

# Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?: Tendências e desafios no perfil do futuro docente

Divisão de Educação

Gregory Elacqua  
Analía Jaimovich  
Graciela Pérez-Nuñez  
Diana Hincapié  
Constanza Gómez  
María Jesús Sánchez  
Gonzalo Escalona  
Joaquín Walker

NOTAS  
TÉCNICAS Nº  
IDB-TN-02619

# Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?: Tendências e desafios no perfil do futuro docente

Gregory Elacqua  
Analía Jaimovich  
Graciela Pérez-Nuñez  
Diana Hincapié  
Constanza Gómez  
María Jesús Sánchez  
Gonzalo Escalona  
Joaquín Walker

Dezembro 2022

Catálogo na fonte fornecida pela

Biblioteca Felipe Herrera do

Banco Interamericano de Desenvolvimento

Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe? Tendências e desafios no perfil do futuro docente / Gregory Elacqua, Analía Jaimovich, Graciela Pérez-Nuñez, Diana Hincapié, Constanza Gómez, María Jesús Sánchez, Gonzalo Escalona, Joaquín Walker.

p. cm. — (Nota técnica do BID ; 2619)

Inclui referências bibliográficas.

1. Education-Study and teaching-Latin America. 2. Education-Study and teaching-Caribbean Area. 3. Teachers' contracts-Latin America. 4. Teachers' contracts-Caribbean Area. 5. Teachers-Recruiting-Latin America. 6. Teachers-Recruiting-Caribbean Area. 7. Teachers-Supply and demand-Latin America. 8. Teachers-Supply and demand-Caribbean Area. I. Elacqua, Gregory M., 1972- II. Jaimovich, Analía. III. Pérez-Nuñez, Graciela. IV. Hincapié, Diana. V. Gómez, Constanza. VI. Sánchez, María Jesús. VII. Escalona, Gonzalo. VIII. Walker, Joaquín. IX. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Educação. X. Série.

IDB-TN-2619

Códigos JEL: A20, A21, A22, I23, I25, O54

Palavras-chave: política docente, formação inicial docente, América Latina, educação superior, professores, programas interculturais bilíngues

<http://www.iadb.org>


Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons IGO 3.0 Atribuição-NãoComercial-SemDerivações (CC BY-NC-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) e pode ser reproduzida com atribuição ao BID e para qualquer finalidade não comercial. Nenhum trabalho derivado é permitido.

Qualquer controvérsia relativa à utilização de obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente será submetida à arbitragem em conformidade com as regras da UNCITRAL. O uso do nome do BID para qualquer outra finalidade que não a atribuição, bem como a utilização do logotipo do BID serão objetos de um contrato por escrito de licença separado entre o BID e o usuário e não está autorizado como parte desta licença CC-IGO.

Note-se que o link fornecido acima inclui termos e condições adicionais da licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva, ou dos países que eles representam.



A green map of Latin America and the Caribbean serves as the background. Overlaid on the map are 15 white line-art icons of people, representing teachers. These icons are distributed across the map, with some appearing in the northern regions (Mexico, Central America, Caribbean) and others in the southern regions (South America). The icons vary slightly in their clothing and features, such as some wearing glasses or having different hairstyles.

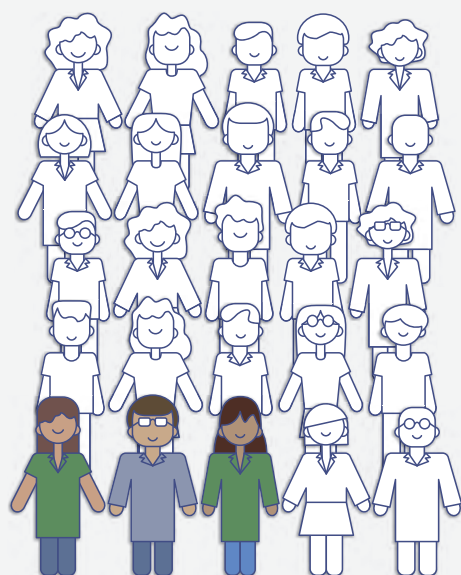
# Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?:

Tendências e desafios no perfil do futuro docente



12%

do total de matrículas no Ensino Superior corresponde a FID.



OCDE: 8%  
EE.UU.: menos de 1%

23

milhões matriculados em programas FID

Os países enfrentam um dilema de política pública de curto prazo: aumentar a oferta e a qualidade dos futuros professores.

Para aumentar o corpo docente e reduzir o déficit, deve-se melhorar a atração de alunos para os programas FID.

A fim de aumentar a qualidade dos professores, os requisitos de entrada e a regulamentação dos programas FID devem ser aumentados.

\* Nesta Nota Técnica, FID considera as formações exigidas como pré-requisito pela legislação de cada país para que um professor possa atuar em sala de aula. Para o Brasil, inclui pedagogia, licenciaturas, ensino normal/magistério ou quaisquer outros cursos que, por lei, permitam a docência.

## Seletividade de programas FID em países com alta cobertura no ensino superior



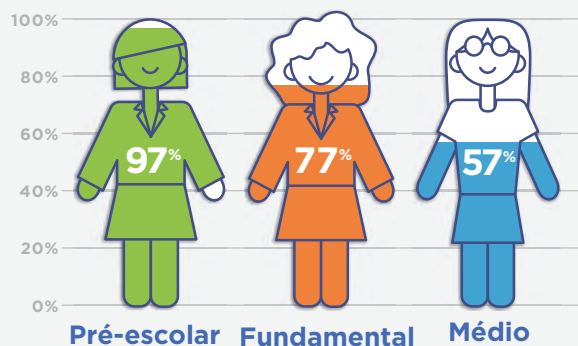
### Feminização da inscrição em programas FID

**73%**

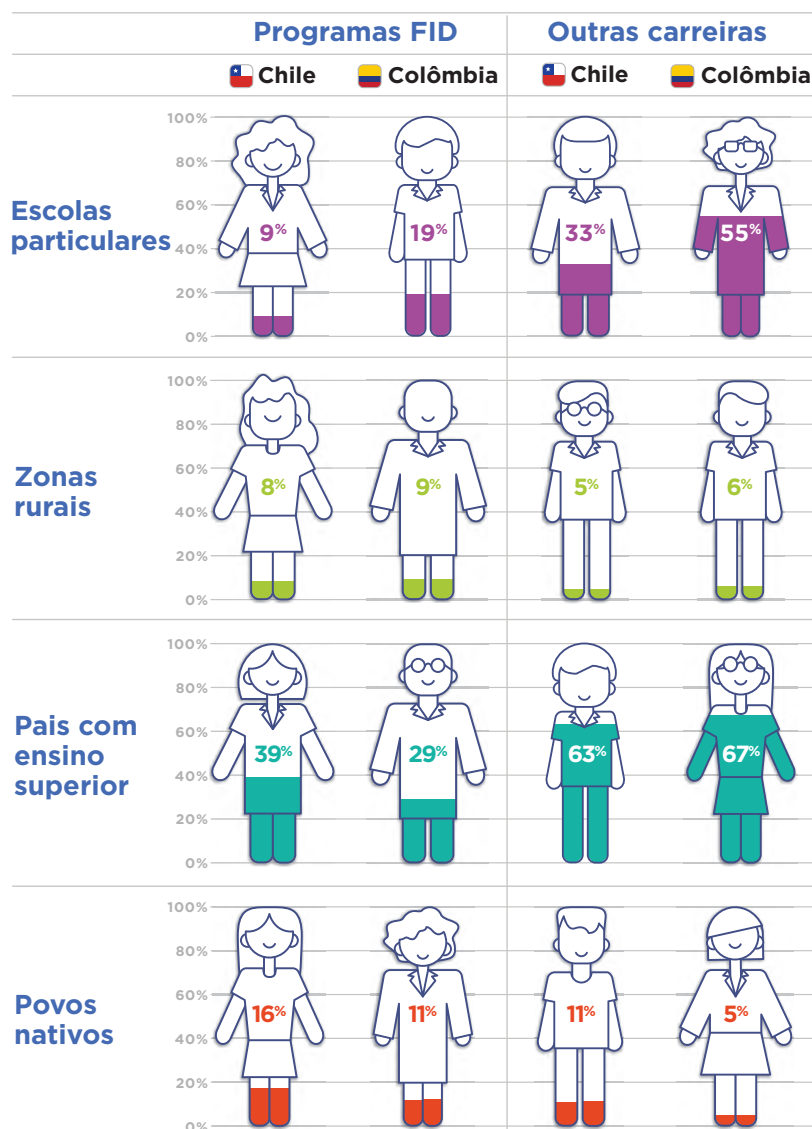
**das matrículas são mulheres**

*\*57% das matrículas no ensino superior são femininas.*

### Proporção de matrículas femininas por nível de ensino



### Comparação dos alunos de FID com outras carreiras: Um olhar sobre o Chile e a Colômbia



*Na média das outras carreiras incluem-se direito, medicina e engenharia.*

## Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?: Tendências e desafios no perfil do futuro docente

### Resumo

A América Latina e o Caribe (ALC) enfrentam desafios significativos na oferta e qualidade da força de trabalho docente. Num contexto de necessidade de mais e melhores professores nas escolas, este estudo analisa o primeiro elo da carreira docente: os programas de formação inicial docente (FID). Especificamente, são investigadas as características e tendências de matrículas em programas FID em 16 países da ALC, entre os anos de 2015 e 2020. Nesses países, os programas FID representam 12,4% das matrículas no ensino superior (em países da OCDE 8%, e nos EUA menos de 1%). Esta participação dos programas FID nas matrículas no ensino superior é menor nos países com maiores requisitos de credenciamento e entrada na carreira docente, e maior nos países com menor regulamentação das carreiras FID. Em geral, a matrícula nos programas do FID é altamente feminizada (73% mulheres), e a representação feminina diminui nas especialidades voltadas para graus superiores de ensino. Em comparação com o restante das matrículas no ensino superior, os programas do FID concentram-se em maior proporção em entidades públicas. Enquanto isso, a oferta de programas de FID interculturais bilíngues é insuficiente em relação à proporção da população autoidentificada como indígena e, em geral, são poucas as políticas que a promovem. Por fim, em comparação com outras carreiras profissionais, estudantes matriculados nos programas do FID são em maior proporção mulheres, pertencentes a povos indígenas, de áreas rurais, de nível socioeconômico médio e médio-baixo e com desempenho acadêmico inferior no ingresso. Os governos da região enfrentam um dilema de políticas públicas de curto prazo: aumentar a quantidade, a qualidade e a relevância dos futuros professores.

**Códigos JEL:** A20, A21, A22, I23, I25, O54.

**Palavras-chave:** política docente, formação inicial docente, América Latina, educação superior, professores, programas interculturais bilíngues

# Índice de conteúdos

<b>I</b>	<b>Introdução</b> O desafio do corpo docente na América Latina e no Caribe	<b>02</b>
<b>II</b>	Estamos formando docentes suficientes para responder à demanda futura?	<b>03</b>
<b>III</b>	Quais são as características dos alunos matriculados em cursos de formação inicial de docente?	<b>08</b>
<b>A</b>	Sexo do(a) matriculado(a)	<b>09</b>
<b>B</b>	Tipo de gestão das instituições de ensino superior	<b>11</b>
<b>C</b>	Nível de ensino a ser ministrado	<b>12</b>
<b>D</b>	Nível de ensino e gênero	<b>14</b>
<b>E</b>	Formação intercultural bilíngue	<b>15</b>
<b>IV</b>	Como é o perfil de estudantes matriculados em programas de formação inicial docente e como evoluiu ao longo do tempo? Evidência para Chile e Colômbia (2010-2021)	<b>18</b>
<b>A</b>	Gênero do matriculado	<b>19</b>
<b>B</b>	Desempenho acadêmico	<b>20</b>
<b>C</b>	Dependência administrativa da escola egressa	<b>21</b>
<b>D</b>	Ruralidade do colégio de egresso	<b>22</b>
<b>E</b>	Educação dos pais	<b>23</b>
<b>F</b>	Pertencimento a etnias ou povos originários	<b>24</b>
	<b>Comentários finais</b>	<b>26</b>
	<b>Referências</b>	<b>28</b>
	<b>Anexos</b>	<b>31</b>



# I. Introdução

## O desafio do corpo docente na América Latina e no Caribe

A América Latina e o Caribe enfrentam desafios significativos em relação ao corpo docente. Um estudo estima que, até 2040, a região precisará de 70% mais docentes do que em 2017 (Cruz-Aguayo et al., 2019). A escassez de docentes varia dependendo do nível de ensino, do assunto ministrado e da localização das escolas. De fato, o déficit de docentes é acentuado nos níveis pré-escolar e médio, e em áreas do currículo que requerem uma especialização específica como matemática, ciências ou programas interculturais bilíngues. Além disso, essa escassez de docentes com formação adequada concentra-se em escolas que atendem estudantes provenientes de zonas rurais e de contextos desfavorecidos (Bertoni et al., 2020). Além da escassez projetada de docentes, outros estudos indicam que muitas das vagas disponíveis são preenchidas por professores temporários que não têm a experiência ou as habilidades necessárias para ensinar.

As políticas orientadas a aumentar a cobertura, a extensão da jornada escolar, ou o número de horas não letivas ministradas pelos docentes, entre outras medidas, aumentaram a procura por professores. Da mesma forma, as políticas e regulamentos voltados para melhorar os padrões dos programas de formação inicial docente (FID)<sup>1</sup>, como requisitos de acreditação ou maiores padrões de seleção de estudantes, limitaram o número de candidatos qualificados à admissão, e restringiram a entrada de novos docentes no mercado de trabalho. Por outro lado, condições de trabalho adversas (baixos salários, falta de apoio) resultam em alta rotatividade de mão de obra, deserção e aposentadoria antecipada (Bertoni et al., 2020). Todos esses fatores contribuíram para a escassez de docentes na região.

Durante a pandemia da COVID-19, as condições acima foram adicionadas à ansiedade, cansaço e estresse causados pela emergência de saúde (Islam et al., 2020; Peloso et al., 2020; Zhai & Du, 2020; Shanahan, 2020; Marelli et al., 2020). Embora a valorização da profissão docente estivesse abaixo de outras carreiras que desfrutavam de maior prestígio social, como engenharia ou arquitetura (Elacqua, et al., 2018), esta parece ter melhorado ligeiramente durante a pandemia. Por exemplo, dados do Índice Elige Educar 2021 para o Chile mostram que o ensino é a quinta profissão mais valorizada, e que essa avaliação atingiu o maior nível do período registrado desde 2009. 84% dos entrevistados consideram que os professores contribuem mais para a sociedade do que qualquer outra profissão, mas apenas 25% acreditam que são respeitados (Elige Educar, 2022).

