

## Artigo

### O 'apagão' docente: quem educará as novas gerações?

The teaching 'blackout': who will educate the new generations?

El apagón enseñanza: ¿quién educará a las nuevas generaciones?

\*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>1</sup>,  
\*\*Sidinei Cruz Sobrinho<sup>2</sup>

\*Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo - RS, Brasil

\*\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL), Passo Fundo - RS, Brasil

### Resumo

Números, proporções e realidades empíricas tem nos mostrado o evidente risco de 'apagão' docente na Educação Básica Brasileira. Isso se evidencia, basicamente, pela defasagem quantitativa entre o número de jovens professores e o número de docentes na etapa final de suas carreiras. A partir dessa premissa o artigo objetiva apresentar as inferências que sustentam a tese de que se aproxima um "apagão docente", discutindo alguns aspectos atuais da materialidade da profissão, bem como subsídios para fazer o enfrentamento ao déficit crescente no quadro de professores. A discussão está amparada em base bibliográfica e dados estatísticos, conduzidos por metodologia analítico-reconstrutiva a partir do procedimento da análise de conteúdo. São elaborados quadros e gráficos que auxiliam na fundamentação e base empírica da pesquisa enquanto elementos quantitativos necessários para subsidiar a análise crítica qualitativa desenvolvida ao longo do artigo. Como conclusão, sustenta-se que, para fazer o enfrentamento da situação, são necessárias soluções estruturais, as quais passariam, fundamentalmente, pelo investimento na "atratividade" para o ingresso e a permanência na carreira docente. A partir da análise realizada, respaldada por sólida fundamentação bibliográfica, destacam-se conclusões que levam a reforçar a tese de que, para dar conta efetiva do fenômeno, sejam necessárias soluções estruturais que passariam pelo investimento na atratividade e permanência na carreira docente.

### Abstract

Numbers, proportions, and empirical realities have shown us the evident risk of teaching 'blackout' in Brazilian Basic Education. This is evidenced by the quantitative gap between the number of young teachers and the number of teachers in the final stage of their careers. Based on this premise, the article aims to present the inferences that support the thesis that a "teaching blackout" is approaching, discussing some current aspects of the materiality of the profession, as well as subsidies to tackle the growing deficit in the teaching staff. The discussion is supported by a bibliographical base and statistical data, conducted by analytical-reconstructive methodology based on the content analysis procedure. Tables and graphs are created to assist in the

---

<sup>1</sup> Doutora em educação, professora do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899> E-mail: [rosimaresquinsani@upf.br](mailto:rosimaresquinsani@upf.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UPF); Mestre em Filosofia (PUCRS), graduado em Direito, e Graduado em Filosofia. Professor de Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSUL campus Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-5745> E-mail: [sidineiccsobrinho@gmail.com](mailto:sidineiccsobrinho@gmail.com)



foundation and empirical basis of the research as quantitative elements necessary to support the qualitative critical analysis developed throughout the article. In conclusion, it is argued that, to face the situation, structural solutions are necessary, which would fundamentally involve investing in the "attractiveness" of entering and remaining in the teaching career. Based on the analysis carried out, supported by solid bibliographical foundations, conclusions stand out that lead to reinforcing the thesis that, to effectively deal with the phenomenon, structural solutions are necessary that would involve investing in the attractiveness and permanence of the teaching career.

## Resumen

Números, proporciones y realidades empíricas nos han mostrado el riesgo evidente de un "apagón" docente en la Educación Básica brasileña. Esto se evidencia, básicamente, en la brecha cuantitativa entre el número de docentes jóvenes y el número de docentes en la etapa final de sus carreras. A partir de esta premisa, el artículo pretende presentar las inferencias que sustentan la tesis de que se acerca un "apagón docente", discutiendo algunos aspectos actuales de la materialidad de la profesión, así como subsidios para enfrentar el creciente déficit del personal docente. La discusión se sustenta en una base bibliográfica y datos estadísticos, realizada mediante metodología analítica-reconstructiva basada en el procedimiento de análisis de contenido. Se crean tablas y gráficos para ayudar en la fundamentación y base empírica de la investigación como elementos cuantitativos necesarios para respaldar el análisis crítico cualitativo desarrollado a lo largo del artículo. En conclusión, se sostiene que, para enfrentar la situación, son necesarias soluciones estructurales, que pasarían fundamentalmente por invertir en el "atractivo" de ingresar y permanecer en la carrera docente. Del análisis realizado, sustentado en sólidos fundamentos bibliográficos, se destacan conclusiones que llevan a reforzar la tesis de que, para enfrentar eficazmente el fenómeno, son necesarias soluciones estructurales que implicarían invertir en el atractivo y permanencia de la carrera docente.

