

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANDREZA BARBOSA

**OS SALÁRIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS:
IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**



ARARAQUARA – SP
2011

ANDREZA BARBOSA

OS SALÁRIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: CAPES

**ARARAQUARA – SP
2011**

Barbosa, Andreza

Os salários dos professores brasileiros: implicações para o
trabalho docente / Andreza Barbosa. – 2011

208 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

1. Educação – Brasil. 2. Políticas públicas educacionais.
3. Trabalho docente. I. Título.

ANDREZA BARBOSA

OS SALÁRIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: CAPES

Data da qualificação: 10/06/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Bernardete Angelina Gatti
Fundação Carlos Chagas (FCC)

Membro Titular: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo (USP)

Membro Titular: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo
Universidade de São Paulo (USP)

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a três pessoas muito importantes em minha vida, que marcaram decisivamente a realização dessa pesquisa:

Para a minha filha, Maria Vitória, que nasceu e cresceu junto com essa tese, participando, desde a barriga, do mundo acadêmico, tendo que entender, desde muito cedo, que mamãe precisava “fazer lição”: **esse trabalho é por você,** minha pequena, pelo seu direito à educação pública de qualidade. A você, querida, todo meu amor e minha vida.

Para minha mãe, Sônia que, mesmo não tendo concluído o Ensino Fundamental, ensinou-me e continua a me ensinar mais que qualquer universidade poderia fazer: **esse trabalho é para você,** mãe, que me deu a vida tantas vezes e que tornou essa tese possível, ao cuidar da Maria Vitória enquanto eu estudava. A você, todos os créditos por ter gerado uma filha, uma mãe e, agora, uma doutora.

Para meu marido, Marcos, professor que, em busca de um salário melhor, desdobra-se para dar até 60 aulas semanais entre as redes pública e privada de ensino: **esse trabalho é sobre você,** Má, professor dedicado e comprometido com a qualidade de seu trabalho, que a rede pública de ensino, aos poucos, vai perdendo para ocupações melhor remuneradas. A você, toda a minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não é apenas fruto dos quatro anos de Doutorado, mas também reflete a minha formação anterior e minha trajetória como professora. Nesse processo, foram muitas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente. Não seria possível mencionar todas aqui, mas quero deixar registrados meus agradecimentos a algumas em especial:

À minha orientadora, Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, por ter acreditado, desde o início, na importância de uma tese que abordasse a temática dos salários dos professores.

À minha co-orientadora, Maria José da Silva Fernandes, por ter me ajudado tanto com suas correções precisas e minuciosas, mesmo em época de tanto trabalho, abrindo mão, muitas vezes, de seu descanso e lazer para me ajudar a concluir a tese.

À professora Bernardete Angelina Gatti e ao professor José Marcelino de Rezende Pinto, pelas preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação e, também, após ele, por e-mail ou pessoalmente.

A Aline Sonobe e, especialmente, a Thiago Alves, por terem me ajudado tanto com os dados da PNAD.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A Fernando Surian e à Lidiane Matos, por toda a ajuda e atenção dada na secretaria da Seção de Pós-Graduação da FCL/UNESP.

Aos professores que coordenaram o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar durante a duração de meu curso de Doutorado: professores José Vaidergorn e Edson Inforsato, pela atenção e pelas solicitações atendidas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela imprescindível participação em minha formação acadêmica.

Ao professor Ricardo Antunes, da UNICAMP, pelas valiosas discussões na disciplina Sociologia do Trabalho.

Ao amigo Denis Bianconi, por mais uma vez fazer a correção dos meus escritos e, ao professor Carlos Butolo, pelo auxílio na elaboração do resumo em inglês.

À bibliotecária Amanda pelo auxílio durante meus desencontros com as normas da ABNT.

Aos meus amigos e colegas do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente, Gisela, Maria José, Vanessa e Gabriel, pela amizade, convivência animada e por todas as discussões que tanto contribuíram para a minha formação.

À Vanessa, Janaína, Camila e Michele, por terem me acolhido carinhosamente tantas vezes em Araraquara.

A todos os meus ex-alunos, do Centro Universitário Amparense, da UNESP Rio Claro e da UNESP Araraquara, por terem favorecido o amadurecimento de conceitos e atitudes.

Aos membros da APEOESP e da CNTE, especialmente, a Heleno Araújo, por terem atendido às minhas solicitações e fornecido vários documentos que fazem parte deste trabalho.

À minha mãe, meu pai e minha irmã, Tamiris, pelo apoio incondicional. Sem o carinho e a ajuda de vocês, a conclusão desse trabalho não teria sido possível.

Ao Marcos, pela compreensão, parceria, companheirismo e ajuda com os dados estatísticos e programas de computador. Sem o seu apoio e compreensão também não teria chegado até aqui.

À minha filhinha, Maria Vitória, que nasceu no meio disso tudo, por ter colaborado tantas vezes para que eu pudesse fazer esse trabalho e, também, pelas vezes em que não colaborou, exigindo minha presença e me mostrando o que, de fato, importa na vida.

Enfim, a toda a minha família, aos amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concluído.

“Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estoico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se ‘remunerá-los’ por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função. O problema, como já foi dito, é que estas coisas, ainda que não careçam por si mesmas de importância, não se comem.”

Mariano Fernández Enguita (1991, p. 58)

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

RESUMO

No bojo das discussões a respeito da melhoria da qualidade da educação, frequentemente surgem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores. Muitas pesquisas defendem que os salários recebidos pelos professores brasileiros contribuem para o quadro de precarização e intensificação do trabalho docente, trazendo consequências negativas para o trabalho do professor. Por outro lado, existem pesquisas que afirmam ser nulo ou muito pequeno o impacto dos salários sobre o trabalho docente. Para compreender melhor esse complexo quadro, essa pesquisa buscou verificar a forma pela qual os salários docentes são tratados nas pesquisas e documentos que abordam o assunto, tendo como objetivo central analisar e compreender as implicações dos baixos salários dos professores da Educação Básica do Brasil para o trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental que teve como corpus de análise as pesquisas relacionadas à remuneração docente produzidas, principalmente, por pesquisadores da educação e da economia e documentos relativos à temática elaborados por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por duas organizações sindicais de professores, no caso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além da legislação brasileira pertinente ao estudo e dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008. A partir da análise realizada é possível afirmar que os salários dos professores brasileiros podem ser considerados baixos e se configuram como um dos aspectos mais centrais nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, apresentando implicações para a profissão, como a baixa atratividade da docência e a dificuldade de reter os bons professores; implicações para o professor enquanto sujeito, como a pauperização e o sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho que acometem esses profissionais; e implicações que afetam tanto a profissão como o professor, como é o caso da intensa jornada de trabalho assumida para compensar os baixos salários que, por sua vez, contribuem para o aumento da rotatividade e itinerância dos professores nas escolas, para o agravamento dos problemas de saúde, para o absenteísmo docente, para o comprometimento da realização das atividades extraclasse desenvolvidas pelo professor, os quais dificultam ainda mais o investimento no seu aprimoramento profissional. Essas implicações comprometem a qualidade do trabalho docente, dificultando qualquer projeto que vise à melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Salários. Remuneração docente. Trabalho docente. Carreira docente. Políticas Públicas Educacionais. Professores Brasileiros.

BARBOSA, Andreza. **Teachers' salaries in Brazil**: implications for teacher's work. 2011. 208 f. Thesis (Doctorate in School Education) - College of Letters and Science, Sao Paulo State University, Araraquara, 2011.

ABSTRACT

When considering the discussions about improving the quality of education, issues related to teacher's work and salaries have always brought up. Many studies have argued that the salaries received by Brazilian teachers have been contributing to the symptoms of instability and intensification of teachers' workday, bringing negative consequences for the teacher's work. On the other hand, there are studies which have been shown to be nil or very small the impact of wages when considering the teacher's work. To better understand this complex situation, this work analyzes the way in which the teacher's salaries have been taken based on the researches and documents which have discussed this subject, having as a main objective to analyze and understand the implications of Brazilian teachers' low salaries in the Basic Education. Therefore, a bibliographic - documentary survey had been conducted, having as the analyses corpus the study related to teacher's wages, mainly the ones made by education and economy researchers together documents related to the theme elaborated by international organizations, e.g. the World Bank and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and two Teacher's Trade Unions, as the National Confederation of Education Workers and the Sao Paulo State Official Trade Union of School Teachers (APEOESP) and by the National Council of Education Secretaries (CONSED), the National Union of Municipal Education Managers (UNDIME), as well the Brazilian legislation relevant to the study and data from the National Household Sample Survey (PNAD) 2008. From this analysis, it is possible to state that Brazilian teachers' salaries have been considered low and they have been configured as one of the main point in the processes of impoverishment and intensification of teachers' workday, with implications on the profession, like the low attractiveness of teaching and difficulty in retaining good teachers; implications for the teacher while subject, such as impoverishment and a sense of dismay and dissatisfaction with the work that affect these professionals; and implications that have an effect on the profession as teacher due to the intense workday undertaken to compensate such low wages which, in turn, contribute to increase the turnover and the wanderings of teachers in the schools, health problems aggravation, absenteeism, commitment to the implementation of extracurricular activities developed by teachers, making more difficult the investment in the professional development. These implications have been compromising the quality of teacher's work, complicating any project aimed to the education quality improvement.

