



CENTER FOR STUDIES ON INEQUALITY AND DEVELOPMENT

INFORME DE POLÍTICA PÚBLICA .1 - 2021

POLICY BRIEF .1 - 2021

# Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil

ARIANA BRITTO

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FÁBIO WALTENBERG

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E CENTRO DE ESTUDOS SOBRE DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

[www.ie.ufrj.br/index.php/cede/home](http://www.ie.ufrj.br/index.php/cede/home)

<http://cede.uff.br/en/home-2/>

## Sumário Executivo

# Atratividade da carreira de professor no Brasil

O texto faz uma síntese sobre atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil.

1. Argumentamos que uma carreira docente atrativa é pré-requisito para uma educação de boa qualidade.
2. Discutimos fatores monetários e não-monetários que contribuem para atrair (ou repelir) professores.
3. Confrontamos ensinamentos internacionais com a situação do Brasil, por meio de resultados de pesquisa de campo de 2015 com concluintes de licenciaturas e dados de pesquisas domiciliares de vários anos.

## Carreira atrativa é pré-requisito para educação de boa qualidade

- Não existe sistema educacional de boa qualidade sem bons professores.
- Definir “bom professor” não é trivial nem consensual, e muda ao longo do tempo.
- Como em outros países, a profissão docente é feminizada no Brasil.
- Há certo envelhecimento dos professores da rede pública brasileira.
- Há indícios de escassez qualitativa e risco de escassez quantitativa.
- Poucos estudantes do Ensino Médio manifestam desejo de ser professor.

## Fatores de atratividade e repulsa da docência

- Elementos de oferta e demanda de professores estão mais inter-relacionados que em outros mercados, com as decisões que a rede toma sobre o planejamento da sua força de trabalho podendo impactar fortemente na atratividade da profissão.
- Pode haver descompassos entre oferta e demanda em geral ou em situações específicas, como em certas localidades ou disciplinas.
- Os principais ingredientes da atratividade são:
  - Monetários: custos de formação, salário, carreira, estabilidade e aposentadoria.
  - Não-monetários: vocação, missão, experiências, conciliação carreira-família e condições de trabalho.

## Salários 40h em 2015: percebidos, aceitáveis, justos e efetivos

Dados de pesquisa de campo com concluintes de licenciaturas	Salário inicial em escola pública (crença)	Salário mínimo aceitável	Salário considerado justo	Renda média professores 20-24 anos (PNADC 2015)
Quer ser professor (60%)	R\$ 2.073	R\$ 2.044	R\$ 3.874	R\$2.454- R\$ 2.546
Não quer / não sabe (40%)	R\$ 1.731	R\$ 2.208	R\$ 3.817	
Idem acima, mas para 15 anos de carreira				Renda média de professores (PNADC 2015)
Quer ser professor (60%)	R\$ 4.378	-	R\$ 7.404	R\$ 3.736 - R\$4.152
Não quer / não sabe (40%)	R\$ 3.435	-	R\$7.348	

### Autores

- Ariana Britto
- Fabio Waltenberg

### Instituição

- Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE) - Universidade Federal Fluminense (UFF)

### Contexto de produção do relatório

O relatório foi produzido pelos autores a pedido do Grupo de Trabalho sobre as Carreiras Docentes, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração (Consad). Tem por finalidade dar embasamento técnico e científico às discussões do GT, em especial nos esforços de identificação dos aspectos que mais têm potencial de impactar a atração e a retenção de professores.

# Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil <sup>1</sup>

*Ariana Britto, Fábio Waltenberg*

Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento - Universidade Federal Fluminense

Dezembro de 2020

## Resumo

Neste texto, apresentamos uma síntese do que se sabe sobre o tema da atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil. Começamos por apontar evidências de que não haverá um sistema de educação de boa qualidade se a carreira docente não for atrativa a bons professores, depois enfrentamos a difícil tarefa de definir o que é um bom professor, e traçamos um breve perfil do professor brasileiro.

Em seguida, passamos em revista as tentativas de sistematização teórica do tema da atratividade da profissão docente feitas por economistas da educação mundo afora. Depois de apresentar os elementos básicos de oferta de trabalho e de demanda de professores, percorremos os fatores monetários que contribuem para atrair e reter professores, ou para desmotivá-los e repeli-los (custos de formação, salário, carreira, estabilidade e aposentadoria), encerrando essa segunda parte com uma discussão sobre os fatores não-monetários (vocação, missão, experiências, conciliação carreira-família, e condições de trabalho).

Na última parte, confrontamos os ensinamentos internacionais com a situação concreta do Brasil. Resumimos os resultados de uma pesquisa de campo realizada em 2015 representando um universo de 300 mil concluintes de licenciaturas e os complementamos com uma recente análise de dados de pesquisas domiciliares realizada pela Profissão Docente/Oppen Social. Encontramos indícios de vários dos elementos destacados na literatura internacional, tais como feminização, baixo prestígio e baixa atratividade da carreira docente, e evidências das mais variadas motivações (monetárias e não-monetárias) de atratividade e repulsa da carreira. Mostramos as diferenças de perfil entre os concluintes de licenciaturas que querem e que não querem ser professores. Fechamos discutindo a importância de salários percebidos, mínimos aceitáveis e justos, tanto em começo de carreira como após 15 anos em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Relatório produzido pelos autores a pedido do Grupo de Trabalho sobre Carreiras Docentes, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração (Consad). O relatório tem por finalidade dar embasamento técnico e científico às discussões do GT, em especial nos esforços de identificação dos aspectos que mais têm potencial de impactar a atração e a retenção de professores.

## 1. Importância da atratividade docente para uma educação de boa qualidade

Em seu livro “Um bom professor faz toda a diferença”, publicado no Brasil em 2013, Taylor Mali escreveu:

“Nunca deve haver uma geração perdida. Os professores que lutam de maneira incansável por uma boa causa sabem disso. Por mais defasada que a criança esteja, por mais limitado que pareça o futuro dela, você nunca poderá desistir dela. **Isso é o que os professores fazem: a promessa de deixar cada aluno mais preparado para o futuro do que quando entrou na turma no início do ano.**”

Segundo o Censo Escolar de 2019, mais de dois milhões de professores entram diariamente em sala de aula no Brasil para fazer justamente isso: preparar alunos para o futuro. Em 2020, a pandemia apontou, de forma ainda mais urgente, para a necessidade de bons profissionais, ao exigir, de um dia para outro, que professores e estudantes saíssem das salas de aulas e encontrassem novas formas de aprendizado. Essas alternativas tiveram de ser preparadas nos mais distintos contextos socioeconômicos, tanto de estudantes, quanto dos próprios professores. O ambiente escolar, que se beneficia da troca entre professor e aluno, da percepção do professor sobre o nível de aprendizagem da turma, do constante ajustamento entre erros e acertos das práticas pedagógicas, teve que ser adaptado a um contexto onde prevalece o aprendizado à distância - na melhor das hipóteses, pois às vezes nem isso tem sido possível.