**Palavras-chave:** 'Apagão' docente, Carreira docente, Educação básica.

**Keywords:** Teaching 'blackout,' Teaching career, High School.

**Palabras clave:** Enseñanza "apagón", Carrera docente, Educación básica.

## 1. Introdução

Os termos: 'apagão docente' (Frigotto, 2007; Esquinsani; Esquinsani, 2018), 'apagão' de professores, 'apagão pedagógico' 'apagão' na educação, ou ainda 'blackout docente' (Hilário; Faria; Gavioli, 2019), tem sido utilizado em artigos científicos e outros espaços de comunicação (Grabowski, 2022) para designar a iminente falta de professores para atendimento da demanda por escolarização básica em breve. Essa probabilidade já tem sido indicada como risco real há algum tempo (Brasil, 2007) reforçado, entre outras questões, pela baixa atratividade material da profissão, que leva ao consequente esvaziamento da busca jovem pela carreira docente e ao crescente contingente de professores nas etapas finais da carreira.

Partindo dessa premissa, o artigo objetiva apresentar as inferências que sustentam o iminente apagão docente, discutindo circunstancialmente aspectos atuais da materialidade da profissão docente, bem como subsídios para fazer o enfrentamento ao déficit crescente de professores e ao consequente possível 'apagão'.

Procedimentalmente o texto foi construído prioritariamente em base bibliográfica (revisão de literatura), apoiando-se, subsidiariamente, em dados estatísticos como parte da composição do cenário conjuntural. A pesquisa foi pautada, ainda, por uma metodologia analítico-reconstrutiva, apresentando potenciais subsídios ao debate sobre o 'apagão' de professores na educação básica e as condições materiais da profissão docente a partir dos recursos advindos da pesquisa científica. Os textos foram examinados a partir da metodologia da análise de conteúdo, utilizando-se a técnica da análise temática, onde o "[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (Bardin, 2007, p.105).

## 2. O "apagão" docente.

Consideramos a premissa de que há um iminente cenário de 'apagão' docente, ou seja, da "ausência de professores [em número suficiente] para atuar na Educação Básica brasileira" (Hilário; Faria; Gavioli, 2019, p. 172). Para ilustrar as possibilidades concretas desse apagão, é alarmante a diferença entre o número de jovens professores em início de carreira, quando comparado ao número de docentes mais experientes, que estão se dirigindo para o final da carreira.

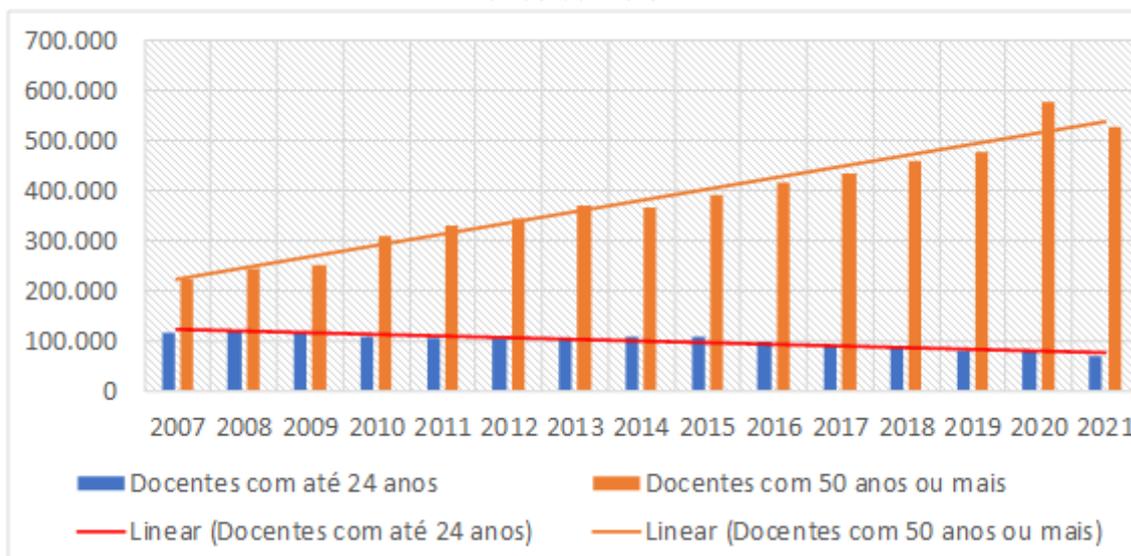
Quando examinamos a série histórica – 2007-2021, referente a faixa etária dos docentes na educação básica brasileira, a diferença entre o número de jovens professores ingressantes (na faixa etária de até 24 anos) e o número de professores que estão mais próximos ao final da carreira (na faixa etária de 50 anos ou mais) a proporção chega, em 2021, a quase 8 (oito) professores em final de carreira para cada 1 (um) professor iniciante, como demonstrado no Quadro 01:

