

## Artigo

# Apagão docente? Outra leitura do alarde

**Boletim Paulista de Geografia**  
**Nº: 114**  
**Ano: 2025**



**RODRIGO COUTINHO ANDRADE**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Nova Iguaçu,  
Rio de Janeiro, Brasil  
rodrigoandrade@ufrj.br

ANDRADE, Ricardo Coutinho. Apagão docente? Outra leitura do alarde. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 114, p. 191-217, 2025. <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i114.3893>

Recebido em: 05 de junho de 2025

Aceito para publicação em: 20 de agosto de 2025

Editor responsável: Thell Rodrigues



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Apagão docente? Outra leitura do alarde.

### Resumo

Ao longo dos últimos anos a tese acerca do apagão docente tem tomado relativa centralidade no debate sobre o futuro da educação brasileira considerando a retração das matrículas-ingressantes-concluintes nos cursos de licenciatura, indissociável do inegável processo de intensificação da precariedade material-objetiva e imaterial-subjetiva dos professores-as em nosso país. Porém, nos últimos três anos observamos uma contratendência em alguns fatores da totalidade escolar, envolvendo a dinâmica das matrículas da Educação Básica, a ampliação do ingressantes nos cursos superiores acima discriminado, e no acréscimo quantitativo de docentes no nível de ensino básico de forma total e com a formação adequada. Neste sentido, tomamos como problema da pesquisa a leitura fenomênica do “apagão” docente diante das mutações da gestão dos sistemas de ensino da Educação Básica, incidindo com dado afínco sobre a relação entre as vicissitudes em curso mencionadas acima, as formas de contratação, e a reificação do gerencialismo como premissa totalizante, objetivando expor elementos contraditórios à tal tese por meio dos fatores elencados. Trata-se de uma pesquisa básica, de cunho explicativo, ancorada no exame bibliográfico-documental e em dados estatísticos de diferentes órgãos institucionais e da sociedade civil. Como resultado prévio, podemos indicar que está ocorrendo a ascensão das matrículas-ingressantes-egressos nos cursos de licenciatura ao longo dos últimos três anos com destaque para a Educação a Distância, a ampliação do corpo docente em tempos de subtração das matrículas na Educação Básica, e dado “bloqueio” na-para-a entrada de jovens professores-as nos sistemas públicos de ensino mesmo em um cenário precário.

**Palavras-chave:** Apagão docente; Precarização docente; Educação Básica; Trabalho docente.

## Teaching blackout? Another reading of the hype.

### Abstract

Over the last few years, the thesis regarding the teacher shortage has gained relative centrality in the debate about the future of Brazilian education, considering the retraction of enrollments—new students—graduates in licenciatura courses, which is inseparable from the undeniable process of intensifying the material-objective and immaterial-subjective precariousness of teachers in our country. However, in the last three years, we have observed a counter-trend in some factors of the educational totality, involving the dynamics of enrollments in Basic Education, the increase in new students in the higher education courses discriminated above, and the quantitative increase of teachers at the basic education level in total and with adequate training. In this sense, we take as the research problem the phenomenal reading of the teacher "shortage" in the face of the mutations in the management of Basic Education teaching systems, focusing with given diligence on the relationship between the ongoing vicissitudes mentioned above, the forms of hiring, and the reification of managerialism as a totalizing premise, aiming to expose elements contradictory to such a thesis through the listed factors. This is a basic, explanatory research, anchored in bibliographic-documentary examination and statistical data from different institutional bodies and civil society. As a preliminary result, we can indicate that there is an increase in enrollments—new students—graduates in licenciatura courses over the last three years, with emphasis on Distance Education, the expansion of the teaching staff in times of subtraction of enrollments in Basic Education, and a given "blockage" in—for—the entry of young teachers into public education systems even in a precarious scenario.

**Keywords:** Teaching blackout; Teaching precariousness; Basic education; Teaching work.

## ¿Apagón docente? Otra interpretación del bombo publicitario.

### Resumen

En los últimos años, la tesis sobre la escasez de docentes ha adquirido una relativa centralidad en el debate sobre el futuro de la educación brasileña, considerando la retracción de las matrículas-ingresantes-concluyentes en los cursos de licenciatura, indisociable del innegable proceso de intensificación de la precariedad material-objetiva e inmaterial-subjetiva de los profesores y profesoras en nuestro país. Sin embargo, en los últimos tres años hemos observado una contratendencia en algunos factores de la totalidad escolar, que involucran la dinámica de las matrículas de la Educación Básica, la ampliación de los ingresantes en los cursos superiores antes mencionados, y el aumento cuantitativo de docentes en el nivel de enseñanza básica de forma total y con la formación adecuada. En este sentido, tomamos como problema de investigación la lectura fenoménica de la "escasez" docente ante las mutaciones de la gestión de los sistemas de enseñanza de la Educación Básica, incidiendo con especial énfasis en la relación entre las vicisitudes en curso mencionadas anteriormente, las formas de contratación y la reificación del gerencialismo como premisa totalizante, con el objetivo de exponer elementos contradictorios a dicha tesis a través de los factores enumerados. Se trata de una investigación básica, de carácter explicativo, anclada en el examen bibliográfico-documental y en datos estadísticos de diferentes organismos institucionales y de la sociedad civil. Como resultado previo, podemos indicar que se está produciendo el ascenso de las matrículas-ingresantes-egresados en los cursos de licenciatura a lo largo de los últimos tres años, con destaque para la Educación a Distancia, la ampliación del cuerpo docente en tiempos de sustracción de las matrículas en la Educación Básica, y un cierto "bloqueo" en-para-la entrada de jóvenes profesores y profesoras en los sistemas públicos de enseñanza, incluso en un escenario precario.

Palabras-clave: Apagón docente; Precariedad docente; Educación básica; Trabajo docente.

### Introdução

Desde a última década se avolumam pesquisas sobre o “apagão docente”<sup>1</sup>, referindo-se principalmente à retração do ingresso de jovens nos cursos de licenciatura e nas salas de aula da Educação Básica enquanto professores-as, inexorável das considerações acerca da intensificação da precariedade do labor no magistério em nosso país – cabendo ressalvas ante sua heterogenia<sup>2</sup>. Em tempos mais recentes, observamos o estudo realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) intitulado “Risco de apagão de professores no Brasil” (SEMESP, 2022), alertando para o futuro déficit de docentes na Educação Básica que pode chegar a 235 mil em 2040. A pesquisa discriminada parte da premissa, no qual corroboramos em parte, que está ocorrendo um movimento combinado de desinteresse dos jovens pelo magistério provocado, principalmente, pela indissociabilidade entre o atual estágio de precarização material-imaterial e a parca remuneração da profissão tanto em seu sentido

---

1 Conclusão extraída após pesquisa em ancoradouros virtuais utilizando o termo “apagão docente”. Somente no *Google Acadêmico* foram 73 resultados, dentre livros e artigos científicos, em consulta realizada no dia seis de maio de 2025, cabendo maior *longevidade* o estudo realizado por Chaves (2014).

2 Nos referimos aqui às variações regionais, estaduais e locais, assim como entre os sistemas de ensino.

particular diante do esforço e das condições de trabalho, quanto quando comparado aos rendimentos médios dos-as profissionais portadores-as de diploma superior. Mesmo neste cenário, cabem dúvidas acerca da baixa procura por cursos de licenciatura pelos jovens, mas que se comprova no envelhecimento do corpo docente, no abandono da profissão devido às condições de trabalho atrelados à violência escolar e aos dilemas estruturais-infraestruturais, assim como no adoecimento que fora agravado no – e após – período pandêmico (SEMESP, 2022, p. 4).

Acerca do primeiro elemento, a conclusão foi alcançada por meio da verificação do total de matrículas nos cursos de licenciatura em 2020, que abarcaram “19,2% do total, ou seja, 1,6 milhão de alunos (1,1 milhão na rede privada e 558 mil na pública), sendo que a maioria (59,3%) em cursos EAD. Além disso, o ensino superior registrou 696 mil ingressos e 243 mil concluintes nesses cursos” (SEMESP, 2022, p. 5). Por ora, urge a primeira questão: mesmo que haja tal tendência de *adulti-  
idosificação* do magistério (Andrade, 2023) e, supostamente, o apagão docente, o número de concluintes em um ano não seria satisfatório mesmo que ocorra o ingresso destes no magistério em percentuais pífios? E diante deste quantitativo, está ocorrendo a absorção dos concluintes nos diferentes sistemas de ensino?