Há tempos se discute a morosidade das mudanças organizacionais na estrutura escolar, inclusive com questionamentos sobre o próprio papel do professor no processo de aprendizado em um contexto no qual as tecnologias passaram a fazer parte do dia-a-dia. Contudo, o que este ano de 2020 tem nos mostrado é que, assim como um dia foram o quadro-negro e o giz, a **tecnologia é uma ferramenta importante na melhora da qualidade educacional, porém, sem a presença de (bons) professores, ela será apenas isso, uma ferramenta.**

Embora educação de boa qualidade seja um objetivo propagado por muitos, e com toda razão, pesquisas quantitativas sobre o assunto começaram há pouco mais de duas décadas no Brasil<sup>2</sup>. Economistas interessados em identificar e quantificar os determinantes de uma educação de boa qualidade voltaram-se para fatores como tamanho da sala, gasto por aluno ou impacto dos salários de professores no aprendizado dos estudantes. Mas **mapear os fatores que contribuem para um processo de aprendizado com excelência, equidade e eficiência não é tarefa fácil.** No Brasil, o papel do professor entrou na pauta de discussão dos economistas mais tardiamente,

---

<sup>2</sup> Barros et al. (2001).

sobretudo após a implantação de políticas de universalização da educação e a emergência de bancos de dados mais complexos. A partir daí, com modelos econômicos e métodos estatísticos, tornou-se possível, em alguma medida, mensurar a contribuição dos professores, ao nível do aluno, da turma e da escola, sobre o aprendizado.

Governos de diversos países têm colocado a qualidade da educação sob um escrutínio cada vez maior em sistemas educacionais tão distintos quanto os dos EUA, China, Finlândia, Gana ou Chile. São vários os determinantes da aprendizagem. Antecedentes familiares - de onde os estudantes vieram, sua condição familiar, a escolaridade de seus pais - permanecem como fator-chave na previsão dos resultados educacionais<sup>3</sup>. O tamanho das salas ou a infraestrutura escolar também são importantes, porém as famílias parecem se importar – e fazer sacrifícios – no sentido de garantir que seus filhos tenham um bom professor. E não é à toa: **é consensual que é impossível conceber um sistema educacional de boa qualidade sem bons professores**. Mesmo entre economistas tradicionalmente avessos à ideia de mais recursos em educação, a importância de um bom professor para o aprendizado não é contestada<sup>4</sup>.

Diversos países têm implementado reformas educacionais que visam melhorar a remuneração docente e lidar com as condições de trabalho, potencialmente não atrativas, da carreira. Estudos que investigaram os **determinantes dos melhores sistemas educacionais** com o objetivo de identificar as características que explicam seu sucesso<sup>5</sup>, concluíram que as estratégias mais promissoras incluem: (a) atrair as pessoas com o potencial de se tornarem **bons** professores, sobretudo recrutando jovens entre aqueles localizados no topo dos melhores graduados de seus sistemas escolares; (b) proporcionar uma estrutura de remuneração e incentivos adequada aos professores; (c) estabelecer bons bancos de dados sobre indicadores educacionais; (d) envolver os professores na formulação de políticas públicas; (e) fornecer aos professores desenvolvimento contínuo na carreira.

Assim, é quase unânime que, em termos do que a escola tem sob seu controle, a qualidade do aprendizado está sujeita à qualidade de quem ensina. No jargão dos economistas, o efeito que um professor tem no aprendizado de um determinado estudante é tradicionalmente chamado de “valor adicionado do professor”. É um rótulo dado à contribuição sistemática que esse professor tem na aprendizagem dos seus alunos, entre um ponto de partida do aluno e seu resultado ao final dos encontros que aluno e professor tiveram durante o período. Tipicamente, o valor adicionado é mensurado por provas e testes que proporcionam certa comparabilidade entre estudantes, turmas, escolas e entre sistemas educacionais.

---

<sup>3</sup> Hanushek e Rivkin (2006); Coleman (1966).

<sup>4</sup> Barbosa-Filho et al. (2009); Hanushek et al. (1999).

<sup>5</sup> Entre eles: Elacqua et al. (2010); Barber e Mourshed (2007).

**Se professores qualificados são o principal determinante do aprendizado, também estão entre os recursos mais desigualmente distribuídos no sistema educacional.** Estudos têm documentado que crianças mais pobres são expostas a professores menos experientes e currículos menos adequados<sup>6</sup>. O próprio modelo de contratação brasileiro permite que a prioridade de escolha da escola em que irá lecionar seja dada aos professores mais bem colocados. Não há como negar que escolas mais distantes, em regiões mais violentas, mais pobres ou que apresentem uma combinação de todas essas características sejam preteridas pelos próprios professores. Sendo assim, quais as **consequências de longo prazo de uma criança ensinada por professores menos qualificados ou com pouca experiência?**

Se toda criança merece um bom professor, é necessário entender também o que significa um bom professor e como o Brasil está em relação ao perfil dos professores. Qual o papel do perfil socioeconômico, de cor/raça, do ano de conclusão da graduação nas motivações para a carreira docente? As motivações de professores que lecionam na pré-escola são, certamente, distintas daquelas observadas por professores no ensino fundamental ou médio, e nas escolhas de diferentes redes e tipos (privadas, de tempo integral, federais, etc.). A partir daí, poderemos indagar quais políticas públicas serão necessárias para atrair o perfil desejado.

### **Afinal, o que é um bom professor?**

Para alguns, bom professor é o que melhora a habilidade acadêmica e as qualificações do aluno. Para outros, é quem lida bem com o ambiente dentro da sala de aula, com boas práticas pedagógicas. Para os interessados na efetividade docente, o que importa são resultados escolares ou ainda, mais recentemente, efeitos sobre traços de personalidade dos estudantes (como os mundialmente reconhecidos *Big Five*).

**Definir o que significa um bom professor não é algo trivial ou consensual**, pois muitas vezes reflete perspectivas e interesses de grupos tão distintos quanto acadêmicos, legisladores, pais ou os próprios educadores. Na tentativa de qualificar algo intangível, impõem-se julgamentos de valor, de modo que discussões sobre qualidade do professor costumam desaguar em adjetivos como “bom” ou “efetivo”, que implicam uma definição particular do que é qualidade docente<sup>7</sup>.

Em meados das décadas de 1950 e 1960, a questão principal era identificar quais eram as características desse “bom professor”, qual era o perfil típico de um jovem estudante que escolhia a carreira docente<sup>8</sup>. Ao longo do tempo, características que motivaram políticas voltadas para professores foram se alterando, segundo um panorama histórico apresentado para o mercado

---

<sup>6</sup>Alves e Silva (2013).

<sup>7</sup>Naylor e Sayed (2014).

<sup>8</sup>Cochran-Smith (2001).

estadunidense pela pesquisadora Marilyn Cochran-Smith. Ela destaca que, entre as décadas de 1960 e 1980, o foco volta-se para o professor como um profissional capaz de gerar resultados. E, portanto, identificar quais estratégias e processos educacionais eram usados por professores mais efetivos e como ensiná-los aos novos entrantes.

Dos anos 1980 a 1990, a principal questão que impulsiona esse campo é o conhecimento, aquilo que um bom professor deveria saber e estar apto a realizar. A preocupação gira em torno da formação, de conhecimentos mínimos necessários que um professor deveria ter e, com isso, identificar relações entre a disciplina lecionada e a área de formação docente ficam mais evidentes. No século XXI, o foco se volta para resultados e o papel de estratégias de responsabilização dos professores sobre o aprendizado dos alunos. Na proposição da autora, resultados na profissão docente são considerados de três formas: i) qualidade da formação; ii) avaliações de professores e iii) desempenho, no sentido de aprendizado dos estudantes. No Brasil, essa definição de resultado tem direcionado a construção de políticas de educação.