Keywords: Wages. Teacher's remuneration. Teacher's work. Teaching career. Public Policy Education. Brazilian teachers.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Diferenças salariais entre professores e diferentes amostras de não professores: valores estimados de acordo com a Decomposição de Oaxaca..... p. 83
- Figura 2:** Tipos de incentivos. p. 109
- Figura 3:** Diagrama esquemático dos fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos..... p. 137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O salário do professor paulista e o salário mínimo.....p. 127

Gráfico 2: Evolução do salário base do professor de Educação Básica I, com jornada de 24 horas semanais - fevereiro de 1998 a fevereiro de 2007.....p. 128

Gráfico 3: Primeira opção de carreira para o vestibular.....p. 148

Gráfico 4: Trabalho principal e secundário dos professores.....p. 168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Constituição das fontes bibliográfico-documentais.....p. 20

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** PIB Per Capita e Gastos em Educação de alguns países desenvolvidos e do Brasil.....p. 56
- Tabela 2:** Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão - Brasil e regiões - 2001 (em reais).....p. 91
- Tabela 3:** Estatísticas do rendimento mensal de professores, segundo a região e o nível de ensino no qual o professor exerce a atividade (em reais).....p. 94
- Tabela 4:** Pontos quintis da distribuição do rendimento dos professores - Brasil - 2006 (em reais).....p. 95
- Tabela 5:** Rendimento mensal médio em reais - profissões diversas.....p. 96
- Tabela 6:** Rendimento mensal e jornada de trabalho semanal por grupamento profissional - Brasil - 2008 (em reais).....p. 98
- Tabela 7:** Rendimento mensal e jornada de trabalho semanal por grupamento profissional - Estado de São Paulo - 2008 (em reais).....p. 115
- Tabela 8:** Escala de vencimentos - classes docentes - Estado de São Paulo.....p. 116
- Tabela 9:** Jornada de trabalho semanal docente por nível de ensino em que atua.....p. 161
- Tabela 10:** Professores do Ensino Médio segundo a quantidade de turmas em que lecionam - Brasil – 2007.....p. 166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABM** - Associação Brasileira de Municípios
- ADD** - Avaliação do Desempenho Docente
- ADI** - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANPEC** - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
- ANPED** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQi** - Custo Aluno-Qualidade Inicial
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONED** - Congresso Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CTB** - Carga Tributária Bruta
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- EF** - Ensino Fundamental
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GAM** - Gratificação de Atividade do Magistério
- GG** - Gratificação Geral
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBMEC - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

ICV - Índice de Custo de Vida

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PEC - Programa de Educação Continuada

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP - Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

STF - Supremo Tribunal Federal

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

VPCT - Valor Presente do Contrato de Trabalho

WEI - World Education Indicators

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 16
CAPÍTULO 1: Sobre o trabalho docente	p. 24
1.1. Características e especificidades da docência	p. 24
1.2. O trabalho docente na atualidade	p. 34
CAPÍTULO 2: Sobre os salários e as carreiras dos professores	p. 49
2.1. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação	p. 51
2.2. Trajetória da legislação sobre carreira e salário docentes	p. 59
2.3. Carreira e valorização salarial	p. 69
2.4. Os salários dos professores brasileiros são realmente baixos?.....	p. 76
2.5. Incentivos e pagamento por desempenho.....	p. 102
2.6. Os dados dos professores paulistas.....	p. 113
2.7. Os salários dos professores na perspectiva sindical	p. 124
CAPÍTULO 3: Sobre as implicações dos baixos salários para o trabalho docente	p. 132
3.1. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente	p. 141
3.1.1. Implicações dos baixos salários para a profissão docente	p. 143
3.1.1.1. Baixa atratividade	p. 143
3.1.1.2. Abandono do magistério.....	p. 152
3.1.2. Implicações dos baixos salários para o professor como sujeito	p. 154
3.1.2.1. Redução do poder aquisitivo	p. 154
3.1.2.2. Sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho	p. 157
3.1.3. Implicações dos baixos salários que afetam tanto a profissão docente quanto o professor como sujeito.....	p. 161
3.1.3.1. Intensa jornada de trabalho.....	p. 161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 180
REFERÊNCIAS	p. 188

INTRODUÇÃO

A questão da remuneração dos professores e seus efeitos sobre o trabalho docente têm permeado minha vida desde o início da minha¹ carreira como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano 2000. No entanto, foi durante a minha pesquisa realizada no curso de Mestrado, entre os anos de 2003 a 2005, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) onde, ao estudar as políticas de formação de professores, comecei a observar os salários² docentes sob um viés mais acadêmico, percebendo que, apesar da formação dos professores ser, obviamente, algo importantíssimo para a profissão docente, havia uma dimensão dessa profissão que, apesar de pouco sistematizada nas pesquisas educacionais, mostrava-se fundamental no dia-a-dia dos professores: a remuneração.

Na ocasião, eu estudava o programa especial de formação de professores, que ficou conhecido por PEC Formação Universitária. Tratava-se de um programa de formação continuada em regime semipresencial para professores em exercício. Como parte da pesquisa, realizei entrevistas com as professoras que participavam desse programa para compreender, dentre outras coisas, como se dava o aproveitamento dos conteúdos aprendidos no curso nas atividades cotidianas das escolas em que trabalhavam. As professoras entrevistadas, no geral, afirmaram que era muito difícil alterar a prática realizada em sala de aula a partir de conceitos trabalhados no curso, visto que lecionavam em dois períodos, estudavam à noite e, além disso, tinham que dar conta das tarefas domésticas. As professoras afirmaram ainda que eram obrigadas a dobrar período nas escolas porque o salário recebido pelas aulas em um único período era muito baixo e não dava para pagar as despesas da família.

Eu mesma já havia vivenciado essa situação. Nos anos de 2001 e 2002, lecionava em dois períodos em uma rede municipal de ensino. Posteriormente, em 2006, conciliava o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista com a

¹ Somente a introdução deste trabalho será escrita na primeira pessoa do singular. O restante dele será escrito na terceira pessoa do singular.

² Apesar de haver diferenças entre os termos “salário”, “remuneração” e “vencimento” (indicadas no segundo capítulo), vale destacar que não se fará distinção entre eles neste trabalho.

atuação na Educação Superior privada, totalizando 46 aulas semanais, sendo 30 na rede estadual de Ensino Fundamental e 16 na Educação Superior privada. Além disso, acompanhava situação semelhante com meu marido, professor efetivo na rede pública estadual que, em sua trajetória profissional, sempre estendeu a jornada de trabalho para além das 30 horas que compõem a jornada básica de trabalho dos professores paulistas, atuando também na rede privada de ensino. Assim, conhecia de perto os problemas relacionados aos salários pagos aos professores das redes públicas de ensino no Brasil que, como afirma Monlevade (2000), são baixos e podem levar à multi-jornada ou ao multiemprego.

Apesar disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 mostram que essa não é a realidade da maioria dos professores brasileiros, como se discutirá no decorrer desse trabalho, já que a média de horas trabalhadas pelos professores brasileiros é de 35,3 horas (ALVES; PINTO; SONOBE, 2010). No entanto, o número de professores que, cada vez mais, têm estendido sua jornada de trabalho para 40 horas semanais ou mais é considerável e não pode ser ignorado. De acordo com a PNAD de 2008, 52% dos professores brasileiros trabalham 40 horas ou mais (ALVES; PINTO; SONOBE, 2010).

Assim, a partir dos dados das entrevistas obtidos em minha pesquisa de Mestrado, de minha experiência como professora e, também, do contato frequente com os profissionais da educação, passei a levantar questões a respeito do impacto da remuneração sobre o trabalho dos professores e me deparei com a necessidade de investigar melhor essa temática. Apesar de no meio acadêmico esse assunto não ter suscitado muitos estudos, ou ser tratado de forma difusa e até mesmo ideológica, estava convencida que se tratava de um tema relevante para estudos futuros.

