

APAGÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: FATORES SOCIOLÓGICOS DA REJEIÇÃO

ESCASEZ DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA: FACTORES SOCIOLÓGICOS DEL RECHAZO

TEACHER SHORTAGE IN LATIN AMERICA: SOCIOLOGICAL FACTORS OF REJECTION



Stella de Mello SILVA¹

e-mail: stella.mello@acad.unasp.edu.br



Graça CALDAS²

e-mail: gcaldas@unicamp.br

Como referenciar este artigo:

Silva, S. M., & Caldas, G. (2026). Apagão de professores na América Latina: fatores sociológicos da rejeição. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026053. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21249>



| Submetido em: 10/04/2026
| Revisões requeridas em: 24/04/2026
| Aprovado em: 15/05/2026
| Publicado em: 25/06/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – São Paulo (SP) – Brasil. Professora universitária e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGED/UNASP).

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – São Paulo (SP) – Brasil. Professora universitária e pesquisadora (Lajor/IEL).

RESUMO: Este estudo analisa fatores da rejeição à carreira docente entre jovens do ensino médio da Rede Adventista na América Latina. Utilizou-se pesquisa mista com *survey* aplicado a 987 estudantes de oito países, fundamentada na teoria da modernidade líquida de Bauman, e revela preferência por bacharelados (67,3%) sobre licenciaturas (6,7%). O principal fator de escolha foi realização pessoal e interesse pela área (53,3%), seguido por salário e estabilidade financeira (28,1%). Quanto à influência externa, 56,4% decidem autonomamente, enquanto 21,2% citam os pais. Conclui-se que a incompatibilidade entre aspirações contemporâneas e a carreira docente tradicional é determinante na crise de atratividade, exigindo políticas de ressignificação da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira do magistério. Mudança social e educação. Escolha profissional. Rede Adventista de Ensino.

RESUMEN: Este estudio analiza los factores que contribuyen al rechazo de la carrera docente entre estudiantes de secundaria de la Red Adventista en América Latina. Se utilizó una encuesta de métodos mixtos con 987 estudiantes de ocho países, basada en la teoría de la modernidad líquida de Bauman, la cual reveló una preferencia por las carreras de grado (67,3%) sobre los profesorados (6,7%). El principal factor que influyó en la elección fue la realización personal y el interés por la profesión (53,3%), seguido del salario y la estabilidad financiera (28,1%). En cuanto a la influencia externa, el 56,4% decide de forma autónoma, mientras que el 21,2% cita a sus padres. La conclusión es que la incompatibilidad entre las aspiraciones contemporáneas y la carrera docente tradicional es un factor determinante en la crisis de atractivo de la profesión, lo que exige políticas para redefinirla.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente. Cambio social y educación. Elección de carrera. Red de Educación Adventista.

ABSTRACT: This study analyzes factors contributing to the rejection of teaching careers among high school students in the Adventist Network in Latin America. A mixed-methods survey of 987 students from eight countries, grounded in Bauman's theory of liquid modernity, was used, revealing a preference for bachelor's degrees (67.3%) over teaching degrees (6.7%). The main factor influencing the choice was personal fulfillment and interest in the field (53.3%), followed by salary and financial stability (28.1%). Regarding external influence, 56.4% decide autonomously, while 21.2% cite their parents. The conclusion is that the incompatibility between contemporary aspirations and the traditional teaching career is a determining factor in the crisis of attractiveness, requiring policies to redefine the profession.

KEYWORDS: Teaching career. Social change and education. Career choice. Adventist Education Network.

INTRODUÇÃO

A literatura consolidada atrela a atratividade da carreira docente a melhorias salariais e condições de trabalho (Gatti & Barreto, 2009; Masson, 2017). Contudo, essa abordagem predominantemente econômica negligencia dimensões sociológicas, culturais e identitárias essenciais nas escolhas profissionais contemporâneas. Ao focar no *status* socioeconômico, as pesquisas raramente exploram intersecções com a identidade e a percepção de futuro, uma lacuna crítica diante das transformações da pós-modernidade, em especial a teoria da modernidade líquida (Bauman, 2001).

Diante disso, a pesquisa questiona: de que forma o perfil do sujeito na sociedade líquida (Bauman, 2001) justifica a não atratividade da docência entre jovens latino-americanos do ensino médio? O objetivo central é analisar as intersecções entre os fatores socioeconômicos e socioculturais que determinam essa rejeição, articulando dados empíricos à teoria de Zygmunt Bauman (2001). Para tanto, o estudo parte de quatro hipóteses: H1 – Hierarquização Simbólica: a rejeição fundamenta-se menos em questões salariais e mais na percepção da docência como incompatível com as aspirações contemporâneas de fluidez e adaptabilidade. H2 – Mediação Identitária: a influência de fatores socioeconômicos na atratividade da carreira é mediada por variáveis identitárias inerentes ao projeto de vida na modernidade líquida. H3 – Paradoxo Valorativo: os jovens reconhecem cognitivamente a importância social da profissão, mas a rejeitam afetivamente por dissonância com suas aspirações identitárias. H4 – Erosão da Autoridade: a perda de autoridade pedagógica na modernidade líquida reduz a capacidade dos docentes de influenciar vocacionalmente os estudantes, inibindo a reprodução da carreira.

Tal problema de pesquisa e suas hipóteses foram associados à escassez docente na América Latina, a qual decorre de fatores econômicos, políticos e institucionais (Almeida et al., 2019). A baixa remuneração e as condições laborais precárias dificultam a retenção de profissionais, enquanto o pluriemprego sobrecarrega os professores e prejudica o ensino. Embora incentivos financeiros sejam úteis, as políticas públicas de recrutamento esbarram na descontinuidade e na fragmentação estrutural. Além disso, mesmo sendo a formação contínua essencial para a permanência na carreira (Almeida et al., 2019), o descompasso entre o preparo pedagógico e a complexidade da realidade escolar tem gerado esgotamento e desvalorização profissional.

A distribuição da força de trabalho é severamente afetada pela migração docente (Palma-Vasquez et al., 2022). No contexto brasileiro, o deslocamento de professores de áreas rurais para centros urbanos (Grinshtain, 2022) agrava as desigualdades regionais (Fusco et al.,

2023). Esse movimento, caracterizado pela transferência para escolas com alunos de maior capital sociocultural, aprofunda a carência em territórios vulneráveis (Alves et al., 2015). Consequentemente, regiões socioeconomicamente desfavorecidas concentram a escassez e a menor qualidade média do quadro docente (Ingersoll & Tran, 2023), alimentando um ciclo de desvantagem educacional atrelado à desmotivação e à falta de perspectiva de desenvolvimento.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

A discussão das políticas públicas educacionais nesta seção parte de um pressuposto analítico central: a atratividade docente não pode ser compreendida apenas como resposta linear a salário, carreira formal ou desenho normativo, mas como resultado da interação entre condições materiais, reconhecimento simbólico e possibilidades de identificação subjetiva com a profissão. Nessa chave, a seleção das políticas aqui examinadas obedece a uma lógica comparativa orientada por dois critérios. O primeiro é institucional, isto é, privilegia programas, planos ou marcos regulatórios explicitamente voltados à docência, à formação de professores ou à valorização profissional. O segundo é sociológico, pois busca observar em que medida tais iniciativas estatais incidem apenas sobre a oferta material da carreira ou também enfrentam os mecanismos de rejeição de carreira, entendida aqui como o desinteresse vocacional em seguir a docência, e de percepção de desvalorização, entendida como a leitura psicossocial de baixo prestígio, frágil reconhecimento e perda de legitimidade pública da profissão. A distinção entre essas duas dimensões é decisiva, porque uma política pode melhorar parâmetros administrativos sem, necessariamente, alterar o imaginário social que afasta os jovens do magistério.