O que a história parece mostrar é que, ainda que a definição do que seja um bom professor não seja consensual, há alguma zona de concordância que vem se consolidando. E ainda que certos conceitos sejam mais relevantes em determinado momento, muitos desses conceitos podem (e são) reciclados e retomados ao longo do tempo. É o que faremos aqui, ao retomarmos a **efetividade do trabalho docente** como a questão central do que é um bom professor a partir da qualidade da educação que queremos. Se uma educação de boa qualidade é aquela que permite garantir acesso, permanência e conclusão na idade certa de todas as crianças e adolescentes brasileiros, com equidade e excelência, cabe a nós indagar: que perfil de professores precisamos para atingir esse nível de qualidade?

### **Quem são os professores brasileiros?**

O objetivo desta seção é traçar um **breve perfil do professor da educação básica pública no Brasil**, a partir de informações disponíveis na Pesquisa por Amostra Nacional Domiciliar disponibilizada pelo IBGE, organizados pelo Profissão Docente/Oppen Social. Os dados referem-se ao ano de 2019. Não há como pensar a atratividade da carreira docente e o perfil de quem queremos atrair, sem conhecer os dados relativos daqueles já estão na profissão docente e sem entendermos sua composição.

Não há dúvida, a carreira docente é uma carreira pública. Do dos que se declaram professores da educação básica, **73% são servidores públicos estatutários**. Ainda assim, um a cada cinco professores, um está contratado como temporário ou em outros arranjos específicos definidos pelas redes de educação. Um aspecto relacionado às condições de trabalho é o fato de

que **15% dos docentes têm duas ou mais ocupações** e, destes, um percentual expressivo têm o **segundo trabalho fora da docência, 31%**.

Nota-se ainda que a jornada de trabalho média, declarada pelos professores (33 horas semanais) é inferior à tradicional jornada de trabalho de 40 horas semanais. É importante destacar que **raramente os professores enumeram horas de trabalho extraclasse e administrativas que envolvem a carreira docente**. A percepção da carreira docente como exigente em termos de dedicação não é exclusiva de professores brasileiros: estudantes de programas de formação docente na Finlândia e Alemanha consideram que a docência envolve alta carga de trabalho e grande exigência emocional<sup>9</sup>.

Em relação às características sociodemográficas, a carreira docente em 2019 continua, em sua maioria, **predominantemente feminina** (82%). Contudo essa participação varia segundo níveis de ensino e redes. Entre professores do ensino médio da rede privada, a distribuição por sexo é praticamente indistinta: 46% são homens, confirmando estudos que mostram que **a participação feminina é mais intensa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**<sup>10</sup>. Em relação à raça, o histórico de sub-representação de professores pretos e pardos, tal qual visto em carreiras que exigem maior qualificação, se mantém, porém com menos força. A docência é a ocupação com **maior percentual de não brancos, 51%**. Entre profissionais com escolaridade equivalente, que incluem advogados, médicos, engenheiros, a proporção de não brancos é mais de vinte pontos percentuais menor (30%).

Os dados da PNAD (2019) mostram ainda um **envelhecimento dos professores da rede pública no Brasil**: 35% estão na faixa 40-49 anos (contra 25% de todos os ocupados no país). Quase 3 a cada 10 docentes da educação básica pública têm mais de 50 anos, possivelmente na iminência da aposentadoria. Por essa razão, os docentes da educação básica são, em sua maioria, **pessoas com longa experiência**. Enquanto um professor do ensino médio da rede estadual está, em média, há cerca de 13 anos na carreira, a rotatividade entre profissionais que atuam no setor privado é bem mais alta: o tempo no mesmo emprego gira em torno dos seis anos em média. Não há estimativas da rotatividade docente para o Brasil, mas dados dos EUA mostram que entre 20 e 50% dos **novos professores deixam a carreira nos primeiros cinco anos** de serviço<sup>11</sup>. No Brasil, há **indícios de escassez qualitativa**, quando professores lecionam disciplinas fora de sua área de formação, o que poderia ser um sinalizador indireto de baixa atratividade da carreira e de empecilhos para uma permanência longa na carreira<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Goller et al. (2019).

<sup>10</sup> Hirata, Oliveira e Mereb (2019) e Souza (2013).

<sup>11</sup> Christensen et al. (2019).

<sup>12</sup> Costa et al. (2020).



Das condições que contribuem para a escassez quantitativa e qualitativa, e para o envelhecimento da população docente no Brasil, talvez a mais alarmante seja **o número cada vez menor de estudantes do ensino médio com interesse em seguir a carreira**. Quando olhamos para as escolhas profissionais de jovens entre 20 a 24 anos, ou seja, na iminência das suas escolhas profissionais, apenas 3% optaram pela carreira como professores da educação básica pública. Mesmo após escolherem programas de formação docente, muitos decidem seguir outro caminho ao final da graduação, como veremos na seção 3.

Parte dos problemas de imagem e atratividade da carreira pode ser ilustrada de forma eloquente em depoimentos coletados de alunos de Ensino Médio em escolas públicas e privadas nas diferentes regiões brasileiras<sup>13</sup>:

*Declaração de Antônio: Tem aquela imagem também de que os melhores estão em empresas, os melhores são médicos e coisas assim... E os que não conseguem ser os melhores, eles ensinam, eles viram professores. Essa é a imagem que passaram para mim, pelo menos.*

*Declaração de Cláudia: Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vão existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor?*

Cinco anos depois, em 2015, mais de 23 mil jovens brasileiros de 15 e 16 anos, avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) responderam: “Qual profissão você espera ter aos 30 anos de idade?” O resultado foi que pouco mais de 3% declararam algum interesse em seguir carreira no magistério<sup>14</sup>.

A carreira docente no Brasil apresenta sérios problemas que possivelmente afugentam certos grupos de jovens com potencial de converter-se em bons professores, como, por exemplo, aqueles com destacado desempenho acadêmico. Nessa discussão, parece essencial entender quais características afetam, de modo estrutural, a atratividade da carreira de professor da educação básica pública, de modo geral e para certos grupos em particular.

---

<sup>13</sup> Tartuce et al. (2010).

<sup>14</sup> IEDE (2018).

## 2. Fatores de atratividade e repulsa da docência

Na seção anterior, apresentamos evidências de que é importante atrair, manter e valorizar professores. Para fazer isso na prática, é preciso compreender bem quais são os fatores que atraem ou repelem pessoas da profissão. Nesta seção, **resumimos estudos de Economia da Educação feitos no mundo todo sobre essa temática.**

O britânico Peter Dolton, referência na área, publicou em 2006 uma rica síntese dos estudos sobre “oferta de trabalho de professores”<sup>15</sup>. A síntese abrange **modelos teóricos**, que são instrumentos empregados por economistas para entender, prever ou explicar fenômenos – como entrada, saída e reingresso na profissão docente. Também abarca **testes, por meio de dados, das previsões dos modelos**, principalmente dos EUA, Reino Unido e outros países desenvolvidos. Esta seção apoia-se nesse capítulo de Dolton e em outros trabalhos.