Soma-se a isso uma mutação tendencial. Se ao longo da última década se verificou uma retração do número de ingressantes nos cursos de licenciatura, sendo ultrapassado de forma total e percentual pelos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) (INEP, 2024a), observa-se nos últimos dois anos tímida transformação deste dado. Se em 2020 ingressaram 695.790 estudantes nos cursos de formação inicial de professores (SEMESP, 2022, p. 5), em 2022 e 2023 a ascensão foi muito significativa, vide a entrada de 789.115 e 827.285 “calouros”, respectivamente, nos cursos de licenciatura (INEP, 2024b, p. 16). Mesmo que alguém dos CSTs, que no mesmo período discriminado acima obteve um aumento no número de ingressantes em 6,8%, verificou-se a variação positiva na licenciatura em 4,8%, e no bacharelado de 4,0% (INEP, 2024c, p. 16). Tanto em números absolutos, quanto percentuais, não há como negar o acréscimo, considerando – por razões óbvias – os impactos derivados do período pandêmico – sendo que na Educação a Distância (EaD) os dados apresentam proeminente expansão superando o quantitativo de 2020, o que também ocorre na modalidade presencial entre 2021 e 2023, com avanço de 17.342 ingressantes.

**Tabela 1 - Quantitativo de ingressantes nos cursos de licenciatura no Brasil de acordo com a modalidade de ensino - 2020-2023.**

Ano	EaD	Presencial
<b>2020</b>	509.631	186.159
<b>2021</b>	467.917	138.612
<b>2022</b>	643.128	145.987
<b>2023</b>	671.331	155.954

Fonte: INEP (2024a).

A mesma conclusão se alcança quando observamos a variação das matrículas nos cursos de licenciatura. Se em 2020 se contabilizou 1.663.681 estudantes matriculados (SEMESP, 2022, p. 5), em 2022 e 2023 o *quantum* expandiu para 1.669.911 e 1.710.983 respectivamente (INEP, 2024a, p. 22)<sup>3</sup>, no qual “os cursos tecnológicos representam 20,4% do total de matrículas de graduação, e os de licenciatura, 17,2%” (INEP, 2024c, p. 22). Sobre a razão em si para tal, corroboramos com o estudo de Souza (2020), onde se conclui que o acréscimo de ingressantes-matrículas nos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), não em comparação à proporcionalidade dos cursos de licenciatura, se coaduna às novas morfologias do trabalho (Antunes, 2019; Antunes, 2021) e a correlação educação-capital-trabalho no mundo contemporâneo e sua alcunha pragmática-flexível, tanto com foco imediato na formação re-composta para a execução do trabalho simples em processo de complexificação, quanto nos meandros demandados pela estrutura acerca da conformação humana ancoradas nas premissas da adaptabilidade, maleabilidade e flexibilidade em tempos de ascensão dos signos da empregabilidade-empendedorismo. Em outros termos, uma formação superior enxuta para a classe trabalhadora principalmente.

Tais questões se coadunam, em certo sentido, à própria mutação das modalidades de ensino e do caráter dos sistemas de ensino ao longo dos últimos 15 anos – a expansão da EaD e, consecutivamente, a retração das matrículas-ingressantes no ensino superior presencial nos espaços privados que foi fomentado pela racionalidade financeira do próprio sistema privado de ensino, que hoje concebe a obsolescência de vagas por aquilo que criou<sup>4</sup>. Tomando como referência o espelho proporcional em 2023, no qual observamos uma tendência em consolidação no curto prazo, “entre as matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2023, 32,9% estão em

3 Cabe ressaltar que o percentual, em 2023, esteve em 66,9% na modalidade EAD e 67,1% nas instituições privadas (INEP, 2024c, p. 23).

4 De acordo com o próprio estudo do SEMESP (2022, p. 6), a modalidade presencial nos sistemas privados de ensino abarca apenas 5,9% das matrículas.

instituições públicas e 67,1% estão em IES privadas. [...] Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 33,1%, enquanto a modalidade a distância representou 66,9% no total de matrículas” (INEP, 2024c, p. 23). Fato que teve início, em relação à EaD, entre os anos de 2015 e 2016, quando as matrículas nos cursos à distância superaram a dos cursos de licenciatura de cunho presencial (INEP, 2024a) – acrescentamos que o impacto foi muito maior nos CSTs<sup>5</sup>. Entretanto, o número de matrículas não acompanhou a mesma tendência do quantitativo de ingressantes nos cursos presenciais, mas é notória a ascensão contínua na totalidade.

**Tabela 2 - Distribuição quantitativa das matrículas nos cursos superiores de licenciatura no Brasil de acordo com a modalidade de ensino – 2020-2023.**

Ano	EaD	Presencial	Total
<b>2020</b>	987.229	676.452	1.663.681
<b>2021</b>	1.004.915	643.413	1.648.328
<b>2022</b>	1.071.858	598.053	1.669.111
<b>2023</b>	1.144.039	566.944	1.710.983

Fonte: INEP (2024a).

Outro fato(r) apontado pela pesquisa da SEMESP (SEMESP, 2022) em relação às matrículas, trata-se da distribuição destas nos cursos de licenciatura pelas regiões brasileiras, destacando que “apesar do número de alunos em cursos de licenciatura ser maior na região Sudeste (em torno de 625 mil ou 37,6%), sua representatividade em relação ao total de alunos é a menor do país) (16,1%)” (SEMESP, 2022, p. 6), atentando para a relação comparativa entre matriculados nos CSTs e nos cursos de bacharelado; pois a frente se destaca que “na região Norte, um a cada quatro alunos está matriculado em um curso de licenciatura (25,6%)” (SEMESP, 2022, p. 6). Toma-se como centralidade a verificação proporcional entre os cursos e suas formas como discriminado acima, mas não se ressalta, por exemplo, o caso da Região Nordeste no qual, em 2020, o número de matrículas em cursos superiores presenciais de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) pública superou as demais – EAD em todos os sistemas, e o presencial nas IES privadas. De todo modo<sup>6</sup>,

Das mais de 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. As matrículas em

5 “O aumento da participação do número de matrículas a distância no grau tecnológico se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade nos últimos anos: entre 2013 e 2023, cresceu 390,6%, contrastando com a variação negativa de -45,6% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período” (INEP, 2024c, p. 24).

6 Acreditamos que o problema alçado pela SEMESP (SEMESP, 2022), mesmo que implícito no documento e cabendo considerar a citação acima, trata-se da ociosidade das vagas nos sistemas privados de Ensino Superior de cunho presencial.

licenciaturas presenciais representaram 80,3%, no universo da rede pública. Já ao analisar somente a rede privada, verifica-se que 90% das matrículas foram em cursos EaD. Quando se trata do ingresso em cursos de licenciatura, nota-se que, na rede pública, 70,2% deles ocorreram em cursos presenciais. Em contraponto, na rede privada, 93,5% dos alunos ingressaram na EaD (INEP, p. 1, 2024b).

De fato, o que se nota como tendência é a progressiva elevação das matrículas nos cursos superiores de licenciatura na modalidade EaD em nosso país – principalmente no âmbito privado –, tomando como marco a transição entre 2015-2016 (INEP, 2024a). Acrescemos a tal fato, o que também é um perfil da EaD, a ascensão da média etária dos matriculados nos cursos em questão com declínio tendencial dos jovens até 29 anos desde 2013 (SEMESP, 2022, p. 9). Porém, isto não indica sua retração ao longo do tempo demarcado pela pesquisa da SEMESP (2022), pois há acréscimo de sua participação – dos jovens – nos espaços para formação inicial de professores entre 2015 e 2019, e os dados apresentados em relação à 2020 são similares ao quantitativo de 2017 (SEMESP, 2022, p. 9).

Mesmo que seja inegável a soma destes em cursos EaD<sup>7</sup>, sendo majoritários a partir de 2018 – não em 2016 quando a modalidade EaD ultrapassa o ensino superior presencial –, inexorável da brusca retração entre 2019 e 2020 – período pandêmico –, não nos cabe um alarde pelo “apagão” com foco nos jovens mediante à totalidade quantitativa apresentada – só em 2020 ingressaram 150.733 jovens até 29 anos nos cursos de licenciatura (SEMESP, 2022, p. 9). O mesmo é respaldado pela própria SEMESP (2022, p. 11) em relação ao ingresso de calouros jovens, que ampliou 53,8% entre 2010 e 2020.