**Quadro 01 - Docentes na Educação Básica no Brasil**

| ANO  | TOTAL     | Até 24 anos | 50 anos ou mais |
|------|-----------|-------------|-----------------|
| 2007 | 1.882.861 | 114.364     | 223.388         |
| 2008 | 1.988.161 | 117.015     | 242.767         |
| 2009 | 1.977.978 | 116.523     | 251.011         |
| 2010 | 1.999.518 | 109.542     | 306.694         |
| 2011 | 2.039.261 | 104.758     | 328.141         |
| 2012 | 2.095.013 | 104.579     | 344.439         |
| 2013 | 2.141.676 | 105.496     | 370.025         |
| 2014 | 2.184.267 | 109.484     | 366.327         |
| 2015 | 2.187.154 | 106.485     | 390.736         |
| 2016 | 2.196.397 | 97.554      | 414.453         |
| 2017 | 2.192.224 | 91.240      | 433.620         |
| 2018 | 2.226.423 | 88.083      | 458.557         |
| 2019 | 2.212.018 | 79.523      | 476.395         |
| 2020 | 2.189.005 | 79.000      | 574.834         |
| 2021 | 2.190.943 | 67.071      | 525.075         |

**Fonte:** Organização autoral, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2010 a 2021; bem como nas Sinopses Estatísticas do Professor de 2007 a 2009.

O gráfico a seguir – acompanhado por linhas tendenciais -, atribui uma dimensão visual ao fenômeno, tornando-o mais evidente e reforçando a gravidade do problema em questão.

**Gráfico 01 – Comparativo de docentes por faixa etária: Até 24 anos X 50 anos ou mais**

Fonte: Organização autoral, com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2010 a 2021; bem como nas Sinopses Estatísticas do Professor de 2007 a 2009.

A defasagem proporcional entre uma faixa etária e outra, que no início da série história estava estabelecida em 1,95 professores possivelmente em final de carreira, em relação proporcional a cada novo professor ingressante, aumenta gradativa e substancialmente até o final do período em recorte e atinge, em 2021, a proporção de 7,56 professores em etapas finais de carreira, em relação a um jovem professor ingressante.

Os 25 anos de vida produtiva que separam um grupo etário de outro, tende a repercutir em um considerável hiato de docentes ao longo de um período próximo e que provavelmente será asseverado, se considerarmos o baixíssimo número de jovens que procuram as licenciaturas para suas formações iniciais, como demonstrado nos quadros seguintes.

**Quadro 02 – Matrículas em cursos de graduação – licenciatura – 2010-2020**

| 2010      | 2011      | 2012      | 2013      | 2014      | 2015      | 2016      | 2017      | 2018      | 2019      | 2020      |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1.354.989 | 1.356.329 | 1.366.559 | 1.374.174 | 1.466.635 | 1.471.930 | 1.520.494 | 1.589.440 | 1.628.676 | 1.687.367 | 1.663.681 |

Fonte: Organização autoral, 2022.

Percebemos que, ao longo de uma década, a matrícula em cursos de licenciatura apresentou um discreto aumento, de pouco mais de 300 mil ingressantes, mantendo-se em uma constância que infere a estabilização da procura por cursos de formação de professores. O cenário fica mais preocupante quando observamos os concluintes destes cursos, como demonstrado no quadro seguinte.