### Elementos básicos dos modelos econômicos: demanda e oferta de professores

Análises econômicas tomam como ponto de partida a interação entre oferta e demanda. Entrada, saída e reingresso na profissão docente são decisões do lado da oferta de trabalho. Uma premissa natural para economistas é supor que **salários mais altos estimulem a oferta de trabalho**, isto é, a propensão de pessoas a entrar e permanecer na profissão docente. Quanto à demanda, em dado local e momento, o número de professores necessários dependerá de fatores demográficos (quantos alunos a educar em cada nível de ensino) e de um conjunto de parâmetros da legislação educacional: duração da escolaridade obrigatória, tamanho das turmas, jornada escolar, carga horária de cada disciplina, taxas de reprovação e de evasão. **O cruzamento entre demanda e oferta indicaria um salário de equilíbrio, sem carência nem excesso de professores.**

Não se trata aqui, porém, do mercado concorrencial típico dos livros-textos de economia, pois os principais empregadores de professores são governos, que definem salários de acordo com legislação, possibilidades orçamentárias e contingências políticas. Cabe destacar que governos também têm poder de definição sobre elementos da demanda. **Na prática, portanto, os salários efetivamente observados não são determinados a partir de um mero equilíbrio de oferta e demanda de mercado.**

Os salários não são o único aspecto motivador da oferta de professores. Uma das razões é que a oferta não se dá num vácuo, mas sim em uma interação complexa com elementos da demanda. No agregado, aumentar o tamanho de turmas implica menor necessidade de contratação de professores (alívio orçamentário para o governo), mas provavelmente não é medida bem vista

---

<sup>15</sup> Dolton (2016).

pelos professores, pois é desagradável ou mais desafiador atuar em salas grandes. A piora nas condições de trabalho provocada pelo aumento do tamanho das turmas se traduziria em pressão de saída de professores da profissão? Ou seria mesmo um obstáculo para atraí-los para a profissão? Em tal caso, o poder público precisaria compensar o mal-estar com salários mais altos? O exemplo do tamanho das turmas ilustra duas mensagens: (1) **elementos de oferta e demanda de professores estão inter-relacionados de forma estreita, mais do que em outros mercados de trabalho**; (2) **governos precisam gerir com cuidado o mercado de trabalho de professores**.

Ainda neste quadro simples de oferta e demanda, já é possível adiantar outra preocupação recorrente nos estudos: os **descompassos entre oferta e demanda em situações específicas, como em termos geográficos ou segundo disciplinas**. Uma carência de professores em certos estados, municípios ou mesmo bairros de uma cidade pode ocorrer de forma simultânea a uma abundância em outras localidades. Pode se dar o mesmo com matérias - digamos, excesso de professores de geografia e carência em física. Em um mercado concorrencial, a solução seria aumentar salários dos professores no local ou matéria em que houvesse carências, a fim de atrair ou reter profissionais. Mas dificilmente isso acontece na prática, porque em sistemas de educação de vários países, a diferenciação salarial está proibida ou enfrenta fortes resistências – nas redes brasileiras, inclusive.

Poderia se dar **algum ajustamento descentralizado**, por exemplo, via migração de interessados para regiões com carência (o professor migra do Grajaú para Parelheiros, ou de Guarulhos para Osasco), mudança de áreas (o professor de geografia prepara-se para assumir aulas de física) ou até maior demanda por formação em determinadas áreas (nas universidades, cresce a matrícula de química comparativamente a matemática). **Mas esses eventuais ajustes não são simples, nem rápidos, nem automáticos**, por envolver custos de transação (tempo, dinheiro, energia) e porque muitos professores estão ligados a uma rede, a uma coordenadoria regional (ou similar) ou a uma escola por vínculos contratuais que não são flexíveis.

### **Ingredientes monetários da atratividade: custos de formação, salário, carreira, estabilidade e aposentadoria**

Conhecidos esses elementos básicos de oferta e demanda, podemos pensar no que atrai as pessoas para a carreira docente? O que as afasta? Que ingredientes pesam a favor ou contra?

**Os modelos econômicos convencionais consideram que as pessoas tomam decisões de modo racional**, comparando friamente custos e benefícios de uma alternativa com os de outras. Na prática, porém, tomamos decisões de forma impulsiva, cometemos erros, ponderamos mal os custos e os benefícios, ao ponto de frequentemente nos arrependermos. Nos últimos anos, tudo isso tem sido reconhecido e incorporado nos modelos de decisão, especialmente pela

Economia Comportamental, na fronteira com a Psicologia. Apesar dos avanços recentes, por duas razões vale a pena iniciar o estudo da escolha ocupacional admitindo que tais escolhas são, sim, racionais. Primeiro, porque a escolha ocupacional é uma decisão de longo prazo, com grandes consequências, o que permite supor que as pessoas não a tomem de maneira completamente apressada ou irrefletida - muito diferente de decidir se vão passar as férias na praia ou na montanha. Segundo, porque, para fins didáticos, vale a pena começar com suposições simples – mesmo que não perfeitamente realistas – e depois incorporar as sofisticacões que se mostram importantes.

Os modelos que pressupõem racionalidade consideram como **principal fator explicativo da decisão ocupacional as remunerações relativas**, isto é, os ganhos de professores comparados aos de não-professores.<sup>16</sup> Como consequência da premissa de racionalidade, esses modelos pressupõem que essa comparação leva em conta: **(a) salário em início de carreira, (b) taxa de desemprego esperada, e (c) valor presente dos ganhos ao longo da vida**. Considera-se que os jovens são capazes de pensar sobre esses aspectos e concluir se vale a pena optar pela carreira de professor ou por outra.

Quanto ao salário inicial, uma questão relevante é em que medida as pessoas têm conhecimento de remuneração em diferentes profissões. A taxa de desemprego esperada seria em geral menor para professores que para profissionais de outras áreas, visto que a demanda por professores não oscila muito com o ciclo econômico, e a maioria são funcionários públicos. Quanto ao “valor presente dos ganhos ao longo da vida”, trata-se de jargão que representa a combinação de três expectativas, a respeito de: **(i) crescimento dos salários ao longo da carreira; (ii) duração da carreira; (iii) grau de generosidade de benefícios de aposentadoria (valor e duração)**.

Somente esses três ingredientes (a, b e c) já dão margem a algumas ponderações. Será que a segurança proporcionada por um menor risco de desemprego funciona como mecanismo de atração de pessoas que não gostam de riscos, compensando a desvantagem de um salário inicial baixo? Expectativas envolvidas no cálculo do valor presente dos ganhos ao longo da vida induzem a raciocínio semelhante? Se esse modelo sozinho fosse um bom preditor da escolha ocupacional, e se um formulador de políticas de docência tivesse informações sobre o peso que as pessoas atribuem a esses três elementos, teria em mãos parâmetros para desenhar sua política: **salário inicial, plano de carreira, regras de estabilidade e de aposentadoria**.

Há um parâmetro particularmente complicado, que é a chamada taxa de desconto, que é uma medida do valor que uma pessoa atribui ao futuro em comparação com o presente. Pessoas

---

<sup>16</sup> Um trabalho pioneiro é o de Zabalza, Turnbull e Williams (1979).

pacientes têm baixas taxas de desconto, atribuem grande valor ao futuro; pessoas impacientes não dão muita bola para o que acontecerá daqui a décadas, preocupam-se com o presente ou no máximo com o futuro próximo. Isso nos leva a indagar: em que medida, ao fazerem sua escolha ocupacional, **os jovens brasileiros levam em conta o plano de carreira? E as condições de aposentadoria? Mulheres levam em conta as vantagens em suas regras de aposentadoria?**

Até aqui, falamos dos ganhos, mas não se pode deixar de lado o **esforço para se adentrar a profissão**, que inclui os custos diretos e indiretos da formação (notas de corte no vestibular, mensalidades na faculdade e custos de moradia e alimentação durante a graduação etc.), mas também o custo de oportunidade (a renda de que o indivíduo abre mão enquanto cursa a faculdade). Esses fatores envolvidos no esforço podem ser muito diferentes de pessoa para pessoa: por exemplo, há faculdades gratuitas, baratas e caras, há quem receba bolsa de apoio estudantil, há quem não. O custo de oportunidade também varia de pessoa para pessoa e pode ser afetado pelo ciclo econômico, visto que numa recessão, há menos empregos e oportunidades que numa expansão.