A propagação argumentativa continua por meio da máxima “ingressar não é concluir” (SEMESP, 2022, p. 11). “Apesar de o número de calouros ter aumentado 53,8% entre 2010 e 2020, o número de egressos de licenciatura apresentou um crescimento bem menor no período, apenas 4,3%” (SEMESP, 2022, p. 11). Ora, observa-se a ampliação de todos os fatores no período histórico adotado, mesmo em ritmo diferenciado, e ao mesmo tempo se salienta a taxa de evasão em 29,9% no total, sendo 27,9% nos cursos presenciais e 31,3% na EaD – tomando 2020 como referência (SEMESP, 2022, p. 11). Simetricamente, quando exposta a relação entre os-as concluintes e a faixa etária, o mesmo se observa ao apresentado acerca das matrículas e sua variação proporcional, mas com um adendo sobre os jovens: 63.891 formados-as nos cursos presenciais, e 44.709 nas IES à distância no mesmo ano discriminado acima (SEMESP, 2020, p. 13) – proporção dissimétrica à tabela

---

7 A expansão da EaD merece maior atenção em relação ao ritmo de criação dos cursos. Entre 2018 e 2023 a variação foi de 401%, no qual ascenderam de 3.171 para 10.554 (INEP, 2024c).

abaixo. Portanto, o problema, mesmo que real, tem como berço de maior magnitude a EaD inexorável da retração no escopo presencial.

**Tabela 3 - Total de concluintes dos cursos de licenciatura no Brasil – 2020-2023.**

Ano	EaD	Presencial	Total
<b>2020</b>	148.463	94.816	243.279
<b>2021</b>	189.711	93.850	283.561
<b>2022</b>	165.943	91.638	257.581
<b>2023</b>	147.369	85.129	232.498

Fonte: INEP (2024a).

A redução em si existe, mesmo que os números se aproximem ao computado em 2016 (INEP, 2024c), mas ainda são dados significantes de concluintes diante do aclamado como “apagão”, e com destaque, desde 2019, para o curso de Pedagogia como o que mais forma discentes na totalidade comparativa – bacharelado e tecnólogo (INEP, 2024c) –, somando 124.131 em 2023. Tomando como exemplo a formação de professores em Geografia, em 2023 foram 7.137 (INEP, 2024a) – sendo que 50.016 estavam matriculados (INEP, 2024c). Soma-se a isso o propagado discurso da evasão que não é homogêneo, pois oscila entre 34,6% para a ciência Matemática e 26,7% para formação de professores em Computação (SEMESP, 2022, p. 15). Portanto, o fenômeno proclamado não impacta todos os cursos de licenciatura da mesma maneira, incluindo também outros aspectos.

A comparação entre as modalidades de ensino presencial e a distância (EaD) reverbera uma discrepância ainda maior nas taxas de desistência e conclusão. A taxa de desistência acumulada no EaD atinge 66%, em contraste com 58% no ensino presencial, enquanto as taxas de conclusão são de 33% e 41%, respectivamente. Os dados indicam que o ensino a distância, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, enfrenta obstáculos específicos que contribuem para a maior evasão, como a menor interação entre estudantes e professores, a falta de suporte técnico e pedagógico adequado, além das dificuldades dos estudantes em se adaptar à autonomia exigida pelo formato (Schuhardt et. al., p. 5, 2025).

Em outros termos, os dados sobre os cursos de licenciatura de cunho presencial são melhores que o total apresentado pela pesquisa do SEMESP (2022). Porém, não há na pesquisa discriminada a observação de variáveis em relação ao abandono, que não se delimita, sob qualquer hipótese, em elementos circundantes à relação ensino-aprendizagem-formação superior. Pelo contrário, esses são ínfimos como bem demonstra a pesquisa de Schuhardt et. al. (2025, p. 7-9)<sup>8</sup>. Já sobre a desistência acumulada, a taxa chegou a 59% em 2023 no total dos cursos de licenciatura, sendo 58% em todos os cursos (INEP, 2024c) – entre os homens e mulheres, 63% e 54%

---

<sup>8</sup> Sobre as razões listadas, consultar Schuhardt et. al. (2025, p. 7-9).



respectivamente (INEP, 2024c), mas com elevada diferença entre os cursos com disciplinas no cotidiano escolar.

**Tabela 4 - Percentual da taxa de desistência acumulada em cursos de licenciatura no Brasil – 2014-2023.**

Ped.	Artes	E.F.	Biol.	Geog.	L.P.	Hist.	Soc.	Filos.	Quím.	L.E.	Mat.	Fís.
53	57	57	58	58	63	64	65	66	67	67	70	73

Fonte: INEP (2024c).

Existe de fato um problema, e os números apresentam dada proporção de tal, mas não dissociando o fenômeno dos outros cursos superiores – bacharelado e tecnólogo. Ao mesmo tempo, a taxa acumulada de desistência ao longo da década tomada acima como referência – 2014-2023 – permaneceu estável em 59%, porém com ascensão da taxa acumulada de concluintes em 5% – de 35% para 40% (INEP, 2024c); logo, a evasão está estável, e a conclusão ampliando. No mesmo momento houve um fenômeno não observado pela pesquisa da SEMESP (2022), pois ocorreu uma transição na taxa acumulada concluintes em favor das IES públicas – saltou de 35% para 44% entre 2019 e 2023, enquanto as IES privadas de 35% para 38% (INEP, 2024c) –, e a manutenção da taxa de desistência acumulada maior das IES privadas – 61%, enquanto as IES públicas *computaram* 53% em 2023 (INEP, 2024c). Caberia, ao menos, mencionar maior eficácia das IES públicas.

Outro fator não apontado pela pesquisa da SEMESP foi o impacto do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – no mesmo ano em que a proporção das novas vagas ocupadas alcançou 23,3% nas IES privadas com fins lucrativos e 17,4% sem fins lucrativos, sendo o mesmo estipulado em 78,3% nas IES públicas estaduais (INEP, 2024c).

**Tabela 5 - Taxa de desistência acumulada das IES privadas de acordo com a adesão, ou não, ao PROUNI e ao FIES no Brasil – 2023.**

	Com PROUNI	Sem PROUNI	Com FIES	Sem FIES
<b><i>IES Privadas</i></b>	41%	63%	51%	65%

Fonte: INEP (2024c).

A Pesquisa da SEMESP (2022), tomada como referência para a análise do “apagão docente” em dados significantes até 2040, identifica por meio dos números do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado em 2021, que 63% dos-as discentes pretendem lecionar após a conclusão do curso e 14% tomaram o magistério como campo profissional secundário, sendo que 58% já lecionaram – ante o número de concluintes, a leitura do apagão ante

a vontade prescrita e o real já se transformaria em *pó*. Ademais, a mesma pesquisa aborda de modo generalizado, porém corretamente sobre os dilemas objetivos-subjetivos, a docência no país em distintas variáveis como os problemas estruturais da escola, os dilemas profissionais do magistério, assim como o perfil demográfico brasileiro projetado, atentando para:

Considerando a taxa atual de 20,3 pessoas com idade entre 03 e 17 anos para cada docente em exercício na educação básica, em 2040, serão necessários 1,97 milhão de professores para atender a demanda de alunos na mesma proporção de hoje. No entanto, mantendo as mesmas taxas de crescimento de 2021, estima-se que o número de professores diminuirá 20,7% até 2040.

Dessa forma, a estimativa de professores que estarão em atividade nesse ano será de 1,74 milhão. Logo, considerando a demanda e a oferta, o déficit de docentes na Educação Básica em 2040 de chegar a 235 mil (SEMESP, p. 30, 2022).

Fato que não está ocorrendo – como veremos adiante. Como saída, defende que:

Apesar da enorme dificuldade, o sistema educacional como um todo pode apresentar soluções importantes e necessárias para minimizar essa situação. Algumas delas poderiam tratar do investimento na carreira do professor, melhorando seus benefícios, desenvolvendo redes de apoio e habilidades socioemocionais, criando condições adequadas de ensino que atraiam novos profissionais docentes e auxiliem na permanência dos professores em exercício.

Além disso, é indispensável discutir as condições de acesso e de qualidade no ensino de cursos voltados para licenciaturas no ensino superior, especialmente nas áreas com maior carência de professores (SEMESP, p. 37, 2022).