Antes da análise comparativa, convém explicitar o recorte empírico que sustenta esta seção. O estudo baseia-se em uma amostra final de $N = 987$ estudantes concluintes do ensino médio da rede adventista em oito países sul-americanos, obtida por *survey* on-line aplicado entre 16 e 30 de setembro de 2025. A composição demográfica mostrou leve predominância feminina (52,2%) e distribuição etária concentrada em 17 anos (65,1%) e 18 anos (20,5%). Quanto à distribuição por país, a amostra reuniu participantes da Bolívia (28,7%), Equador (18,4%), Brasil (18,3%), Chile (11,4%), Peru (8,9%), Paraguai (5,7%), Argentina (4,6%) e Uruguai (4,1%). Esses dados são relevantes porque delimitam o alcance analítico das comparações: a seção não pretende medir, em sentido estatístico nacional, a eficácia de cada política pública, mas interpretar como distintos arranjos estatais dialogam com padrões de

atratividade docente observados em uma amostra juvenil multinacional do mesmo universo institucional.

Do ponto de vista das fontes, a comparação adota uma triangulação deliberadamente assimétrica. Para o Brasil, a leitura da ação estatal se ancora prioritariamente em documentos do Ministério da Educação (Brasil, 2025) e em normativas federais diretamente relacionadas à valorização e ao recrutamento docente (Ministério da Educação, 2025). Para os demais países, a análise mobiliza, sempre que disponível, indicadores e sínteses comparáveis da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), articulando-os a documentos ministeriais nacionais para recuperar a especificidade da política analisada (OECD, 2024). Essa opção aumenta a inteligibilidade comparativa, mas impõe limites que precisam ser reconhecidos. Em primeiro lugar, os sistemas nacionais possuem arquiteturas institucionais distintas, o que impede equivalência perfeita entre programas. Em segundo lugar, nem todos os países dispõem do mesmo grau de cobertura em bases internacionais, razão pela qual a triangulação entre OCDE e documentos nacionais deve ser lida como comparação interpretativa, e não como medida estritamente homogênea de desempenho estatal. Em outras palavras, a seção compara orientações de política e seus possíveis efeitos sociológicos sobre a atratividade da carreira, sem pressupor plena comensurabilidade entre todas as bases utilizadas.

À luz desse enquadramento, o caso brasileiro é particularmente elucidativo. O programa Mais Professores para o Brasil procura combinar incentivo material, indução institucional e valorização pública da docência (Ministério da Educação, 2025), ao mesmo tempo em que a normativa federal recente sinaliza esforço de coordenação estatal para enfrentar o déficit de professores (Brasil, 2025). Ainda assim, o manuscrito registra 31,6% de rejeição de carreira entre os respondentes brasileiros, isto é, um indicador de desinteresse vocacional que não pode ser confundido com mera avaliação negativa do *status* social da profissão. Sociologicamente, isso sugere que a ação estatal, embora relevante, continua operando mais no plano da oferta da carreira do que no plano da sua desejabilidade subjetiva. Em contextos marcados por individualização das trajetórias, busca de flexibilidade e centralidade da autorrealização, políticas de recrutamento tendem a perder força quando não conseguem reconstituir a docência como horizonte identitário plausível.

No Chile, por sua vez, a combinação entre o Plan Nacional Docente e a Lei 21.625 indica uma estratégia mais fortemente associada ao desenvolvimento profissional e à valorização social do professor (Ministerio de Educación de Chile, 2024). Nesse caso, a informação mais consistente mobilizada não é um indicador direto de rejeição de carreira entre

os respondentes chilenos, mas um dado de contexto: apenas 17% dos docentes declaram sentir-se valorizados, segundo a OCDE (OECD, 2024). Portanto, aqui o conceito pertinente é percepção de desvalorização, e não rejeição de carreira em sentido estrito. O fato de o Chile corresponder a 11,4% da amostra reforça a cautela interpretativa: a subamostra chilena permite situar o país no desenho comparativo, mas não autoriza converter automaticamente composição amostral em medida vocacional. Ainda assim, a baixa valorização percebida ilumina um ponto sociologicamente relevante: quando a profissão é reconhecida como funcional ao sistema educacional, mas continua simbolicamente fragilizada, a carreira tende a ser institucionalmente estável e, ao mesmo tempo, culturalmente pouco sedutora para as novas gerações.

Na Argentina, o Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023–2024 insere-se em um cenário de maior tensão político-institucional e de recorrente oscilação das prioridades públicas (Gobierno de Argentina, 2023). Nesse contexto, a descontinuidade da ação estatal não produz apenas ineficiência administrativa; ela corrói a previsibilidade da carreira e enfraquece a confiança juvenil em ocupações fortemente dependentes de coordenação pública. Por essa razão, a categoria analítica mais adequada para o caso argentino é, novamente, a de percepção de desvalorização, e não a de rejeição de carreira tomada de modo simplificado. Ainda que a subamostra argentina seja reduzida (4,6%), o país é relevante como caso de análise porque evidencia que a atratividade docente depende também da estabilidade simbólica das instituições: quando o Estado não se apresenta como garantidor consistente da carreira, o magistério passa a ser percebido como escolha de alto custo e baixa previsibilidade.

No Peru, a ênfase em incentivos salariais vinculados ao desempenho e em políticas de avaliação docente (Ministerio de Educación del Perú, 2024) permite observar outro padrão de intervenção estatal. O ponto sociologicamente mais importante, contudo, é que a melhora de incentivos materiais não equivale, por si só, à reversão do desinteresse vocacional. Em contextos nos quais o reconhecimento profissional permanece frágil e a carreira é percebida como intensiva em cobrança e limitada em autonomia, a valorização econômica tende a funcionar como condição necessária, mas não suficiente. Assim, quando o manuscrito associa o caso peruano a rejeição de carreira, o argumento ganha consistência apenas se se admitir que a recusa juvenil decorre de uma combinação entre incentivos insuficientes, baixa atratividade simbólica e dificuldades de identificação com o trabalho docente. O fato de o Peru representar 8,9% da amostra indica que o país integra o quadro comparativo de forma relevante, ainda que não permita inferências nacionais fechadas.

O Equador, por sua vez, aparece vinculado a políticas orientadas à Educação Intercultural Bilingue, com apoio e enquadramento de organismos multilaterais (UNESCO, 2024). Trata-se de uma agenda importante do ponto de vista da inclusão, da diversidade linguística e do reconhecimento territorial; entretanto, ela não incide diretamente sobre os mecanismos sociais que produzem rejeição de carreira entre jovens concluintes do ensino médio. Por isso, no caso equatoriano, a principal contribuição analítica da política observada está menos na atração de novos candidatos à docência e mais na demonstração de que políticas educacionais setoriais podem ser robustas sem enfrentar, de modo frontal, o problema da atratividade docente. Considerando que o Equador responde por 18,4% da amostra, o caso sugere que inclusão curricular e valorização ocupacional, embora relacionadas, não são dimensões equivalentes da política educacional.

A Bolívia, que concentra 28,7% dos participantes e constitui o maior contingente nacional da amostra, ocupa posição estratégica na comparação. Justamente por seu peso empírico, o país mostra como a ausência de iniciativas amplamente identificáveis de atração à docência limita a capacidade de o Estado disputar, no plano simbólico, a preferência juvenil por outras trajetórias profissionais. Nesse caso, mais do que registrar ausência programática, a análise sociológica aponta para um vazio de mediação institucional: quando não há política pública suficientemente visível para reposicionar a docência como carreira de futuro, a decisão ocupacional tende a ser capturada por referências externas ao campo educacional, como mobilidade social, *status* comparado e promessas de flexibilidade profissional.