Seria bom poder **testar as previsões de modelos teóricos** contendo os ingredientes descritos acima para então extrair recomendações de políticas públicas. **Há, todavia, inúmeras dificuldades envolvidas, a principal delas é a falta de informações.** Por exemplo, para se calcular os ganhos da vida toda, seria preciso dispor de estudos longitudinais para longos períodos de tempo, que são raros até mesmo em países desenvolvidos. É possível recorrer a simplificações, como tratar várias gerações de indivíduos presentes em uma base de dados de um único ano, como se representassem vários momentos da vida de uma geração em particular (comentaremos exemplo disso aplicado ao Brasil na próxima seção). Apesar da enorme dificuldade em submetê-los à prova dos nove dos testes estatísticos com dados do mundo real, os esforços para se elaborar modelos não são em vão, pois oferecem elementos úteis para reflexões sobre a oferta docente.

Os estudos internacionais que puderam ser feitos, em diversos países e períodos, empregando as mais variadas bases de dados e metodologias confirmam a importância dos ingredientes apontados nesta seção.

### **Ingredientes não-monetários da atratividade: vocação, missão, experiências, conciliação carreira-família, e condições de trabalho**

Embora o bolso sempre pese, economistas reconhecem que fatores de natureza não-pecuniária também têm importância. Embora tenhamos terminado a subseção anterior falando da dificuldade envolvida em realizar estudos estatísticos na área, um forte indício da importância de

fatores não-pecuniários provém justamente de estudos desse tipo. Dolton e um co-autor<sup>17</sup> compararam os ganhos monetários da vida toda de professores e outros profissionais no Reino Unido e observaram que, de um ponto de vista exclusivamente financeiro, para mulheres ainda era vantajoso ser professora na comparação com profissões com nível de formação semelhante. Mas para homens, não. Apesar disso, muitos homens britânicos continuavam seguindo a carreira de professor - como explicar? Ou estavam errando na conta – o que não se pode descartar, visto que a conta não é nada simples! – ou então é preciso trazer outros aspectos para a discussão.

Aos modelos teóricos já comentados, adicionou-se então um fator de ajuste chamado de **propensão a lecionar**, variável de pessoa para pessoa, e sujeito a revisões ao longo do tempo em função de experiências gratificantes ou frustrantes em sala de aula. Um acúmulo de experiências negativas poderia, inclusive, conduzir a propensão a lecionar ao terreno negativo, tornando-se então uma **aversão a lecionar**. Esse tipo de modelo pauta-se na ideia de “remuneração efetiva”, uma soma do salário monetário com vantagens (ou desvantagens) não-monetárias. Como o modelo admite revisões periódicas dos valores atribuídos a cada ocupação, o quadro serviria para analisar inclusive mudanças de ocupação de professor para não-professor, ou vice-versa.

Uma questão natural a esta altura poderia ser: mas o que explica que uma pessoa tenha maior ou menor propensão a lecionar? A literatura registra tentativas de responder a essa questão, por exemplo, através de um questionário denominado FIT-CHOICE<sup>18</sup>, já aplicado na Austrália, Alemanha, Noruega, EUA e outros cinco países, procurando observar o que leva as pessoas a escolherem a docência e a nela permanecerem. **As motivações são agrupadas em três conjuntos de valores: intrínsecos, associados à utilidade pessoal, e associados à utilidade social.** Nos diversos países, revelaram-se importantes motivadores da escolha pela docência: valores intrínsecos, auto percepção de habilidade para ensinar, desejo de contribuir socialmente e trabalhar com crianças ou adolescentes, e a presença de experiências positivas de aprendizado, ao passo que características associadas à influência social, de amigos e família não se mostraram cruciais.

Esses modelos teóricos e suas contrapartes estatísticas admitem a possibilidade de que haja elementos próximos ao que se costuma denominar **vocação** – entendida como uma espécie de tendência, inata ou não, a desejar se dedicar à profissão docente – e para a ideia correlata de **missão** – compreendida como uma contribuição à sociedade. Mas não se presume que sejam motivações estáticas, imutáveis, mas sim sujeitas a alteração em função das circunstâncias. Isso as torna mais interessantes do ponto de vista de políticas públicas, visto que são **motivações que**

---

<sup>17</sup> Dolton e Chung (2004).

<sup>18</sup> Watt et al. (2012) descrevem o FIT-CHOICE, sigla que significa *Factors Influencing Teaching Choice* (fatores que influenciam a escolha pela profissão docente).

**eventualmente podem ser fomentadas, cultivadas.** Mesmo **experiências prévias**, que não podem ser literalmente modificadas, podem ser valorizadas se forem positivas, ou retrabalhadas se negativas - por exemplo, com apoio psicológico.

Alguns modelos incluem ainda o que em Economia do Trabalho se denomina “produção doméstica”, isto é, tempo e energia dedicados a tarefas domésticas. Para mulheres, sobre quem ainda recai grande parte do fardo das tarefas domésticas, há decisões ainda mais importantes em jogo, que envolvem **participação no mercado de trabalho e decisões pessoais, como casamento e filhos**. A mensagem central é que essas decisões são interdependentes. E a conhecida alta feminização da profissão docente - não distante de 90% em alguns países e no Brasil, como vimos antes - torna o tema particularmente importante.

Dolton afirma que “[t]ipicamente, mulheres que escolhem carreiras de docência fazem-no em parte porque são compatíveis com produção doméstica”.<sup>19</sup> Uma vantagem da profissão para mulheres é que, ao se ausentarem do mercado de trabalho – para maternidade, por exemplo – professoras sofrem perdas salariais menores que mulheres em profissões comparáveis, o que tornaria a profissão docente mais atrativa para mulheres que desejem conciliar carreira e família.<sup>20</sup>

Políticas públicas deveriam levar em conta a necessidade de certa flexibilidade para partilha de tempo entre trabalho e “produção doméstica”, especialmente para professoras (e professores) com filhos. A provisão de serviços de cuidados para crianças desde a primeira infância também pode ser importante para recrutar e reter mulheres. Algo particularmente necessário frente à notável expansão das oportunidades de carreiras alternativas à docência para mulheres ao longo das últimas décadas.<sup>21</sup>

Por fim, os modelos teóricos e os testes têm tentado incorporar, quando possível, uma **ampla gama de fatores que podemos denominar condições de trabalho**, tais como:

- Tamanho de turmas,
- Carga horária de trabalho,
- Necessidade de lecionar fora da área de especialização,
- Grau de dificuldade para ensinar determinados grupos de alunos (inclusive por questões de indisciplina ou violência),
- Qualidade de instalações e equipamentos,
- Nível de apoio administrativo de secretarias,
- Existência de assistência por monitores e pessoal de apoio,
- Oportunidades para treinamento e aprimoramento profissional, e

---

<sup>19</sup> Dolton (2006: 1117).

<sup>20</sup> Flyer e Rosen (1997).

<sup>21</sup> Como documentam, por exemplo, Elacqua et al (2018) e Corcoran et al. (2002).

- Flexibilidade de práticas de trabalho,
- Ambiente de trabalho.

Cada um desses pontos poderia dar margem a uma longa discussão, que não caberia neste texto. Listam-se aqui tais fatores porque têm importância complementar à remuneração e aos demais aspectos não-monetários mencionados, principalmente para as perspectivas de retenção de professores motivados, e possivelmente também para a atratividade.