Neste contexto de necessidade de mais e melhores docentes nas escolas, é fundamental analisar o primeiro elo da carreira docente: os programas FID. Conhecer a magnitude e composição da matrícula nestes programas permite projetar e caracterizar o futuro do corpo docente, o que proporciona informação essencial para o desenho de políticas públicas pertinentes em matéria de educação. Este estudo contribui para quantificar as taxas de matrícula em programas FID e suas trajetórias para vários países da região, e para caracterizar o perfil dos estudantes que optam por se matricular nesses programas.

Este estudo analisa 16 países da região que contavam com informação consistente e sistemática sobre a matrícula em programas FID entre os anos de 2015 e 2020<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nesta Nota Técnica, FID considera as formações exigidas como pré-requisito pela legislação de cada país para que um professor possa atuar em sala de aula. Para o Brasil, inclui pedagogia, licenciaturas, ensino normal/magistério ou quaisquer outros cursos que, por lei, permitam a docência.

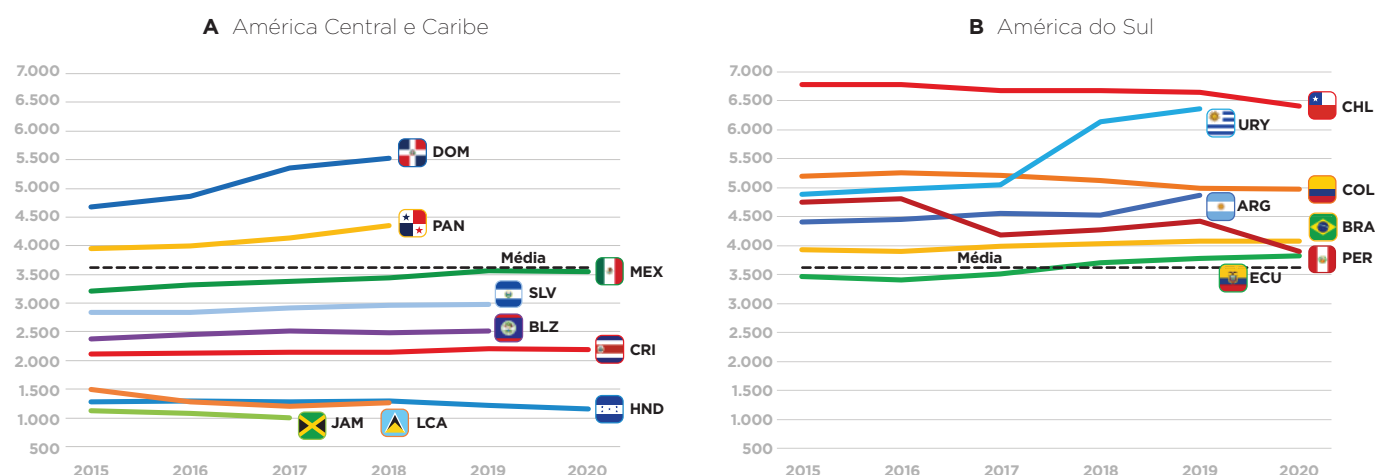
<sup>2</sup> As informações foram coletadas de sites oficiais da web, como agências governamentais e centros estatísticos, juntamente com dados fornecidos diretamente por universidades e governos. Os critérios de exclusão para a amostra consideraram a falta de informações públicas acessíveis ou a disponibilidade intermitente de dados com mudanças em sua qualidade e profundidade entre um ano e outro. Em Honduras e Belize, foram utilizados dados representativos, mas não censitários, fornecidos pelos respectivos governos. Em todos os países incorporados, para as análises da matrícula em programas de formação inicial docente utilizou-se informação anual, entre 2015 e 2020. Enquanto isso, para a caracterização do perfil de estudantes matriculados, foram utilizadas informações entre os anos de 2010 e 2021 para o Chile e a Colômbia que possuíam microdados.

## II Estamos formando docentes suficientes para responder à demanda futura?

- Em média, a região aumentou em 0,6% a matrícula do ensino superior a cada ano, e em 0,9% sua matrícula em programas de formação inicial docente.
- Na região, a matrícula em programas de formação inicial docente representa 12,4% da matrícula no ensino superior durante o período 2015-2020 (na OCDE é 8% e nos EUA é menos de 1%). A proporção de estudantes do ensino superior matriculados em programas de formação inicial docente permaneceu estável entre 2015 e 2020, apesar do déficit projetado de docentes.

Entre 2015 e 2020 os países da região mostram uma evolução relativamente estável da matrícula total no ensino superior por cem mil habitantes (gráfico 1 b.). Peru, Colômbia e Chile são exceções, pois neles se observa uma ligeira diminuição da matrícula nos anos mais recentes. Outra exceção é o Uruguai, que apresenta um salto acentuado na matrícula em 2018 (ver gráfico 1 b.).

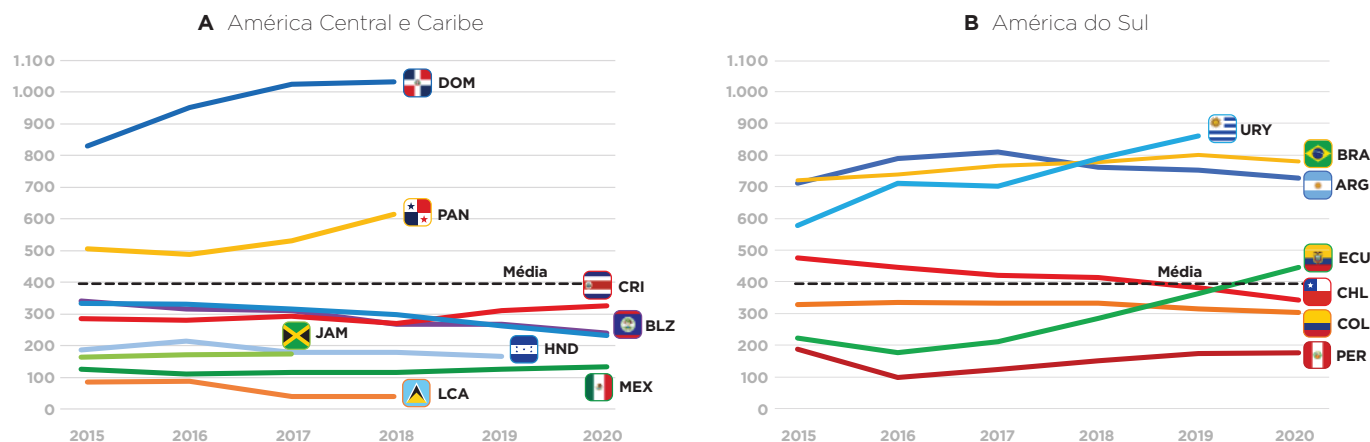
**Gráfico 1** Evolução da matrícula no ensino superior por cem mil habitantes (2015-2020)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados dos países.

O gráfico 2 mostra a trajetória da matrícula em programas FID, por cem mil habitantes, para o período 2015-2020. Para os países da amostra, há 22.705.208 inscritos em programas FID (por volta de 2020). Em geral, observam-se tendências estáveis, com um aumento sustentado para Equador e Uruguai, que vai na mesma linha do aumento geral da matrícula no ensino superior nesses países (gráfico 2 b.).

**Gráfico 2** Evolução da matrícula em programas de formação inicial docente por cem mil habitantes 2015-2020.



















Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados dos países.

A matrícula a cada cem mil habitantes serve como uma medida do esforço que realiza um país em relação ao crescimento de sua oferta de ensino superior, ao mesmo tempo que reflete condições estruturais que afetam o número de aspirantes que estão em condições de ingressar (por exemplo, depende do número de estudantes que se formam no ensino médio). Em um contexto em que a matrícula total se mantém estável, analisar a mudança na proporção de estudantes que optam por programas FID dá indícios de quão atraentes são essas carreiras alternativas de ensino superior. Neste sentido, políticas como padrões mais estritos para a admissão em programas de formação inicial docente, a duração dos mesmos, ou financiamento e bolsas específicas, podem afetar o atrativo da carreira para captar candidatos. Observa-se que até 2018 e 2020 (os últimos anos da série com dados comparativos), a proporção que representa a matrícula em programas FID em relação à matrícula total no ensino superior é alta, entre 12,6% e 13,1%. No entanto, apesar do déficit docente projetado para a região, não houve mudança de matrícula de outras disciplinas para os programas FID. Entre 2015 e 2020, em média para a região, manteve-se a proporção de estudantes de formação inicial docente em relação ao total da população matriculada no ensino superior (tabela 1)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>De fato, se considerarmos o último ano pré-pandemia, a proporção de estudantes em programas de formação inicial docente caiu ligeiramente em média para a região em relação a 2015.

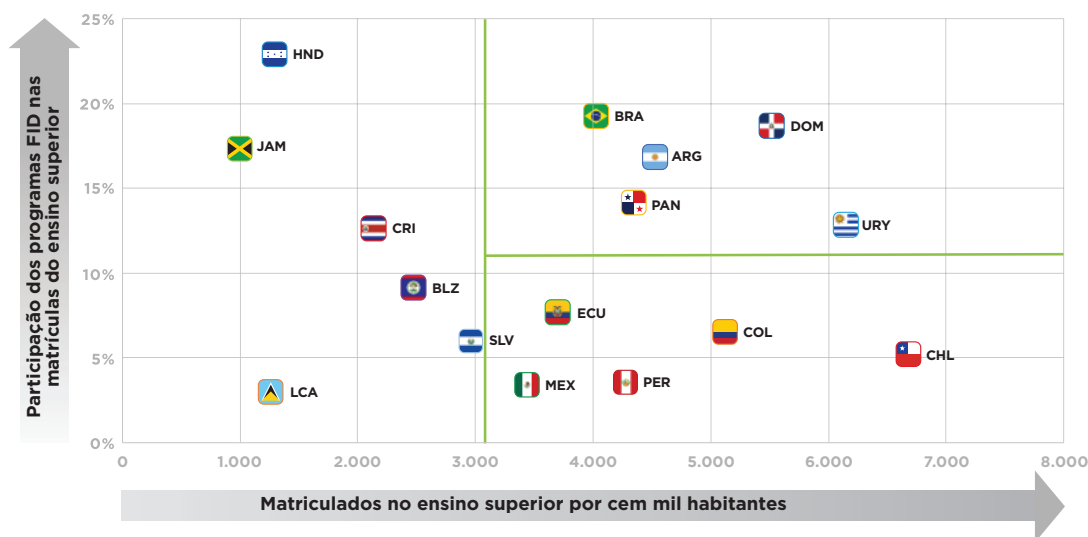
**Tabela 1** Matrícula em programas de formação inicial docente como proporção da matrícula total no ensino superior (2015-2020)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Média
 Honduras	34,7	32,9	32,2	29,9	27,7	26,1	30,6
 Brasil	18,3	18,9	19,2	19,3	19,7	19,6	19,2
 República Dominicana	17,8	19,5	19	18,7			18,8
 Argentina	16,1	17,8	17,8	16,8	15,4		16,8
 Jamaica		14,6	15,7	17,3			15,9
 Uruguai	14,2	16,8	16,8	13,2	13,9		15,0
 Costa Rica	14,1	13,8	14,3	13,1	14,6	15,4	14,2
 Panamá	16,3	12,3	12,8	14,1			13,9
 Belize	16,0	14,5	13,6	12,2	11,7		13,6
 Equador	7,8	6,4	8,1	9,6	11,7	14	9,6
 Chile	8,9	8,7	8,8	9,1	8,9	8,5	8,8
 México	8,6	7,7	7,8	7,9	8,4	9,1	8,3
 Colômbia	8,6	8,5	8,4	8,1	7,7	7,9	8,2
 El Salvador	6,9	6,7	6,3	6,1	5,6		6,3
 Santa Lúcia	5,7	6,8	3,3	3			4,7
 Peru	3,9	2,0	2,9	3,6	3,9	4,5	3,5
Média	13,2	13,0	12,9	12,6	12,4	13,1	12,4

O gráfico 3 mostra a relação entre a participação de estudantes em programas FID em relação à matrícula total no ensino superior (matriculados por cem mil habitantes). Neste gráfico, nos interessa analisar especialmente dois grupos de países: (i) aqueles que contam com uma alta cobertura no ensino superior e uma alta proporção de matriculados em programas de formação inicial docente; e (ii) aqueles que contam com uma alta cobertura no ensino superior e uma baixa proporção de matrículas em programas de formação inicial docente<sup>4</sup>.

Os dois grupos de países que configuram os quadrantes da direita no gráfico 3 caracterizam-se por ter uma alta taxa de matrícula total no ensino superior, mas variam no grau de seletividade de candidatos aos programas FID. Os países do quadrante superior direito, ou seja, Brasil, Argentina, República Dominicana, Panamá e Uruguai, têm uma escassa seletividade de candidatos e uma alta incidência de instituições não universitárias ministrando tais programas. A isto se soma a escassa regulação e falta de quadros curriculares comuns fixados a nível nacional. Dessa forma, seus programas de formação inicial docente tendem a ser de mais fácil acesso, o que poderia explicar por que a proporção de matriculados nesses programas é maior.

<sup>4</sup> Os países dos quadrantes da esquerda, conformados por Honduras, Jamaica, Costa Rica, Belize, El Salvador e Santa Lúcia, são aqueles que exibem uma baixa cobertura no ensino superior. Melhorar a matrícula docente nestes países implica também políticas intensivamente destinadas a aumentar a matrícula global no ensino superior.

**Gráfico 3** Relação entre cobertura no ensino superior e matrícula em programas FID.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados dos países (2018 e 2020).

Por outro lado, os países do quadrante inferior direito, ou seja, Equador, Colômbia, Chile, Peru e México, possuem maior seletividade nos programas FID. Estes países desenvolveram reformas que incluem requisitos de credenciamento dos programas de formação inicial docente e requisitos mais estritos para a admissão a eles.