A solução é vaga, e não incide materialmente sobre quais benefícios, quais elementos para reconstituição da carreira docente em tempos de ofensiva sobre os direitos adquiridos principalmente nos sistemas públicos de ensino, etc. A pesquisa da SEMESP (2022) prossegue atentando para fatores decisivos e coetâneos da carreira docente no Brasil, como a variação quantitativa – considerando recorte histórico entre 2009 e 2021 – e percentual dos-as professores e alunos-as nos diferentes estados do país, o envelhecimento do-no magistério, a remuneração, as questões que estão provocando danos à saúde mental e, por fim, recomendações para a superação de tal quadro. No entanto, não se observa os elementos que imputam a permanência da docência nos espaços de trabalho por um maior período de tempo em razão das últimas ações institucionais que alteraram, abruptamente, o regime previdenciário, como o Artigo nº 40 da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 (Brasil, 2019), o processo de liofilização da escola, e o atual modelo de contratação dos-as professores-as nos sistemas públicos de ensino que tende, assim como os outros mencionados, a intensificar o cenário precário.

Neste sentido, o problema da pesquisa reside na relação entre o propagado “apagão docente” e as variáveis não identificadas pelo estudo da SEMESP (2022) sobre o trabalho docente, com maior especificidade nas formas contratuais do magistério nos dias atuais, na liofilização da

escola sob os princípios gerenciais de-para-a otimização dos custos, na composição das matrículas na Educação Básica, na evolução do número de professores ao longo dos últimos anos – incluindo os jovens –, na adequação da formação docente, no esforço docente, na média de alunos por turma, e nas novas morfologias do trabalho, indicando que tal tese tem lacunas factuais. Partimos da hipótese, alvitando inicialmente que o estudo da SEMESP (2022) contém conclusões alarmistas e não considerou algumas variáveis tendenciais após a pandemia, além de não abarcar as intencionalidades em curso principalmente pelo regime de contratação temporária-eventual que impede, por diferentes razões como o tempo de magistério – a experiência mensurada cronologicamente –, que, mesmo em um cenário de intensificação da precariedade, está ocorrendo o ingresso-bloqueio racionalizado de novos-as professores-as nas salas de aula das escolas públicas, mas não suprimindo a carência real – que pode ser legitimada pela otimização em si.

Logo, objetivamos analisar a evolução e a dinâmica dos aspectos que incidem sobre a docência no Brasil antiteticamente ao fenômeno declarado – apagão docente –, incluindo principalmente a racionalização do fato quantitativo aos anseios do modelo de gestão dos sistemas de ensino forjados no-pelo receituário gerencial – as novas morfologias do trabalho. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, ancorado no exame bibliográfico-documental e em dados institucionais sistematizados pelo INEP, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

### **A liofilização da escola, o quantitativo de professores em suas variáveis, e as novas morfologias do trabalho docente.**

Costa e Souza (2023) definem a liofilização da escola como um mecanismo, inexorável dos princípios gerenciais forjados no-pelo processo de reestruturação produtiva e da reforma gerencial do Estado, de-para-a otimização da oferta escolar e dos fatores inerentes à própria existência desta, por meio de um sistema complexo e informatizado que tem como finalidade sua reprodução cotidiana nos mesmos sentidos das novas formas de gestão produtivo-corporativas, tomando a rede estadual do Rio de Janeiro como exemplo após a concreção da Gestão Integrada da Escola (GIDE). Tais pressupostos deste novo ordenamento produtivo-organizacional estaria, intrinsecamente, composto pelos princípios da “*clean production*” e do método “*ohnista*”<sup>9</sup> de organização e gestão

---

9 O *Clean production*, assim como o ohnismo, fazem parte de um mesmo conjunto que sustenta a reestruturação produtiva, por combinar o caráter industrial enxuto com a capacidade de satisfazer as demandas de pequeno porte, incrementando o próprio caráter toyotista de produção diante da intensificação da competitividade (ANTUNES, 2011, p. 31). Isto abarcou um acréscimo marginal de lucro por atender públicos restritos, que de alguma maneira, seja pela tendência endógeno-cultural de consumo, ou pela

do trabalho, ou a liofilização em si (Antunes, 2008). Entretanto, a flexibilização informacional<sup>10</sup>-enxuta da produção-trabalho abrange, sobretudo, a combinação de entes de intensificação da capilaridade do capital sobre a classe trabalhadora em sua relação dialética tanto na regulação e dinamização da competitividade – acarretando a reestruturação estratégica do Estado-capital em sua relação com os trabalhadores cada vez mais subjugados –, quanto em sua arquitetura por meio dos princípios da otimização – redução dos custos levando “a maior racionalidade da produção e consequente diminuição do trabalho vivo, provocando desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas, intensificação da precariedade do trabalho e exclusão social” (Souza, 2011, p. 25).

Isto alcança os sistemas públicos-privados de ensino por meio da racionalidade tecnocrática que se reproduz enquanto discurso científico, a-histórico, e de verdade sobre as outras formas de gestão pública pela apologia da eficiência com o custo reduzido – o ajuste justo propagado pelo Banco Mundial (Banco Mundial, 2017). Fato que impetra para a reprodução das relações sociais a maximização das utilidades humanas e corporativas sob a alcunha da otimização entre os “resultados pessoais de sua ação e os recursos que a isso consagra” (Gaulejac, 2007, p. 73) – o mínimo possível. Para tal, não coexistira o porquê, mas sim o como alcançar as metas específicas para a geração de liquidez da gestão pública, tomando o “pragmatismo como finalidade, o empirismo como método e a retórica como meio” (Gaulejac, 2007, p. 74) e, por fim, o humano como um recurso sob os conceitos-chave da qualidade: comprometimento, progresso, desempenho, e a satisfação das necessidades. Em outros termos, “*menos é mais*” – dias de intensificação da mais-valia relativa e absoluta.

No primeiro momento cabe analisar os dados sobre as matrículas da Educação Básica em nosso país para a evidenciarmos notórias tendências dentro de um marco temporal considerável, no qual podemos afirmar que as peculiaridades deste fato indicam para retração entre 2015 e 2021, e 2023 e 2024 no corpo total. Porém, no mesmo momento de decréscimo total houve ascensão das estudantes matriculadas-as na Educação Infantil, o que coloca a demanda por docentes no escopo dos cursos de Pedagogia pela sua própria natureza. Em relação ao Ensino Fundamental, considerando os Anos Finais e os Anos Iniciais, a retração alcançou 16,52%, e o Ensino Médio *computou* um decréscimo de 6,8%, mas com tendência de estabilização após 2020. Acerca das

---

sofisticação do fetiche, passaram a se constituir em nichos de mercado significativos, com variações conjunturais-sazonais, ou de modo contínuo com adaptações tendenciais.

10 Entende-se aqui o caráter ontológico flexível do capital, de acordo com Souza (2015); portanto, recorremos a sua adjetivação – informacional – para denotar o processo de reestruturação do capital sob as bases tecnológicas do processo histórico em questão. Entende-se então que a flexibilização seria a redefinição dos imperativos na relação capital-trabalho por meio da combinação eficiência-métrica produtiva com o menor custo possível.

modalidades de ensino da Educação Básica, cabe destacar a elevada redução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em aproximadamente um milhão e cem mil estudantes, e o contrário na Educação Especial, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e na Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (EP-FIC).

**Tabela 6 - Evolução das matrículas na Educação Básica considerando os níveis e modalidades de ensino no Brasil – 2015-2024.**

	Total	Educ. Infantil	Ensino Fundam.	Ensino Médio	EJA	Ed. Especial	EPTNM	EP-FIC
2015	48.796.512	7.972.230	27.931.210	8.076.150	3.491.869	930.683	1.917.192	91.735
2016	48.817.479	8.279.104	27.691.478	8.133.040	3.482.174	971.372	1.859.940	84.616
2017	48.608.093	8.508.731	27.348.080	7.930.384	3.598.716	1.066.446	1.831.003	39.197
2018	48.455.867	8.745.184	27.183.970	7.709.929	3.545.988	1.181.276	1.903.230	34.313
2019	47.874.246	8.972.778	26.923.730	7.465.891	3.273.668	1.250.967	1.914.749	39.775
2020	47.295.294	8.829.795	26.718.830	7.550.753	3.002.749	1.308.900	1.936.094	34.617
2021	46.668.401	8.319.399	26.515.601	7.770.557	2.962.322	1.350.921	1.892.458	40.917
2022	47.382.074	9.028.764	26.452.228	7.866.695	2.774.428	1.527.794	2.152.506	82.735
2023	47.304.632	9.461.155	26.108.208	7.676.743	2.589.815	1.771.430	2.413.825	142.218
2024	47.088.922	9.491.894	26.002.356	7.790.396	2.391.319	2.076.825	2.576.293	186.839
%	-8,55%	+39,75%	-16,52%	-6,80%	-44,72%	+195,59%	+87,12%	+1.145%

Fonte: INEP (2024).