No Paraguai e no Uruguai, cujas subamostras correspondem, respectivamente, a 5,7% e 4,1%, o problema é semelhante, ainda que em escala empírica menor. Em ambos os casos, a baixa presença de políticas recentes claramente orientadas à atratividade docente sugere que a docência permanece submetida a uma espécie de inércia institucional: reconhece-se sua importância sistêmica, mas não se produz intervenção pública suficientemente densa para transformá-la em escolha desejável para os jovens. Consequentemente, a ausência de dispositivos estatais de revalorização simbólica reforça um padrão já identificado no restante da região: a profissão conserva legitimidade normativa, mas perde competitividade cultural diante de ocupações percebidas como mais prestigiadas, dinâmicas ou compatíveis com a subjetividade contemporânea.

Tomados em conjunto, os oito casos mostram que a fragmentação das políticas públicas latino-americanas não decorre apenas de diferentes capacidades administrativas, mas também de distintas concepções sobre o próprio problema público. Em alguns países, o foco recai sobre

remuneração, carreira e regulação; em outros, sobre avaliação, inclusão ou formação; em poucos, porém, a política enfrenta explicitamente a dissociação entre o valor social abstrato da docência e sua baixa atratividade concreta para os jovens. Assim, o principal achado comparativo desta seção é que a crise regional não se reduz à escassez de incentivos, mas envolve uma disputa pelo sentido social da profissão. Desse modo, a cooperação regional adquire importância estratégica, seja por meio de iniciativas de circulação acadêmica e formação no Mercosul, seja por seminários e agendas compartilhadas de valorização docente (Capes, 2024). Em síntese, políticas eficazes de enfrentamento do apagão de professores precisarão articular, de forma simultânea, melhoria material, estabilidade institucional e reconstrução simbólica da docência como carreira socialmente legítima e biograficamente desejável.

PANORAMA ATUAL: INDICADORES ESTRUTURAIS

Apesar do avanço com o Piso Salarial Profissional Nacional de R\$ 4.867,77 (Brasil, 2025), a docência enfrenta severos desafios estruturais no país. A precarização e o desgaste refletem-se nos 51,6% de contratações estaduais temporárias (Todos Pela Educação, 2024) e no fato de que 79,4% dos professores já consideraram abandonar a carreira (Agência Brasil, 2024). Consequentemente, o baixo reconhecimento social (OECD, 2019) restringe a atratividade da profissão a apenas 18% dos jovens (Instituto Península, 2021).

A literatura consolidada explica essa desvalorização com base em fatores econômicos e estruturais. Estudos como os de Lüdke e Boing (2004), Gatti e Barreto (2009) e Tartuce et al. (2010) atrelam o desinteresse à baixa remuneração e às condições precárias, perspectiva reforçada por Masson (2017) e Souto e Paiva (2016).

Embora fundamentais, essas contribuições apresentam uma limitação analítica ao reduzir um fenômeno complexo ao determinismo econômico. Ao focar nessas variáveis, a literatura negligencia as dimensões sociológicas, culturais e identitárias, que são igualmente ou mais determinantes nas escolhas profissionais contemporâneas.

O VIÉS SOCIOLÓGICO INEXPLORADO: ALÉM DO DETERMINISMO ECONÔMICO

A literatura recente aponta um viés analítico no qual a rejeição à carreira docente transcende questões monetárias, ancorando-se em profundas transformações sociais. Dados

empíricos corroboram essa perspectiva: embora 50% dos jovens brasileiros já tenham cogitado a docência, apenas 5% decidem segui-la (Instituto Península, 2021). Os principais motivos incluem a percepção de uma profissão excessivamente desafiadora, a desvalorização social e o desrespeito dos alunos. Configura-se, assim, um paradoxo: os jovens reconhecem o impacto positivo da profissão na vida das pessoas (94%) e no país (93%), mas a rejeitam como projeto de vida pessoal.

O relatório *O Futuro da Docência* (Conectando Saberes, 2023) reforça que a desmotivação envolve a falta de prestígio, a precariedade laboral e a ausência de oportunidades de crescimento. A demanda de 26,6% dos educadores por espaços de escuta e desenvolvimento evidencia que a crise de atratividade está atrelada a questões identitárias, contrastando com as limitadas possibilidades de autorrealização percebidas na carreira.

No campo teórico, Nóvoa (2017) e Tardif (2014) associam essa crise às mudanças identitárias da pós-modernidade, caracterizadas pela busca juvenil por flexibilidade e autonomia, incompatíveis com modelos tradicionais de carreira. Ademais, Dubet (2002) e Charlot (2013) indicam que a rejeição reflete transformações culturais mais amplas na valoração do conhecimento e da autoridade pedagógica.

No Brasil, Gonçalves (2024) e Martins e Kohan (2025) analisam essas dimensões sob a ótica da “modernidade líquida” de Zygmunt Bauman (2001). Contudo, essas investigações permanecem predominantemente teóricas, carecendo ainda de validação empírica sistemática.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota um delineamento misto exploratório para investigar os fatores sociológicos da rejeição à carreira docente entre jovens latino-americanos concluintes do ensino médio. O *design* justifica-se pela complexidade do fenômeno, exigindo compreender de forma integrada a magnitude estatística da rejeição e os significados que orientam as escolhas profissionais no contexto da modernidade líquida (Bauman, 2001).

A partir de um pré-teste (Silva & Caldas, 2026), a dimensão qualitativa analisa respostas abertas para capturar nuances discursivas e representações sociais que escapam à quantificação, mas são essenciais à compreensão do fenômeno (Creswell & Creswell, 2018). Em complemento, a etapa quantitativa, operacionalizada via *survey*, mensura atitudes, associações entre variáveis e tendências comparativas nos oito países participantes. A integração metodológica ocorre na construção do instrumento — que articula questões fechadas e abertas

— e na análise, em que os dados quantitativos traçam o panorama estrutural da rejeição, enquanto os qualitativos revelam seus mecanismos causais e processos de significação.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A escolha da rede escolar adventista em oito países latino-americanos fundamenta-se em critérios operacionais, metodológicos e teóricos, superando a mera conveniência. Operacionalmente, o vínculo de uma das autoras ao Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) viabilizou a coleta de dados padronizada e simultânea em contextos geográficos diversos, contornando as barreiras logísticas de um estudo multicêntrico.

Metodologicamente, a padronização curricular e administrativa da rede atua como controle de variáveis confundidoras. Ao minimizar a heterogeneidade institucional, o desenho permite que as dinâmicas da modernidade líquida emergjam como variáveis explicativas, configurando um estudo de caso crítico (Flyvbjerg, 2006) voltado à generalização analítica (Yin, 2018). Teoricamente, as escolas adventistas promovem valores da “modernidade sólida” (Bauman, 2001), como vocação e compromisso de longo prazo. Isso estabelece um “caso mais provável” (Eckstein, 1975): a alta rejeição à docência (apenas 6,7% de interesse) — mesmo em um ambiente institucionalmente favorável ao magistério — fortalece a potência explicativa da teoria da modernidade líquida.

Apesar dessa homogeneidade institucional, a rede atende a um alunado socioeconomicamente diverso (Knight, 2015). Essa combinação isola a variável analítica sem comprometer a validade externa. Reconhece-se, contudo, que a amostragem não probabilística limita a generalização estatística, demandando que estudos futuros incorporem amostras probabilísticas em contextos laicos e públicos.

