quantidade importante da população docente.

As Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2018, publicadas pelo Inep (BRASIL, 2019), registram que 78,5% dos professores brasileiros que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental têm nível superior completo, sendo 77,3% com curso de licenciatura e 1,2% de bacharelado. Como se trata de média nacional, englobando as cinco regiões do país, não revela o quantitativo de cada região, dando a impressão momentânea de que o valor se aplica a todo país, de forma que em cada região, portanto, somente 21,5% dos professores não têm curso superior. Mas se olharmos o quadro 2, percebemos diferenças consideráveis ao notarmos que na região Nordeste, para ilustrarmos a questão, 36,2% dos professores desse nível de ensino não possuem formação universitária e somente 48,1% têm licenciatura na área da disciplina que leciona. O próprio documento do Inep reconhece que há grande variação por região. No que se refere aos anos finais do ensino fundamental ele registra que:

De forma geral, as regiões norte, nordeste e grande parte da região centro-oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada [...]. No ensino médio os menores percentuais de formação adequada foram observados para os estados da Bahia e Mato Grosso, enquanto o

Distrito Federal, o Paraná e o Amapá, se destacam positivamente (BRASIL, 2019, p. 5).

Não por acaso, foi na região Nordeste, a segunda mais populosa do país com mais de 53 milhões de habitantes e uma das que possui os menores indicadores de desenvolvimento social, que o poder público concentrou a maior parte das demandas de formação superior para os professores, tanto nos cursos de Pedagogia como nas demais licenciaturas. (GATTI *et al.*, 2019). Esse é um claro reconhecimento das desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras, que historicamente tem marcado a educação, bem como a formação e o trabalho dos professores. Assim, consideramos que ainda não podemos falar de educação e de professor de maneira generalizada como se houvesse equilíbrio nas condições de oferta desse bem no país. Da mesma forma, não podemos falar em perfil do professor brasileiro, quando se trata de formação e condições de trabalho, mas de perfis.

### Referências

ALVES, T; REZENDE PINTO, J. M. R. de. 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. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=65>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018. Brasília-DF: Inep, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL, CNE/CEB. Parecer 9. Revisão da Resolução CNE/CEB n° 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília- DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em: 20 mar., 2019.

CARVALHO, M. R. V. de. Perfil do professor da educação básica. Brasília: Inep/MEC, 2018. Série Documental – Relatos de Pesquisa, nº 41. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981). Acesso em 20 jan. 2019.

CUNHA, C. da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. Cadernos de Educação. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a. 14, n. 21, p. 145-54, out. 2009. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/caderno\\_de\\_educacao\\_2009.pdf#page=147](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/caderno_de_educacao_2009.pdf#page=147). Acesso em: 20 abr. 2019.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Trabalho docente na educação básica no Brasil. Fase II. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Gestrado, 2015. Disponível em: [http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio\\_Gestrado\\_TDEB\\_BII.pdf](http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEB_BII.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

GATTI, B. A. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília, DF: Ipea, 2017. Textos para Discussão. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30338](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338). Acesso em: 20 jan., 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de pesquisa).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS 2013 Technical Report. Teaching and Learning International Survey: OCDE, Paris, 2014. Disponível em:

<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>.  
Acesso em: ago. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education at a Glance 2017 – OECD indicators. Paris, 2017. Disponível em: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en). Acesso em: ago. 2017.

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

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.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Unesco, 2004.