**Quadro 03 – Concluintes em cursos de graduação – licenciatura – 2010-2020**

| 010    | 011    | 012    | 013    | 014    | 015    | 016    | 017    | 018    | 019    | 020    |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 33.306 | 38.107 | 23.892 | 01.353 | 17.059 | 37.818 | 38.919 | 53.056 | 50.453 | 54.007 | 43.279 |

Fonte: Organização autoral, 2022

A diferença entre o número de matrículas nos cursos de licenciatura e a conclusão efetiva do curso é ainda mais singular pois, além de se manter estável ao longo de uma década, evidencia uma defasagem significativa entre o número de ingressantes e concluintes, como expresso no gráfico 02.

**Gráfico 02 – Comparativo tendencial Matrículas em Licenciaturas X Concluintes (2010-2020)**

Fonte: Organização autoral, com base nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior – 2010-2020, 2022.

Percebemos que, enquanto o número de matrículas iniciais nos cursos de licenciatura – ingresso – (Barras Azuis), mantém-se com uma leve tendência de aumento, o número de concluintes ou licenciados (Barras Vermelhas), aptos para o mundo do trabalho, não acompanha tal tendência, mantendo-se estável em um patamar de 200 mil concluintes, com pouca variação, atentando ainda para a possibilidade de que nem todos os concluintes assumam, efetivamente, a carreira docente. Os resultados propiciam ao leitor compreender a gravidade da falta de ingressantes e

concluintes nas licenciaturas e a contribuição deste fato para o apagão docente.

Ou seja, embora possa haver um elevado índice de oferta de vagas de licenciaturas, a evasão é altíssima. Poucos se atraem para ingressar nos cursos, dos que ingressam, a minoria conclui e do conclui muitos não seguem a carreira docente na educação básica ou a abandona tão logo consigam colocação profissional melhor. Inúmeros concursos públicos que exigem apenas formação no Ensino Médio ou mesmo outras profissões que exigem curso superior remuneram muito melhor e oferecem melhores condições de qualidade de vida que a docência na educação básica, principalmente nas Redes Públicas. Ou seja, a ideia, muitas vezes utilizadas de má-fé ou mesmo ingênua de que ser professor é “vocação” e não “profissão”, se é que algum dia convenceu, já não é mais convincente. Até mesmo o mais “apaixonado” altruísta precisa de recursos financeiros e condições de saúde física e mental adequados para viver. Condições essas as quais, infelizmente, cada vez mais fazem menos parte da atividade docente na educação básica.

Diante de tais números, estamos cômicos e concordantes com a afirmação de que “o Brasil possui cerca de cinco milhões de professores, dois milhões destes atuando na educação básica. Se a profissão não se renovar, tendo em vista o número de aposentadorias maior que o de formandos, quem educará as novas gerações?” (Cericato, 2016, p. 284).

Para fazer frente a tal fenômeno, as políticas que vem se desenhando no cenário contemporâneo dão conta apenas a algumas soluções emergenciais, tais como o apelo à terceirização e a contratos emergenciais ou temporários, respaldados pela Lei 13.429, de 31 de março de 2017, que dispõe sobre o trabalho temporário e as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. O parágrafo terceiro (§ 3º), do Art. 9º da referida lei, traz uma prescrição jurídica que adiciona aos contratos temporários um ingrediente que os estende e legitima no que concerne à educação: o contrato temporário pode versar sobre atividades-fim, no caso, a docência.

Outra solução emergencial talvez recaia sobre a utilização de profissionais com ‘notório saber’, ainda que a lei não mencione sua utilização em substituição a professores de carreira ou de todas as áreas, visto que os profissionais com notório saber, na estrita interpretação na lei, atuarão “exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36” (Inciso IV do artigo 61 da Lei 9.394/1996, incluído pela lei nº 13.415, de 2017), ou seja, exclusivamente para atender a formação técnica e profissional no âmbito do Ensino Médio, afora movimentos de políticas educacionais que abarcam – mas não apenas – a lei nº 13.174, de 2015 – que altera a LDB 9.394/1996 incluindo, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica, tem instado uma discussão ampliada sobre as possibilidades de utilização dessas parcerias para substituição de ‘mão-de-obra’ docente.