### **3. E no caso brasileiro, o que atrai ou afasta um futuro professor?**

Será que esses modelos desenvolvidos no exterior têm aderência à realidade brasileira? Nesta seção, resumimos os resultados de uma pesquisa de campo realizada em 2015 e os complementamos com uma recente análise de dados provenientes de diferentes fontes realizada pela Profissão Docente/Oppen Social.

#### **Resultados de uma pesquisa de campo: feminização variável, baixo prestígio, baixa atratividade, motivações monetárias e não-monetárias**

Em 2015, realizamos uma pesquisa com cerca de duas mil pessoas, que representavam um **universo de 300 mil concluintes de licenciaturas**.<sup>22</sup> A amostra tinha representatividade nacional, para as cinco macrorregiões brasileiras, e para três áreas de especialidade – Pedagogia; “matérias básicas” (português, matemática, história e geografia) e “científicas” (biologia, química e física). O questionário continha uma ampla gama de questões sobre diferentes aspectos capazes de influenciar a escolha da carreira, tais como expectativas salariais, atitude frente ao risco, características socioeconômicas, de vocação e de experiência, local de moradia, e ainda características e práticas da instituição de ensino superior.

Mulheres eram 72% do total, reproduzindo o conhecido padrão de feminização. **A repartição por sexo variava muito de área para área:** em Pedagogia, 91%; nas “matérias

---

<sup>22</sup> A coleta de dados campo transcorreu no segundo semestre de 2015 (agosto-novembro), tendo como universo estudantes das licenciaturas presenciais mencionadas no texto, que tivessem formatura prevista para um período não superior a dois anos após o momento de realização da entrevista – denominados “concluintes”. Participaram da pesquisa diversos pesquisadores da UFF e da FGV: Raphael de Oliveira Alves, Ariana Martins de Britto, Danielle Carusi Machado, Roberta Mendes e Costa, Rodrigo Moura, Francisco Teixeira Raeder, Fabio Lennon Marchon dos Santos, Talita de Moraes Goncalves Silva, Flavia Rodrigues da Silva Tomaz, Hustana Vargas, Fábio Waltenberg (coordenador). Foi realizada com apoio técnico e financeiro da Fundação Lemann e do Itaú BBA por meio do edital de pesquisas “Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”. Todas as opiniões, resultados, conclusões e recomendações expressas aqui são de responsabilidade dos dois co-autores que assinam este texto e não refletem necessariamente a visão dos demais pesquisadores envolvidos, nem da Fundação Lemann, nem do Itaú BBA.



básicas”, 55%; “científicas”, 51%. Essas diferenças sugerem que as políticas de atratividade e retenção podem ter que variar de área para área.

Pedi-se a cada entrevistado que indicasse quais profissões, com relação à de professor da Educação Básica, eram socialmente mais, menos, ou igualmente prestigiosas. Foram classificados como **socialmente mais prestigiosas que professor da Educação Básica** as seguintes profissões: médico, advogado, engenheiro, professor do Ensino Superior, cientista da computação, publicitário, contador, enfermeiro e policial militar – as três últimas categorias em patamares muito próximos ao de igualdade de prestígio com professor. Somente assistente social, comerciante e bibliotecário foram considerados (um pouco) menos prestigiosos que professor da Educação Básica. Claramente, a profissão não goza de prestígio alto, nem mesmo entre futuros professores e estudantes que um dia escolheram cursar uma licenciatura conducente à docência – se replicada para a população em seu conjunto, os resultados poderiam ser ainda mais desfavoráveis aos professores.

Uma questão-chave da pesquisa indagava os entrevistados a respeito de sua intenção de se tornar professor da Educação Básica, e as respostas repartiram-se da seguinte forma: 60% disseram que sim; 35%, que não; os demais 5% manifestaram dúvida. **Era baixa a proporção dos entrevistados que manifestava o desejo de seguir a profissão de professor**, ainda mais tendo em visto que se trata de um universo já filtrado dos alunos que eventualmente evadiram durante os cursos. Vale lembrar que eram concluintes de licenciaturas, que em algum momento devem ter considerado ao menos minimamente a possibilidade de se tornar docentes.

**Aos que desejam se tornar professores**, pediu-se que apontassem possíveis razões para isto numa lista com 26 opções e permissão para múltiplas respostas. As **mais frequentes** denotam: (i) gosto pelo ofício e confiança nas próprias habilidades para ensinar; (ii) boas experiências no estágio docência; (iii) questões práticas (estabilidade de emprego e renda, conciliação entre emprego e vida familiar – mais forte entre mulheres –, facilidade de encontrar emprego), (iv) por ser uma forma de acesso, no futuro, a cargos administrativos. Entre as **razões menos frequentes para se escolher a profissão**, destacam-se: (i) remuneração e benefícios, incluindo férias longas e boas condições de aposentadoria; (ii) influência de professores na família.

**Os resultados confirmam parcialmente as previsões dos modelos teóricos** comentados na seção anterior, embora os aspectos monetários se destaquem menos do que o previsto. Dos quatro fatores mais frequentes, apenas um ainda não tinha aparecido até o momento, que é a docência como forma de acesso futuro a cargos administrativos. Esse assunto deve ser posto sobre a mesa quando se pensar em desenhar uma política salarial ou um plano de carreira no Brasil. O dilema a ser enfrentado pode ser expresso assim: é desejável manter abertas as portas à passagem de professores da sala de aula para cargos administrativos, mas também que

professores encontrem formas de se motivar dentro da própria sala de aula. Como desenhar um plano de carreira que atenda a ambos os objetivos?

**Aqueles que não querem ser professores apontam como razões para isto:** (i) baixos salários, (ii) más condições de infraestrutura e material de apoio, (iii) falta de valorização social da profissão, (iv) falta de clareza em planos de carreira, modalidades de contratação e política salarial; (v) violência física e verbal nas escolas; (vi) carga de trabalho pesada. Razões que corroboram previsões teóricas e também o senso comum. É interessante notar que os salários, que não figuravam com destaque na lista de fatores de atratividade, estão no topo da lista dos fatores de repulsa.

É sempre difícil apontar quais seriam os grupos de comparação adequados para se cotejar salários dos professores. Os principais estudos acadêmicos brasileiros usam um grupo denominado “profissionais das ciências e das artes”<sup>23</sup>. Profissão Docente/Oppen Social com base na PNADC/IBGE de 2019 calcularam a remuneração bruta média mensal desse grupo (R\$6.323), de professores do ensino médio da rede estadual (R\$3.560) e de professores da educação básica pública (R\$2.972). Quando o olhar recai sobre o salário de jovens de 20 a 24 anos, como uma proxy de remuneração inicial, os valores são, respectivamente: R\$2.520, R\$2.041 e R\$1.714. O déficit dos professores não é tão considerável nos salários iniciais, mas se torna muito elevado ao se observar o salário médio, o que revela dificuldades na estrutura da carreira.

O mesmo estudo chega à conclusão de que um professor do ensino médio estadual teria uma remuneração ao longo da vida (conceito definido na seção 2) de R\$1,379 milhão, contra R\$2,563 milhão para profissionais das ciências e das artes, um déficit de 46% em desfavor dos professores. A defasagem é maior para homens (53%) que para mulheres (39%), e na região Sudeste (55%) frente à Norte (32%).

Voltaremos à questão salarial mais adiante.