Para compreender melhor essa temática, elaborei um projeto de pesquisa que foi aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Araraquara. Em 2007, iniciei o curso de Doutorado sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva e, tendo conseguido bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), me afastei do trabalho como professora da rede pública de ensino e da Educação Superior privada.

Logo no início do curso de Doutorado, tive contato com algumas discussões específicas da pesquisa educacional e me aproximei dos estudos sobre trabalho docente e de outros a ele relacionados, como por exemplo, os estudos realizados por Enguita (1991), Apple (1995), Esteve (1995), Franchi (1995), Hypólito (1997, 1999), Cunha (1999), Codo (1999), Gatti (2000), Monlevade (2000), Shiroma (2004), Santos (2004), Lüdke e Boing (2004), Sampaio e Marin (2004), Oliveira (2003, 2004, 2005, 2006b, 2007), Penna (2007), Aranha (2007), Dias-da-Silva (2007), Duarte (2008), Lourencetti (2008) e Fernandes (2008).

Coincidentemente, no mesmo período, o salário dos docentes brasileiros passou a ser assunto recorrente na mídia escrita e falada devido, principalmente, ao fato do Governo Federal ter colocado novamente em discussão o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Vários artigos envolvendo o salário dos professores passaram a circular na mídia. Muitos deles tinham como base estudos realizados na área da economia. Por discordância em relação a muitos desses artigos, senti a necessidade de compreender melhor os argumentos neles defendidos, o que me levou a aprofundar a discussão sobre os salários dos professores e adentrar nas pesquisas da área da economia. Muitos pesquisadores dessa área defendem que o desenvolvimento econômico de um país é fortemente impulsionado pela educação e, por isso, discutem os aspectos que estariam relacionados à qualidade da educação, como é o caso das pesquisas de Hanushek (1995, 1996, 2002), Hanushek, Kain e Rivkin (1999), Hanushek e Rivkin (2007), Ioschpe (2004), Castro e Ioschpe (2007), Menezes Filho (2007), Barbosa Filho, Afonso e Pessôa (2007), Barbosa Filho e Pessôa (2008), Becker (2008) e Moriconi e Marconi (2008).

Para melhor compreender o conceito de trabalho, cursei, ainda no segundo ano do Doutorado, a disciplina Sociologia do Trabalho, ministrada pelo professor Ricardo Antunes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Com isso, consegui compreender o trabalho docente no contexto mais amplo do mundo do trabalho o que, por sua vez, favoreceu um olhar mais crítico sobre a temática dos salários docentes.

A remuneração dos professores aparecia recorrentemente em diferentes estudos tanto da área da educação quanto da economia. Algumas pesquisas da educação apontam os salários como um dos aspectos incisivos para o aprofundamento do quadro de precarização

e intensificação do trabalho docente, o que traz consequências negativas para o professor. Já no caso das pesquisas da área da economia, os professores eram, frequentemente, apontados como os principais sujeitos viabilizadores da qualidade da educação, porém muitos desses estudos afirmavam ser nulo ou muito pequeno o impacto dos salários sobre o trabalho docente.

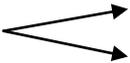
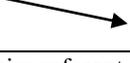
Assim, ao levantar documentos e pesquisas que abordassem a remuneração docente, percebi que não existem muitos consensos a respeito das questões relacionadas aos salários dos professores. Além disso, constatei que eram poucos os estudos que tratavam a remuneração docente de forma específica. A maioria deles abordava esse tema de forma difusa, diluída no bojo de outras discussões e tangenciando outros assuntos.

Dessa forma, surgiu a questão central que passou a nortear essa pesquisa: de que forma os salários dos professores afetam o trabalho docente? Minha hipótese inicial, baseada ainda nas entrevistas realizadas durante meu curso de Mestrado e na minha vivência como professora, era de que os salários dos professores eram baixos e trariam implicações para o trabalho docente.

Assim, o objetivo central dessa pesquisa passou a ser a análise e a compreensão das implicações dos baixos salários para o trabalho do professor, que se somou à intenção de verificar a forma pela qual os salários docentes eram tratados nas pesquisas e documentos que abordam esse assunto. Tendo em vista que, até o presente momento, poucas pesquisas se focaram na remuneração dos professores e considerando as diferentes posições encontradas nos estudos e nos documentos a respeito das implicações dos salários dos professores, acredito ser essa uma importante forma de contribuir para traçar um panorama da atual situação da remuneração docente no Brasil.

Ao considerar esses objetivos, optei por desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental. Além do vasto levantamento bibliográfico feito com o intuito de reunir informações sobre os salários dos professores que estavam dispersas em diferentes estudos, foi realizada uma pesquisa documental que favoreceu a compreensão e a análise da temática deste trabalho. Segundo Chizzotti (2001), a pesquisa documental seria adequada neste caso, pois possibilita mostrar a situação atual de um dado assunto traçando a evolução do problema.

Estabelecido o tipo de pesquisa, realizei a definição das fontes bibliográfico-documentais. Nesse sentido, o corpus de análise deste trabalho foi constituído pelas pesquisas relacionadas à remuneração docente produzidas, principalmente, por pesquisadores das áreas da educação e economia, e por documentos relativos à temática elaborados pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por duas organizações sindicais de professores, no caso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), por documentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da legislação brasileira pertinente ao estudo e dos dados da PNAD de 2008. Trata-se de pesquisas e documentos de natureza variada, portanto com sentidos distintos, que foram tratados de acordo com a especificidade apresentada. Por exemplo, um documento legal aborda a temática de forma diferente de uma publicação sindical e isso foi considerado no estudo.

FONTES BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAIS		
Pesquisas e/ou artigos derivados de pesquisas relacionadas à remuneração e ao trabalho docente		Pesquisas da área da educação e áreas afins Pesquisas da área da economia
Documentos elaborados por organismos internacionais		Documentos do Banco Mundial Documentos da UNESCO
Documentos elaborados por organizações sindicais		Documentos da CNTE Documentos da APEOESP
Documentos de outras organizações vinculadas à educação		Documento do CONSED Documentos da UNDIME
Dados oficiais estatísticos relacionados aos professores e sua remuneração		Documentos do MEC Documentos do INEP
Legislação brasileira referente à remuneração docente		
Dados da PNAD de 2008.		

Quadro 1: Constituição das fontes bibliográfico-documentais

Dessa forma, integraram a análise pesquisas produzidas pela área da educação e também estudos da área da economia que faziam referências à relação salário e trabalho docente. Optei por incluir estudos dessa área devido à importância destinada à temática por esses pesquisadores, principalmente por aqueles relacionados à subárea economia da educação. Apesar de não ter formação em economia e, portanto, não dominar os métodos usados nas pesquisas da área, julguei necessário, em função da temática pesquisada, analisar os resultados apresentados por elas, bem como as orientações destinadas às políticas públicas, visto que os argumentos dos economistas têm apresentado grande visibilidade no meio acadêmico e político.

As pesquisas que abordavam o tema da remuneração docente foram obtidas a partir da revisão da literatura disponível e do levantamento de estudos já feitos no país. Para tanto, utilizei o banco de teses da CAPES, os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) disponibilizados em seu site, os trabalhos dos últimos seminários internacionais da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDE ESTRADO), os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Economia disponibilizados no site da Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia (ANPEC) e os textos disponibilizados no site do IBMEC³.

Além das teses e artigos levantados, os documentos vinculados a Organismos Internacionais que abordavam a temática dos salários dos professores também foram objetos de análise ao longo desse estudo. Apesar do grande número de Organismos Internacionais existentes na atualidade, foram considerados na análise apenas o Banco Mundial e a UNESCO, dado o histórico de intervenções e orientações desses organismos nas políticas educacionais brasileiras. Dentre muitos documentos voltados à educação, foram selecionados aqueles que tratavam da questão da remuneração docente de forma mais central. Esses documentos foram obtidos nos sites desses organismos.

Na análise documental, foram ainda considerados, materiais publicados nos últimos anos por duas importantes organizações sindicais de professores que abordavam a questão

³ IBMEC, antes sigla do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais, é agora somente “nome fantasia” de uma instituição de ensino superior da área de gestão e negócios.

salarial. Assim, foram analisados os documentos da CNTE e da APEOESP⁴. No entanto, é necessário registrar que não foram encontrados muitos documentos dessas entidades que abordassem de forma mais sistematizada e profunda a questão da remuneração do trabalho do professor, o que me levou a utilizar jornais, informativos e cartilhas que, junto com alguns levantamentos feitos por esses sindicatos, ajudaram a compor o corpus de análise. Esses documentos, por sua vez, foram obtidos no site dessas organizações e em contato por telefone e e-mail com seus membros e funcionários.