O fato acima explicitado pode ser explicado por diferentes fatores e motivações, como o saldo demográfico perante à retração da taxa de natalidade que acarretaria a redução natural seguida de equilíbrio, a condição periférica da EJA no corpo das políticas públicas para a educação e o próprio incremento do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ao longo dos últimos anos – em 2023, 1.268.676 pessoas se inscreveram –, a oscilação das matrículas no Ensino Médio considerando a demanda atual estimada em nove milhões de jovens pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), etc. Porém, cabe considerar outras variáveis.

**Tabela 7 - Distribuição das matrículas na Educação Básica de acordo com a localização e os sistemas de ensino no Brasil – 2015-2024.**

Ano	Urbana				Rural			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	316.765	15.709.059	18.073.058	8.979.158	59.465	839.649	4.740.784	78.574
2016	332.234	15.748.444	18.253.422	8.902.358	60.331	847.187	4.592.760	80.743
2017	338.636	15.387.864	18.502.837	8.805.371	57.846	834.950	4.598.899	81.690
2018	355.937	15.116.036	18.603.701	8.906.605	55.141	830.380	4.499.423	88.644
2019	354.831	14.489.627	18.655.093	9.045.877	49.976	817.406	4.372.528	88.908
2020	354.876	14.388.374	18.671.354	8.702.718	51.121	811.126	4.227.257	88.468
2021	331.161	14.181.177	18.742.757	8.053.261	45.986	837.939	4.393.036	83.084
2022	331.492	13.941.002	18.855.595	8.907.040	49.113	820.393	4.384.433	93.006
2023	329.278	13.364.079	18.974.050	9.326.486	51.318	816.812	4.345.768	96.841
2024	333.422	13.234.036	18.938.506	9.418.499	50.100	818.814	4.196.212	99.333

Fonte: INEP (2024).

Em relação aos sistemas de ensino se observa, dentre tantos fatores, a queda do quantitativo dos-as estudantes matriculados-as nos sistemas públicos estaduais no campo e na cidade, e na rede pública municipal apenas no campo ao longo da última década, de modo concomitante à expansão nos sistemas privados de ensino e da rasa absorção da rede federal. O mesmo se reflete em relação aos estabelecimentos, contabilizando, entre 2015 e 2024, o decréscimo de 8.828 escolas públicas municipais e 1.510 unidades escolares públicas estaduais, ao lado do crescimento dos espaços privados em 3.111 escolas (INEP, 2024)<sup>11</sup>. No caso das redes públicas estaduais, tomando como exemplo o estado do Rio de Janeiro, considera-se, desde o término da década de 1980, o fenômeno categorizado como municipalização (Costa, Souza, 2023, p. 10) – mesmo ante à retração das escolas municipais no mesmo estado.

De acordo com o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), a política estadual de transferência do Ensino Fundamental para a Rede Municipal de Ensino, denominada de municipalização das escolas estaduais, pauta-se em entendimento questionável do Art. 23, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e do Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para o MPRJ, os dispositivos legais do estado que regulamentam o fechamento de unidades escolares e de vagas incorrem em vício de legalidade (Costa; Souza, p. 10, 2023).

<sup>11</sup> Cabe acrescentar a rede pública federal, que continha 708 unidades escolares em 2024 (INEP, 2025).

Enquanto se nota a combinação entre o decréscimo das matrículas em etapas-modalidades de ensino, assim como a retração dos estabelecimentos da-para-a Educação Básica, comprova-se a ampliação do quantitativo de professores-as. Entre 2015 e 2024 o acréscimo de docentes contabilizou 180.623 no total em nosso país, sendo o percentual mais expressivo encontrado na Educação Infantil – expandiu de 518.308 para 686.823 no mesmo período discriminado acima. O decréscimo verificado ocorreu nos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>12</sup>, no Ensino Médio Normal-Magistério<sup>13</sup>, e na EJA (INEP, 2025), mas com tendência de ascensão após o ano de 2021 com devidas ressalvas.

**Tabela 8 - Total de professores-as da Educação Básica, de acordo com as etapas-modalidades de ensino, no Brasil – 2015-2024.**

Ano	Total	Educação Infantil	Ensino Fund.	Ensino Médio	EPTNM	EP-FIC	EJA
2015	2.187.154	518.308	1.415.588	522.826	132.992	6.699	249.171
2016	2.196.397	540.567	1.413.495	519.883	128.744	6.867	247.830
2017	2.192.224	557.541	1.399.114	509.814	123.951	4.262	248.956
2018	2.226.423	589.893	1.400.716	513.403	127.263	3.286	244.799
2019	2.212.018	599.473	1.383.833	507.931	127.714	3.547	233.574
2020	2.189.005	593.087	1.378.812	505.782	126.755	2.862	214.923
2021	2.190.943	595.397	1.373.693	516.484	126.831	3.237	216.575
2022	2.315.616	656.954	1.414.211	545.974	141.706	7.643	221.597
2023	2.354.194	684.656	1.419.918	538.781	151.011	12.068	215.819
2024	2.367.777	686.823	1.431.320	539.572	174.823	8.814	205.035

Fonte: INEP (2025).

Além deste fenômeno, que demarca o maior quantitativo de professores-as ao longo da história em nosso país em tempo de retração do número de matrículas e estabelecimentos – que não significa razoável média de alunos por turma-docente, assim como a redução da carência real, como veremos a seguir –, é notória também a mutação da faixa etária, mas em números muito aquém do que se observou em 2010 por exemplo. Se na pesquisa da SEMESP (2022), assim como

12 Redução de 797.350 em 2010 para 770.497 em 2024 (INEP, 2025).

13 Redução de 21.752 em 2010 para 7.275 em 2024 (INEP, 2025).

em outros estudos como os realizados por Andrade (2023), poderíamos indicar o processo de *adulti-  
dosificação* do magistério no Brasil, tal premissa deve ser tomada com maior cuidado, pois é nítido o maior ingresso de jovens até 29 anos nos últimos quatro anos – o que pode demarcar uma vicissitude – acompanhado dos-as docentes acima de 40 anos. Porém, sua proporção na totalidade ainda é pequena, e o crescimento nos últimos anos ainda destoam, em parte considerável, do ano de 2010 por exemplo.

**Tabela 9 - Total de professoras da Educação Básica no Brasil de acordo com a faixa etária – 2010-2024.**

Ano	Feminino							
	Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
2010	1.621.916	103.964	226.579	561.545	504.868	129.012	66.474	29.474
2011	1.646.745	99.985	220.223	573.545	512.857	135.654	68.696	35.785
2012	1.686.331	99.814	217.397	593.287	525.454	142.586	72.181	35.612
2013	1.721.169	99.573	213.728	604.487	533.623	153.529	76.627	39.602
2014	1.750.390	92.754	209.876	613.729	541.282	167.373	81.599	43.777
2015	1.751.189	82.804	197.444	609.712	548.587	179.253	86.792	46.597
2016	1.758.945	75.672	186.150	607.084	558.820	189.290	92.035	49.894
2017	1.753.047	70.617	173.454	594.012	567.749	196.568	97.266	53.381
2018	1.780.000	68.471	167.110	588.685	588.128	203.937	105.967	57.702
2019	1.761.999	61.598	155.475	568.688	595.502	205.191	113.857	61.688
2020	1.738.512	53.351	144.794	539.763	604.443	207.125	122.641	66.395
2021	1.737.166	51.716	136.650	513.343	615.607	214.507	133.070	72.273
2022	1.834.295	63.237	152.319	522.480	645.619	224.674	144.534	81.432
2023	1.871.210	62.106	158.172	515.220	661.218	232.253	151.543	90.698
2024	1.867.670	61.275	160.883	501.685	657.740	234.607	153.465	98.015

Fonte: INEP (2025).