No caso do Chile, por exemplo, o credenciamento de programas de pedagogia rege desde 2006 e, a partir de 2015, estes só podem ser ditados em universidades. Em 2016, o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente determinou que estas carreiras devem ter uma duração mínima de 10 semestres, elevou os requisitos de admissão para os(as) candidatos e ampliou as vias de acesso aos programas de pedagogia, visando melhorar a qualidade do perfil acadêmico dos(as) matriculados(as). No Peru, até 2005, a maior parte dos(as) docentes se formava em Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) e não em universidades, os quais eram altamente heterogêneos em qualidade. Mas, desde aquele ano, o Peru suspendeu a criação de novos ISPs e incentivou a criação de faculdades de educação em nível universitário. Além disso, foi estabelecido um exame único de admissão a nível nacional com uma nota mínima de admissão. Estas medidas de maior seletividade provocaram uma queda drástica nos(as) candidatos e no número de admitidos em programas de formação inicial docente— em 2006 houve mais de 33.000 candidatos, e em 2008, apenas 7.000 candidatos (Elacqua et al., 2018). Como no Chile, no Peru desde 2012 os programas FID não podem durar menos de 10 semestres e devem ser ministrados por instituições credenciadas. No Equador, por outro lado, os programas de formação inicial docente duram 9 semestres. Em 2012, foi estabelecida uma pontuação mínima para ingressar neles (Chiriboga Montalvo, 2019), porém essa restrição foi abolida em 2017 para as carreiras ministradas em instituições públicas de ensino superior. Em 2014 também se tornou obrigatório o credenciamento de programas docentes, o que implicou o congelamento de vagas nos institutos superiores pedagógicos (ISP) até contar com a certificação necessária, levando 14 instituições ao fechamento (Elacqua et al., 2018). No México, os programas FID são regulados sob a Lei Geral do Serviço Profissional Docente, que estipula que os programas de licenciatura em educação devem durar 8 semestres, tanto em instituições privadas como públicas, e que só podem ser

acessados através de um processo de seleção que consiste em um concurso nacional com provas escritas (Elacqua et al., 2018). Por último, na Colômbia, as licenciaturas em educação duram entre 8 e 10 semestres, e os(as) candidatos podem acessar depois de terem feito a prova Saber 11 (Elacqua et al., 2018).

Por outro lado, em termos de seletividade das vagas permanentes de docência, cabe destacar que Colômbia, Equador e Peru têm provas de seleção muito rigorosas. Apenas 25% dos(as) candidatos(as) conseguem cumprir com os requisitos mínimos para acessar a uma vaga docente, o que poderia ser um elemento que influencia de maneira indireta na decisão de estudar uma carreira de formação inicial docente.

Apesar destas características, é difícil atribuir uma causalidade direta entre as políticas destinadas a regulamentações mais rígidas da formação inicial docente descritas acima e a menor proporção de estudantes nessas carreiras em relação ao total de estudantes no ensino superior, em comparação com outros países que têm regulamentações mais frouxas. Em primeiro lugar, a regulamentação dos programas e a obrigatoriedade do credenciamento em alguns casos, podem ter reduzido de forma considerável as vagas oferecidas, além de levar ao fechamento de algumas instituições. Na mesma linha, o requerimento de credenciamento pode implicar um aumento no tempo necessário para que a matrícula retorne aos níveis pré-reformas. Adicionalmente, o aumento dos requisitos de acesso e processos de seleção pode diminuir o número de candidatos que cumprem as condições para acessar às carreiras de formação inicial docente. Embora em países como Chile, Colômbia, Equador ou Peru tenham sido feitos esforços em torno da atração e seleção de estudantes de alto desempenho acadêmico para essas carreiras, eles não parecem ser suficientes para aumentar substancialmente a matrícula.

Essas tendências refletem as escolhas difíceis que os formuladores de políticas têm que fazer ao lidar com a futura escassez docente. Por um lado, atender a necessidade de aumentar a matrícula em programas FID para assim ampliar a dotação de professores e fazer frente ao desafio de escassez; e, por outro lado, estabelecer critérios mais estritos de admissão que permitam melhorar a valoração social e qualidade dos(as) aspirantes à docência. Políticas específicas para abordar cada um desses objetivos podem ter efeitos contraproducentes na ausência de uma visão abrangente que considere a interação das políticas e a gradualidade de sua implementação.

## III Quais são as características dos alunos matriculados em cursos de formação inicial de docente?

- **A participação feminina em programas de formação inicial docente é em média 73% na região para o período 2015-2020, e é maior que a média de 57% do resto das carreiras de ensino superior.**
- **A feminização da matrícula é apresentada com maior intensidade nos programas de formação inicial docente para os níveis de ensino do pré-escolar (97%) e fundamental (77%), enquanto no médio há uma representação de gênero mais equilibrada (57%), à semelhança do média de ensino superior.**
- **A matrícula em programas de formação inicial docente concentra-se em instituições do setor público (59% em média), e essa concentração é maior que a média das outras carreiras do ensino superior (45% em média).**
- **A proporção de matriculados em programas de educação intercultural bilíngue é ostensivamente inferior à proporção da população autoidentificada como indígena. Os dados mostram que a oferta de programas interculturais bilíngues é insuficiente e que, em geral, não houve políticas específicas que a incentivem.**

Analisar as características dos(as) estudantes matriculados em programas FID e sua evolução no tempo é importante por dois motivos. Primeiro, ter clareza sobre quem está achando essas carreiras atraentes é um insumo essencial para o desenvolvimento de políticas para atrair mais e melhores candidatas(as). Possivelmente, o desenvolvimento de políticas que busquem uma maior variedade de perfis pode revelar-se um ponto de inflexão para aumentar a matrícula.

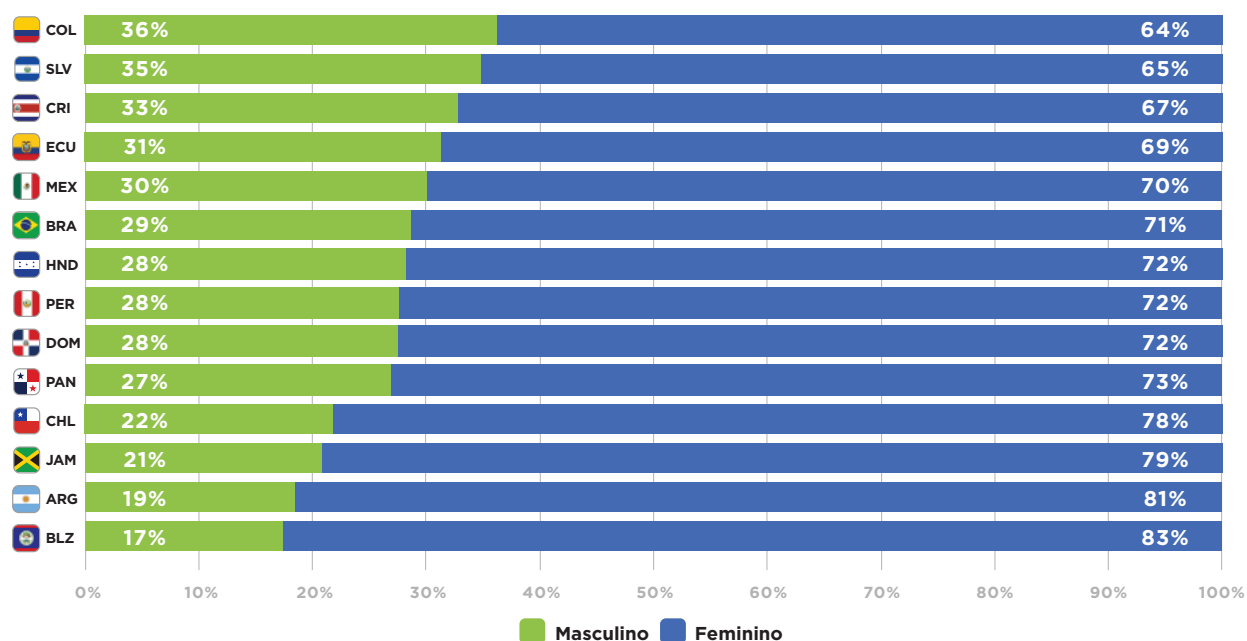
Por outro lado, uma análise das características da matrícula permite avaliar a sua pertinência do ponto de vista da sua adequação às necessidades atuais e específicas do sistema educacional. Um fator-chave, por exemplo, é identificar quão diversificada é a matrícula. Uma força de trabalho docente diversificada tem benefícios potenciais e tem sido proposta como uma forma de desenvolver uma cultura escolar inclusiva (Pettigree & Tropp, 2006), de criar modelos positivos para populações diversas (Hamann & Walker, 1993) e propiciar ambientes de ensino mais justos (Gay & Howard, 2000). Em termos de representatividade entre docentes e estudantes, estudos estabeleceram que, em maiores níveis de congruência entre os perfis de docentes e estudantes, há maior probabilidade de melhora no rendimento acadêmico (Dee, 2001; Paredes, 2014); de redução das práticas de disciplina punitiva e de exclusão escolar (Bates & Glick, 2013); e de melhor relação entre docentes e estudantes (Le & Nguyen, 2019).

Nas seções seguintes analisamos, em primeiro lugar, a matrícula regional em relação ao gênero do(a) matriculado(a), o nível de ensino para o qual está estudando, o tipo de instituição de ensino superior que frequenta, e sua formação intercultural-bilíngue. Em seguida, nos concentramos mais profundamente no caso de dois países (Colômbia e Chile) para os quais informações comparativas mais detalhadas poderiam ser obtidas e por um período mais longo de tempo.

## A Sexo do(a) matriculado(a)

A condição feminina ou masculina dos(as) docentes pode incidir nos resultados dos(as) estudantes através do efeito de papel modelo (Beaman et al., 2012; Card et al., 2022). Em todos os países analisados, a participação feminina em programas de formação inicial docente é superior à média do resto das carreiras do ensino superior (ver anexo 1). O gráfico 4 mostra a matrícula em programas FID por sexo, no ano de 2018, para 14 países da região que contam com informação disponível. Em média, a matrícula em programas de formação inicial docente é composta por 73% de mulheres. No extremo mais alto, destacam-se Belize, Argentina, Jamaica e Chile, com cerca de 80% de matrícula feminina. Em contraste, Santa Lúcia e Colômbia têm uma representação feminina na matrícula abaixo da média regional, com 65% e 64%, respectivamente.






**Gráfico 4** Matrícula em programas de formação inicial docente por sexo (2018)



A alta participação feminina em programas FID é estável durante o período 2015-2020 (ver tabela 2). Isto é, independentemente do tipo de políticas que os países tenham implementado nos últimos anos, estas não parecem ter gerado uma mudança significativa na composição de gênero dos aspirantes à docência.



**Tabela 2** Matrícula em programas de formação inicial docente por sexo (2015 – 2021)

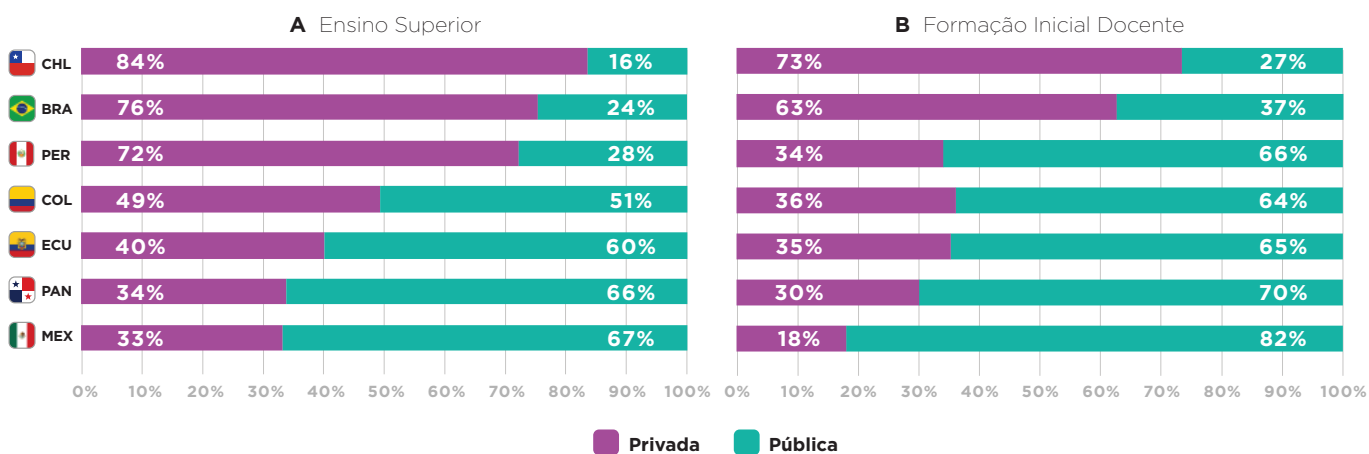
País	Sexo	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Média feminina
 Argentina	Masculino	18%	18%	18%	19%	18%	18%		82%
	Feminino	82%	82%	82%	81%	82%	82%		
 Brasil	Masculino	28%	29%	29%	29%	28%	27%		72%
	Feminino	72%	71%	71%	71%	72%	73%		
 Belize	Masculino	24%	24%	21%	19%	16%	16%	11%	80%
	Feminino	76%	76%	79%	81%	84%	84%	89%	
 Chile	Masculino	25%	23%	22%	22%	23%	24%	26%	77%
	Feminino	75%	77%	78%	78%	77%	76%	74%	
 Colômbia	Masculino	37%	36%	37%	38%	40%	41%		62%
	Feminino	63%	64%	63%	62%	60%	59%		
 Costa Rica	Masculino	31%	27%	31%	33%	30%	30%		70%
	Feminino	69%	73%	69%	67%	70%	70%		
 Equador	Masculino	32%	35%	34%	33%	32%	31%		67%
	Feminino	68%	65%	66%	67%	69%	69%		
 El Salvador	Masculino	30%	41%	36%	34%	36%			65%
	Feminino	70%	59%	64%	66%	64%			
 Honduras	Masculino	29%	28%	29%	28%	28%	29%	23%	72%
	Feminino	71%	72%	71%	72%	72%	71%	77%	
 México	Masculino	27%	26%	27%	27%	27%	26%		73%
	Feminino	73%	74%	73%	73%	73%	74%		
 Peru	Masculino	25%	25%	26%	28%	28%	28%	30%	73%
	Feminino	75%	75%	74%	72%	72%	72%	70%	
 Jamaica	Masculino		19%	21%	21%				80%
	Feminino		81%	79%	79%				
 Panamá	Masculino	28%	25%	25%	27%				74%
	Feminino	72%	75%	75%	73%				
 República Dominicana	Masculino	25%	26%	26%	28%				74%
	Feminino	75%	74%	74%	72%				
									73%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados proporcionados pelos países.