### **É diferente o perfil dos que querem e dos que não querem ser professores?**

Fizemos cruzamentos entre a questão-chave do questionário e algumas características. Quanto à condição socioeconômica, as mães dos licenciandos que queriam ser professores tinham menor nível de instrução: 54% com no máximo 9 anos de estudo, contra 39% no outro grupo. Tinham ensino superior completo ou incompleto 15% das mães dos que queriam ser professores,

---

<sup>23</sup> O grupo denominado “profissionais das ciências e das artes” é representado por: engenheiros, físicos, químicos, matemáticos, profissionais da informática, arquitetos, médicos, veterinários, professores do ensino superior, advogados, juízes, pesquisadores, administradores, contadores, jornalistas, produtores, atores, etc. Neste grupo, a dinâmica salarial seria a mais próxima possível dos professores, medida a partir do nível de escolaridade.

contra 25% dos que não o desejavam. A renda domiciliar per capita mensal média também revelava vantagem ao grupo dos que pretendiam desistir da profissão: R\$1.304 contra R\$1.126.

Não era possível obter informações sobre o desempenho acadêmico dos entrevistados, por exemplo, na forma de notas em provas, contudo, os interrogamos sobre histórico de reprovações e conhecimento autodeclarado do idioma inglês. Os concluintes que desejavam ser professores tinham histórico pior: 19% reprovados ao menos uma vez no Ensino Fundamental; e 13% ao menos uma vez no Médio; contra 13% e 9% entre os que não queriam ser professores. Quanto ao conhecimento autodeclarado do idioma inglês, 54% dos que ambicionavam ser professores afirmaram que seu nível era ruim ou péssimo e somente 13% o classificaram como bom ou ótimo; os números análogos para o outro grupo eram 37% e 28%.

*Grosso modo*, os números reproduzem na pesquisa de campo resultados encontrados em análises de dados secundários de ENEM e ENADE feitos pela mesma equipe, bem como aspectos mencionados na seção 1 deste texto: **interessam-se mais pela docência alunos de perfil socioeconômico desfavorável e com desempenho acadêmico não muito elevado.**

Identificaram-se **diferenças entre as áreas**: quase dois terços (66,5%) dos concluintes de Pedagogia manifestam o desejo de se tornar professores contra 55,4% entre os das matérias básicas, e menos da metade entre aqueles de ciências naturais (44,4%). Esses números geram duas inquietações: (i) a alta taxa de desistência poderia conduzir a problemas de carência no futuro; (ii) o risco de carência é mais pronunciado nas matérias das ciências naturais – especialmente em Física e Química, em que já são poucos os licenciandos.

**Entre homens e mulheres, há dois abismos**, o primeiro dos quais já foi mencionado: há muito mais mulheres que homens na amostra. O outro, mais eloquente e talvez preocupante, é que a proporção de mulheres que desejam ser professoras é de 64%, enquanto entre os homens o número é inferior à metade (49%). Caso se considere que a presença de professores homens é importante, será preciso pensar em políticas específicas de atratividades para eles.

**Experiências de docência parecem importar na decisão de seguir a profissão**: dos alunos que querem ser professores, 40% participaram de projeto de estímulo à docência (PIBID, PET, outros), 58% escolheram a profissão porque tiveram uma boa experiência no estágio docente, 57% fizeram magistério de nível médio (curso normal) e 26% trabalharam como professor (particular, em escolas em outras instituições) antes de ingressar em seu curso atual.

### **Salários iniciais e após 15 anos de carreira: percebidos, aceitáveis e justos**

Para questões sobre percepções e preferências salariais, bifurcou-se o questionário entre estudantes de Pedagogia (questões sobre anos iniciais da Educação Básica) e das outras áreas

(questões sobre Ensino Médio). Os resultados se revelaram similares entre as áreas, de modo que aqui comentamos apenas os de estudantes de Pedagogia.

**Quem espera ser professor tende a crer que os salários iniciais e também após 15 anos são mais elevados do que acreditam aqueles que não querem ser professores** (Tabela 1), o que conjuntamente sugere que: (i) percepções salariais podem ser até mais importantes na passagem do Ensino Superior para o mercado de trabalho do que as informações sobre salários efetivamente pagos; (ii) a crença sobre a taxa de crescimento dos salários ao longo dos anos é importante para o grau de atratividade da carreira.

**Tabela 1. Salário médio mensal que os entrevistados acreditam que recebe um professor nos anos iniciais da Educação Básica, com jornada de 40hs/semana, em reais, em 2015.**

	Quer ser professor	Não quer ser professor	Diferença
Salário inicial numa escola pública	2.073	1.731	19,8%
Salário inicial numa escola particular	1.980	1.746	13,4%
Salário numa escola pública após 15 anos de carreira	4.378	3.435	27,5%
Salário numa escola particular após 15 anos de carreira	4.123	3.308	25,6%

Elaboração própria com dados da pesquisa "Atratividade da carreira docente" – Equipe UFF/FGV – 1º Edital de Pesquisas em Educação – Fundação Lemann e Itaú-BBA.

Também se averiguou: “qual o valor mínimo de salário mensal pelo qual você aceitaria ser professor nos anos iniciais da Educação Básica?”. De modo esperado, entre aqueles dispostos a ser professor o valor médio é menor (R\$2.044) do que entre os que não querem ser professores (R\$2.208), uma diferença em torno de 10%. Isso pode ser interpretado da seguinte forma: **talvez seja preciso pagar mais para atrair candidatos mais recalcitrantes** - recalcitrantes estes que, como visto antes, são pessoas um pouco mais favorecidas socioeconomicamente e com desempenho acadêmico levemente superior. E que, como já apontado, tendem a apontar salários baixos como razão para não querer ser professor.

Por fim, procuramos saber qual seria considerado um salário justo para um professor em início de carreira nos anos iniciais da Educação Básica na rede pública, e também após 15 anos de carreira. Neste caso, os **salários médios indicados pelos dois grupos são praticamente iguais, com diferenças percentuais inferiores a 2 por cento** (Tabela 2). É interessante notar que se trata de salários mais altos do que o que as pessoas acreditavam que eram efetivamente pagos em 2015, mas de forma alguma se trata de salários extremamente altos. Os valores dessa Tabela

2 (salários justos) são entre 1,7 e 2,2 vezes maiores que os valores da Tabela 1 (salários que os entrevistados acham que são pagos),

**Tabela 2. Salário médio mensal que os entrevistados consideram que seria justo para um professor nos anos iniciais da Educação Básica, com jornada de 40hs/semana, em reais, em 2015.**

	Quer ser professor	Não quer ser professor	Diferença
Salário inicial	3.874	3.817	1,5%
Salário após 15 anos de carreira	7.404	7.348	0,8%

Elaboração própria com dados da pesquisa "Atratividade da carreira docente" – Equipe UFF/FGV – 1º Edital de Pesquisas em Educação – Fundação Lemann e Itaú-BBA.