Outro aspecto necessário para a identificação de hipóteses que colocam ressalvas sobre o “apagão docente” se coaduna à adequação da formação docente<sup>14</sup>, que tomamos como relevante

14 A presente categoria tem como finalidade a instituição da “classificação dos docentes em exercício na Educação Básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona” (INEP, 2014, p. 1), dividido em cinco grupos: Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de



perante o quantitativo de professores-as que trabalham-aram em suas disciplinas de *ofício*, pressupondo a retração da demanda por tais no longo prazo vide o coeficiente de variação. Em outras palavras, este fenômeno se remete ao percentual de professores-as que lecionam-ram na mesma disciplina em que fora formado-a no Ensino Superior, que ampliou ao longo da última década e se demonstra como outro fator tendencial nas etapas de ensino da Educação Básica – mas não destoante de contradições inerentes, pois ainda há um longo caminho para a concreção do razoável. Contraditoriamente no Ensino Médio, esta assertiva pode ser dúbia de modo evidente-hipotético por meio da intensificação da polivalência docente em razão da inserção de disciplinas de cunho eletivo, em consequência da Lei Nº 14.495, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que levará parte significativa dos-as professores-as à lecionarem conhecimentos próximos ao senso comum por meio dos novos componentes curriculares com pouca pertinência à sua formação profissional, indissociável da retração de carga horária das ciências predispostas no currículo da última etapa de ensino da Educação Básica – o que não deixa de ser uma forma de otimização. Se por um lado há a expansão da adequação da formação, por outro existem ações, como confirmado pela atual contrarreforma do Ensino Médio, que irão retraindo a demanda e reformular a oferta inadequada.

**Tabela 10 - Percentual de docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionaram, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído, de acordo com as etapas de ensino da Educação Básica no Brasil – 2019-2024.**

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2019	54,8	60,2	63,3
2020	58,6	63,8	65,2
2021	60,7	65,5	66,6
2022	62,0	67,6	67,6
2023	63,3	68,4	68,2
2024	64,1	68,8	68,4

Fonte: INEP (2025).

Como ressaltado no momento anterior, o exame dos dados do INEP sobre a quantidade de alunos por turma-professor-a tem variado negativamente no Brasil – com cabível exceção para o

complementação pedagógica concluído; Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; Grupo 5 - Docentes que não possuem curso superior completo (INEP, 2014a, p. 5).

sistema público federal de ensino somente no Ensino Médio (INEP, 2025). Sobre o primeiro, e tomando o Ensino Médio como exemplo<sup>15</sup>, de modo inexorável da redução tendencial nas demais etapas de ensino da Educação Básica, houve variação negativa ao longo dos últimos anos, mesmo que tímida – retração de três estudantes na média total, cabendo destaque para os sistemas públicos municipais de ensino. Fato que pode ser comprovado pela combinação entre a redução das matrículas e a ampliação dos-as docentes na Educação Básica.

**Tabela 11 - Média de alunos por turma no Ensino Médio de acordo com os sistemas de ensino no Brasil – 2015-2024.**

Ano	Total Médio	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2015	30,2	28,4	30,6	27,5	28,5
2016	30,5	28,8	30,9	27,8	28,2
2017	30,4	29,2	30,9	27,9	27,8
2018	30,2	29,7	30,7	27,7	27,2
2019	29,6	30,3	30,0	27,6	27,1
2020	30,3	30,8	30,8	27,4	26,9
2021	30,1	29,8	30,7	28,4	27,1
2022	29,5	29,9	29,9	26,9	27,0
2023	28,7	30,4	29,0	26,7	27,0
2024	28,9	30,5	29,2	26	26,9

Fonte: INEP (2025).

Porém, ao analisarmos o Indicador de Esforço Docente podemos concluir que a distribuição dos alunos por professor-a não ocorre de maneira homogênea tanto considerando a etapa da Educação Básica, quanto o sistema de ensino, o que indica dissimetrias na relação docente-turma e a própria forma contratual da docência em nosso país – o que veremos adiante. Sinteticamente, cabe afirmar que os-as docentes dos sistemas públicos de ensino municipal e estadual que atuaram no Ensino Médio são os mais sobrecarregados do país, acompanhado de perto pelos-as docentes do sistema privado, e que os que lecionaram nas redes públicas estaduais de ensino, 61,3% estão acima

15 Etapa de ensino da Educação Básica com maior proporção (INEP, 2025).

do nível quatro – considerado alto –, e 5,9% tinham mais de 400 estudantes, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas, e em duas ou três etapas ao longo do ano letivo de 2024.

**Tabela 12 - Indicador de Esforço Docente dos-as professores-as que lecionaram no Ensino Médio no Brasil de acordo com os sistemas de ensino – 2024.**

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
<b><i>Brasil</i></b>	1,2	10,5	30,7	41,3	11,3	5,0
<b><i>Rede Federal</i></b>	2,1	34,4	35,0	26,3	1,8	0,4
<b><i>Rede Estadual</i></b>	1,1	8,5	29,1	42,5	12,9	5,9
<b><i>Rede Municipal</i></b>	2,9	11,5	26,4	39,9	13,3	6,0
<b><i>Rede Privada</i></b>	1,3	10,3	32,0	41,0	10,3	5,1

Fonte: INEP (2025).

Em estudo realizado por Moriconi et. al. (2020), no qual se compara o volume de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental entre Brasil, Estados Unidos da América (EUA), França e Japão, concluiu-se que a diferença é muito significativa. Em nosso país, de acordo com os dados da Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TALIS) realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2019, 20% dos-as professores-as trabalharam em mais de uma escola em 2019, enquanto nos EUA, França e Japão tal dado alcançou 1,7%, 4,7% e 2,7% respectivamente (Moriconi et. al., 2020, p. 6). Enquanto na França e no Japão os-as docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental trabalharam em apenas uma escola, nos EUA este indicador alcançou 36%, e no Brasil 6,1% em 2019. Já sobre as diferentes redes que lecionaram, e tomando o mesmo ano como referência, somente no Brasil o índice mensurado de 30% foi exposto – não ocorreu isto nos demais países tomados nesta comparação. Enquanto no Brasil 48% dos-as professores-as trabalharam com mais de 30 alunos por turma, nos EUA, França e Japão o percentual alcançou 27%, 7% e 65%. Por fim, somente 43% dos-as docentes brasileiros-as atuaram em tempo integral em uma escola, enquanto nos EUA foram 97%, na França 87%, e no Japão 90% (Moriconi et. al., 2020, p. 6).

Enquanto Estados Unidos, França e Japão contratam prioritariamente professores em tempo integral por escola, atribuindo-lhes um papel que tem como aspecto central a sala de aula mas que não se restringe a ela, no Brasil os professores são contratados para serem “fornecedores de aulas”. Os contratos brasileiros são majoritariamente em tempo parcial para uma ou mais escolas e essencialmente para lecionar um conjunto de aulas, sendo adicionado um pequeno período para atividades que as viabilizem (Mariconi et. al., 2020, p. 7).

Além do elevado esforço e suas particularidades, e o alto quantitativo de estudantes por turma, a contratação de forma parcial, categorizado como “fornecedor de aula”, abrangeu 73% dos-as professores-as em nosso país em 2019, sendo o mesmo dado em 17% na França, 10% no Japão, e 6% nos EUA no mesmo ano (Mariconi et. al., 2020, p. 27), que retira tanto a regularidade dos-as docentes em seus locais de trabalho – o que afeta, de modo irrefutável, a própria identificação entre os-as professores-as e o corpo discente em suas veredas culturais, geográficas, históricas, socioeconômicas, etc. –, quanto promove maior cansaço cotidiano, está ocorrendo a expansão da mesma na forma temporária. Após 2020 os contratos temporários tem assumido protagonismo na inclusão dos-as docentes nos sistemas públicos de ensino, com maior destaque proporcional para os estados, inexorável da retração dos concursos públicos. Acreditamos ser este um dos principais fatores para a redução dos-as jovens no magistério, assim como um dos elementos que explicam a intensificação da precariedade<sup>16</sup> do trabalho docente na contemporaneidade, resultante de ações para retração do custeio com a força de trabalho, assim como a impetração de parte do funcionalismo ao modo instável; o que, sob nossa ótica, está mais sujeito às pressões e ações correlatas à verticalidade mediante instabilidade.

**Tabela 13 - Quantitativo docente de acordo com a forma de contratação efetiva e temporária no Brasil – 2016-2024.**

Ano	Total	Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário			
		Total	Fed.	Estad.	Munic.	Total	Fed.	Estad.	Munic.
2016	1.744.638	1.261.303	27.868	455.006	852.774	548.522	6.230	267.081	290.840
2017	1.737.492	1.251.659	29.927	436.202	857.235	543.892	5.833	255.444	297.820
2018	1.751.211	1.214.210	31.032	403.289	847.315	567.306	5.618	275.942	301.036
2019	1.730.050	1.202.992	32.212	393.902	842.284	561.058	5.201	266.155	302.719
2020	1.711.932	1.195.232	32.968	388.504	838.455	543.874	4.384	252.214	299.107
2021	1.726.099	1.189.782	32.655	356.524	861.783	571.920	4.174	291.959	291.246
2022	1.833.276	1.142.220	32.619	340.049	823.652	750.797	4.664	360.913	405.905
2023	1.861.118	1.125.928	33.049	320.987	822.518	781.655	5.229	356.008	439.666
2024	1.864.296	1.124.224	33.429	331.440	810.954	781.729	5.061	331.971	463.421

Fonte: INEP (2025).