## B Tipo de gestão das instituições de ensino superior

Onde estudam os(as) futuros(as) docentes? De um ponto de vista de política pública, esta questão é relevante uma vez que na maioria dos países estudados a capacidade de regulação da oferta formativa por parte do Estado varia entre instituições públicas e privadas. A oferta de instituições e programas de ensino superior na região aumentou e se diversificou, principalmente na esteira da entrada em massa de instituições privadas no sistema, o que permitiu uma maior cobertura e massificação do ensino superior em detrimento de sua qualidade e relevância (Busso et al., 2017; Rodríguez, 2012)<sup>5</sup>. O gráfico 5 mostra a matrícula no ensino superior e em programas de formação docente segundo o tipo de gestão (pública ou privada) da instituição para o ano 2018.

**Gráfico 5** Matrícula em programas de formação inicial docente segundo tipo de gestão (2018)



Com exceção do Brasil e do Chile, a matrícula em programas FID concentra-se principalmente em instituições do ensino superior do setor público. Além disso, essa concentração de matrículas em instituições públicas é maior nos programas de formação inicial docente do que a média do ensino superior (59% contra 45%, respectivamente).

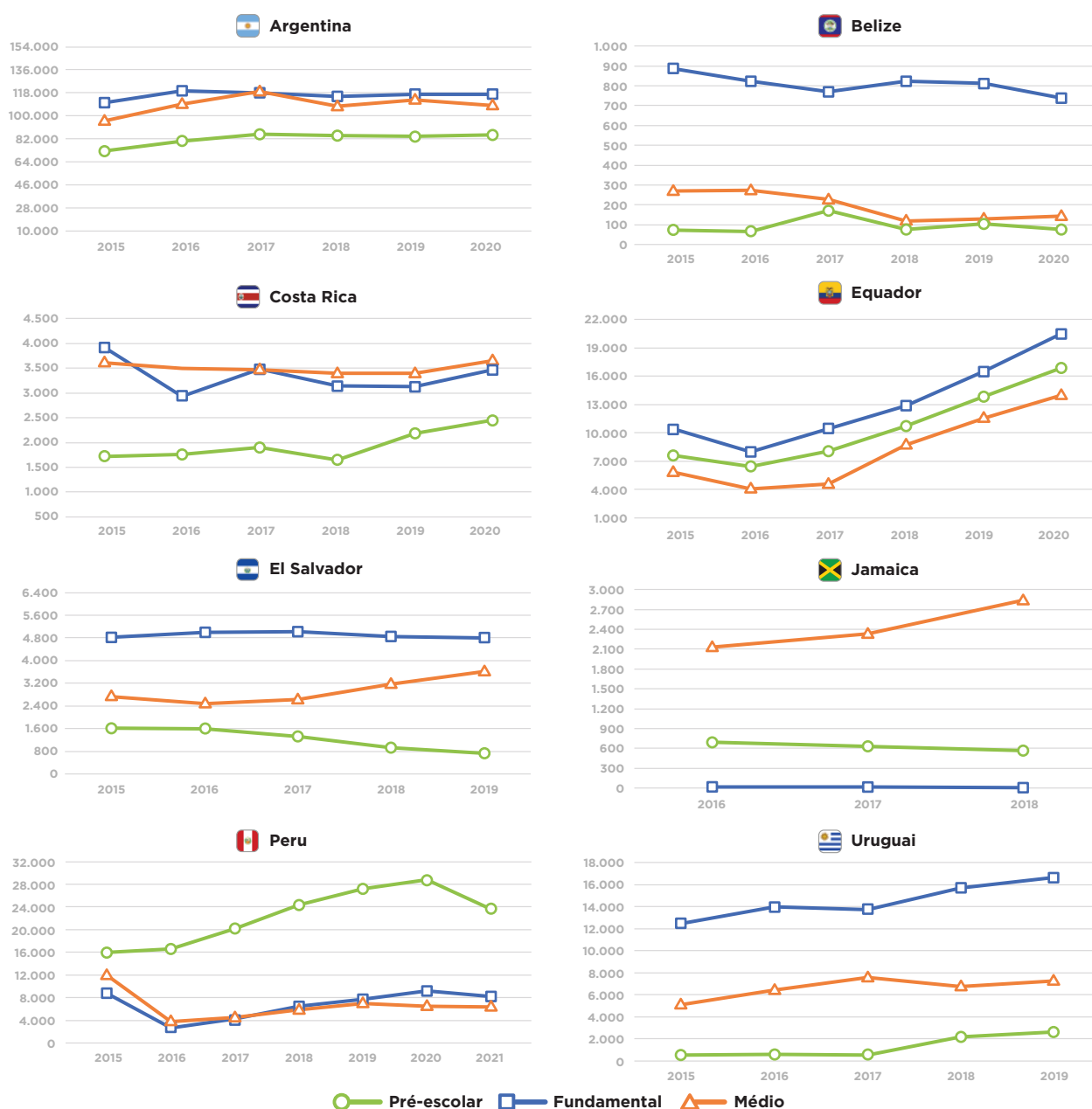
<sup>5</sup> Por exemplo, no Brasil, o setor privado com fins lucrativos cresceu consideravelmente e absorveu uma demanda significativa de estudantes de baixa renda que receberam empréstimos subsidiados para pagar seus estudos. Estimativas apontam que cerca de 30% dos estudantes universitários no Brasil estão matriculados em uma universidade com fins lucrativos (Horsch, 2014). No Peru, estima-se que essa proporção atinja 40% do total de matriculados (Bellido, 2014). No caso do Chile, a diversificação da matrícula atraiu uma porcentagem significativa de estudantes provenientes de famílias com poucos recursos. De acordo com estatísticas do Banco Interamericano de Desenvolvimento, na Colômbia, Costa Rica e Peru, um em cada três alunos matriculados em instituições de ensino superior e que se encontram nos quintis mais baixos de renda, frequenta uma instituição privada (Busso et al., 2017). Esta diversificação da oferta também se reflete no aumento do número de programas de estudo. Por exemplo, na Colômbia, entre 2001 e 2011, o número de programas aumentou quase o dobro, passando de 3.600 para 6.279 (Camacho et al., 2016).

## C Nível de ensino a ser ministrado

A escassez de docentes adequados na região (que contam com a preparação na matéria que ensinam), varia dependendo do nível de ensino a ministrar, agravando-se em níveis de primeira infância e médio que requerem maior especialização. Por isso, a análise da matrícula com especialização nos diferentes níveis de ensino contribui para o debate acerca da pertinência da futura oferta de docentes. Estamos formando docentes com as especializações necessárias de acordo com as demandas do sistema?

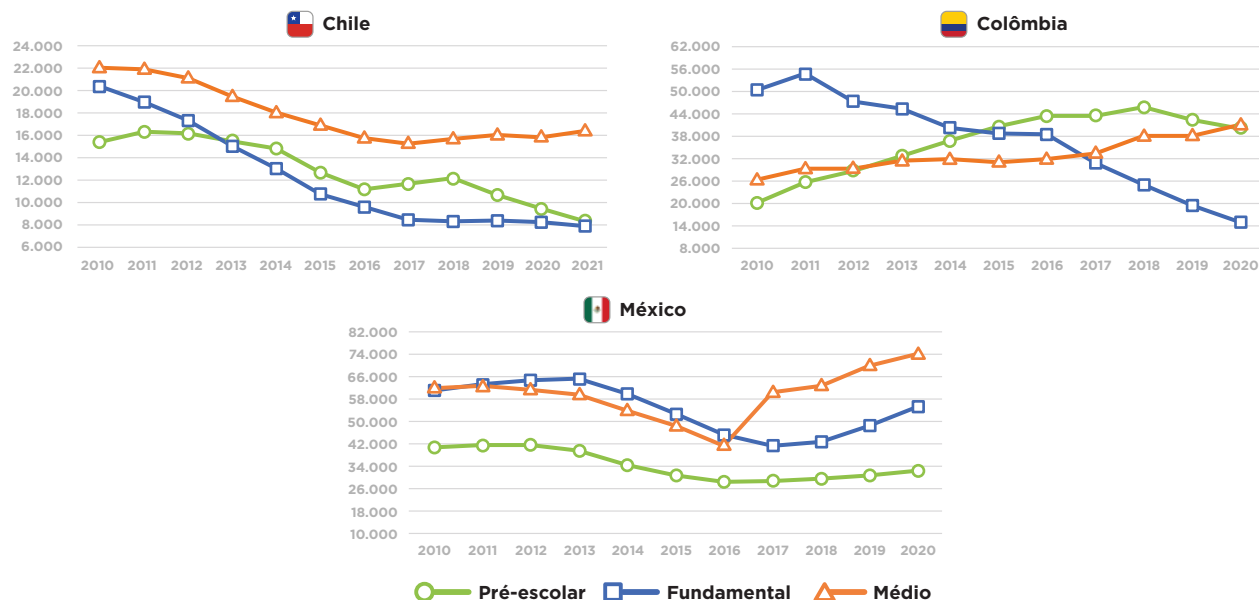
Os gráficos 6 e 7 mostram as trajetórias de matrícula em programas FID segundo o nível de ensino de especialização dos futuros docentes - pré-escolar, fundamental, médio—. Em geral, há uma proporção maior de matrículas em programas de formação inicial docente do ensino fundamental no Equador, Uruguai, El Salvador, Belize e Argentina. O Peru destaca-se por ser o único que tem uma maior proporção de matrículas no pré-escolar. Por outro lado, Jamaica, Costa Rica, Chile e México têm uma maior concentração de matrículas no ensino médio.

**Gráfico 6** Matrícula em programas de formação inicial docente de acordo com o nível de ensino (2015-2020)



Devido à maior disponibilidade de informação, o gráfico 7 mostra a matrícula por nível de ensino no Chile, Colômbia e México, entre 2010 e 2020. Conforme estabelecido anteriormente, os três países têm uma alta matrícula no ensino superior, mas uma baixa proporção dessa matrícula em programas de formação inicial docente.

**Gráfico 7** Matrícula em programas de formação inicial docente de acordo com o nível de ensino (2010-2020)

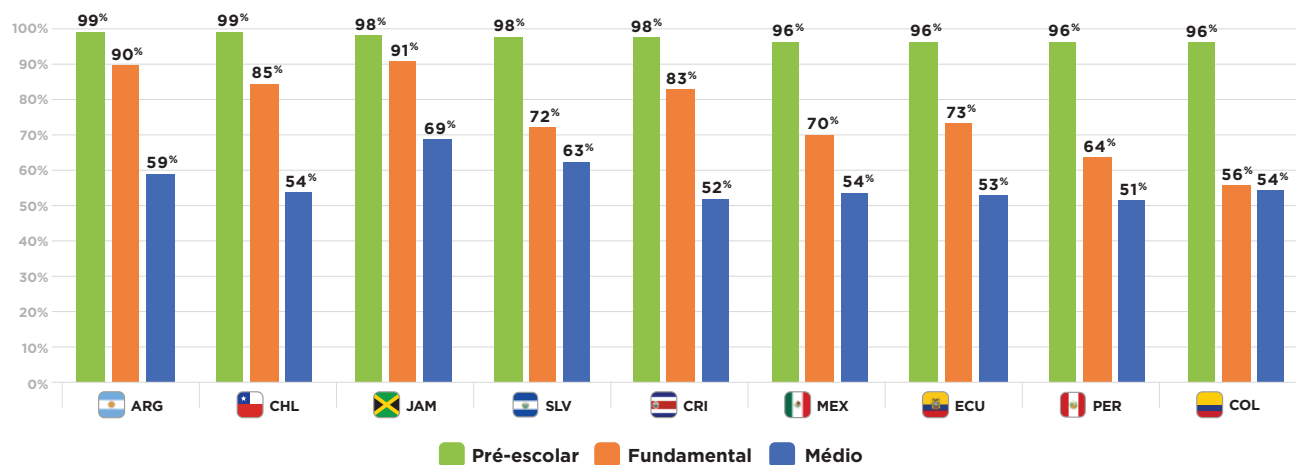


Pode-se observar que entre 2010 e 2020, a matrícula em programas de formação docente do México sobe, em média, 1% ao ano, enquanto Colômbia e Chile essa desce em 2% e 6%, respectivamente. No caso do Chile, a queda de 6% corresponde a uma redução da matrícula nos três níveis educacionais (pré-escolar, fundamental e médio), o que poderia estar associado a uma maior regulação destes programas, mais que a uma queda da demanda. Por outro lado, o México tem duas principais tendências: entre 2010 e 2016, a matrícula em programas FID nos três níveis de ensino desce, e depois desde 2016 esta volta a níveis menores aos iniciais no caso de pré-escolar e fundamental, e ligeiramente melhores no caso do médio. Finalmente, a Colômbia apresenta mudanças díspares para os três níveis de educação. Desde 2011 a matrícula cai em programas de formação inicial docente para o ensino primário, enquanto a matrícula para o ensino pré-escolar e médio aumentam discretamente, com alguns períodos de estabilidade.

## D Nível de ensino e gênero

O gráfico 8 mostra a porcentagem de matrícula feminina em programas FID de acordo com o nível de ensino de especialização, no ano de 2018, para 10 países com informações disponíveis. A tendência à feminização da matrícula apresenta-se com maior intensidade nos níveis de ensino pré-escolar e fundamental, e com uma representação feminina/masculina mais equilibrada no nível de ensino médio. Indicadores da região mostram que a representação feminina em programas de formação inicial docente decai ostensivamente no médio, e em especialidades de matemática e ciências.

**Gráfico 8** Matrícula feminina em programas de formação inicial docente de acordo com o nível de ensino a ser ministrado (2018)



Em média, 73% da matrícula em programas FID é feminina, enquanto para o total do ensino superior chega a 57%. Ao comparar os três níveis educacionais, o nível de pré-escolar é o que tem a maior proporção de mulheres na matrícula de programas de formação inicial docente na região, chegando a 97%. No nível pré-escolar, a Argentina se destaca como o país com a menor proporção de homens matriculados. No fundamental, por sua vez, a participação regional média de mulheres matriculadas em programas de formação docente é de 77%. A Colômbia se destaca como o país com a menor diferença de representação entre homens e mulheres no fundamental, enquanto Jamaica e Belize são os países com a menor proporção de homens matriculados. No ensino médio, a participação feminina em programas FID cai para 57%, entre 2015 e 2020, para a região, semelhante à participação total no ensino superior. No ensino médio, a proporção de homens matriculados em programas de formação inicial docente aumenta em todos os países, com destaque para Peru, Costa Rica, Equador, México, Chile e Colômbia, onde atinge quase metade do total.