A presente investigação amplia um estudo protótipo brasileiro (Silva & Caldas, 2026), realizado em 2024, que identificou a individualização e a falta de reconhecimento como fatores críticos para o “apagão das licenciaturas”. A partir desses achados, a pesquisa foi expandida para oito países sul-americanos, focando em concluintes do ensino médio por estarem em um momento decisivo de consolidação de escolhas profissionais (Bohoslavsky, 1977; Levenfus & Soares, 2010). Adotou-se a amostragem por conveniência, estratégia adequada a estudos exploratórios (Creswell & Creswell, 2018; Flick, 2018). Os critérios de inclusão abrangeram: (1) matrícula no 3º ano do ensino médio na rede adventista em 2025; (2) faixa etária compatível (16 a 18 anos); (3) participação voluntária e anônima, dispensando Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) formal, conforme a Resolução nº 674/2022 (Brasil, 2022); e (4) acesso à internet. Para preservar a heterogeneidade da amostra, não foram aplicados critérios de exclusão sociodemográficos ou acadêmicos.

INSTRUMENTOS E ETAPAS DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa, fundamentado na literatura sobre atratividade docente, escolha profissional e modernidade líquida (Bauman, 2001, 2007; Gatti et al., 2019a, 2019b; Tartuce et al., 2010), além do referencial teórico das hipóteses (H1 a H4). A construção do questionário englobou a operacionalização das hipóteses em variáveis mensuráveis, a revisão de instrumentos validados prévios (e.g., Tartuce et al., 2010; Louzano et al., 2010), e um pré-teste com 71 estudantes para adequações de clareza.

Intitulado “Escolhas Profissionais e Percepções sobre a Carreira Docente”, o questionário final contém 47 itens divididos em seis seções: (1) Dados Sociodemográficos, para controle estatístico; (2) Escolhas Profissionais, focadas na preferência por cursos e fatores de decisão, operacionalizando H1 e H3; (3) Influências e Expectativas, que mensuram o peso de agentes externos e perspectivas futuras (H2 e H4); (4) Percepções sobre a Carreira Docente, central para H1 e H3, utilizando escala Likert; (5) Tecnologia e Educação, avaliando o impacto digital na docência (H4); e (6) Cenários Hipotéticos, para testar a sensibilidade das escolhas a mudanças estruturais (H2 e H3).

Originalmente em português, o instrumento foi traduzido para o espanhol e submetido à revisão por um responsável pedagógico da rede adventista nos sete países hispanofalantes. Esse processo garantiu a equivalência cultural e terminológica antes da aplicação.

A coleta ocorreu on-line via Google Forms entre 16 e 30 de setembro de 2025, período escolhido para minimizar vieses temporais. O acesso foi viabilizado pela coordenação geral da rede (Divisão Sul-Americana – DSA), que repassou o *link* aos diretores escolares para distribuição aos alunos do 3º ano. A participação foi estritamente anônima e voluntária. De 1.023 respostas iniciais, excluíram-se questionários incompletos ou duplicados, consolidando uma amostra final de N = 987 estudantes.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise quantitativa foi processada no *software* Jamovi 2.6.44 (The Jamovi Project, 2024). A estatística descritiva incluiu frequências absolutas e relativas para variáveis categóricas, além de medidas de tendência central e dispersão para as contínuas.

Para mensurar a magnitude prática das associações e mitigar as limitações da dependência exclusiva do valor-p (Sullivan & Feinn, 2012), foram calculados os tamanhos de efeito: V de Cramér para tabelas de contingência (Cohen, 1988) e d de Cohen para comparações de médias.

Adotou-se o nível de significância de $\alpha = 0,05$. Casos com dados ausentes em variáveis-chave foram excluídos das análises específicas. Como essa taxa de omissão foi inferior a 5%, a validade dos testes foi preservada, sendo o tamanho amostral efetivo (N válido) reportado individualmente nas tabelas de resultados.

RESULTADOS

A análise dos dados evidenciou diferenças expressivas entre os países participantes quanto ao indicador de representatividade, entendido aqui como a proporção de estudantes de cada país dentro da amostra total (N = 987). Esse indicador não se refere a variáveis externas — como tamanho populacional nacional, número de professores na força de trabalho ou estatísticas governamentais — mas exclusivamente à participação relativa de cada país no conjunto de respondentes da pesquisa, refletindo o peso amostral de cada contexto nacional na composição dos resultados.

Assim, a representatividade dos países deve ser interpretada como o percentual de jovens concluintes do ensino médio da rede adventista, por país, que compuseram a amostra pesquisada. Trata-se, portanto, de um indicador interno ao estudo, que expressa o volume de dados obtido em cada país e permite compreender o alcance comparativo dos achados. Em termos práticos, isso significa que países com maior número de respondentes exercem maior influência estatística nos padrões identificados, enquanto países com menor participação contribuem com menor peso relativo na análise das tendências regionais.

Com base nesse critério, a Bolívia apresentou a maior representatividade (28,7%), seguida por Equador (18,4%), Brasil (18,3%) e Chile (11,4%). Os demais países tiveram menor participação: Argentina (4,6%), Paraguai (5,7%), Peru (8,9%) e Uruguai (4,1%). Essas proporções refletem a distribuição real dos estudantes da rede escolar pesquisada disponíveis e

aderentes ao instrumento no período de coleta, e não qualquer forma de equilíbrio estatístico entre países.

A leitura dos resultados deve considerar essa composição amostral, pois a expressão dos dados — especialmente aqueles relacionados à rejeição da carreira docente e às percepções socioculturais analisadas — deriva diretamente do peso proporcional de cada país na amostra. Dessa forma, o conceito de representatividade utilizado neste estudo cumpre a função de contextualizar a participação amostral dos países e garantir transparência na interpretação dos achados comparativos (Tabela 1).

Tabela 1.

Características sociodemográficas

Em que país você mora?	n	%
Argentina	46	4,6
Bolívia	284	28,7
Brasil	181	18,3
Chile	113	11,4
Equador	182	18,4
Paraguai	56	5,7
Peru	88	8,9
Uruguai	41	4,1
Qual a sua idade?		
15 anos	1	0,1
16 anos	123	12,4
17 anos	645	65,1
18 anos	203	20,5
19 anos ou mais	19	1,9
Qual o seu sexo?		
Feminino	517	52,2
Masculino	474	47,8

Nota. Elaboração própria com dados da pesquisa.

A Tabela 2 mostra que a maioria dos respondentes declarou intenção de ingressar em cursos de bacharelado (67,3%), enquanto 12,4% ainda não decidiram e 11% optaram por cursos tecnológicos. Apenas 2,6% afirmaram não pretender cursar Ensino Superior. As áreas de maior interesse foram Ciências Biológicas e da Saúde (34,5%), seguidas por Ciências Jurídicas e Sociais (26,0%) e Engenharias e Tecnologia (24,6%), evidenciando preferência por campos tradicionalmente associados a prestígio social e empregabilidade. O principal fator apontado para a escolha da carreira foi a realização pessoal e interesse pela área (53,3%), seguido por salário e estabilidade financeira (28,1%). Em relação à influência externa, 56,4% afirmaram que decidem por si mesmos a profissão a ser seguida, enquanto 21,2% citaram os pais como principais influenciadores. Quanto à percepção do mercado de trabalho, 41,3% acreditam que há oportunidades para quem se qualifica, mas 29,3% o consideram muito competitivo. A

principal preocupação em relação ao futuro profissional foi não conseguir emprego na área desejada (28,6%), seguida por baixa remuneração (24,2%) e falta de estabilidade (16,6%).

Tabela 2.