Tais soluções emergenciais, além de não terem o condão de resolver definitivamente a questão, ainda ferem conquistas importantes que garantem a profissão docente, entre elas o inciso I do Art. 67 da LDB, que apregoa, como elemento de legitimação e valorização docente: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Brasil, 1996).

Compreendemos, como contraponto, que há outros movimentos / soluções que podem alterar a situação do déficit docente de maneira estrutural e determinante, sobretudo o investimento na materialidade da carreira docente, que passa por condições de trabalho, planos de cargos e salários. Assim, o risco crescente do 'apagão' docente implica que o tema da docência no Brasil seja tratado a partir de alguns pontos nevrálgicos entre os quais, tornar a carreira docente atrativa para os jovens.

Em resumo, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, especialmente como foram construídos e propostas, como uma dessas "soluções emergenciais", acabam por colocar em xeque o papel do docente no âmbito da educação escolar, perdendo assim o controle sobre o seu trabalho, afastando-se cada vez mais de um trabalho profissionalizado. Nesse sentido a tendência das reformas indica a desvalorização dos profissionais docentes ou uma transfiguração da função docente de trabalhador intelectual para trabalhador meramente operacional, no sentido de uma performatividade, como preconiza Ball (2001, p.104), "O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas "costuram" um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado."

Ou seja, as alterações provocadas pelas reformas, não se resumem ao âmbito formal do currículo em si, mas implicam significativas e prejudiciais alterações na organização institucional, na subjetividade dos indivíduos e, conseqüentemente, na própria atuação docente.

Nesse sentido, ao analisar a influência das reformas educacionais, na perspectiva de uma política global e analisando contextos (Europeu, por exemplo) que já passaram por reformas semelhantes a estas implementadas agora no Brasil, influenciadas por organismos internacionais e que seguem o viés neoliberal e mercadológico da educação, Ball (2001) conclui que tais reformas:

[...] têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. Tal como Seddon (2000, p, 2018) argumenta, "as relações profissionais tornam-se individualizadas à medida que as oportunidades para o discurso comunitário e profissional diminuem"; (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula,

necessidades dos estudantes e manutenção de registros (Bowe, Ball e Gold, 1992) (p. 110-111).

Interessante é que, como diz Jaen (1991, p. 78-79), a perda de controle por parte dos professores sobre os fins e propósitos de seu trabalho não tem gerado revolta ou desconformidade massiva, mas sim uma acomodação que se desenvolve em duas formas de respostas:

- Dessensibilização ideológica: não reconhecer que a área em que se perdeu o controle tenha valor, afirmando então que a dimensão moral e social de seu trabalho não é o foco de interesse, mas sim a dimensão relacionada a critérios científicos e técnicos;
- Cooptação ideológica: não deixa de atribuir valor a dimensão moral e social do trabalho, porém se adota ou passa a se identificar com os propósitos morais definido por outros.

Ao definir “Trabalho Docente no Ensino Médio” Bomfim (2010), no dicionário de verbetes do Grupo de Estudo Sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO (online), diz que nas últimas décadas a tarefa do professor de Ensino Médio, considerando o nível de precarização das condições, assumiu diversas outras funções como a participação na elaboração da proposta pedagógica, o trabalho em equipe, o ensino contextualizado, interdisciplinar, articulado em áreas, a autonomia para continuar aprendendo, a flexibilidade ante as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, o ensino e a avaliação tendo como referência competências. Além da “capacidade de trabalhar com educandos com necessidades especiais de aprendizagem” (Bonfim, 2010, n. p).

Também a autora ressalta que além “Dos professores sobrecarregados, com múltiplas funções, paradoxalmente, estão sendo subtraídos os instrumentos necessários ao exercício de um trabalho que, por sua natureza e sentido, está voltado para as necessidades humanas” (BONFIM, 2010, n. p). Nesse sentido, diversas pesquisas têm mostrado que o professor do ensino médio na cobrança que se tem da produtividade frente às avaliações externas, acaba lendo pouco, não tem tempo para atividades culturais, participação sindical, e ainda grande número deste não tem acesso à internet em casa.

No mesmo aspecto, conforme ensina Ball (2004):

Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa. Isso envolve uma reelaboração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, a qual Willmott (1993, p. 517) chama de “governança da alma dos funcionários” (p. 1118).