## E Formação intercultural bilíngue







Há vasta evidência das lacunas no desempenho acadêmico que afetam estudantes pertencentes a povos originários da região em comparação com seus homólogos não indígenas (Santibáñez, 2016; Saavedra Vallejos, 2021; UNESCO, 2020). Ao mesmo tempo, a mudança para modalidades remotas de ensino durante a pandemia expôs importantes lacunas digitais para a população estudantil em geral e, em particular, para os estudantes indígenas (Montero Gutenberg, 2021).

Uma dimensão chave da desigualdade educacional na região é a baixa porcentagem de população indígena que acessa uma educação pertinente e de qualidade, devido a barreiras linguísticas, socioeconômicas ou de conectividade. Entre os países que dispõem de informação na região, Peru, México, Chile e Belize exibem a maior proporção de pessoas que se identificam como indígenas. Nesses países, a diversidade étnica e cultural é abordada de maneira bastante heterogênea. No México existem escolas comunitárias e indígenas como uma modalidade de ensino. No Peru, Equador e Chile, existem programas de educação intercultural bilíngue que, embora possam ser opcionais ou obrigatórios, estão sujeitos à presença de uma maioria indígena no território.

A diversidade étnica e cultural é uma consideração importante para analisar como os programas FID preparam para oferecer uma educação intercultural bilíngue. No Chile, a formação de educadores interculturais bilíngues se faz através de convênios com universidades localizadas em áreas de alta presença indígena ou através das secretarias regionais de educação. Por outro lado, no Peru foram em sua maioria as próprias comunidades indígenas que lideraram e organizaram programas de formação, junto a institutos pedagógicos superiores e universidades. Outros países, embora não disponham de formação docente em educação intercultural bilíngue formal até à data, estão a desenvolver iniciativas específicas. Por exemplo, em Belize, em 2022, 50% dos docentes do Ensino Fundamental e Médio participaram de oficinas profissionais docentes para ensinar minorias étnicas.

Devido a restrições na disponibilidade de informação, apresentam-se as tendências em matrícula de programas interculturais bilíngues apenas para Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru. São classificados como programas interculturais bilíngues aqueles que: (i) se concentram no ensino ou conservação de línguas originárias e sua cultura; (ii) seu objetivo é a integração de estudantes indígenas ao sistema educacional, seja para o ensino médio ou superior.

**Tabela 3** Participação de programas interculturais bilíngues na formação inicial docente (2018)

País	Matriculados em programas interculturais bilíngues	Programas interculturais bilíngues	População autoidentificada como indígena em nível nacional
 Peru	10,9%	8,8%	26,0%
 Colômbia	5,2%	2,1%	4,4%
 Equador	2,9%	1,9%	7,0%
 México	2,0%	2,9%	21,5%
 Brasil	0,2%	0,4%	0,5%
 Chile	0,1%	0,2%	12,4%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados proporcionados pelos países.

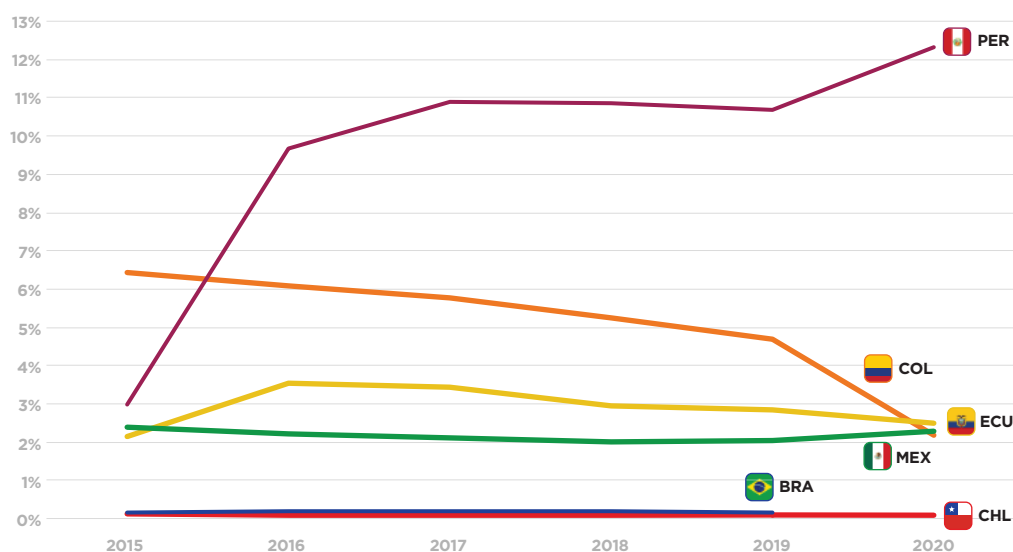
Observação: A população que se autoidentifica como indígena corresponde à proporção pertencente a um povo originário de acordo com o último censo disponível. Existe uma grande variabilidade ao redor do ano do censo e o instrumento utilizado para calculá-la.

A tabela 3 apresenta a proporção da matrícula e do número de programas de educação intercultural bilíngue (PEIB) em relação à matrícula e número de programas FID, respectivamente, com dados de 2018 para cinco países da região. No Brasil e no Chile, a porcentagem de matriculados em programas interculturais bilíngues em relação à matrícula total de programas FID não excede 1%, sendo consideravelmente menor que os demais países. No México, Equador e Colômbia, a porcentagem de matriculados no PEIB flutua entre 2% e 5,2%. No Peru, tanto a matrícula quanto o número de programas interculturais bilíngues oferecidos apresentam um aumento sustentado ao longo do tempo, superando 10% a partir do ano 2020. No caso do Equador, desde 2020, o concurso “Quero Ser Professor Intercultural Bilíngue” se concentra exclusivamente na seleção de docentes para atender instituições educacionais que atendem povos e nacionalidades indígenas (Bocarejo et al., 2022). A incorporação da certificação do conhecimento da língua ancestral por parte dos participantes do concurso representa avanços consideráveis na matéria.

Embora existam países que têm uma maior necessidade de educação intercultural bilíngue dada a proporção da população autoidentificada como indígena (como México e Peru), os dados mostram que a oferta de programas interculturais bilíngues é insuficiente, e que os governos, em geral, não a incentivam.

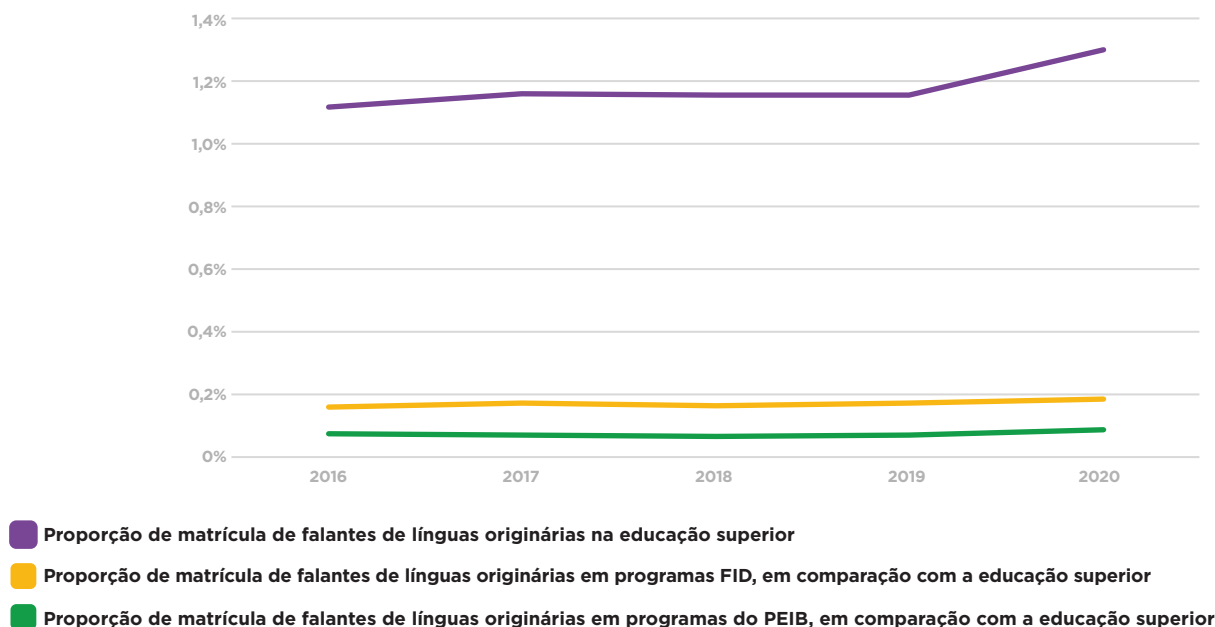
O gráfico 9 mostra a fração que representam os programas interculturais bilíngues na matrícula de programas FID para o período 2015-2020. Observa-se um aumento sustentado na proporção de programas interculturais bilíngues no Peru, que passa de 3% em 2015, para 12,3% em 2020. Em contraste, a Colômbia apresenta uma queda na participação de programas interculturais bilíngues que se acentua em 2020, passando de 6,4% em 2015 para 2,2% em 2020. A proporção de programas interculturais bilíngues cresce no ano de 2016 no Equador, mas depois observa-se uma queda suave e consistente. No México, Chile e Brasil, por sua vez, os programas interculturais bilíngues apresentam tendências estáveis em torno de 2,2%, 0,1% e 0,2%, respectivamente.

**Gráfico 9** Participação da matrícula em programas interculturais bilíngues nos programas de formação inicial docente (2015-2021)



Outro desafio a ser enfrentado em torno da maior escassez docente em escolas interculturais bilíngues é a atração de alunos bilíngues para programas FID. No caso do México, um país com, pelo menos, 20% da população que se identifica como indígena segundo dados de 2018 (ver tabela 3), a matrícula de estudantes indígenas no ensino superior é muito baixa, e desta, uma reduzida proporção corresponde a estudantes de programas de formação inicial docente (gráfico 10). Dado que a disponibilidade vigente de informação não permite fazer um acompanhamento específico dos programas interculturais bilíngues, mantém-se como um desafio poder fazê-lo para futuros estudos de formação docente na região.

**Gráfico 10** Matrícula de falantes de línguas originárias no México como porcentagem da matrícula no ensino superior





## IV Como é o perfil de estudantes matriculados em programas de formação inicial docente e como evoluiu ao longo do tempo? Evidência para Chile e Colômbia (2010-2021)

**Em média, os alunos matriculados em programas de formação inicial docente:**

- **São mulheres**
- **Têm menor desempenho acadêmico ao ingressar no ensino superior**
- **Provêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos (graduados de escolas públicas, provenientes de áreas rurais, com pais com níveis mais baixos de educação)**
- **Pertencem em maior proporção a etnias originárias**

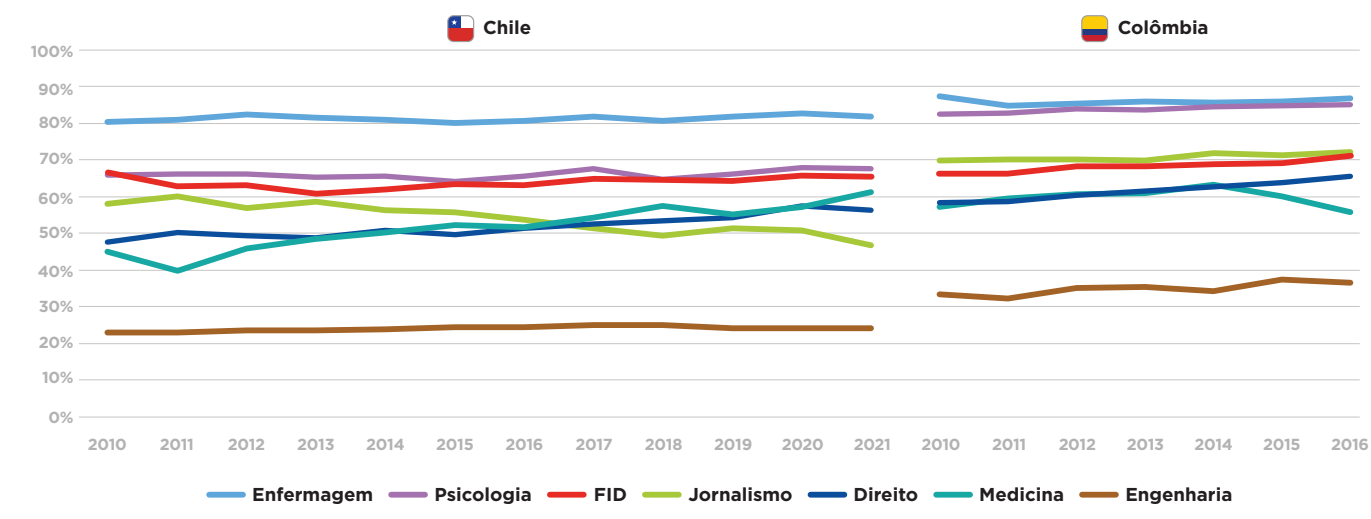
A Colômbia e o Chile contam com microdados que permitem analisar como variaram as características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes matriculados em programas FID ao longo do tempo. Por isso, para estes países realiza-se uma comparação do perfil dos estudantes matriculados em programas de formação inicial docente com aqueles matriculados em outras carreiras afins ou de alto prestígio social, tais como enfermagem ou medicina. Essas análises são estendidas para o período de 2010 a 2021.

A partir da análise das características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas dos alunos matriculados em programas de formação docente, observam-se resultados estáveis ao longo do tempo e altamente semelhantes entre os dois países. Os estudantes matriculados em programas de FID são majoritariamente mulheres (superam 65% da matrícula), provêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos (menor nível educacional dos pais, maior proporção de graduados de colégios vulneráveis, ou menores rendimentos familiares), têm pior rendimento acadêmico ao ingressar no ensino superior (pontuações de admissão ao ensino superior ou ranking de egresso escolar), e pertencem em maior proporção a etnias originárias. A seguir, são apresentados os resultados de acordo com cada uma dessas características dos matriculados.

## A Gênero do matriculado

Como no resto da região, a matrícula em programas FID no Chile e na Colômbia é predominantemente feminina. Em média, a matrícula feminina é de 64% na Colômbia e 76% no Chile, e essas proporções se mantêm estáveis durante o período 2010-2021 (ver anexo 2). Ao comparar a matrícula feminina com outras carreiras profissionais, o gráfico 11 mostra que a proporção de mulheres por carreira não varia significativamente entre Colômbia e Chile para o período analisado, e destaca a semelhança da hierarquia de carreiras segundo a proporção de mulheres matriculadas. De fato, em ambos os países a matrícula em programas de formação inicial docente é das mais feminizadas, sendo só superados por psicologia e enfermagem (e jornalismo na Colômbia). As carreiras com menor presença de mulheres são engenharia, medicina e direito.