Quanto a aspectos que determinam a escolha do curso

Que tipo de curso universitário você pretende fazer?	n	%
Ainda não decidi	123	12,4
Bacharelado (ex.: Medicina, Direito, Engenharia, Teologia)	667	67,3
Licenciatura (ex.: Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia)	66	6,7
Não pretendo fazer faculdade	26	2,6
Tecnólogo	109	11,0
Qual área de conhecimento mais te interessa?		
Ciências Biológicas e da Saúde (ex.: Medicina, Veterinária, Biologia, Fisioterapia, Psicologia)	342	34,5
Ciências Humanas (ex.: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política)	84	8,5
Ciências Jurídicas e Sociais (ex.: Direito, Economia, Administração, Relações Internacionais)	258	26,0
Educação (ex.: Pedagogia, Letras, História, Biologia, Matemática, Geografia)	63	6,4
Engenharias e Tecnologia (ex.: Engenharias em Geral, Análise de Sistemas, Jogos Digitais)	244	24,6
Qual o principal fator que influencia sua escolha profissional?		
Bom salário e estabilidade financeira	278	28,1
Facilidade para encontrar emprego	38	3,8
Influência da família	40	4,0
Possibilidade de empreender	78	7,9
Prestígio social da profissão	29	2,9
Realização pessoal e interesse pela área	528	53,3
Quem mais influencia suas decisões sobre carreira?		
Amigos(as)	12	1,2
Eu mesmo(a)	559	56,4
Meus pais	210	21,2
Mídia/Internet/Séries	56	5,7
Ninguém em especial	113	11,4
Outros familiares (avós, tios, primos)	36	3,6
Professores(as)	5	0,5
Como você vê o mercado de trabalho atual?		
Favorável apenas para certas áreas (ex.: tecnologia, saúde)	101	10,2
Há oportunidades para quem se qualifica	409	41,3
Instável e incerto	97	9,8
Muito competitivo, difícil conseguir emprego	290	29,3
Não tenho opinião formada	94	9,5
O que mais te preocupa em relação ao seu futuro profissional?		
A alta concorrência no mercado	63	6,4
Ganhar pouco dinheiro	240	24,2
Mudanças tecnológicas tornarem minha profissão obsoleta	51	5,1
Não conseguir emprego na área que quero	283	28,6
Não me realizar profissionalmente	158	15,9
Não ser reconhecido como indivíduo	31	3,1
Não ter estabilidade profissional	165	16,6

Nota. Elaboração própria com dados da pesquisa.

A Tabela 3 aponta que a maioria dos estudantes não considera a carreira docente (78,8%), sendo os principais motivos: interesse em outras áreas (31,3%), ausência de vocação (19,3%), baixos salários (19,0%) e estresse/sobrecarga (18,4%).

Tabela 3.*Sobre o interesse em ser ou não professor(a)*

Você já considerou ser professor(a)?	n	%
Não (envolve ter considerado alguma vez, mas ter desistido)	781	78,8
Sim (envolve considerar como segunda opção)	210	21,2
Se você NÃO considera ser professor, qual o principal motivo?		
Condições de trabalho difíceis (infraestrutura, violência)	28	3,0
Desrespeito e indisciplina dos alunos	41	4,4
Estresse e sobrecarga de trabalho	172	18,4
Falta de reconhecimento social	43	4,6
Não tenho vocação para ensinar	180	19,3
Salários baixos	177	19,0
Tenho interesse em outras áreas	292	31,3

Nota. Elaboração própria com dados da pesquisa.

Sobre as representações sociais e perspectivas sobre a docência (Tabela 4), os resultados evidenciam que os jovens reconhecem a relevância social da docência, mas a percebem como uma carreira marcada por baixa remuneração (37,1%), desvalorização social (23,3%) e condições adversas de trabalho (violência, infraestrutura precária e excesso de burocracia). A imagem do professor na sociedade atual é predominantemente de alguém importante, porém desvalorizado (62,0%), embora haja percepções negativas, como “profissional em decadência” (9,6%). Apesar disso, mais da metade dos participantes (54,4%) definiram a profissão como essencial para a sociedade e merecedora de maior valorização, revelando uma contradição entre o reconhecimento simbólico e a rejeição prática da carreira.

No que se refere ao papel docente frente às tecnologias, a maioria acredita que o professor continua necessário, ainda que parcialmente substituível pela inteligência artificial em algumas disciplinas (42,0%). Quanto à inspiração, 60,2% relataram que alguns ou vários professores os motivam, mas 39,3% afirmaram que não seguiriam a carreira mesmo com salários melhores, indicando que a rejeição não se limita à questão financeira. Por fim, a visão sobre ensinar foi majoritariamente positiva, com 45,2% descrevendo-o como uma missão nobre e transformadora, embora parte significativa o associe à paciência que não possuem (26,0%) ou à falta de afinidade pessoal (21,0%). Esses achados revelam uma juventude que valoriza simbolicamente a docência, mas que não a considera atrativa como escolha profissional, sobretudo devido às condições estruturais e ao baixo reconhecimento social.

Tabela 4.*Representações sociais e perspectivas sobre a docência*

Na sua opinião, qual o principal problema da carreira de professor no seu país?	n	%
A desvalorização social da profissão	231	23,3
Baixa remuneração salarial	368	37,1
Burocracia e excesso de trabalho	61	6,2
Falta de apoio governamental	133	13,4
Más condições de infraestrutura escolar	88	8,9
Violência e indisciplina nas escolas	110	11,1
Como você vê o professor na sociedade atual?		
Depende do professor	3	0,3
Falta de vocação	5	0,5
Importante, porém desvalorizado	614	62,0
Não tenho opinião	179	18,1
Pouco preparados	5	0,5
Profissional em decadência e obsoleto	95	9,6
Profissional essencial e devidamente valorizado	88	8,9
Sobrecarregados de trabalho e com baixa remuneração, e, também pouco reconhecimento	2	0,2
Você acredita que é possível aprender sem professor?		
Depende da matéria/disciplina	85	8,6
Em parte, mas o professor ainda é necessário	610	61,6
Não, o professor é insubstituível	192	19,4
Sim, a tecnologia pode substituir totalmente o professor	104	10,5
Você acha que a inteligência artificial pode substituir professores?		
Não tenho certeza sobre isso	83	8,4
Não, nunca poderá substituir completamente	347	35,0
Parcialmente, em algumas disciplinas	416	42,0
Sim, totalmente no futuro próximo	145	14,6
Na sua escola, os professores te inspiram profissionalmente?		
Alguns professores me inspiram	349	35,2
Nenhum professor me inspira	89	9,0
Nunca pensei sobre isso	53	5,3
Poucos professores me inspiram	252	25,4
Sim, vários professores me inspiram	248	25,0
Se a carreira de professor tivesse um salário melhor, você a consideraria?		
Não sei como responder	30	3,0
Não, ainda assim eu não estaria interessado	389	39,3
Sim, definitivamente	186	18,8
Talvez, dependeria de outros fatores	386	39,0
Qual dessas frases melhor representa sua visão sobre ensinar?		
“Ensinar requer muita paciência que não tenho”	258	26,0
“Ensinar é importante, mas não é para mim”	208	21,0
“Ensinar é uma missão nobre e transformadora”	448	45,2
“Ensinar é uma profissão como qualquer outra”	51	5,1
“Ensinar é uma profissão do passado”	26	2,6
Para finalizar, complete a frase: “A profissão de professor é...”		
Essencial para a sociedade e deveria ser mais valorizada	539	54,4
Importante, mas desvalorizada e pouco atrativa	276	27,9
Uma carreira que pode ser recompensadora apesar das dificuldades	77	7,8
Uma opção para quem não encontra outras profissões	55	5,5
Uma profissão em extinção devido à tecnologia	44	4,4

Nota. Elaboração própria com dados da pesquisa.

Na análise dos dados, verificou-se que o país de origem esteve significativamente associado à consideração da carreira docente ($\chi^2(7) = 44,1$; $p < 0,001$). Participantes da Bolívia apresentaram maior frequência de respostas afirmativas do que o esperado, enquanto Brasil e

Uruguai mostraram menor frequência de respostas positivas. No Equador, observou-se uma tendência limítrofe de menor proporção de respostas afirmativas. Não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres ($\chi^2(1) = 0,007$; $p = 0,931$) (Tabela 5).