Somando-se a isso o paradigma da produtividade, traduzida nos últimos anos pela exigência de desempenho dos seus alunos nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM “restringiu a autonomia e as

possibilidades de escolha do professor, impondo controles que subtraem do trabalho docente o seu poder” (Bonfim, 2010, n. p.). A perda de controle sobre o conhecimento que ensina, sobre o processo de ensino, o aumento da intensidade, a sobrecarga, a atuação performativa, a perda da autonomia, a baixa remuneração, dentre outros muitos motivos dessa natureza, tem levado o trabalhador docente as bordas do trabalho precário e, a cada nova política agudizando cada vez mais o processo de precarização do trabalho docente. O que, por sua vez, leva muitos a abandonarem a carreira docente e, pela difusão visível dessa realidade, desestimulado ainda mais o ingresso nessa carreira. Não mais aos poucos, mas, pode-se dizer, rapidamente, a “luz” que levaria ao trabalho docente está cada vez mais próxima de se apagar.

### 3. Atratividade e permanência na carreira docente

Diante do cenário de ‘apagão’ docente, discutir a atração e permanência de jovens – suficientemente preparados – na docência parece ser uma pauta urgente, mas não necessariamente atual. Há quase vinte anos, Gatti já alertava que o magistério convivia com “salários aviltantes, desvalorização profissional, imagem social ambígua dos professores, baixa autoestima e descontinuidade de políticas são fatores de perturbação e desarticulação nos sistemas de ensino, sem nenhuma dúvida” (Gatti, 1991, p. 64).

Assim, a atratividade da carreira docente passa, seguramente (e dentre os inúmeros tópicos que poderíamos abordar), pela discussão acerca da pertinência do atual excesso de burocracias e reformismos; por políticas eficazes de remuneração e valorização material da carreira.

Sobre o “**excesso de burocracias e reformismos**”, é preciso contemporizar que a conjuntura atual corrobora para a aparência desgastada do exercício funcional, que fragiliza o docente na medida em que o coloca no centro de um cenário marcado pela ‘mudança’ advinda de reformas e reformismos. De tal modo:

Percebe-se a multiplicação de reformas sistemáticas: reestruturações de serviços sob a forma de descentralização mais recentralização, redefinição das profissões, externalização de certas atividades que são mais tarde retomadas através de fusão de diferentes naturezas, relocações, deslocalizações geográficas. As mudanças permanentes visam a que os assalariados não possam tecer laços de cumplicidade nem com seus colegas, nem com seus chefes ou dirigentes (que também estão sujeitos a condições de mobilidade ferozes), nem mesmo com seus clientes, de forma que os assalariados não possam se apoiar em rotinas, que não se sintam à vontade entre eles, dentro da empresa, em seu trabalho. Eles têm sempre que reaprender se adaptar, reinventar as modalidades necessárias para dominar sua atividade: saber com quem se pode contar, quais relações podem ser estabelecidas com os diferentes departamentos ou interlocutores. Reinventar rotinas, pois essas rotinas permitem aliviar o assalariado que pode se dedicar aos incidentes, aos imprevistos; elas são pontos de apoio ainda mais importantes porque se inscrevem em um contexto que se torna mais

complexo e mais incerto. Com essa política de reformas sistemáticas, os assalariados estão em situação permanente de 'desaprendizagem' e reaprendizagem (Linhart, 2011, p. 158).

Os professores "se veem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha [...], os professores executam as ações de programas, que especialistas organizam para solucionar problemas da escola" (Vieira, 2012, p. 29).

Além do mais, questões de remuneração e valorização material da carreira também fazem com que o magistério não seja uma opção exatamente atrativa. Por exemplo, o salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública no Brasil é 37% inferior à média salarial dos profissionais de Saúde (Anuário, 2021). Assim, a "[...] degradação do status econômico, traduz-se em frustração pessoal e desafeição do professor com o próprio trabalho" (Barbosa, 2012, p. 9).

Tal materialidade faz com que grasse entre os professores um sentimento de derrota que, de forma direta ou indireta, impacta no possível desejo de seguir a carreira por parte de novos professores...

O sentimento de esforço não reconhecido, ou seja, de desvalorização do trabalho, impacta negativamente a atuação do professor. Assim, os baixos salários também são apontados como um dos principais causadores da desvalorização social ou falta de prestígio associados à profissão docente (Barbosa, 2012, p. 10).