E, como não poderia deixar de ser, também foi considerada a legislação brasileira sobre o tema, bem como os dados estatísticos publicados pelo MEC e pelo INEP. Além disso, também foram considerados os dados da PNAD de 2008 organizados e trabalhados por Thiago Alves, José Marcelino de Rezende Pinto e Aline Sonobe em pesquisa ainda em andamento intitulada “Explorando os dados sobre professores na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008”.

Durante a realização do Exame de Qualificação, em junho de 2010, os membros da banca sugeriram que fossem incorporados na análise documentos produzidos pelo CONSED e pela UNDIME. No entanto, após contato com esses órgãos, constatei que, apesar da discussão a respeito dos salários dos professores estar presente entre eles, ela é pouco sistematizada, pois o CONSED forneceu apenas o documento “Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos Estados Brasileiros” e a UNDIME forneceu três cartas encaminhadas ao Ministro da Educação, ao presidente da Associação Brasileira de Municípios e ao senador Cristovam Buarque, nas quais se abordavam, de forma breve, questões relacionadas à implementação do Piso Salarial Profissional Nacional nos municípios. Por não serem muitos, esses documentos foram utilizados mais a título de ilustração ou exemplificação de alguns pontos específicos da análise.

Conforme já dito, além de compreender as implicações dos salários para o trabalho dos professores, a intenção também era a obtenção de um panorama geral a respeito dos salários dos professores no Brasil. No entanto, devido ao grande número de estudos

⁴ A escolha da APEOESP se deu devido ao fato de ser esse o maior sindicato da América Latina, contando atualmente com cerca de 180 mil associados (APEOESP, 2010) e também devido a sua importância histórica na luta pelos direitos dos professores.

encontrados que abordavam questões relacionadas à remuneração dos professores no estado de São Paulo, dediquei atenção especial a esses dados em seção específica do trabalho.

A heterogeneidade das condições de carreira e salários, somada aos diferentes instrumentos de coleta de dados e às diferentes épocas em que as pesquisas consideradas foram realizadas, evidenciaram valores e porcentagens que nem sempre coincidem, mas que são importantes, inclusive, por nos oferecer um panorama da diversidade da situação da remuneração dos professores no Brasil.

Tratar da remuneração dos professores é algo que, ao longo da pesquisa, mostrou-se bastante difícil, não apenas pela heterogeneidade referida acima, mas também por se tratar de assunto tão controverso e permeado muitas vezes por discursos ideológicos. Além disso, o trabalho com estudos e materiais de linguagem e objetivos diferentes mostrou-se muito complicado, o que demandou grande esforço para analisá-los em suas especificidades. Apesar das dificuldades encontradas, esse trabalho se justifica primeiro porque, segundo Ferreira (2004) e Andrade (2007), ainda são poucos os estudos sobre carreira e remuneração do professor no Brasil. Além disso, há a necessidade crescente de se compreender de forma aprofundada e fundamentada teoricamente o trabalho docente e a remuneração do professor. Muito tem-se ouvido falar da temática na mídia em geral, no entanto, faz-se necessário um olhar acadêmico e científico para esses assuntos, sobretudo para os salários dos professores.

O trabalho que ora se apresenta foi sendo constituído ao longo dos quatro anos do curso de Doutorado e sofreu as alterações sugeridas pela banca por ocasião do Exame de Qualificação. Quanto à estrutura, está organizado em três capítulos. No primeiro, discute-se o trabalho docente, buscando compreender suas características e especificidades bem como os processos de precarização e intensificação. No segundo capítulo, é discutido, especificamente, o tema dos salários dos professores, abordando sua relação com o financiamento da educação pública brasileira, tratando das questões relacionadas à carreira docente no Brasil, dos valores dos salários dos professores e das estratégias atuais adotadas por alguns governos de pagamento por incentivos ou desempenho. Discutem-se ainda nesse capítulo os dados específicos do estado de São Paulo e a perspectiva sindical em relação à remuneração. Já no terceiro e último capítulo são abordadas as implicações dos baixos salários para o trabalho docente, tendo em vista as pesquisas e os documentos analisados.

CAPÍTULO 1

SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Falar sobre o trabalho docente implica, antes de tudo, reconhecer que se trata de uma atividade profissional com características muito específicas e, em grande parte, muito distintas da maioria das outras profissões. Nesse sentido, estudar o trabalho docente implica esforço de reconhecimento das especificidades do ser professor e das mudanças pelas quais tem passado esse trabalho ao longo dos anos no Brasil.

O processo que levou à expansão da escola pública brasileira a partir da década de 60 e, posteriormente, as reformas educacionais implantadas, principalmente a partir dos anos 90, trouxeram muitas mudanças que tiveram repercussões sobre a escola e o trabalho docente.

Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo discutir o trabalho docente de modo a destacar as suas especificidades, características e heterogeneidade, problematizando os processos de precarização e intensificação do trabalho docente.

1.1. Características e especificidades da docência

Atualmente, o trabalho docente é definido de forma ampla, abrangendo não apenas a sala de aula ou o processo de ensino formal, mas todas as outras atividades inerentes à educação (OLIVEIRA, 2010). No entanto, neste trabalho, serão abordados apenas os professores que, segundo Oliveira (2010), são os primeiros a serem lembrados quando se fala em trabalho docente devido ao fato de encarnarem de maneira mais expressiva o ato educativo e serem considerados os principais responsáveis por ele nas políticas públicas.

Se durante muitos anos o trabalho do professor era compreendido como tarefa destinada ao ensino, atualmente extrapola essa clássica imagem, já que aos professores passou a ser exigida a realização de muitas outras atividades. Oliveira (2004), em outro momento, já ressaltava que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito e compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Além disso, geralmente atribui-se, pelo menos no nível do discurso, muita importância à educação e, conseqüentemente, ao trabalho docente. É comum, por exemplo, verificarmos a existência de artigos veiculados pela mídia e pesquisas (muitas vezes da área da economia) que argumentam que a educação impulsionaria o desenvolvimento econômico do país. No entanto, ainda que esse argumento seja verdadeiro, há que se admitir que a educação e o trabalho docente têm papel importante para além do desenvolvimento econômico, dada sua relevância política e cultural. Sobre isso, Gatti e Barretto (2009), em pesquisa realizada para a UNESCO que estudou os professores brasileiros, afirmam que o trabalho dos professores tem papel central do ponto de vista político e cultural, pois, há tempos, o ensino escolar tem sido a forma predominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.

O trabalho docente se apresenta, portanto, como uma tarefa importante, porém complexa, que vai muito além do ensino em sala de aula e, mais que isso, é diferente dos outros tipos de trabalho, como mostram Ferreira e Hypolito (2010) ao analisar os sentidos de trabalho empregados nos artigos apresentados no VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente no ano de 2008. Nessa análise, esses pesquisadores destacam a concepção de trabalho docente encontrada:

[...] compreende-se que o trabalho dos professores é a sua inserção na escola, política e socialmente, para, a partir desse lugar, produzir a aula e, nela, o conhecimento seu e dos estudantes. Não é um trabalho como os outros por dois motivos, pelo menos: a) pelo grau de subjetividade implicado; b) pela dificuldade em se ter a absoluta mensuração do que é produzido. Nenhum desses fatores inviabiliza o trabalho, apenas contribuem para que se pense como sendo diferente. (FERREIRA; HYPOLITO, 2010, p. 6).

Sobre esse aspecto, Melo (2008) aponta para a complexidade da docência que, em certa medida, a diferencia das outras profissões, devido ao fato do processo de ensino-

aprendizagem, eixo fundamental do trabalho docente, ser “[...] atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros.” (MELO, 2008, p. 2). Essa autora ainda menciona Tardif (2002) para destacar que o professor trabalha, durante o processo de ensino, com seres humanos heterogêneos dotados de histórias, ritmos, interesses e necessidades diferentes. Isso faz com que, às vezes, a aula, bem como a condução do processo de ensino-aprendizagem, fuja ao controle do professor, que precisa lidar, além do conhecimento, com relações sociais que envolvem constantes tensões.

A docência ainda exige grande envolvimento emocional do professor, que tem que lidar todos os dias com a complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade que o trabalho com uma sala cheia de alunos requer, já que, a qualquer momento, um episódio, como por exemplo, uma briga, pode trazer o caos para a sala de aula. Soma-se a isso o fato de que o professor, como pessoa, possui características, valores e princípios próprios, tem problemas, frustrações e anseios pessoais que podem interferir também em seu trabalho cotidiano de sala de aula (LOURENCETTI, 2008).

Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que ser professor não é simplesmente uma profissão, mas um modo de ser: “Sabemos que somos professores (as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e de casa para a escola.” (ARROYO, 2000, p. 129). Esse autor ainda destaca que, para ser professor, é necessário grande envolvimento com a profissão, pois a vida toda se mistura com a condição docente: “Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo magistério. Quantos (as) não resistem e se esgotam, se destroem como humanos (as).” (ARROYO, 2000, p. 129).

Nesse mesmo sentido, em pesquisa que analisou a organização do tempo na vida de mulheres professoras, Teixeira, Toffoletti e Arantes (2008) também destacaram o alto nível de envolvimento emocional exigido no trabalho docente que, segundo essas autoras, exigiria grande disposição psíquica do professor, visto que as ocupações e preocupações com o trabalho e os alunos costumam se estender no tempo além das aulas.

A própria organização da jornada diária de trabalho do professor, principalmente daqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pressupõe

uma estrutura na qual, segundo Pinto (2009), cada hora de trabalho implica recomeçar tudo de novo, o que levaria a um desgaste maior do professor:

[...] ao contrário de outras profissões nas quais o dia de trabalho se constrói a partir de um *continuum*, que começa com a primeira hora de atividade (em geral, sempre a mais difícil), seguida por um sistema de pausas e atividades, até a conclusão da jornada, no caso da ação docente, em especial dos ‘especialistas’ (que possuem licenciatura distinta de pedagogia), cada hora de trabalho (ou cada 45 ou 50 minutos, que é a duração de uma aula) representa o que para os demais trabalhadores acontece numa jornada diária; ou seja, a cada aula, um professor de matemática, por exemplo, tem que se programar para dar início a uma nova atividade, desenvolvê-la com os alunos, e concluí-la. [...] É evidente que o desgaste é completamente diferente daquele por que passa um trabalhador que desenvolve atividade contínua em uma jornada de oito horas diárias. (PINTO, 2009, p. 56-57).

Diferentemente da maioria das demais profissões, o exercício da docência não se esgota quando soa o sinal da escola anunciando a última aula do dia. Para uma prática docente comprometida e de qualidade são necessárias várias horas de trabalho extraclasse com vistas a preparar aulas, corrigir atividades e provas dos alunos, realizar estudos que embasem as aulas, atender a pais e alunos, etc. Para Franchi (1995, p. 27): “é consensual que o bom professor, o que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas, consome nessas atividades extraclasse tempo igual, senão maior, do que o tempo das horas de aula em que se ocupa.”

Gatti e Barretto (2009), em pesquisa que traçou o perfil dos professores brasileiros, afirmam que, apesar da jornada de trabalho informada pelos professores brasileiros ser de 30 horas em média, “[...] deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 30). Essas autoras ainda comentam, ao citar Souza (2008), que isso se deve ao diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho.

Nesse estudo, Souza (2008), ao analisar as condições de trabalho dos professores do Brasil e da França, pontuou a distinção entre tempo de ensino e tempo de trabalho:

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no

domicílio ou em lugares determinados para a preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc. (SOUZA, 2008, p. 2).

É muito difícil se ter a dimensão real do tempo de trabalho do professor, pois as horas destinadas ao trabalho extraclasse costumam variar muito e se misturam com o tempo privado:

O tempo de trabalho, tanto no Brasil como na França, é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo. (SOUZA, 2008, p. 4).

Em pesquisa realizada em 1994 sobre as características dos professores do então Primeiro Grau brasileiro, já era mostrado que os professores pesquisados despendiam, em média, quatro horas de trabalho por semana no preparo de aulas e três horas na correção de exercícios e provas dos alunos (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1994).

Mais recentemente, buscando analisar o uso do tempo destinado ao preparo de aulas, a pesquisa de Aquino (2009), realizada junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, mostrou que as professoras que fizeram parte da pesquisa destinavam até 32 horas de trabalho semanal não remunerado no preparo das aulas, correção de atividades elaboradas pelos alunos, etc.:

[...] mesmo com todas as diferenças no emprego do tempo entre as professoras, todas trabalham no preparo e organização de seu ensino além das horas oficialmente reconhecidas. Isto significa que uma parte do trabalho realizado por estas professoras não é remunerada. Mesmo que as atividades executadas pelas professoras na escola fossem exclusivamente destinadas ao preparo do ensino, envolvendo troca entre colegas, planejamento coletivo e individual, busca de materiais e preparo de atividades, ainda assim, as atividades realizadas em casa, fora da escola, são imprescindíveis e demandam tempo numa proporção maior do que o tempo remunerado previsto na legislação. (AQUINO, 2009, p. 83-84).

A pesquisa realizada pela equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro, em 2007, aponta para a necessidade de se considerar o tempo total de horas trabalhadas pelos professores brasileiros que, segundo esse estudo, ultrapassa significativamente as horas contratuais previstas:

Os professores passam cerca de 29 horas semanais em sala de aula. Para o planejamento das aulas – atividade considerada importante por praticamente todos os professores ouvidos – são reservadas, aproximadamente, seis horas semanais. [...] Agregadas às demais atividades extraclasse, tais como elaborar avaliações, corrigir trabalhos e provas, realizar reuniões com a coordenação, dedicar-se a leituras e estudos para manter-se atualizado e atender a pais e alunos, o professor tem, em média, uma jornada de 56 horas semanais. [...] A elas deve-se somar o tempo gasto para deslocar-se de casa para a escola e entre as diferentes escolas em que atua: e aí se vão outras oito horas semanais. [...] Certamente, o que sobra é pouco tempo para as possibilidades de lazer, cultura e vida pessoal. Um ritmo de trabalho menos exigente talvez proporcionasse uma aproximação maior com os alunos e seus pais. Há uma demanda implícita por mais tempo para o estudo, para manter-se atualizado e para o trabalho em equipe, reconhecidamente eficaz. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 42).

Portanto, é importante, portanto reconhecer que o tempo total de trabalho dos professores extrapola em várias horas o tempo dedicado ao ensino, ou mesmo o tempo contratual, ainda que não se possa aferir com precisão quantas horas no total compõem o tempo de trabalho que, por sua vez, é definido por Souza (2008) em torno de dois eixos:

O primeiro, estritamente normativo, determina o tempo de serviço medido em horas de aulas. O tempo de serviço semanal, conforme o estatuto e as disciplinas, pode ser modulado em função de tarefas ou atividades fora da sala de aula. O segundo eixo não permite delimitar claramente o tempo profissional, pois não é codificado, depende de concepção, de práticas profissionais e das representações construídas sobre o ofício, é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado fora da escola, quase sempre em casa, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar. (SOUZA, 2008, p. 6).

As atividades realizadas para além do ensino são, muitas vezes, desenvolvidas na casa dos professores, ocupando, assim, o tempo que seria reservado ao descanso, ao lazer e

à família e que, muitas vezes, misturam-se às atividades privadas, como mostra a pesquisa realizada por Duarte et. al. (2008, p. 226-227):

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares dos filhos, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em escolas diferentes). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que representa uma carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação eram comprometidos [...].

Assim, a análise do tempo de trabalho docente se torna mais complexa se considerado que o magistério é formado predominantemente por mulheres que, além do trabalho realizado nas escolas, são frequentemente incumbidas das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos. Para Teixeira, Toffoletti e Arantes (2008), as tensões, dificuldades e desgastes se agravam na rotina da professora, que também tem as responsabilidades domésticas e familiares.

Em decorrência dessas características referentes ao trabalho docente é que alguns autores, como Duarte (2008), têm se referido à jornada de trabalho do professor como extensa e intensa. Isso, no entanto, não parece ser consenso. Castro e Ioschpe (2007), por exemplo, afirmam que não faz sentido argumentar que o professor trabalha mais por ter que fazer várias coisas relativas ao seu trabalho fora do horário de aula. Esses pesquisadores ainda argumentam que os profissionais liberais, como os médicos, os advogados e os empresários também trabalham em casa estudando casos, realizando leituras, etc. Há que se reconhecer que é muito difícil considerar, para fins de estudo, as horas dedicadas ao trabalho extraclasse, visto que elas podem variar muito, mas não podemos ignorar que atividades básicas relativas à docência, como o preparo de aulas e a correção de atividades de alunos, são feitas nesse tempo pouco computado. Assim, na jornada de trabalho do professor, ainda que não se fale em utilização do tempo extraclasse para aprofundamento em determinado assunto ou aperfeiçoamento profissional (o que também é fundamental para a docência), esse tempo é essencial para que os professores possam cumprir tarefas fundamentais para o exercício da docência em sala de aula.