A área de conhecimento também esteve associada à disposição em ser professor ($\chi^2(4) = 122$; $p < 0,001$). Estudantes das Ciências Humanas apresentaram maior frequência de respostas afirmativas, enquanto os das Ciências Biológicas e da Saúde e das Engenharias e Tecnologia apresentaram menor frequência. A área de Educação destacou-se com forte associação positiva, registrando menos respostas negativas e mais respostas afirmativas. Além disso, a percepção sobre inspiração docente mostrou-se relevante ($\chi^2(4) = 16$; $p = 0,003$), com menor frequência de respostas afirmativas entre aqueles que declararam não se sentir inspirados pelos professores. Os resultados sugerem que a inspiração docente constitui fator associado à maior probabilidade de considerar a carreira.

A valorização salarial foi outro fator decisivo ($\chi^2(2) = 230$; $p < 0,001$): participantes que afirmaram que não seguiriam a carreira mesmo com melhor remuneração apresentaram menos respostas afirmativas, enquanto aqueles que responderam “sim, definitivamente” apresentaram mais respostas positivas. A análise das preocupações em relação ao futuro profissional também indicou associação significativa ($\chi^2(6) = 14,4$; $p = 0,026$), mas nenhum resíduo ajustado ultrapassou o ponto crítico de $\pm 1,96$, sugerindo que nenhuma categoria isolada contribuiu de forma diferenciada. Por fim, a visão sobre ensinar esteve fortemente associada à disposição em seguir a carreira ($\chi^2(4) = 88,2$; $p < 0,001$), com percepções negativas (“não é para mim”, “não tenho paciência”) relacionadas a menor interesse, e percepções positivas (“missão nobre e transformadora”) relacionadas a maior propensão em considerar a docência.

Tabela 5.

Teste de qui-quadrado independente e Teste Exato de Fisher entre variáveis sociodemográficas, acadêmicas e motivacionais e a consideração da carreira docente

	Considerou ser professor(a)		Resíduos ajustados*			
	Não ^a	Sim ^b	$\chi^2(\text{gl})$	p	Não	Sim
País de origem						
Argentina	31	15	44,1(7)	< 0,001		
Bolívia	194	90			-2,040	3,578
Brasil	162	19				-3,467
Chile	88	25				
Equador	155	27				-1,970
Paraguai	45	11				
Peru	68	20				
Uruguai	38	3				-2,235
Sexo						
Feminino	408	109	0,007(1)	0,931		
Masculino	373	101				

Qual área de conhecimento mais te interessa?						
Ciências Biológicas e da Saúde (ex.: Medicina, Veterinária, Biologia, Fisioterapia, Psicologia)	286	56	122(4)	< 0,001		-2,02
Ciências Humanas (ex.: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política)	53	31				2,83
Ciências Jurídicas e Sociais (ex.: Direito, Economia, Administração, Relações Internacionais)	217	41				
Educação (ex.: Pedagogia, Letras, História, Biologia, Matemática, Geografia)	18	45		-5,174		6,79
Engenharias e Tecnologia (ex.: Engenharias em Geral, Análise de Sistemas, Jogos Digitais)	207	37				-2,16
Qual o principal fator que influencia sua escolha profissional?						
Bom salário e estabilidade financeira	230	48	6,44(5)	0,266		
Facilidade para encontrar emprego	29	9				
Influência da família	30	10				
Possibilidade de empreender	66	12				
Prestígio social da profissão	22	7				
Realização pessoal e interesse pela área	404	124				
Quem mais influencia suas decisões sobre carreira?						
Amigos(as)	8	4	6,51(6)	0,369		
Eu mesmo(a)	447	112				
Meus pais	167	43				
Mídia/Internet/Séries	46	10				
Ninguém em especial	81	32				
Outros familiares (avós, tios, primos)	29	7				
Professores(as)	3	2				
Na sua opinião, qual o principal problema da carreira de professor no seu país?						
A desvalorização social da profissão	185	46	6,65(5)	0,248		
Baixa remuneração salarial	297	71				
Burocracia e excesso de trabalho	49	12				
Falta de apoio governamental	106	27				
Más condições de infraestrutura escolar	61	27				
Violência e indisciplina nas escolas	83	27				
Total	781	210				
Na sua escola, os professores te inspiram profissionalmente?						
Alguns professores me inspiram	267	82	16(4)	0,003		
Nenhum professor me inspira	82	7				-3,137
Nunca pensei sobre isso	46	7				
Poucos professores me inspiram	202	50				
Sim, vários professores me inspiram	184	64				
Se a carreira de professor tivesse um salário melhor, você a consideraria?						
Não, ainda assim eu não estaria interessado	376	13	230(2)	< 0,001	3,957	-9,721
Sim, definitivamente	76	110			-6,351	8,999
Talvez, dependeria de outros fatores	300	86				
O que mais te preocupa em relação ao seu futuro profissional?						

A alta concorrência no mercado	55	8	14,4(6)	0,026	
Ganhar pouco dinheiro	195	45			
Mudanças tecnológicas tornarem minha profissão obsoleta	40	11			
Não conseguir emprego na área que quero	208	75			
Não me realizar profissionalmente	135	23			
Não ser reconhecido como indivíduo	25	6			
Não ter estabilidade profissional	123	42			
Qual dessas frases melhor representa sua visão sobre ensinar?					
“Ensinar requer muita paciência que não tenho”	231	27	88,2(4)	< 0,001	-4,153
“Ensinar é importante, mas não é para mim”	195	13		2,356	-5,514
“Ensinar é uma missão nobre e transformadora”	297	151		-3,068	5,294
“Ensinar é uma profissão como qualquer outra”	38	13			
“Ensinar é uma profissão do passado”	20	6			

Nota. Elaboração própria com dados da pesquisa. ^aEnvolve ter considerado alguma vez, mas ter desistido. ^bEnvolve considerar como segunda opção. *Só estão relatados os resíduos que se diferenciaram significativamente de valores críticos de $\pm 1,96$.

DISCUSSÃO

Antes da interpretação dos achados, convém explicitar que nem todos os dados apresentados nas tabelas foram mobilizados com o mesmo grau de aprofundamento na discussão analítica. Essa opção decorre de um critério metodológico compatível com o delineamento misto exploratório adotado: privilegiaram-se, para a interpretação principal, os indicadores diretamente vinculados às hipóteses do estudo, os resultados com maior relevância estatística e as variáveis com maior densidade teórica para explicar a rejeição à carreira docente. Desse modo, embora o conjunto das tabelas componha o panorama descritivo completo da pesquisa, a discussão concentrou-se nos dados mais pertinentes ao recorte analítico do artigo — particularmente aqueles relacionados à hierarquização simbólica da docência, à mediação identitária das escolhas profissionais, ao paradoxo valorativo e à erosão da autoridade docente. Tal procedimento não implica desconsideração dos demais resultados, mas uma seleção analítica orientada por foco temático, coerência interpretativa e economia argumentativa, evitando que o excesso de variáveis comprometa a inteligibilidade do argumento central.

Isto posto, os resultados indicam que características demográficas não explicam a rejeição à docência, sugerindo causas macrossociais e culturais transversais (Bauman, 2012). A homogeneidade do fenômeno reforça o vínculo da rejeição a transformações socioculturais amplas, especialmente ao “terceiro nível” educacional de Bateson (2000) — a capacidade de

desconstruir estruturas cognitivas —, inerente à “vida líquida” contemporânea e sua demanda por adaptação constante.