A profissão docente resta, assim, por sustentar uma imagem de desvalorização e abandono e, em grande medida,

[...] isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. [...] na prática, os governos têm sido incapazes de garantir valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão (Libâneo, 2008, p. 76-77).

Ainda, é preciso pontuar aspectos e políticas que garantam a permanência do jovem professor, como o acolhimento e acompanhamento sistemático, que passa pelo apoio na fase de ingresso no magistério, ou a entrada na carreira (Huberman, 1992), pois...

[...] a transição de aluno para professor não tem data, nem é marcado de forma pontual. É uma fase de adaptação, medos, descobertas e aprendizagens, pois os conhecimentos adquiridos e a capacidade de articulação destes com a realidade são postos em relevo, o que implica colocar "em prática" o que foi aprendido durante a formação inicial, e lidar com as demais situações contingentes e imprevisíveis que acontecem no cotidiano da escola (Cavalcante; Farias, 2020, p. 3 - 4).

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. [...] Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Tardif e Raymond, 2000, p. 217).

#### 4. E agora, o que fazer?

Do ponto de vista material, tornar a carreira docente atrativa para os iniciantes, implica no atendimento de alguns requisitos:

1. Remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões com formação equivalente [...]
2. Ascensão na carreira de acordo com o tempo de serviço e a titulação/formação [...]
3. Alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos e não restrito à minoria [...]
4. Progressão horizontal com interstícios não muito longos [...]
5. Valorização do professor de acordo com a sua titulação/formação, desde o início da carreira [...]
6. Dispersão salarial ao longo da carreira que garanta a atratividade para a permanência na profissão [...]
7. Consideração do custo de vida regional (Masson, 2017, p. 857 - 860).

Ainda, em específico sobre os professores iniciantes – cada dia mais minguados no cenário da educação básica brasileira -, parece ser interessante observar os seguintes pontos:

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando renumeração e valorização do desenvolvimento profissional;
- 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira (Romanowski; Martins, 2013, p.14).

Ainda:

Da mesma forma e de acordo com o mesmo princípio da dignidade humana, devem também ser consideradas as condições objetivas para o trabalho dos profissionais da educação (...). Do contrário, os processos formais operacionais de ensino e aprendizagem (dimensão técnica) podem até

ocorrer, mas não ocorrerá o processo formativo que carece das interações humanas e condições de sociabilidade para promoção da justiça social (dimensões ético-política e jurídica) (Sobrinho; Bonilha; 2020, p. 197).

Estes são alguns exemplos facilmente encontrados na extensa produção bibliográfica disponível sobre a valorização do trabalho docente em todas as suas dimensões. Com muita segurança se pode afirmar que não faltam alternativas totalmente viáveis e efetivas para evitar o “apagão” docente. O que falta, inquestionavelmente, é a iniciativa e o verdadeiro interesse tanto do poder público como da própria sociedade como um todo para que isso aconteça.

Desconhecemos projeto político, principalmente em períodos de campanha política, sejam elas municipais, estaduais ou federal, que não tome a Educação como uma das principais “bandeiras” de discurso e de necessidade de valorização. Ocorre que, raramente, deixam explícito ou sequer compreendem que a educação formal, é prestada por meio um serviço (público e ou privado), e focam na urgência da “qualidade” do serviço a ser prestado sem qualificar (material e formalmente) os prestadores desse serviço. Definitivamente, do ponto de vista lógico, ético e político, torna-se inviável querer alterar as consequências (a alegada “educação da má-qualidade”), sem que se compreenda e se atue diretamente sobre as causas: professores desvalorizados em todos os sentidos materiais e formais e, portanto, sem nenhum estímulo ou condição para se qualificar e se manter qualificado.

Aquelas pessoas, que inclusive geralmente não são professores e pouco ou nada entendem da profissão e, mesmo assim, defendem que a remuneração adequada dos professores não é importante para a qualificação da educação, que abandonem suas profissões, cursem uma licenciatura e vão ser professores de educação básica, principalmente na rede pública que contempla a maioria dos estudantes nessa etapa da educação. Obviamente, não se preconiza aqui a ideia de que somente a remuneração é condição suficiente, isso já é sabido. Porém, é evidente que paira sobre o senso comum, uma ideia totalmente equivocada sobre as qualificações exigidas e os esforços despendidos pelos profissionais da educação ao se levar em consideração a remuneração percebida pela maioria destes professores.