**Gráfico 11** Matrícula feminina em programas de formação inicial docente (FID) em comparação com outras carreiras

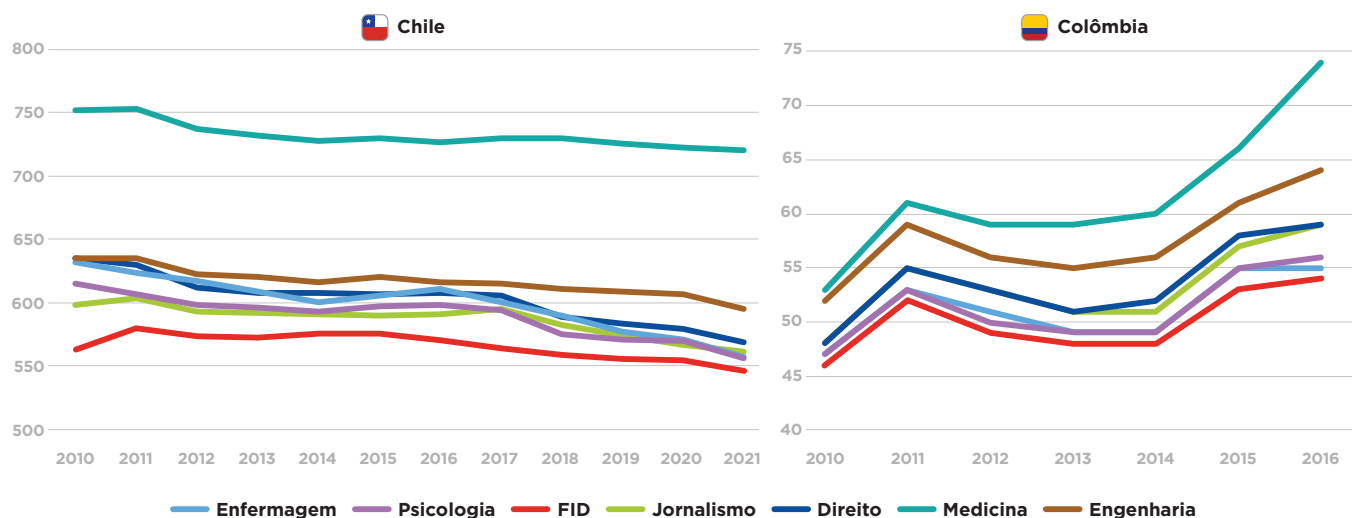


Embora a pedagogia continue a ser uma carreira altamente feminizada e esta tendência tem permanecido constante ao longo do tempo, mulheres de alto desempenho acadêmico estão optando por carreiras socialmente mais prestigiadas. Elacqua et al. (2018) analisam dados da proporção de mulheres selecionadas em carreiras de alta avaliação social (como direito ou engenharia) e mostram que as mulheres não excedem 25% das matrículas entre 1950 e 1960 e conseguem atingir até 50% entre 2000-2010.

## B Desempenho acadêmico

O gráfico 12 apresenta a pontuação média em matemática e linguagem dos exames de admissão ao ensino superior obtidas pelos estudantes matriculados em distintas carreiras (Saber 11 na Colômbia, e Prova de Seleção Universitária no Chile). Para ambos os países e em todos os anos analisados, a hierarquia de carreiras é semelhante, sendo a medicina a carreira cujos matriculados têm a maior pontuação de admissão, seguida pela engenharia. Por outro lado, aqueles matriculados em programas FID apresentam a menor pontuação média de todas as carreiras analisadas, seguida por psicologia e jornalismo. Esta evidência mostra que os aspirantes a docentes entram no ensino superior com pior desempenho acadêmico medido pelos testes de admissão.

**Gráfico 12** Média das notas nos exames de admissão ao ensino superior (matemática e linguagem) dos matriculados nos programas de formação inicial docente (FID) em comparação com outras carreiras.

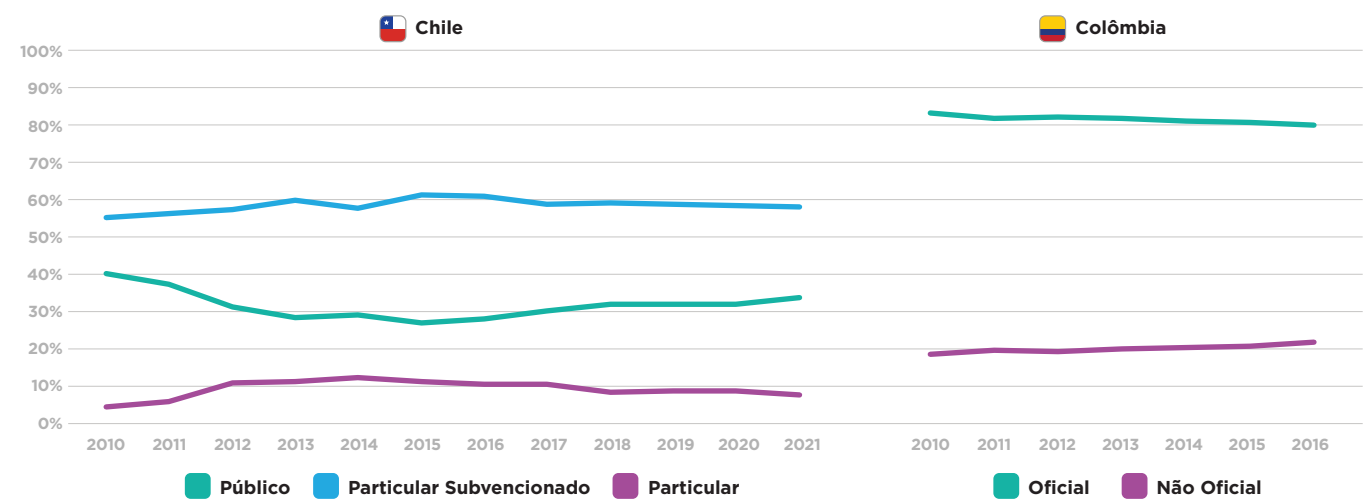


Fonte: Elaboração própria a partir das bases do Processo de Admissão 2010-2021 (DEMRE, Chile), Saber 11 e Saber Pro 2009-2021 (ICFES, Colômbia)

## C Dependência administrativa da escola egressa

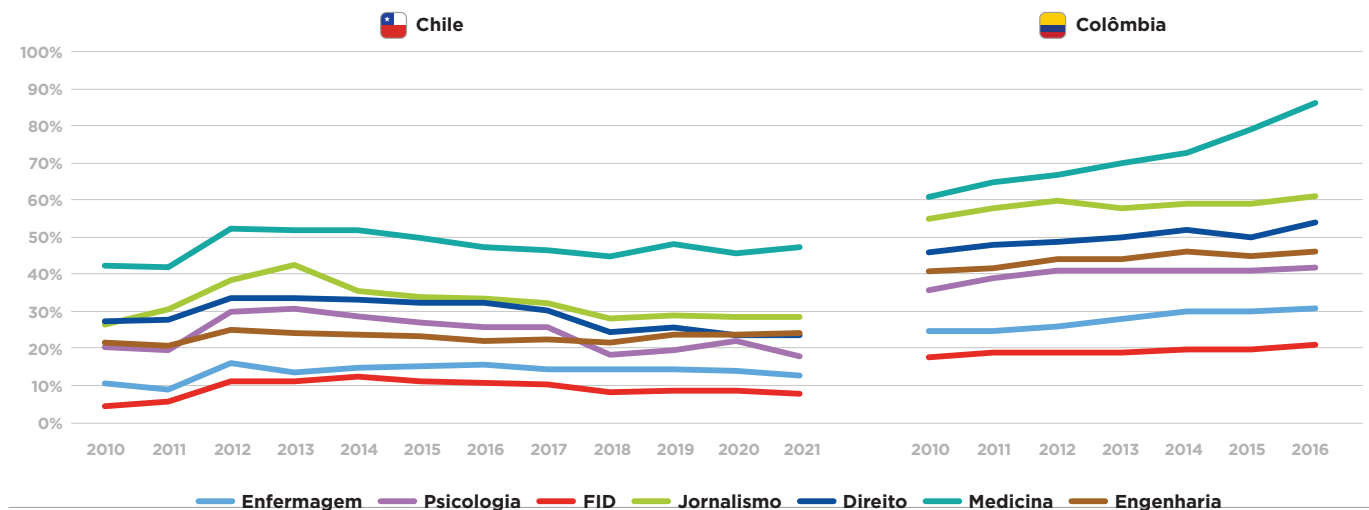
Existem lacunas significativas de status socioeconômico entre estudantes que frequentam estabelecimentos de gestão pública e privada na região. Por isso, é interessante analisar a composição da matrícula a partir da dependência administrativa da escola egressa dos estudantes que ingressam em programas de formação inicial docente. Como se vê no gráfico 13, no período estudado, entre os estudantes matriculados em programas de formação inicial docente, tanto no Chile como na Colômbia, predominam os(as) que egressaram de estabelecimentos escolares operados com financiamento público (oficiais na Colômbia, e públicos mais particulares-subsidiados no Chile). De fato, cerca de 90% das matrículas em programas de formação docente são constituídas por estudantes que se formaram em colégios públicos, que, em média, pertencem a níveis socioeconômicos baixos ou médios-baixos.

**Gráfico 13** Matrícula em programas de formação inicial docente de acordo com o tipo de dependência administrativa da escola egressa



Ao comparar a proporção de graduados de escolas particulares que se matricularam em programas de formação inicial docente em relação a outras carreiras profissionais, o gráfico 14 mostra que a ordem das carreiras é semelhante nos dois países. Tanto no Chile como na Colômbia, os programas de formação inicial docente recebem a menor porcentagem de estudantes graduados de colégios privados, os quais se associam a um maior nível socioeconômico. Segue-se a enfermagem, com a segunda menor proporção de matrículas nas escolas públicas.

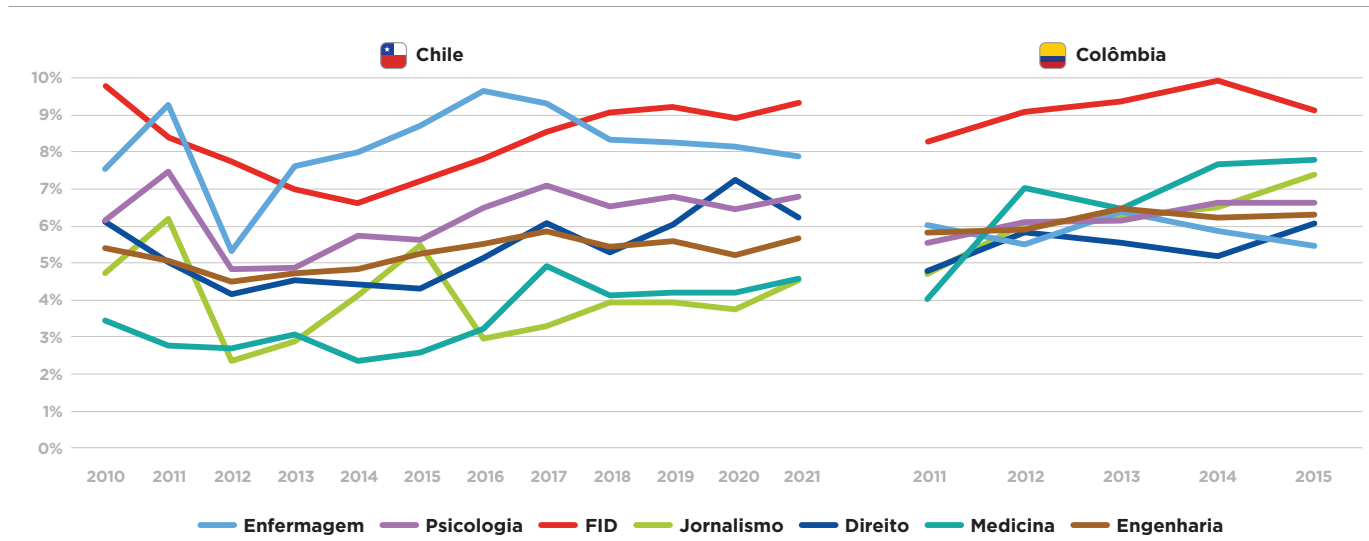
**Gráfico 14** Matrículas de graduados de colégios particulares em programas de formação inicial docente (FID) em comparação com outras carreiras



## D Ruralidade do colégio de egresso

Os setores rurais da região são caracterizados por acesso restrito a serviços básicos, como água potável, eletricidade ou estradas pavimentadas. Da mesma forma, o acesso à educação em todos os seus níveis costuma ser intermitente e de baixa qualidade, devido à dificuldade de conseguir docentes que estejam dispostos a se estabelecer em áreas rurais. O gráfico 15 mostra a proporção de matriculados em diferentes carreiras profissionais que se formaram em escolas localizadas em áreas rurais, tanto no Chile quanto na Colômbia. Embora a representação de estudantes provenientes de áreas rurais seja baixa no ensino superior, em ambos os países os programas de formação inicial docente contam com uma maior proporção de estudantes graduados dessas escolas em comparação com as demais carreiras. No Chile, os programas de formação inicial docente e de enfermagem monopolizam a maior proporção de graduados de colégios rurais (9,3% e 7,9%, respectivamente, em 2021). Na Colômbia, a matrícula em programas de formação inicial docente é composta entre 8% e 10% de estudantes graduados de colégios rurais no período analisado.