Silva e Caldas (2025) destacam que a crise docente na América Latina reflete uma crise complexa, “impulsionada por fatores como a desvalorização da carreira docente, com salários pouco atraentes, condições de trabalho precárias e a percepção da falta de prestígio social” (p. 231). Na era digital, a democratização do conhecimento relativiza hierarquias e transforma a autoridade docente em um valor negociável, gerando uma crise de sentido que rompe o ciclo vocacional. A erosão dessa autoridade simbólica, intelectual e moral mina as bases da vocação. Ademais, Silva e Caldas (2025) evidenciam que a redefinição da formação docente transfere a responsabilidade das falhas estruturais para o indivíduo, expondo tensões entre a lógica de mercado e a missão educacional. Simultaneamente, a legitimação do saber por algoritmos desloca o professor de sua posição central, forçando-o a competir com fontes não pedagógicas.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos socialmente, exigindo valorização coletiva. A reconstrução da atratividade da carreira demanda uma autoridade pedagógica focada na orientação crítica, e não no controle informacional, reconhecendo o professor como formador essencial de cidadãos. Em consonância, Nóvoa (1992) adverte que a formação docente não deve se reduzir ao treinamento mercadológico, mas constituir um desenvolvimento que capacite a atuação autônoma e criativa — atributos ameaçados pelo questionamento da autoridade do professor.

O estudo revela um paradoxo valorativo: os jovens reconhecem a importância social da docência, mas a descartam como projeto de vida devido à inadequação às aspirações identitárias contemporâneas. Isso valida a Hipótese 1 (Hierarquização Simbólica), pois o principal motivo de rejeição não são os “baixos salários” (19,0%), mas o “interesse por outras áreas” (31,3%). Esse deslocamento vocacional alinha-se à modernidade líquida (Bauman, 2001, 2007). Em uma sociedade que preza pela fluidez e adaptabilidade, a estabilidade e a rigidez institucional da carreira docente são percebidas como anacrônicas. As áreas de maior interesse refletem a busca por trajetórias dinâmicas e flexíveis, típicas do “sujeito líquido”.

A análise de sensibilidade a políticas de valorização sustenta a Hipótese 2 (Mediação Identitária). Embora “melhores salários” seja o principal fator de reconsideração (37,1%), a soma de demandas por “maior reconhecimento e prestígio social” (23,3%) e “melhores condições de trabalho” (20%) demonstra que a dimensão material é insuficiente. Crucialmente, 39,3% afirmam que “nada os faria mudar de ideia”, indicando uma rejeição existencial e identitária imune a incentivos econômicos. Assim, a influência socioeconômica na atratividade

é mediada por variáveis identitárias. A precarização laboral, exemplificada pelo aumento de contratos temporários (Todos Pela Educação, 2024), agrava o cenário ao destituir a carreira de sua segurança histórica, inserindo-a em uma instabilidade indesejada.

Quanto à Hipótese 3 (Paradoxo Valorativo), a maioria define a docência como essencial (54,4%) e 62% consideram o professor importante, porém desvalorizado. Além disso, 45,2% associam o ensino a uma missão nobre. Esses dados confirmam que a rejeição não deriva do desconhecimento da função social da carreira, que segue simbolicamente legitimada. Contudo, essa valorização cognitiva não se traduz em adesão ocupacional. A docência é moralmente reconhecida, mas afetivamente recusada como projeto de vida, comprovando empiricamente a dissociação entre a importância coletiva da profissão e sua desejabilidade identitária.

A Hipótese 4 (Erosão da Autoridade) encontra sólido suporte empírico. Na dimensão epistêmica, 52,5% dos estudantes acreditam que a inteligência artificial pode substituir o professor parcial ou totalmente, questionando seu monopólio sobre o saber na sociedade da informação (Castells, 2015; Siemens, 2005). Na autoridade vocacional, 34,4% relatam baixa ou nula inspiração por seus professores, evidenciando a ruptura do ciclo vocacional (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014). Estatisticamente, a falta de inspiração reduziu significativamente a intenção de seguir a carreira ($\chi^2(4) = 16$; $p = 0,003$; resíduo ajustado = $-3,137$). Na esfera simbólica, a percepção do professor como “obsoleto” (9,6%), a desvalorização social (23,3%) e a indisciplina/violência (11,1%) atestam a erosão da legitimidade e da autoridade moral da função na modernidade líquida (Charlot, 2013; Dubet, 2002). Conjuntamente, esses fatores estruturais reduzem a atratividade da carreira, validando a H4.

Com a descentralização do conhecimento na era digital e o acesso via plataformas e inteligência artificial, a relação entre educação e informação é redefinida (Castells, 2015; Lévy, 2010). A geração nativa digital desafia a autoridade epistêmica tradicional (Prensky, 2001; Tapscott, 2009). A rejeição por “interesse em outras áreas” (31,3%), superior à queixa salarial (19%), indica que a profissão perdeu relevância intelectual em uma sociedade que trata o conhecimento como *commodity* acessível (Bauman, 2007; Han, 2017). A ilusão de democratização do saber desvaloriza o papel mediador do educador. Consequentemente, a perda de *status* simbólico rompe a cadeia de transmissão vocacional que garantia a renovação da categoria (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014), refletindo-se no fato de que apenas 6,7% dos jovens consideram a docência como opção.

A erosão da autoridade docente manifesta-se em três dimensões: epistêmica, questionada pela disponibilidade instantânea de informações (Siemens, 2005); moral, desafiada

pela diversificação de influências digitais (Jenkins et al., 2016); e institucional, enfraquecida pela desvalorização das instituições na sociedade líquida (Bauman, 2001). A relação instrumental dos jovens com o conhecimento, mediada por buscas e inteligência artificial generativa, contradiz os fundamentos da educação formal (Carr, 2011; Turkle, 2017), minimizando o professor como articulador crítico. A cultura digital, que privilegia a velocidade sobre a reflexão (Rosa, 2019; Virilio, 2012), alimenta um ciclo vicioso de desvalorização que inibe aspirações vocacionais. Portanto, a recuperação da atratividade da carreira exige, além de melhorias materiais, a ressignificação do papel do professor. A autoridade contemporânea deve centrar-se no desenvolvimento do pensamento crítico e de competências socioemocionais insubstituíveis por tecnologias (Fullan & Scott, 2014; Zhao, 2012). Essa transformação transcende adaptações curriculares, exigindo o enfrentamento da profunda erosão da autoridade simbólica que historicamente sustentou o professor como mediador privilegiado do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que a rejeição à carreira docente entre jovens latino-americanos transcende fatores socioeconômicos. A validação empírica da teoria da modernidade líquida de Bauman (2001) revela que a incompatibilidade simbólica entre a “solidez” da docência tradicional e a busca contemporânea por “liquidez” e flexibilidade é o principal determinante dessa crise de atratividade.

A integração dos achados delineia um diagnóstico sociológico claro. A Hipótese 1 (Hierarquização Simbólica) confirmou que a rejeição decorre prioritariamente de incompatibilidade identitária, com 31,3% dos jovens preferindo “outras áreas”, ante 19,0% que citam baixos salários. A Hipótese 2 (Mediação Identitária) evidenciou a insuficiência de políticas puramente econômicas, visto que 39,3% não seguiriam a carreira mesmo com melhor remuneração. A Hipótese 3 (Paradoxo Valorativo) expôs a contradição em que 54,4% reconhecem a docência como essencial, mas a recusam como projeto de vida, dissociando o valor coletivo da atratividade pessoal. Por fim, a Hipótese 4 (Erosão da Autoridade) apontou a perda de autoridade epistêmica, vocacional e simbólica na era digital: 34,4% relatam nula ou baixa inspiração docente e 52,5% veem a função como substituível por inteligência artificial, rompendo o ciclo de renovação geracional. Em suma, a crise de atratividade é essencialmente simbólica e identitária e deve fundamentar a formulação de políticas públicas.