Siniscalco (2003) chama esse tempo de trabalho além da aula de “componente não instrucional” do trabalho do professor e, segundo ela, o tempo dedicado a esse componente tem sido estimado como algo entre 10% a 50% da semana de trabalho nos países europeus.

No Brasil, de acordo com a orientação prevista na Lei nº 10172 de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), a jornada de trabalho docente deve contar com 20 a 25% de sua carga horária destinada às chamadas horas-atividade, ou horas de trabalho extraclasse (BRASIL, 2001). A Lei nº 11738 de 2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério, estabelece que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja dedicado ao trabalho extraclasse (BRASIL, 2008). No entanto, como será discutido mais adiante, esse ponto da lei do Piso está suspenso. Assim, fica valendo o disposto pela lei do PNE. No entanto, de acordo com o estudo realizado pelo CONSED sobre os planos de carreira e remuneração do magistério dos estados brasileiros, existem estados que não atendem a essa diretriz (CONSED, 2005).

Na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 28 de maio de 2009, que fixa as diretrizes para os planos de carreira, há a recomendação de se aumentar o tempo destinado às atividades extraclasse realizadas pelo professor dentro da jornada de trabalho (CNE/CEB, 2009b). Segundo essa resolução, os planos de carreira deveriam ser elaborados, tendo em vista, dentre outras coisas:

VII – jornada de trabalho preferencialmente integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vem sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos políticos-pedagógicos. (CNE/CEB, 2009b).

Haja vista, no entanto, que esse trecho de tal resolução mantém a orientação do Plano Nacional de Educação à medida que orienta que se assegurem, no mínimo, os percentuais que já vinham sendo destinados para essas finalidades (de 20 a 25%). As atividades realizadas pelo professor além do ensino, como vimos, extrapolam esse percentual, por isso os sindicatos da categoria, como a CNTE e a APEOESP, defendem que

1/3 da jornada de trabalho do professor seja destinada a atividades extraclasse, como em princípio foi determinado pela lei do Piso.

Além disso, ao se considerar a necessidade de condições adequadas para a realização de um bom trabalho, um documento da UNESCO, de grande importância histórica, intitulado “Recomendações Relativas à Condição dos Professores”, de 1966, já apontava, em sua recomendação de número 90, que o número de horas de trabalho docente deveria considerar o número de alunos que o professor tem em sala, o tempo necessário para a preparação de aulas e correção de atividades, o número de cursos diferentes nos quais se leciona, o tempo necessário para pesquisa e dedicação aos pais dos alunos (UNESCO, 1966).

Falar em trabalho docente por si só já é complexo, no entanto, torna-se ainda mais complicado se considerada a heterogeneidade do ser professor em um país de dimensões continentais como o Brasil. Os professores brasileiros trabalham em diferentes níveis de ensino (cada qual com sua especificidade), em diferentes esferas administrativas (federal, estadual ou municipal), além de atuar no setor privado. Essas diferenças compõem quadro um bastante heterogêneo da docência brasileira.

Nesse sentido, Campos (1999) aponta para a existência de três diferentes corpos hierárquicos de profissionais do ensino na Educação Básica: o dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Curso Normal de nível médio e, mais recentemente, em cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, em sua maioria mulheres, polivalentes, e que atuam, na maioria das vezes, em uma única turma por período, gozando geralmente de remunerações mais baixas; o corpo dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, antigamente chamados de professores secundários, especialistas, formados em cursos de licenciatura para ministrar aulas em uma disciplina específica do currículo que, apesar de obterem remuneração geralmente mais elevada que o primeiro grupo, costumam dar aulas para muitas turmas de alunos para completar a carga horária. Por fim, uma terceira ordem de professores seria formada pelos docentes leigos, sem formação adequada para a docência.

Campos (1999) ainda afirma que esses corpos hierárquicos sobrevivem às inúmeras mudanças pelas quais o sistema educacional passa ao longo dos tempos, incorporando no seu perfil aspectos como perda de prestígio e condições de trabalho mais difíceis, porém

“[...] sem perder seus lugares na estratificação interna da profissão.” (CAMPOS, 1999, p. 135).

A docência, portanto, assume diferentes facetas dependendo do nível de ensino, da formação de seus professores e da esfera administrativa em que se dá. Além disso, há que se considerar que a predominante presença das mulheres constitui mais uma das especificidades da docência que, inclusive, também está relacionada ao nível de ensino no qual se atua e ao nível de valorização da profissão. Pesquisas como as de Campos (1999) e Penna (2007) têm mostrado que quanto menor a faixa etária do aluno, maior o contingente de mulheres atuando como professoras e menor a remuneração recebida pelo trabalho realizado.

Hypolito (1997), ao estudar o professor e seu trabalho, sua classe social e gênero, agrupa seus achados formulando algumas proposições que podem servir de síntese para caracterizar o trabalhador docente:

a) Este trabalhador não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização. [...] b) Este trabalho é realizado por um trabalhador assalariado que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras. [...] c) este trabalhador não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente. (HYPOLITO, 1997, p. 110-111).

Ainda assim é necessário lembrar que o trabalho do professor deve ser pensado em sentido complexo e multifacetado, afinal, os professores não constituem (como pode parecer) um grupo profissional bem definido (ARANHA, 2007), dada a heterogeneidade das condições em que se dá o trabalho desses profissionais.

Com base no exposto, pode-se afirmar que temos, ao invés de “o professor”, “os professores”, ao invés de “a escola”, “as escolas”, ao invés de “a rede de ensino”, “as redes de ensino”. Não se pode perder de vista essa complexidade sob pena de realizar reduções simplistas e irrealistas do que se está estudando, notadamente no caso do Brasil, um país com dimensões continentais.

Não há como negar a complexidade da docência. Há que se reconhecer o grande número de fatores que interferem no trabalho docente para não cair no discurso corrente da culpabilização dos professores que, desconsiderando a complexidade do trabalho, afirmam que basta boa vontade e/ou boa formação para satisfatória atuação nas escolas.

Sobre isso, Gatti e Barretto (2009, p. 13) afirmam que, apesar do professor ter papel fundamental na melhoria da qualidade da educação brasileira, eles “[...] não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.”

1.2. O trabalho docente na atualidade

Como discutido anteriormente, se não se pode analisar os professores de forma independente de suas condições de trabalho, há que se discutir como se dá o trabalho docente no contexto político mais amplo, inclusive compreendendo o professor como trabalhador assalariado, membro da classe trabalhadora. Afinal, para Duarte (2008, p. 3), “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto à sua lógica e às suas contradições”.

No entanto, quando falamos em classe trabalhadora, é comum pensarmos no operariado fabril, ou seja, no proletariado industrial. Apesar disso, atualmente, segundo Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora deve ser concebida de forma diferente, mais fragmentada, heterogênea e complexa:

[...] para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

Segundo os autores supracitados, uma concepção ampliada de classe trabalhadora incorpora tanto o proletariado industrial, os trabalhadores produtivos, quanto “os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista.” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342). Essa nova configuração da classe trabalhadora é chamada por Antunes (2006) de “a classe-que-vive-do-trabalho” e engloba os professores.

Nesse sentido, há pesquisadores da educação, como Arroyo (1980) e Cunha (1999) que, desde décadas anteriores, apontam que o trabalho docente está passando por um processo de proletarização, visto que a precarização do trabalho, no geral, tem afetado também os trabalhadores da educação, inclusive com relação à perda do controle sobre seu trabalho e da autonomia. Além disso, Bittar e Ferreira Júnior (2010) argumentam que o empobrecimento e as condições materiais de vida dos professores os situam como proletários, e que esse empobrecimento seria decorrente, em grande parte, do processo de expansão da escola pública brasileira desde o período da ditadura militar (1964-1985).

No entanto, outros pesquisadores têm contra-argumentado no sentido de afirmar que o professor ainda detém o controle dos meios pelos quais realiza seu trabalho e também certo grau de autonomia, não podendo, portanto, ser considerado proletário (BASSO, 1994, 1998; HYPOLITO, 1997; CAÇÃO, 2001). Veja-se:

O que nos parece claro é a situação de pauperização do magistério, percebida pelos docentes e por alguns pesquisadores como um processo de proletarização, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente. Entretanto, mesmo com algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultando em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida em seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista. O professor tem uma grande margem de autonomia e controle sobre seu trabalho, uma vez que é ele quem planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não existindo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Por outro lado, a não reunião e a não permanência dos docentes em um local de trabalho fixo e definido impedem que se forme, nos estabelecimentos de ensino, o coletivo de trabalhadores imprescindível à acumulação capitalista. (CAÇÃO, 2001, p. 206-207).