16 Vide o ponto 6.3 do Edital nº 12/2024 (Rio de Janeiro, 2024, p. 11) em relação aos direitos salariais: “As eventuais vantagens e benefícios, previstos em legislação específica da categoria funcional ou de cargo análogo na estrutura municipal, não repercutirão na remuneração dos professores contratados temporariamente”.

Ao analisarmos os editais de contratação temporária, no qual tomaremos como exemplo o Edital SME nº 12/2024 (Rio de Janeiro, 2024), identificamos diferentes elementos que dificultam a entrada de docentes jovens até 29 anos em um dado sistema de ensino. O primeiro se remete à priorização do preenchimento de vagas, o que em si impede – mesmo que parcialmente diante do significativo quantitativo de vagas – o ingresso de novos-as professores-as.

Terão prioridade no preenchimento das vagas oferecidas os professores ativos e professores aposentados das Redes Oficiais de Ensino Público do Município do Rio de Janeiro (SME) e do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), em atendimento ao art. 1º da Lei 2.217, de 23 de setembro de 1994, e seu regulamento, desde que atendam aos requisitos do presente Edital (Rio de Janeiro, p. 2, 2024).

O segundo, que é o mais vital para a entendermos algumas hipóteses sobre possíveis contradições do “apagão docente”, refere-se à pontuação dos-as candidatos-as de acordo com a titulação, o tempo de exercício profissional, e a forma do mesmo. No primeiro caso, a pontuação varia entre zero e 24 pontos, sendo possível apenas a apresentação de títulos de pós-graduação, onde a Pós-Graduação *Lato Sensu* tem como valor unitário seis pontos, o Mestrado oito pontos, e o doutorado 10 pontos – possível apenas um para cada. Nota-se que para a obtenção de tais títulos o tempo de pesquisa-vida é indissociável do certame. Acerca da experiência profissional, os-as candidatos-as poderiam alcançar até 20 pontos, sendo distribuídos em seis pontos para os-as docentes que tinham de um a três anos de experiência como professor em qualquer sistema de ensino – público ou privado, e o mesmo critério para os demais a seguir –, 10 pontos para quatro a seis anos de magistério, 14 pontos para sete a nove anos e, por fim, 20 pontos para os-as que comprovassem 10 anos ou mais de experiência, sendo que em caso de empate “serão utilizados os seguintes critérios de desempate para a classificação do candidato, na ordem abaixo apresentada: I. maior pontuação em experiência; II. maior pontuação em títulos; e III. o candidato mais idoso” (Rio de Janeiro, 2024, p. 22-23).

Ao analisarmos os resultados do mesmo concurso, que se destinou para a contratação temporária de docentes de diferentes etapas da Educação Básica<sup>17</sup>, mas que em nosso estudo atentamos apenas para todos-as os-as classificados-as para a Educação Infantil<sup>18</sup> e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>19</sup> da primeira à quinta Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), observamos que de fato há uma dada

---

17 Mais especificamente para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ciências para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Rio de Janeiro, 2024, p. 2).

18 Tanto para o trabalho em 22h e 30 minutos, quanto para 40 horas (Rio de Janeiro, 2024, p. 2).

19 Tanto para o trabalho em 22h e 30 minutos, quanto para 40 horas (Rio de Janeiro, 2024, p. 2).

limitação etária para a entrada dos jovens até 29 anos neste sistema de ensino, vide a proporção dos-as candidatos-as classificados-as<sup>20</sup>.

**Tabela 14 - Faixa etária dos-as professores-as classificados no Processo Seletivo para Contratação Temporária da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Edital SME nº 12/2024) de acordo com as etapas da Educação Básica – 2024.**

<b>Faixa etária</b>	<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Total</b>	<b>%</b>	<b>Educação Infantil - Total</b>	<b>%</b>
<b>18-29 anos</b>	102	24,23%	41	13,53%
<b>30-39 anos</b>	133	31,59%	112	36,96%
<b>40-49 anos</b>	122	28,98%	108	35,64%
<b>50-59 anos</b>	51	12,11%	32	10,56%
<b>60 +</b>	13	3,09%	10	3,30%

Fonte: SME-RJ (2024 – adaptado pelo autor).

A pontuação dos títulos foi o único fator crucial verificado no documento para a classificação (Rio de Janeiro, 2024) e, por conseguinte, os mais jovens ficaram nas posições inferiores. Porém, ao analisarmos o último concurso para professores-as efetivos-as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no mesmo sistema de ensino, realizado no ano de 2019 por meio do Edital CVL/SUBSC nº 105, de 16 de maio de 2019 (Rio de Janeiro, 2019), o resultado difere em relação à proporção total-percentual dos-as classificados-as<sup>21</sup>, com maior número de docentes entre 20 e 39 anos. Ao mesmo tempo, podemos observar que quando comparado aos-as docentes que lecionaram na SME-RJ ao longo do ano de 2024, o resultado indica nitidamente tanto para o impacto de médio-longo prazo em relação à subtração da contratação de caráter efetivo, quanto para o envelhecimento do quadro docente nesta rede de ensino.

20 Ressaltamos que houve elevado quantitativo de desclassificados em razão do não envio de alguma documentação exigida.  
21 Para essa pesquisa selecionamos os 100 primeiros-as classificados-as das primeira, segunda, oitava, nona e décima CREs da SME-RJ, totalizando 500 candidatos-as no total de 8.791 classificados-as. Porém, analisando o documento, nota-se ampliação do quantitativo docente entre 20 e 29 anos, assim como 30 e 39 anos, em posições inferiores à tomada como universo da pesquisa.

**Tabela 15 - Total e Percentual da faixa etária dos-as 100 primeiros professores-as classificados no Processo Seletivo para Professores Efetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Edital CVL/SUBSC nº 105, de 16 de maio de 2019).**

<b>Faixa etária</b>	<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Total</b>	<b>%</b>
<b>20-29 anos</b>	142	28,4%
<b>30 a 39 anos</b>	242	48,4%
<b>40 a 49 anos</b>	95	19%
<b>50 a 59 anos</b>	19	3,8%
<b>Mais de 60 anos</b>	2	0,4%

Fonte: Rio de Janeiro (2019 – adaptado pelo autor).

**Tabela 16 - Quantitativo e percentual do corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema público municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro de acordo com o gênero - 2024.**

<b>Faixa etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>18-29 anos</b>	3,4%	3,8%
<b>30-39 anos</b>	19,4%	25,3%
<b>40-49 anos</b>	37,4%	36,3%
<b>50-59 anos</b>	16%	23,6%
<b>Mais de 60 anos</b>	12,7%	11,1%

Fonte: INEP (2025).

O que podemos concluir de forma antecipada, principalmente ao evidenciarmos a quantidade de professores-as que se candidataram no concurso para a docência de forma efetiva, sua proporção em relação à faixa etária, assim como a equiparação aos-às classificados-as no processo de contratação temporária, remete-se ao limitante de diferentes variáveis para o ingresso de jovens até 29 anos diante das requisições da seleção, como a pontuação por meio da titulação<sup>22</sup>, o que em si demarca um dado significativo não sobre o apagão, mas acerca da absorção desse público. Fato que pode ser comprovado por meio do quantitativo de docentes sem titulação na listagem de professores-as classificados-as no certame regido pelo Edital CVL/SUBSC nº 105, de 16 de maio de 2019 (Rio de Janeiro, 2019), e considerando o universo específico desta pesquisa.

22 No caso do concurso regido pelo Edital CVL/SUBSC nº 105, de 16 de maio de 2019, apenas a formação acadêmica em nível de Pós-Graduação fora admitida, obedecendo os seguintes critérios: Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, em nível de Especialização, com duração mínima de 360 horas, 08 pontos; Curso de Pós-Graduação “Stricto Sensu”, em nível de Mestrado, 10 pontos; Curso de Pós-Graduação “Stricto Sensu”, em nível de Doutorado, 12 pontos (Rio de Janeiro, 2019, p. 17).