Consequentemente, as estratégias de valorização na América Latina, e no Brasil em particular, devem transcender a dimensão salarial e incorporar a ressignificação simbólica da profissão. Redesenhar a carreira exige alinhá-la às aspirações juvenis de autonomia e inovação, por meio da flexibilização da jornada, fim do pluriemprego e fortalecimento da autoridade intelectual em sala de aula. Embora iniciativas como o Mais Professores (Brasil) e o Plan Nacional Docente (Chile) representem avanços ao combinar incentivos econômicos e revalorização, elas carecem de maior ênfase identitária. As políticas públicas devem, portanto, priorizar: (1) a ressignificação simbólica do professor na sociedade digital; (2) a flexibilização da carreira para maior autonomia; (3) a integração tecnológica que posicione o docente como mediador crítico; (4) a elevação do prestígio social; e (5) a continuidade política das estratégias. O sucesso na atração de talentos depende de responder à incompatibilidade entre as aspirações de liquidez dos jovens e o modelo “sólido” tradicional da docência.

O estudo apresenta limitações a serem consideradas. A amostragem não probabilística em uma rede confessional específica restringe a generalização estatística, demandando futuras pesquisas com amostras probabilísticas em escolas públicas e privadas laicas. A ausência desse grupo controle laico limita a validação plena do argumento do “caso crítico” (Flyvbjerg, 2006) e do “caso mais provável” (Eckstein, 1975). Além disso, a Hipótese 4 careceu de uma sistematização em tabela dedicada, exigindo testes diretos com instrumentos específicos em estudos posteriores. O curto período de coleta (15 dias) no final do ano letivo pode ter introduzido efeitos de sazonalidade ligados à pressão do vestibular. Pesquisas longitudinais e amostras mais representativas são recomendadas para acompanhar a evolução dessas percepções.

Apesar dessas limitações, a pesquisa acredita ter validado empiricamente a teoria de Bauman (2001) para explicar a crise de atratividade docente sob uma ótica sociológica. O “apagão de professores” reflete transformações sociais profundas. Compreender essa dinâmica é o primeiro passo para que novas políticas públicas consigam, de fato, reacender o interesse pela profissão e resgatar o valor das trocas e aprendizados mútuos entre alunos e professores em tempos carentes de luzes.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. C. A., Davis, C. L. F., Calil, A. M. G. C., & Vilalva, A. (2019). Categorias teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 130–150. <https://doi.org/10.1590/198053146654>
- Alves, L., Padilha, F., Batista, A. A. G., Érnica, M., & Carvalho-Silva, H. H. (2015). Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, 5(1), 122–145. <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/remocao-de-professores-e-desigualdades-em-territorios-vulneraveis-2/>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre educação e juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. Martins Fontes.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2022). *Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022: Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2022/res0674_25_10_2022_rep.html
- Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Portaria MEC nº 77, de 29 de janeiro de 2025: Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Castells, M. (2015). *O poder da identidade: A era da informação* (K. B. Gerhardt, Trad., 6ª ed., Vol. 2). Paz e Terra.
- Charlot, B. (2013). *A relação com o saber: Formação dos professores e globalização*. Edufal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conectando Saberes. (2023). *O futuro da docência: Desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor*. <https://cev.org.br/biblioteca/o-futuro-da-docencia-desafios-e-percepcoes-atuais-sobre-a-carreira-de-professor/>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024, October 20). *Seminário discute desafios da formação de professores*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/seminario-discute-desafios-da-formacao-de-professores>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. In F. I. Greenstein & N. W. Polsby (Eds.), *Handbook of political science* (Vol. 7, pp. 79–137). Addison-Wesley.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Turnaround leadership for higher education*. Jossey-Bass.
- Fusco, W., Ojima, R., & Campos, J. (2023). Docentes do ensino médio no Nordeste: Migração e mobilidade pendular entre 2013 e 2017. *Urbe*, 15, e20220040. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.015.e20220040>
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Eds.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. UNESCO. <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019a). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019b). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gonçalves, H. (2024). *A precarização do trabalho docente no Brasil*. Cortez.
- Grinshtain, Y. (2022). Teachers' internal migration to a rural region: Considerations and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103854. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103854>
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad., 2ª ed.). Vozes.
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Instituto Península. (2021). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa/atratividade-da-carreira-docente/>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Knight, G. R. (2015). *A brief history of Seventh-day Adventists* (3rd ed.). Review and Herald.
- Levenfus, R. S., & Soares, D. H. P. (Orgs.). (2010). *Orientação vocacional ocupacional* (2ª ed.). Artmed.

- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad., 3ª ed.). Editora 34.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & Oliveira, R. P. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 543–568. <https://doi.org/10.18222/ea214720102463>
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159–1180. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>
- Martins, Â., & Kohan, W. O. (2025). *Filosofia e educação: Encontros*. Autêntica.
- Masson, G. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38(140), 849–864. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2023). *Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023–2024*. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-consejo-federal-aprobo-el-plan-nacional-de-evaluacion-educativa-2023-2024>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Plan Nacional Docente*. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-plan-nacional-docente/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Políticas de incentivos docentes y evaluación del desempeño*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/minedu>
- Ministério da Educação. (2025). *Governo federal lança programa Mais Professores para o Brasil*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/governo-federal-lanca-programa-mais-professores-para-o-brasil>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1131. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: Country note – Chile*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/chile_c860c0e3-en.html
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Tapia-Ladino, M. (2022). Teacher mobility: What is it, how is it measured and what factors determine it? A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2313. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042313>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Silva, S. M., & Caldas, G. (2025). (Di)gerindo o apagão de professores: Outras faces da moeda. In P. A. Castro & M. C. Teixeira (Orgs.), *CONEDU – Formação de Professores* (Vol. 4, pp. 230–260). Realize.
- Silva, S. M., & Caldas, G. (2026). O apagão das licenciaturas: Como religar a luz? *Educação e Cultura Contemporânea*, 23(1), 1–26.
- Souto, R. M. A., & Paiva, P. H. A. (2016). A pouca atratividade da carreira docente: Um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em Matemática. *Proposições*, 24(1), 201–224.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (F. Pereira, Trad., 17ª ed.). Vozes.
- Tartuce, G. L. B. P., Nunes, C., & Almeida, P. C. A. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445–477. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>
- The Jamovi Project. (2024). *Jamovi* (Version 2.6.44) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Todos Pela Educação. (2024). *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil*.
- Tokarnia, M. (2024, May 8). *Oito em cada dez professores já pensaram em desistir da carreira*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/oito-em-cada-dez-professores-ja-pensaram-em-desistir-da-carreira>
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (3rd ed.). Basic Books.
- UNESCO. (2024). *Regional strategy for teachers 2025–2030: Latin America and the Caribbean*. <https://www.unesco.org/en/articles/regional-strategy-teachers-2025-2030-sets-targets-close-gaps-and-attract-more-teachers-latin-america>
- Virilio, P. (2012). *Velocidade e política* (C. M. Parcionik, Trad.). Estação Liberdade.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos ao Centro Universitário Adventista, bem como à Divisão Sul Americana da IASD por apoiarem esta pesquisa e permitirem o acesso às escolas da rede adventista na América Latina.
 - ☐ **Financiamento:** Não houve fomento.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estarão disponíveis para acesso mediante autorização das autoras.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Stella de Mello: Conceitualização, Metodologia, Validação, Análise formal, Investigação, Curadoria de dados, Redação – Rascunho Original, Escrita – Revisão e Edição, Visualização, Administração de projetos. Graça Caldas: Conceitualização, Metodologia, Validação, Curadoria de dados, Redação – Rascunho Original, Escrita – Revisão e Edição, Supervisão, Administração de projetos.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