Há ainda os que argumentam que o trabalho docente na escola pública é considerado trabalho improdutivo, no sentido de que não produz mais-valia, assim não faria sentido pensar em proletarização do trabalho dos professores (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Já Enguita (1991) afirma que a posição docente compartilha, ao mesmo tempo, traços de proletarização, como o crescimento numérico, a redução dos salários e o controle exercido pelo poder público, e traços de profissionalização, posto que o trabalho docente não se presta facilmente à padronização, não pode ser substituído por máquinas, que a formação dos professores costuma ser semelhante à das profissões liberais e também, devido à forte presença do setor público. Portanto, para esse autor, a condição do trabalho docente é ambivalente, situando-se entre a profissionalização e a proletarização, numa situação de semiprofissão: “[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.” (ENGUITA, 1991, p. 50).

Assim, nota-se que não há consenso quanto à questão da proletarização ou não dos professores. Trata-se, sem dúvida, de importante discussão, porém não é objetivo desse trabalho. Afinal, independentemente de ser ou não reconhecido como proletário, o trabalho docente tem sofrido com processos de precarização e intensificação como apontam várias pesquisas, como as de Oliveira (2003, 2004, 2007), Shiroma (2004), Duarte (2008) e Dal Rosso (2008).

Nesse sentido, Oliveira (2004) destaca que não se pode negar a existência dos processos de precarização que acometem o trabalho do professor:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Vale destacar, no entanto, que o processo de precarização do trabalho do professor não é atual. Ele se acentuou, segundo Monlevade (2000), após a década de 1960, quando houve um extraordinário aumento das matrículas no ensino público sem a necessária contrapartida orçamentária. Tanuri (2000) também afirma que as condições de trabalho e salário dos professores foram bastante impactados por esse processo de expansão do ensino. Nesse sentido, Rabelo (2010) afirma que os professores “pagaram a conta” dessa expansão tanto com o rebaixamento de seus salários e a consequente ampliação de sua jornada de trabalho como também com o aumento de contratos precários de trabalho que surgiram para dar conta da maior demanda. Assim, na maioria das redes públicas de ensino cresceu, a partir desse período, o número de professores admitidos em caráter temporário para atender à crescente busca por escolarização.

Além disso, de acordo com Sampaio e Marin (2004), a partir da expansão do atendimento escolar, surge, então, maior demanda por professores, e a urgência faz com que se acentue o quadro de feminização do magistério. Apesar de, há tempos, a mulher ser considerada a mais adequada para a docência, ela passa a ser incorporada mais intensamente nos quadros do magistério para atender às necessidades crescentes de professores. Essas autoras ainda destacam a contratação de muitos professores sem habilitação necessária para o exercício da docência nesse período.

Assim, a expansão do ensino público no Brasil, apesar de necessária, devido às condições em que se deu, contribuiu para acentuar a degradação das condições de trabalho dos professores à medida que tornou os salários ainda mais baixos, uma vez que possibilitou a expansão da carga horária de trabalho, o aumento da rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas, o aumento do tamanho das turmas e o número excessivo de alunos por professor (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Sobre o tamanho das turmas, por exemplo, vale destacar que, quanto maior a relação aluno por professor, maior a dificuldade de prestar atendimento individual para sanar dúvidas e problemas de aprendizagem dos alunos. No entanto, para atender à demanda crescente por vagas, a superlotação das salas foi uma das estratégias adotadas pelos sistemas públicos de ensino e, muitas vezes, permanecem até hoje. Assunção e Oliveira (2009) destacam que o grande número de alunos por sala de aula acarreta

problemas no plano qualitativo, visto que, por ter que atender a um grande contingente, os professores podem não dar conta de considerar as necessidades individuais de cada aluno.

Somado a esse processo de precarização, mais recentemente, na década de 1990, uma série de reformas políticas são implementadas nos países latino-americanos, inclusive no Brasil. De acordo com Oliveira (2005), essas reformas trouxeram novas demandas para o trabalho do professor, o que contribuiu para o processo de intensificação do trabalho docente.

Dal Rosso (2008), ao discutir a intensificação do trabalho na atualidade, a define como o aumento de trabalho ou a maior densidade do mesmo. Esse autor ainda destaca que o trabalho imaterial, como o desenvolvido pelo setor de serviços no qual se inclui o trabalho docente, tem sido marcado por práticas intensificadoras e que, portanto, seria erro grosseiro supor que a intensificação ocorra somente nas atividades industriais.

Nesse sentido, Oliveira (2006b) aponta que a intensificação do trabalho docente seria resultante não só da ampliação da jornada de trabalho, mas também do aumento considerável de responsabilidades para os professores e as escolas.

Já para Hypolito (2008), há ainda outros aspectos que caracterizam o processo de intensificação do trabalho docente: redução do tempo de descanso, necessária atualização e requalificação, sensação de sobrecarga de trabalho, redução na qualidade do tempo, exigência da atuação de especialistas, incentivo ao uso de tecnologias para compensar a falta de tempo e condições para planejamento.

Para Oliveira (2007), esse conjunto de fatores causadores da intensificação surge em decorrência das reformas implantadas nos últimos anos que, por sua vez, implicam em mudanças não apenas no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, trazendo mudanças profundas para o trabalho docente. A autora ainda descreve algumas características dessas reformas:

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos

locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados por todos. (OLIVEIRA, 2007, p. 1131).

Dessa forma, as novas políticas educacionais têm como marca a importação de conceitos empresariais utilizados em diversos países do mundo. Para Shiroma (2004), trata-se de um processo de globalização das políticas educacionais. Essa autora observa, por exemplo, que “expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais” (SHIROMA, 2004, p. 126), fazendo com que o professor assumira outras tarefas além das tradicionalmente realizadas.

Para Ball (2005), as reformas educacionais implementadas nesse período são marcadas, principalmente, por mecanismos da performatividade e do gerencialismo. O primeiro seria entendido como técnica, cultura ou modo de regulação que faz uso de julgamentos, comparações e demonstrações para exercer o controle e provocar mudanças, e o segundo seria responsável por criar sistemas empresariais competitivos dentro do setor público, responsabilizando os trabalhadores individualmente pelo sucesso da organização. Por meio desses mecanismos, as reformas trariam novas exigências para o trabalho dos professores à medida que colocam nas mãos desses trabalhadores toda a responsabilidade pelo sucesso da educação. Nesse sentido, a reforma educacional invocaria um novo tipo de professor: “[...] um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática.” (BALL, 2005, p. 554).

Em estudo anterior, discutindo os “terrores” da performatividade, esse autor destacava que, em decorrência dessa nova forma de gestão da educação (baseada no controle do trabalho do professor e na competição pela busca de melhores posições nos *rankings* criados pela performatividade e pela cultura do desempenho), acentua-se o aumento da individualização (BALL, 2002).

Devido a esse processo de individualização do trabalho docente, os professores perdem a ideia de classe, de coletivo, fechando-se em sua prática individual para atender às exigências postas pelas novas reformas. Em decorrência desse individualismo, os

professores também passam por um processo de desmobilização que acarretou o declínio do sindicalismo (DUARTE, 2008). As atividades sindicais dos professores são enfraquecidas, pois esses não têm sequer tempo para se organizar. Oliveira (2007) afirma que a reivindicação por melhores salários e condições de trabalho continua sendo a linha de ação dos sindicatos na América Latina. No entanto, segundo essa autora, “as organizações sindicais vêm sofrendo enfraquecimento contínuo nas últimas duas décadas, com práticas consideradas incapazes de responder às exigências trazidas pelas mudanças mais recentes no trabalho.” (OLIVEIRA, 2007, p. 362).

Santos (2004) também aponta a cultura do desempenho como sendo uma das principais responsáveis por essa individualização do trabalho docente, pois faz com que o professor abandone aquilo que julga importante no seu trabalho e no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos em função do que foi definido pelas autoridades como indicadores do bom desempenho docente. Essa autora ressalta também que essa cultura da performatividade vem instalando nos professores uma atitude em que eles passam a assumir a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho, tornando-se pessoalmente comprometidos com o bom funcionamento das instituições. Ora, é claro que isso não é regra. Aliás, a postura assumida por muitos professores de tomar para si a responsabilidade pelos problemas da instituição escolar não é algo indesejável. Assim, não se trata de desconhecer que os professores têm responsabilidades em relação ao desempenho de seus alunos, mas de reconhecer que grande parte dos problemas que se encontram nas escolas é de ordem econômica, social e política e não estão apenas relacionados ao trabalho pessoal do professor (SANTOS, 2004).