Vale a pena comparar os valores de salários informados pelos entrevistados na pesquisa de campo com dados compilados por Profissão Docente/Oppen Social com base na PNADC/IBGE de 2015, mesmo ano de realização da pesquisa de campo. A remuneração bruta média mensal de um professor da educação básica pública padronizada para 40 horas era de R\$3.736, e era de R\$4.152 a de um professor do ensino médio da rede estadual, **valores bastante distantes daqueles considerados justos pelos entrevistados para 15 anos de carreira** (na faixa R\$7,3-7,4 mil na Tabela 2). Curiosamente, são valores mais próximos daqueles apontados pelos entrevistados como salários efetivamente pagos após 15 anos de carreira (na faixa R\$3,3-4,3 mil na Tabela 1). Se tomarmos a média salarial como uma boa aproximação do salário com 15 anos de carreira, a conclusão pode ser de que, no final das contas, **os concluintes de licenciaturas, em média, até que são relativamente bem informados sobre parâmetros salariais.**

Com relação aos salários pagos a jovens de 20 a 24 anos, proxies de salários iniciais, a remuneração bruta média mensal de um professor da educação básica pública padronizada para 40 horas era de R\$2.546, e era de R\$2.454 a de um professor do ensino médio da rede estadual, **valores também muito inferiores aos tidos como salários iniciais justos** (na faixa de R\$3,8 mil na Tabela 2). Neste caso, porém, os valores são mais elevados que os apontados pelos entrevistados como salários efetivamente pagos em início de carreira (na faixa R\$1,7-2,1 mil). Uma razão para esse descompasso pode ser um equívoco por parte dos concluintes, ou então pode se dever à dificuldade de se estimar um salário para jornada padronizada de 40 horas, visto que muitos contratos vigentes país afora são para períodos mais curto do que esse.

**Testando vários fatores de atratividade simultaneamente com um modelo estatístico: salários iniciais, salários de meio de carreira e aversão ao risco**

De posse de uma base de dados tão rica, foi possível usar análise estatística para medir simultaneamente a importância de vários fatores que eram candidatos a determinantes da escolha da profissão docente.<sup>24</sup> Tratou-se de um exercício na linha dos modelos comentados na seção anterior, que tomam como ponto de partida uma lógica de comparação entre duas alternativas (docência versus outra). Foi possível incorporar nesse exercício uma bateria de características e respostas dos entrevistados que se distribuem dentro dos seguintes conjuntos: variáveis salariais, perfil socioeconômico do entrevistado, experiência e vocação, características e práticas da instituição de ensino superior em que estuda, indicadores da qualidade acadêmica do aluno, indicadores de atitude frente ao risco, áreas de especialidade e local de moradia. Destacamos a seguir os três resultados mais importantes desse exercício.

Um resultado central refere-se à crença sobre os salários iniciais (descrita na Tabela 1), que se revelou fator crucial de diferenciação entre seguir na profissão docente e não seguir nela. **O efeito positivo e significativo da crença acerca de salário inicial sobre a escolha pela profissão docente resistiu à inclusão de uma bateria considerável de fatores**, manteve-se estável em todas as subamostras.

**Também se revelou positivo e significativo o efeito da crença sobre o salário de um professor com 15 anos**, sugerindo que a perspectiva de carreira importa para além da remuneração imediata. Se esse resultado ecoa a literatura teórica, não é uma evidência tão frequente assim na literatura empírica, em razão de falta de dados próprios para tal. O sinal se manteve positivo em todas as subamostras testadas, e se manteve estatisticamente significativo para mulheres e para concluintes das matérias básicas.

Os resultados indicam também que **pessoas mais avessas ao risco parecem ser mais atraídas para a profissão docente**. Um resultado que se preserva mesmo com o amplo conjunto de fatores de controle incluídos. Inclusive em categorias compostas por pessoas potencialmente mais avessas ao risco, como mulheres e futuros pedagogos, o efeito é robusto, sugerindo que a ocupação é de fato atrativa a pessoas que não podem ou não querem correr riscos.

---

<sup>24</sup> Como se tratava de uma variável dependente binária, o método empregado foi o *probit*. Fonte: Alves et al (2016).

## Referências

- ALVES, T.; SILVA, R. Moreira da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 34, n. 124, 2013.
- ALVES, R., BRITTO, A. D., COSTA, R., MACHADO, D. C., RAEDER, F., & WALTENBERG, F. (2016). Ser ou não ser professor da Educação Básica. Salário Esperado E Outros Fatores Na Escolha Ocupacional de Concluintes de Licenciaturas.” In: ANPEC-44º Encontro Nacional de Economia. Foz do Iguaçu.
- BARBER, M.; MOURSHED, M.. How the world’s best performing school systems come out on top. McKinsey, 2007.
- BARBOSA-FILHO, Fernando; PESSÔA, Samuel; AFONSO, L. E. Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino. *Revista de Estudos Econômicos*, v. 39, no.3, pp. 597-628, São Paulo, 2009.
- BARROS, R. P., MENDONÇA R., BLANCO, M. O mercado de trabalho para professores no Brasil. Anais do XXIX Encontro Nacional de Economia – ANPEC, Salvador-BA, 2001.
- CHRISTENSEN, S. S., DAVIES, R. S., HARRIS, S. P., HANKS, J., & BOWLES, B. (2019). Teacher Recruitment: Factors That Predict High School Students’ Willingness to Become Teachers. *Education Sciences*, 9(4), 282.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. The outcomes question in teacher education. *Teaching and teacher education*, v. 17, n. 5, p. 527-546, 2001.
- COLEMAN, J.S., Equality of Educational Opportunity, Office of Education, U.S., Washington D.C., 1966.
- CORCORAN, S.P., EVANS, W.N., SCHWAB, R.S. (2002). Changing labor market opportunities for women and the quality of teachers, 1957–1992. NBER Working Paper Series #9180.
- COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 50, n. 3, p. 369-409, 2020.
- DOLTON, P.; (2006), “Teacher Supply”, In: Hanushek, E. A.; Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, v.2, cap. 19, 2006.
- DOLTON, P.J., CHUNG T.P. (2004). The rate of return to teaching. *National Institute Economic Review* 190, 89–104.
- ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS, E., ALFONSO, M., MONTALVA, V., & PAREDES, D. (2018). Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?. Inter-American Development Bank.
- FLYER, F., ROSEN, S. (1997). The new economics of teachers and education. *Journal of Labor Economics* 15 (1(2)), 104–139.
- GOLLER, M., URSIN, J., VÄHÄSANTANEN, K., FESTNER, D., & HARTEIS, C. (2019). Finnish and German student teachers’ motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248.
- HANUSHEK, ERIC A.; KAIN, J. F.; RIVKIN S. G., Do higher salaries buy better teacher?, NBER Working Paper no.7082, Cambridge, MA, 1999
- HANUSHEK, E. A. RIVKIN, S. G, Teacher quality, In: Hanushek, E. A.; Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, v.2, pp. 1052-1078, 2006.
- HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.
- IEDE, Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. O perfil dos jovens que esperam ser professores. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Estudo-do-Iede-O-perfil-dos-jovens-que-esperam-ser-professores.pdf>. Acesso em: Dez. de 2020.
- MOURSHED, Mona; CHIJIJOKE, Chinezi; BARBER, Michael, How the world’s most improving school systems keep getting better, McKinsey, 2010.

NAYLOR, Ruth; SAYED, Yusuf. Teacher quality: Evidence review. Office of Development effectiveness: Commonwealth of Australia, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil”. Cadernos de Pesquisa, vol. 40, no.140, São Paulo, maio/ago. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. Educar em Revista, n. 48, p. 53-74, 2013.

WATT, H. M.; RICHARDSON, P.W.; KLUSMANN, U.; KUNTER, M.; BEYER, B.; TRAUTWEIN, U.; BAUMERT, J. (2012), Motivations for choosing teacher as a career: An international comparison using the FIT-CHOICE scale. Teacher and Teacher Education, 28 pp. 791-805.

ZABALZA, A., TURNBULL, P., WILLIAMS, G. (1979). The Economics of Teacher Supply. Cambridge University Press, Cambridge, MA.