**Gráfico 15** Matriculados em programas de formação inicial docente (FID) que se formaram em faculdades rurais em comparação com outras carreiras

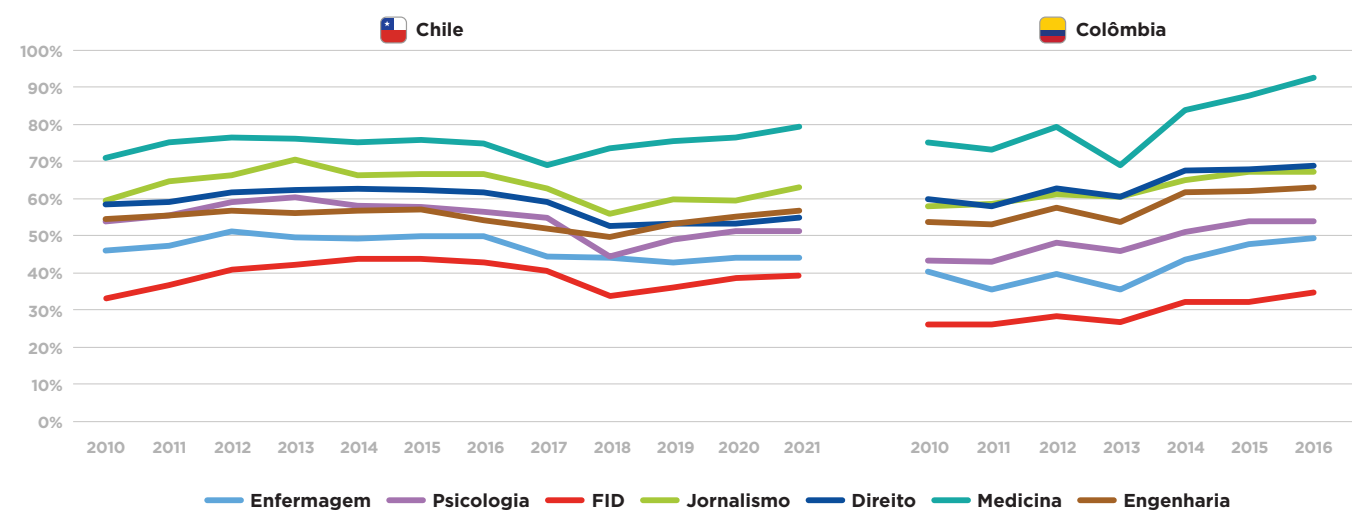


## E Educação dos pais

Ao analisar o nível educacional reportado de mães e pais dos matriculados em programas FID, observa-se que a proporção de estudantes cuja mãe e/ou pai frequentou o ensino superior (isto é, ensino técnico ou superior incompleto ou superior), no Chile flutua entre 33% e 44% durante o período 2010-2021. No caso da Colômbia, os números são ligeiramente menores, com matriculados em programas de formação inicial docente flutuando entre 28% e 35%, entre os anos 2010 e 2016 (29% em média).

Ao comparar estes dados com as demais carreiras analisadas, o gráfico 16 evidencia que os matriculados em programas de formação inicial docente apresentam a menor proporção de pais que frequentaram o ensino superior. O curso de medicina concentra a maior proporção de matriculados cujos pais alcançaram o ensino superior, e o ordenamento das carreiras é similar e estável ao longo do tempo em ambos os países. O anterior segue as mesmas tendências quando se considera as remunerações médias obtidas por carreira (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012; Elacqua et al., 2018).

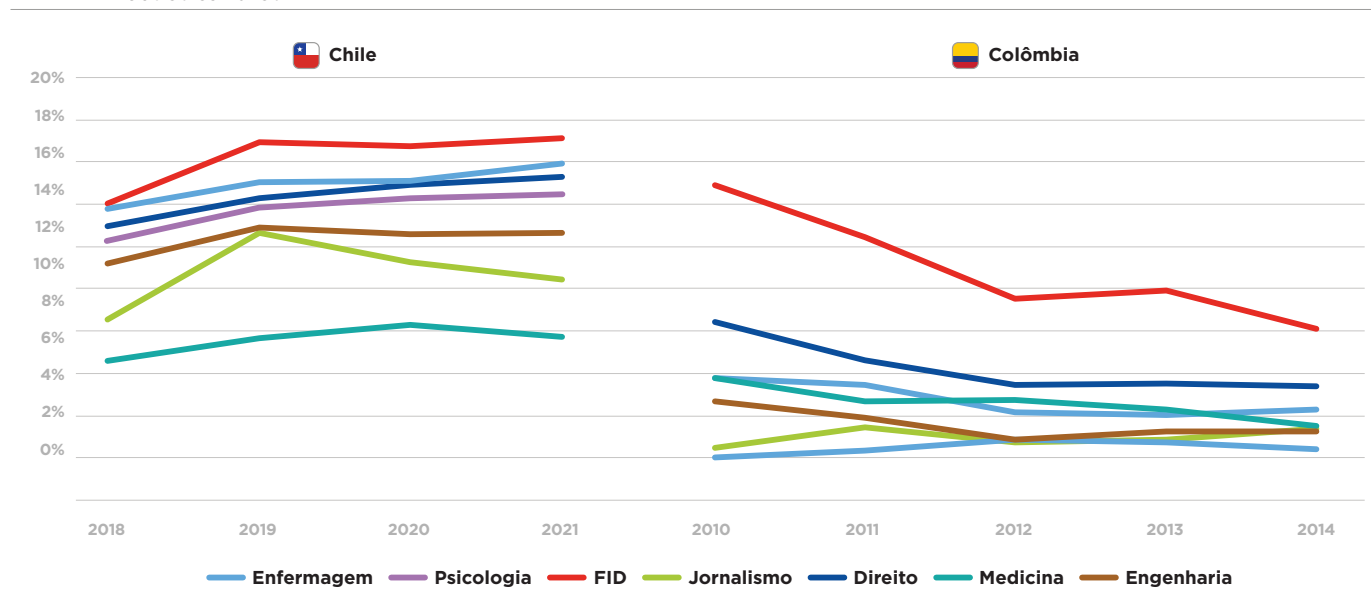
**Gráfico 16** Matriculados em programas de formação inicial docente (FID) cujos pais alcançaram o ensino superior em comparação com outras carreiras



## F Pertencimento a etnias ou povos originários

Os membros de etnias originárias têm uma menor participação no ensino superior na região, e esta tende a se concentrar em carreiras de menor valor e prestígio. O gráfico 17 mostra a matrícula em diferentes cursos para estudantes pertencentes a etnias ou povos originários. No Chile, a porcentagem de estudantes matriculados em programas de formação inicial docente pertencentes a etnias originárias flutua entre 14% e 17% no período 2018-2021. Esta porcentagem excede a proporção de membros de etnias originárias a nível nacional de 12,8%, segundo o censo de 2017. Ao comparar esta proporção com outras carreiras profissionais, este gráfico mostra que os programas de formação inicial docente concentram a maior proporção de matriculados pertencentes a etnias originárias, seguido pela carreira de enfermagem. Em contraste, medicina é a carreira que apresenta a menor proporção de estudantes pertencentes a etnias originárias (entre 6% e 8% da matrícula). Ou seja, os estudantes de etnias originárias têm menor representação relativa nas carreiras mais prestigiosas e seletivas. No caso da Colômbia, similar ao Chile, os programas de formação inicial docente concentram uma maior proporção de estudantes pertencentes a etnias originárias, em comparação com as demais carreiras durante o período 2010-2014. Esta representação de estudantes de grupos étnicos em programas de formação inicial docente caiu acentuadamente entre 2010 e 2012, aproximando-se da média do resto das carreiras.

**Gráfico 17** Matriculados em programas de formação inicial docente (FID) pertencentes a etnias originárias em comparação com outras carreiras

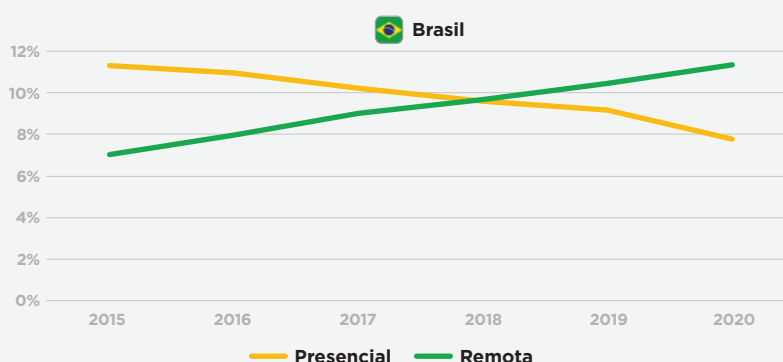


## O que aconteceu durante a pandemia da COVID-19?

O efeito inicial da pandemia nas taxas de matrículas em programas de formação inicial docente da região foi leve, sem mudanças significativas durante o ano de 2020. Na América Central e no Caribe, a matrícula no ensino superior permaneceu relativamente constantes durante 2019 e 2020. Na América do Sul também não houve grandes mudanças, com exceção do Chile e do Peru. Chile apresentou uma ligeira baixa na matrícula geral de ensino superior entre 2019 e 2020; entre 2015 e 2019, a matrícula geral no ensino superior se manteve entre 6.600 e 6.700 matriculados por cem mil habitantes, e caiu para 6.400 no ano 2020. No caso do Peru, a queda foi mais acentuada: entre 2017 e 2019, a matrícula média foi de 4.000 matriculados por 100 mil habitantes, atingindo 4.500 matriculados por 100 mil habitantes em 2019. No entanto, no ano de 2020 essa reduziu em menos de 4.000 matriculados por cada 100 mil habitantes, o valor mais baixo de todo o período analisado. Embora algumas quedas como as do Chile e do Peru sejam registradas, os dados gerais sugerem que, até o momento, não se manifesta um efeito claro da pandemia sobre os níveis de matrícula no ensino superior na região. Isso pode estar associado ao fato de que, em níveis mais avançados de ensino, a transição das modalidades de aula presencial para a educação remota de emergência foi menos perturbadora do que nos níveis do ensino fundamental e médio (Hodges et al., 2020). O estresse e a carga de trabalho excessiva assumida pelos docentes não afetaram de maneira substantiva a matrícula total em programas de formação inicial docente durante o alvorecer da pandemia, em contraste com o impacto negativo em abandono observado na matrícula escolar. No entanto, evidências recentes sugerem que o prestígio da profissão docente foi prejudicado durante a pandemia e isso repercutiu negativamente nas preferências dos candidatos a programas FID no ensino superior. De fato, no Chile, a proporção de estudantes que se candidataram à pedagogia caiu drasticamente em 2021 em comparação com outras carreiras de ensino superior (Contreras et al., 2022 próximo a ser publicado).

É interessante que, no Brasil, a matrícula em programas de formação inicial docente em modalidade remota exhibe uma tendência de alta sustentada desde antes da pandemia (ver gráfico 18). Durante o período 2015-2020, a matrícula em programas de formação inicial docente em modalidade presencial declinou quase pela metade, enquanto a matrícula em programas remotos aumentou quase o dobro. No ano de 2020, o gráfico 18 mostra um aceleração no declínio do formato presencial dos programas de formação inicial docente. No entanto, essas tendências não sugerem que tenha havido um efeito da pandemia. O aumento constante na matrícula em modalidade remota para o Brasil está provavelmente associado à grande porcentagem de sua população que tem acesso à internet, o qual tem aumentado consistentemente desde 2000, chegando a cifras que margeiam 80% até o final de 2020 (Banco Mundial, n.d.). Isso se soma ao fato de que os programas educacionais remotos tendem a ter um custo associado menor do que os programas presenciais.

**Gráfico 18** Matrícula em programas de formação inicial docente como porcentagem da matrícula no ensino superior, segundo modalidade de ensino no Brasil.



Em resumo, devido à recente e à breve extensão do período de análise pós-pandemia da COVID-19, é muito prematuro estudar os efeitos desta sobre as propinas em programas de formação inicial docente.



## Comentários finais

Os países da América Latina e do Caribe enfrentam um importante desafio: aumentar o número de docentes para fazer frente à escassez projetada e, ao mesmo tempo, melhorar as capacidades e composição da força docente. Nesta nota técnica analisamos as características e tendências da matrícula em programas de formação inicial docente como um dos primeiros elos na cadeia de formação do corpo docente em cada país. As conclusões são claras: apesar das demandas crescentes, nos últimos anos a matrícula parece estar estagnada tanto em sua dimensão quanto em sua composição.

Em primeiro lugar, entre 2015 e 2020, em média, na região houve um ligeiro aumento dos matriculados no ensino superior por cem mil habitantes (0,6%), e um incremento ligeiramente superior no caso dos programas de formação inicial docente (0,9%). Tomando como indicador a proporção de matrículas que se concentra em carreiras de formação inicial docente, vemos que, na maioria dos países, essa se mantém estável. Isto é, em um contexto em que a matrícula global no ensino superior não teve maiores variações, a proporção de matriculados que opta por carreiras de formação docente também não registrou maiores alterações. Embora tenha ocorrido um crescimento da matrícula, não está claro se esse crescimento será suficiente para atender à demanda por docentes qualificados, uma análise que precisará ser feita de acordo com cada país.

Por outro lado, a composição da matrícula em carreiras de formação inicial docente mantém algumas características que já foram descritas no passado: a região caracteriza-se por uma matrícula majoritariamente feminizada, com maior presença de mulheres em carreiras de formação docente para o nível fundamental e pré-escolar, e que estudam em instituições públicas em maior proporção que quem cursa outras carreiras. A tendência em relação à especialização escolhida pelos estudantes (pré-escolar, fundamental ou médio) varia de acordo com os países, com casos em que se mantém uma presença tradicional para o ensino primário, e países onde tem havido um crescimento importante dos níveis de pré-escolar (por exemplo, Peru) ou médio (por exemplo, México ou Colômbia). Adicionalmente, nos programas de formação inicial docente, a proporção de matriculados em educação intercultural bilíngue é significativamente menor que a população autoidentificada como indígena. Os dados mostram que a oferta de programas interculturais bilíngues é insuficiente e que, em geral, não houve políticas sustentadas que promovam essa oferta.

A análise das características demográficas, étnicas, socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes matriculados em programas de formação docente na Colômbia e no Chile traz perspectivas adicionais. Em comparação com outras carreiras de ensino superior, em ambos os casos se observa uma matrícula feminizada, com estudantes que têm menor rendimento acadêmico nos exames de admissão, que provêm em maior proporção de colégios rurais e colégios públicos, e cujos pais cursaram, em menor proporção, estudos superiores. Em ambos os países, não houve grandes variações nessas características nos últimos 10 anos.

Múltiplos fatores afetam a decisão de se matricular em programas de formação inicial docente: a avaliação social da carreira, os requisitos e sistemas de admissão, as condições de trabalho e políticas de atração de novos candidatos, entre muitos outros. Principalmente, os docentes recebem salários baixos e pouco competitivos (Bertoni et al., 2020) e piores que os recebidos por outros profissionais e técnicos da região

(Mizala y Ñopo, 2016). Tanto o número como as características dos estudantes matriculados em programas de formação inicial docente são, em parte, o reflexo destas políticas. Várias das políticas implementadas durante o período analisado podem ter afetado negativamente o número de matriculados em programas de formação inicial docente, de forma direta ou indireta. Por exemplo, no Chile e no Peru, uma maior regulamentação dos programas e a obrigatoriedade de credenciamento podem ter tido um impacto negativo nas vagas oferecidas, além de levar ao fechamento de algumas instituições. O aumento dos requisitos de acesso e processos de seletividade também são fatores que podem diminuir o número de estudantes que atendem às condições para acessar esses programas.