Porém, quando o que se recebe financeiramente raramente cobre as custas para se usufruir dos direitos sociais básicos de saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social etc. é porque já se perderam, no mínimo, os fundamentos da dignidade humana e da valorização social do trabalho e já foram violados o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, CF. 1988, Art. 1º, 5º e 6º). E isso vale para todos.

O fato de outros profissionais, em mesmo nível de formação e capacitação exigidas, infelizmente, também estarem em situação semelhante à dos professores em termos de desvalorização material e formal, não justifica e nem explica que se continue com esse *status quo*. É isto ou, do contrário, admite-se que sequer existe a menor coerência entre o discurso e a prática dos que defendem a necessidade de que a educação seja considerada essencial. Afinal, é também ela um direito social que não poderá ser garantido concretamente enquanto não se cumpram os deveres sociais para com os professores.

Poderíamos dissertar exaustivamente, catalogar e apresentar centenas ou milhares de alternativas sobre o que fazer para se evitar o “apagão” docente junto com o qual já se está “apagando” a formação discente e decente. No entanto, qualquer outro profissional, pesquisador, leigo, ser humano que se digne apto à ideia de “humanidade”, haverá de concordar que sem atender antes à valorização material, tornam-se falaciosas as pretensas valorizações formais. Esta é a primeira coisa a se fazer e, sobre e a partir da qual é que então se legitima as demais exigências da sociedade sobre o trabalho docente.

## 5. Considerações finais

Avizinha-se o risco de ‘apagão’ docente na educação básica brasileira, consubstanciado em dois contextos quantitativos: a parca opção por cursos de licenciatura – cujas matrículas não chegaram a 20% do total no ensino superior em 2016; ou pela defasagem quantitativa evidente entre o número de professores jovens (até os 24 anos) e o número de professores com 50 anos ou mais, presumivelmente na etapa final de suas carreiras, como demonstram os dados de 2021, segundo os quais o número de professores que estão mais próximos ao final da carreira a proporção chega a quase 8 (oito) professores em final de carreira para cada 1 (um) professor iniciante.

Para fazer frente ao déficit de professores, as políticas educacionais, tanto de Estado quanto de Governo (Tedesco, 2005, p. 60), tem dado, quando consegue, conta de soluções imediatas e emergenciais. Os estudos realizados nos levam a reforçar a tese de que, para dar conta efetiva do fenômeno, sejam necessárias soluções estruturais que passariam pelo investimento na atratividade e permanência na carreira docente. Caso isso não seja rapidamente providenciado, a próxima questão a ser respondida é: quem educará as novas gerações?

## Referências

**ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica.** São Paulo: Editora Moderna / Todos pela Educação, 2021.

BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 20 de maio de 2022.

BRASIL, 2007. **Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>.



BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: Abril, 2020

BRASIL, 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99 - 116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. Educação e Sociedade. **Dossiê: "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente"**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BONFIM, M.I.R.M. Trabalho docente no ensino médio. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, e-22474, out./dez. 2020

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

JAEN, Marta Jiménez. O docente e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

HILÁRIO, R. A.; FARIA, W. F.; GAVIOLI, A. de F. O *blackout* docente: faltam professores ou faltam pessoas interessadas na docência na Amazônia Ocidental? **Akrópolis Umuarama**, v. 27, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

LIBÂNEO, José Carlos. **A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências**. In: Organização e gestão da escola. 5ª Ed. Teoria e prática. Goiânia: MF livros, 2008.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educacion**. Montevideo, v. 6, n.1, p. 83-96, jun. 2013.

SOBRINHO; Sidinei Cruz; BONILHA, Tamyris Proença. A função pública da educação profissional nos Institutos Federais: uma pandemia mundial e uma reflexão institucional no contexto escola-comunidade. **Revista Metalinguagens**, v. 7, n. 2, novembro de 2020, p. 191-218.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 238 73, dezembro/00.

TEDESCO, Juan Carlos. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-65.

VIEIRA, S.L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I.P.A e AMARAL, A.L.(Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. 5ª.ed. Campinas. SP: Papirus, 2012.