**Tabela 17 - Total de docentes classificados sem titulação no concurso para professor-a efetivo-a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regido pelo Edital CVL/SUBSC nº 105, de 16 de maio de 2019.**

Faixa etária	Total
<b>20-29 anos</b>	54
<b>30-39 anos</b>	54
<b>40-49 anos</b>	16
<b>50-59 anos</b>	4

Fonte: Rio de Janeiro (2019 – adaptado pelo autor).

Podemos somar ao que fora até aqui exposto as novas morfologias do trabalho que se inserem no cotidiano docente, principalmente os jovens nos dias atuais, como o caso dos-as professores-as eventuais em processo de *uberização* no estado de São Paulo (Venco, 2019), os-as cadastrados-as em aplicativos como o *Superprof* (Andrade, 2024) para a lecionação de aulas no mesmo modelo do *Zero Hour Contract* (Antunes, 2020), ou a quantidade de docentes com formação em nível de pós-graduação desempregados (Mattos, 2011). Tendência que acompanha a totalidade da População em Idade Ativa (PIA) em dois aspectos. O primeiro se refere à inserção no mercado de trabalho com o Ensino Superior Completo com o agravante socioeconômico, pois entre 2019 e 2023 de acordo com o estudo realizado DIEESE (2023, p. 5-6),

[...] Entre os ocupados de domicílios mais pobres, com ensino superior completo, 38,8% dos ocupados estavam em ocupações típicas para essa escolaridade e outros 61,2% estavam em atividades não típicas. Já entre os de domicílios mais ricos, 71,5% do ocupados com superior completo estavam em ocupações típicas e 28,5% em atividades não típicas.

O segundo condiz com o próprio ingresso no mercado de trabalho dos jovens recém-formados entre 2014 e 2018, pois a partir da crise econômica de 2013

[...] aumentou a proporção de recém-formados no ensino superior que não conseguiu nenhum trabalho. Em 2014, 8% deles estavam desocupados após a conclusão dos cursos e outros 13% estavam inativos (sequer procurando trabalho). Em 2018, os percentuais aumentaram para 14% e 15% respectivamente” (DIEESE, p. 2, 2019).

Mesmo neste cenário de difícil inserção dos jovens formados no Ensino Superior no mercado de trabalho e, consecutivamente, no magistério, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em seu Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Rio de Janeiro, 2022, p. 21-22), estimou que existia na rede estadual pública uma demanda de docentes para a efetivação de 13.062 horas de aula no Ensino Médio em 2021, que deveria ser sanada principalmente por meio de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) (Rio de Janeiro, 2022, p. 21). A GLP, que se trata de pagamento de horas-extras para docentes, é uma estratégia, assim como a contratação temporária



ou eventual, para a não realização de concursos que, por conseguinte, impede também a inclusão dos jovens recém-formados nas salas de aula.

### **Considerações finais**

Consideramos de profunda relevância o estudo realizado pela SEMESP (2002), assim como a relevância do tema para a distinção das particularidades do magistério na contemporaneidade e no tempo futuro, mesmo que em curto prazo. Mas, ressaltamos que não se trata de um “apagão” que possa ser mensurado para 2040, assim como a retração abrupta de concluintes nos cursos de licenciatura, pois se remete à um elemento para o presente ante à carência apresentada na rede estadual do Rio de Janeiro, assim como os dados sobre a formação inicial de docentes que ainda permeiam relativa significância mediana.

O que de fato podemos conceber no primeiro momento, cômicos dos dados apresentados e das análises feitas, é que no Ensino Superior está ocorrendo uma retomada dos-as ingressantes e dos-as matriculados-as após declínio no período pandêmico, com elevado protagonismo para a EaD como forma cativada pelas IES de cunho privado – não se trata neste momento o debate sobre a qualidade da formação –, que reascenderá em tempo próximo o acréscimo de concluintes pela própria razão percentual estável – como apresentado ao longo do texto. Ao mesmo tempo, o fenômeno não pode ser tomado como homogêneo, vide a taxa de desistência entre as diferentes ciências que constam no cotidiano escolar enquanto componentes curriculares, e que se destoam de acordo com os programas federais para o financiamento estudantil – PROUNI e FIES.

No segundo momento, pensando tanto nos dias atuais, quanto em tempos adiante, a recomposição do quadro profissional na-da Educação Básica está ocorrendo em nosso país vide o acréscimo de professores ao longo dos últimos cinco anos em todos os sistemas de ensino no mesmo instante em que se verifica a retração das matrículas, o que em tese poderia gerar melhorias para a relação quantitativa aluno-professor-a; e, de fato, é o que se observa sobre é uma transformação lenta ante a redução dos docentes em elevado esforço e no números de alunos por turma, mesmo que ínfimo quando comparado aos Estados Unidos da América, à França, e o Japão – como realizamos no presente estudo.

Por fim, consideramos que o “apagão docente” efetivado por meio da subtração de jovens no magistério é provocado principalmente pela combinação da liofilização da escola, da recomposição gerencial da gestão dos sistemas de ensino, e das formas de contratação, que aviltam os-as professores-as nos diferentes processos seletivos que cada vez mais se destinam à forma

temporária – repito, mesmo em tempos de escassez comprovada. Isto está levando uma gama de jovens docentes para as novas morfologias do magistério que intensificam sua precariedade por meio do trabalho intermitente e instável, ou para outras formas de reprodução social e material. Os dados são nítidos e líteros, e mesmo que o cotidiano escolar em certas circunstâncias não ofereça a dignidade necessária para o exercício profissional, que não está delimitada à educação somente, existem muitos-as professores-as que ainda encontram uma espessa barreira para o exercício profissional.

## Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo. **Terra Livre**, v. 1, n. 60, 2023.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Revista Debate & Sociedade**, v. 1, n. 1, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm)>. Acesso em: 11 de mai. de 2025.

CHAVES, Svendla. Apagão docente. **Ensino Superior**, v. 16, n. 184, 2014.

COSTA, Igor Andrade da; SOUZA, José dos Santos. A escola enxuta e flexível do precariado: considerações acerca da liofilização administrativa na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, 2023.

DIEESE. **Com ensino superior, mas sem trabalho na área**. São Paulo: DIEESE, 2019. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2019/boletimEmpregoEmPauta13.html>>. Acesso em: 02 de jun. de 2025.

DIEESE. **Aumenta ocupação de pessoas com ensino superior, mas em trabalhos não típicos para essa escolaridade**. São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoEmPauta26.html>>. Acesso em: 02 de jun. de 2025.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

INEP. **Nota técnica Nº 020/2014**. Brasília, DF: INEP, 2014a. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf)>. Acesso em: 29 de mai. de 2025.

INEP. **Censo do Ensino Superior – 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 12 de mai. de 2025.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>>. Acesso em: 12 de mai. de 2025.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior – 2023**. DF: INEP, 2024c. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/resumo\\_tecnico\\_do\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf)>. Acesso em: 12 de mai. de 2025.

INEP. **Censo Escolar – 2024**. DF: INEP, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 12 de mai. de 2025.

MATTOS, Valéria de Bettio. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho**: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; LEME, Luciana França. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021.

Rio de Janeiro. Secretaria Estadual de Educação. **Novo Ensino Médio – Plano de Implementação**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIRJ.pdf>>. Acesso em: 03 de mai. de 2025.

Rio de Janeiro. Subsecretaria de Serviços Compartilhados. **Edital CVL/SUBSC Nº 39 de 06 de fevereiro de 2020**. Rio de Janeiro: SSC-RJ, 2020. Disponível em: <[https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9653316/4269925/EDITAL\\_39\\_ResultadoFinal\\_PEFANOSINICIAIS1.pdf](https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9653316/4269925/EDITAL_39_ResultadoFinal_PEFANOSINICIAIS1.pdf)>. Acesso em: 29 de mai. de 2025.

Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Edital SME Nº 12, de fevereiro de 2024**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2024. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/15978624/4389931/EDITAL12DE05DEFEVEREIRODE2024787vagas.pdf>>. Acesso em: 29 de mai. de 2025.

SEMESP. **Risco de “apagão” de professores no Brasil**. São Paulo: SEMESP, 2022. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>>. Acesso em: 12 de abr. de 2025.

SCHUHARDT, Oscar Luiz; ZORZANELO, Camila Mosoli; PEREIRA, Alana da Silva; MARCHETTO, Maria Julia Soares; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. A evasão no Ensino Superior brasileiro na percepção dos alunos evadidos: motivos e fatores apontados nos estudos entre os anos de 2014 e 2022. In: IV Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM. **Anais eletrônicos**. Marigá, Pr: IV SimPPA, 2024, p. 1-18.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau Editora; EDUR, 2011.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, 2019.