O anterior apresenta uma aparente dicotomia: políticas destinadas a elevar os padrões das carreiras de formação inicial docente parecem estar em oposição ao aumento nas matrículas necessárias para lidar com o déficit de docentes projetado. O desafio para os governos reside em superar esta dicotomia, para o qual é necessário não só motivar a postulação e matrícula em programas de formação inicial docente (por exemplo, Peru, Colômbia, Chile e Argentina oferecem benefícios e ajudas pecuniárias específicas para estudantes que optem por estas carreiras (Elacqua et al., 2018)), mas agir sobre as condições da profissão para torná-la mais atraente.

## Referências

**Banco Mundial (2020).** *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. World Bank, Washington, DC. United States of America.

Recuperado de:

<https://policycommons.net/artifacts/1278910/the-covid-19-pandemic/1868914/> on 03 Oct 2022. CID: 20.500.12592/jx79wv.

**Banco Mundial (n.d.).** *Individuals using the Internet (% of population)* - Brazil. The World Bank Data. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=BR>

**Banco Interamericano de Desarrollo (2012).** *La mujer latinoamericana y caribeña: más educada pero peor pagada*.

Web Stories. Recuperada del sitio:

<https://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-10-15/diferencia-salarial-entre-hombres-y-mujeres%2C10155.html>

**Bates, L. A., & Glick, J. E. (2013).** *Does it matter if teachers and schools match the student? Racial and ethnic disparities in problem behaviors*. Social Science Research, 42, 1180–1190.

<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.005>

**Beaman, L., Duflo, E., Pande, R., & Topalova, P. (2012).** *Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India*.

science, 335(6068), 582–586.

**Bellido, M. (2014).** *Universidades en Peru - Parte 2: tipos y su conformación*.

Útero.Pe (blog), 9 de junio, 2017.

Disponible en:

<http://sudo.uterop.pe/2014/06/09/universidades-en-peru-parte-2-tipos-y-su-conformacion/>

Consultado en enero de 2017.

**Bertoni, E., Elaqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Méndez, C., Montalva, V., Olsen, A. S., Santos, H., & Soares, S. (2020).** *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Recuperado de:

<https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo>

**Bocarejo, D., Drouet, M., Elacqua, G., Marotta, L., Mendez, C., Ramos, M. (2022).** *¿Cómo reclutar mejores docentes para escuelas interculturales bilingües? : Lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador*.

Nota técnica N°. 2539. Banco Interamericano de Desarrollo.

**Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. & Ripani, L., (2017).** *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Recuperado del sitio:

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4611>

**Camacho, A., Messina, J., Uribe, J.P., (2016).** *The expansion of Higher Education in Colombia: Bad students or bad programs?* Documento de discusión del BID N°.452. Banco Interamericano de Desarrollo.

**Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S. G., Taylor, L., & Udalova, V. (2022).** *The Impact of Female Teachers on Female Students' Lifetime Well-Being* (No. w30430). National Bureau of Economic Research.

**Chiriboga Montalvo, C. (2019).** *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. UNESCO.

Recuperado del sitio:

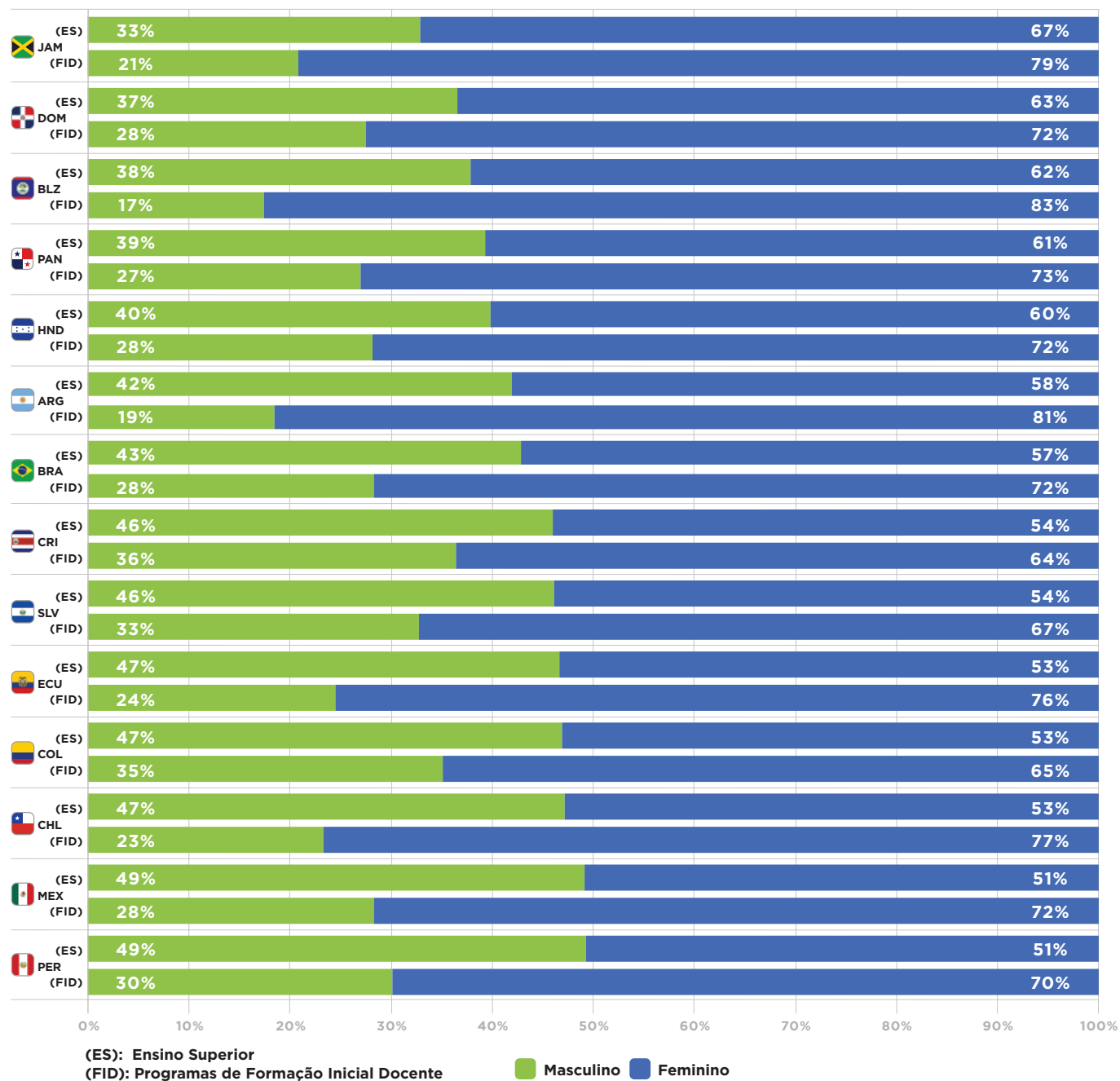
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370074.locale=es>

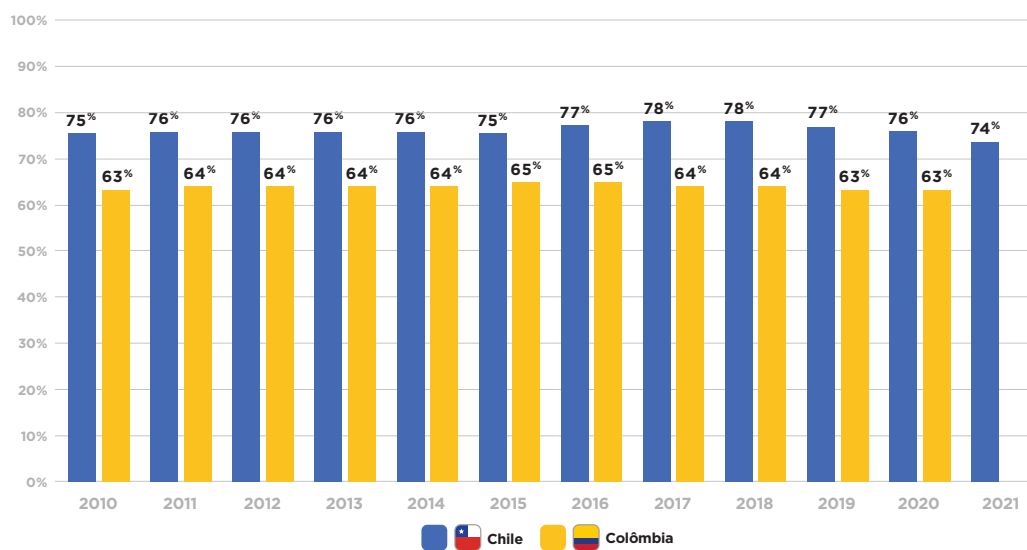
- Contreras, D., Elacqua, G., Jaimovich, A., Ulloa, V. (2022).** *The impact of Covid-19 on college major choice in Chile.* Próximo a publicarse.
- Cruz-Aguayo, Y., Fuertes, N. & Schodt, S., (2019).** *Classroom Quality and Teacher Characteristics in Ecuador.* Recuperado de <https://policycommons.net/artifacts/304243/classroom-quality-and-teacher-characteristics-in-Ecuador/1221082/> el 22 Nov , 2022. CID: 20.500.12592/mgtj7g.
- Dee, T. (2004).** *Teachers, race and student achievement in a randomized experiment.* The Review of Economics and Statistics, 86(1), 195–210.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., (2018).** *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Elige Educar (2022).** *Índice Elige Educar 2021: Reporte de resultados.* Área de Investigación Elige Educar. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/05/reporte-indiceee2021-vf.pdf>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000).** *Multicultural teacher education for the 21st century.* The Teacher Educator, 36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Hamann, D. L., & Walker, L. M. (1993).** *Music Teachers as Role Models for African-American Students.* Journal of Research in Music Education, 41(4), 303–314. <https://doi.org/10.2307/3345506>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020).** *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.* Recuperado el 3 de Octubre, 2020, del sitio web Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horch, D. (2014).** *As demand for education rises in Brazil, For-profit Colleges fill the gap.* New York Times, 19 de junio, 2017. Disponible en: <https://archive.nytimes.com/dealbook.nytimes.com/2014/06/19/as-demand-for-education-rises-in-brazil-for-profit-colleges-fill-the-gap/> Consultado en enero de 2017
- Islam, A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, N. A., & Hossain, T. (2020).** *Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey.* PLoS ONE, 15(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Le, K., & Nguyen, M. (2019).** *Racial / Ethnic Match and Student-Teacher Relationships* (No. 105390). Recuperado de [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105390/1/MPra\\_paper\\_105390.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105390/1/MPra_paper_105390.pdf)
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., ... Ferini-Strambi, L. (2020).** *Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff.* Journal of Neurology. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2016).** *“Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007”.* International Journal of Educational Development, 47, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.014>
- Montero Gutenberg (2021).** *Brecha digital y estudiantes normalistas indígenas en tiempos de COVID-19.* Revista electrónica de investigación e innovación educativa, 7(1). [https://www.researchgate.net/profile/Gervasio-Montero-Gutenberg/publication/357990084\\_Brecha\\_digital\\_y\\_estudiantes\\_normalistas\\_indigenas\\_en\\_tiempos\\_de\\_COVID-19/links/61ea3ce69a753545e2e67a59/Brecha-digital-y-estudiantes-normalistas-indigenas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gervasio-Montero-Gutenberg/publication/357990084_Brecha_digital_y_estudiantes_normalistas_indigenas_en_tiempos_de_COVID-19/links/61ea3ce69a753545e2e67a59/Brecha-digital-y-estudiantes-normalistas-indigenas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf)

- Paredes, V. (2014).** *A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect.* *Economics of Education Review*, 39, 38–49.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Peloso, R. M., Ferruzzi, F., Mori, A. A., Camacho, D. P., Franzin, L. C. da S., Margioto Teston, A. P., & Freitas, K. M. S. (2020).** *Notes from the Field: Concerns of Health-Related Higher Education Students in Brazil Pertaining to Distance Learning During the Coronavirus Pandemic.* *Evaluation and the Health Professions*, 43(3), 201–203.  
<https://doi.org/10.1177/0163278720939302>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006).** *A meta-analytic test of intergroup contact theory.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rodríguez Ponce, Emilio. (2012).** *La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente?.* *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Santibañez, L. (2016).** *The indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education.* *International Journal of Educational Development*, 47, 63–75.  
 Recuperado del sitio:  
[https://www.researchgate.net/publication/307841288\\_The\\_indigenous\\_achievement\\_gap\\_in\\_Mexico\\_The\\_role\\_of\\_teacher\\_policy\\_under\\_intercultural\\_bilingual\\_education](https://www.researchgate.net/publication/307841288_The_indigenous_achievement_gap_in_Mexico_The_role_of_teacher_policy_under_intercultural_bilingual_education)
- Saavedra Vallejos, E. (2021).** *Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas.* *Educación*, 57(2).  
 Recuperado de:  
<https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-saavedra>
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., ... Eisner, M. (2020).** *Emotional Distress in Young Adults during the COVID-19 Pandemic: Evidence of Risk and Resilience from a Longitudinal Cohort Study.* *Psychological Medicine*, 1(10).  
<https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>
- UNESCO (2020).** *América Latina y el Caribe: Inclusión y Educación: Todos y Todas sin excepción.* Informe de seguimiento de la educación en el mundo.  
 Recuperado del sitio:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020).** *Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic.* *Psychiatry Research*, 288, 1–2.

# Anexos

**Anexo 1** Composição das matrículas no ensino superior e nos programas de formação inicial docente por gênero (2018)



**Anexo 2** Matrícula feminina em programas de formação inicial docente (2010-2021)

# Agradecimentos

Agradecemos a gentil colaboração no trabalho de coleta de dados nos países pela equipe de Educação do BID, especialmente: Andrea Bergamaschi, Cecilia Berlanga, Ela Díaz, Raquel Fernández, Cynthia Hobbs, Juan Maragall, Mercedes Mateo-Berganza, Alejandro Morduchowicz, Danielle Nascimento, Emma Naslund-Hadley, Marianella Ortiz, Javier Prado, Sabine Rieble-Aubourg, Agustina Thailinger e Jennelle Thompson.

Agradecemos também a valiosa contribuição da equipe Elige Educar para a análise, especialmente Cristóbal Ruiz, Ángela Bonilla, Catalina Monsalve e René González.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a Erika Abarca, Elizabeth Simonsen e Jorge López pelo meticuloso trabalho de revisão e design realizado.