Rodrigues (2010, p. 59) também faz referência a isso afirmando que: “Percebe-se no conceito da responsabilização que não há menção aos problemas externos à escola como, por exemplo, os de ordem socioeconômica dos alunos, condições de trabalho dos professores ou relacionadas à estrutura da escola.”

Com isso, pode-se dizer que a intensificação do trabalho docente, agravada pelas reformas educacionais implementadas nos últimos anos, leva também ao que Garcia e Anadon (2009) chamaram de autointensificação dos professores:

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a

intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo dos professores e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Essa autointensificação dos professores gera conflitos à medida que os coloca “[...] entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

O sofrimento do professor também decorre do fato de que, muitas vezes, ele não tem meios para solucionar os problemas que lhes são apresentados:

Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detêm meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da autointensificação, que isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga. Na medida em que o professor aumenta seu investimento de tempo e energia procurando atender melhor as carências de seus alunos, como por exemplo, marcando uma reunião com os pais, procurando adaptar uma atividade para um aluno com dificuldades, reunindo com outros professores, acompanhando o caso de um aluno delinquente, de outro com problemas de saúde, desnutrido, que sofre violência doméstica. Enfim, na medida em que o professor compromete-se com o objeto de seu trabalho, ele pode se frustrar e sofrer. Assim, o professor, ao desenvolver seu trabalho de forma coerente com o contexto onde se insere, pode ser penalizado. Por outro lado, o professor que se interessa e se envolve com os problemas afetivos e sociais dos seus alunos, tendo em vista melhor desenvolver seu trabalho pedagógico, também poderá comprometer suas atividades profissionais, já que em face das condições existentes, terá menos tempo de preparar suas aulas, corrigir seus trabalhos e requalificar-se. (OLIVEIRA et. al., 2002, p. 60-61).

A falta de tempo enfrentada pelos professores pode ser considerada como mais uma das consequências do processo de intensificação: “[...] não há tempo para ser criativo ou imaginativo em razão do intenso volume de trabalho a ser executado [...]”. (OLIVEIRA, et. al., 2002, p. 64). Na pesquisa realizada por Aquino (2009) a falta de tempo é evidenciada não só quanto à dificuldade de cumprir o que é solicitado pela gestão da escola, como também a dificuldade de atender às necessidades básicas do próprio corpo como almoçar ou ir ao banheiro.

A feminização do magistério representa ainda, segundo Garcia e Anadon (2009), mais um agravante no processo de intensificação do trabalho docente, pois as demandas escolares se somam às domésticas, gerando falta de tempo para atender a todas elas.

Além das consequências para o trabalho docente trazidas pelas reformas implementadas nos últimos anos na educação, vale destacar ainda que elas são implementadas de forma verticalizada e sem a participação dos professores, já que esses, sendo os principais sujeitos das mudanças propostas, não são ouvidos sobre o que é necessário fazer para melhorar a educação. Pelo contrário, os pacotes reformistas são elaborados nos gabinetes dos governantes, ou então, por pessoas que pouco ou nenhum acesso têm à realidade da escola pública e, por fim, são impostos aos professores a quem, no final das contas, caberá colocá-los em prática. Muitas vezes, vale salientar, os professores não têm condições de viabilizá-los e, outras, não têm sequer a compreensão do que se espera que seja feito. Mesmo assim, é cobrado dos professores o sucesso das reformas implementadas.

Esse tratamento dado aos professores no âmbito das reformas se coaduna com o conceito de “professor sobrance” cunhado por Kuenzer (1999) para explicar como as políticas públicas educacionais, principalmente as de formação de professores, têm contribuído para a criação de uma identidade de professor voltada à realização de tarefas pré-estabelecidas, um professor tarefeiro:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica os baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um *professor sobrance*. (KUENZER, 1999, p. 182).

Outras pesquisas também denunciam o caráter de meros executores atribuído aos professores por parte das políticas públicas, como Fernandes (2004) que, ao estudar a escola pública paulista, destaca a responsabilização dos professores pelo fracasso das reformas.

Aranha (2007), ao estudar os professores eventuais paulistas, destaca que, ao se desconsiderar os professores no processo de elaboração e implantação das reformas educacionais, causa-se um desajuste frente às transformações impostas, provocando nos docentes sentimentos de incertezas, medo e angústia.

Ainda Lourencetti (2008), analisando o trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, destaca a insegurança vivida pelos professores por conta da implantação verticalizada de reformas com as quais, na maioria das vezes, eles não concordam e sequer compreendem.

Sem participação nos processos decisórios, os professores passam a se cobrar por não dar conta da demanda apresentada pelas escolas e, portanto, sentem-se insatisfeitos, o que traz prejuízos para o trabalho. Uma pesquisa da UNESCO, publicada em 2004, que analisou o perfil dos professores brasileiros, apontou tal insatisfação e suas possíveis causas:

Fazendo parte de uma sociedade que se transforma com velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários. (UNESCO, 2004, p. 32).

Fica evidente que, para atender às novas exigências postas ao trabalho docente, seriam necessárias melhores condições de trabalho. Duarte (2008) e Oliveira (2005) argumentam que nenhuma categoria profissional tem condições de se responsabilizar por demandas tão vastas como as que estão postas aos professores.

Há que se destacar, no entanto, que a escola sempre assumiu papéis que transcendem o ensino, enfatizando os aspectos sociais da função da escola. No entanto,

atualmente, observa-se maior intensidade da cobrança da realização de tarefas além do ensino (GARCIA; ANADON, 2009).

Em estudo sobre o processo de intensificação e seus efeitos sobre a saúde dos professores, Assunção e Oliveira (2009) destacam que essas outras tarefas exigidas dos professores promovem ainda ruptura na aula, atrapalhando-a:

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 356).

No cotidiano do professor, esse grande número de demandas faria com que os professores tivessem que eleger o tempo todo o que é mais importante e o que pode ser deixado de lado, utilizando-se do recurso que Assunção e Oliveira (2009, p. 361) chamaram de “regular na urgência”. Isso traria efeitos nocivos para a saúde dos professores e, também, para a qualidade da educação:

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter que eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Para Oliveira (2005), as exigências postas atualmente ao trabalho do professor estão além da formação que esse detém, o que contribuiria ainda para o sentimento de desprofissionalização e desqualificação:

O professor, diante das variadas funções que a escola assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas

circunstâncias, a assumirem papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam, à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Pereira (2007) argumenta que responsabilizar ou culpabilizar os professores pelas mazelas da educação escolar sem sequer abordar a necessidade da melhoria das condições de trabalho desses profissionais é uma forte tendência não só do Brasil, mas de vários outros países.

Exemplo disso é a pesquisa realizada por Esteve (1995) que, ao analisar as mudanças da profissão docente no contexto europeu (que ocorreram lá antes que aqui), já afirmava que, apesar de serem julgados e culpabilizados pelos problemas na educação, os professores, na verdade, são vítimas:

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas. (ESTEVE, 1995, p. 104).

O discurso da culpabilização dos professores está relacionado à ideia de que a educação seria apenas importante instrumento para alavancar o desenvolvimento econômico do país. Assim, a educação passa a ser apontada como responsável por grande parte das mazelas da sociedade, e o professor, um dos principais agentes do processo educacional, é culpabilizado por isso. Contrário a esse quadro, Pereira (2007), após discutir a ideologia que culpabilizaria os professores pelos problemas do sistema educacional, comenta a responsabilização da educação em função dos problemas da sociedade:

Essa ideologia é semelhante à outra ideologia, também bastante presente em nossa sociedade, que tende responsabilizar e/ou culpabilizar a educação, ou melhor, a falta dela, - educação entendida aqui *apenas* como educação escolar -, por todas as desigualdades em nosso país. De acordo com essa ideologia, para os índices econômicos e de distribuição de renda melhorarem é preciso investir em educação – como se sabe, esse discurso da necessidade urgente de se investir em educação é bastante recorrente em nosso país mas, infelizmente, dificilmente revertido em ações concretas. Sabe-se também que essa ideologia desvia a atenção das pessoas da necessidade de se mudar o modelo e a política econômica do país para, então, melhorar os índices de distribuição de renda e para a implementação da justiça social, racial e econômica, ao mesmo tempo em que se investe maciçamente em educação. (PEREIRA, 2007, p. 84).

Frequentemente, a mídia divulga artigos apoiada em conceitos de base economicista, abordando a educação com esse viés, ou seja, a educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico. Ricardo Filho (2005) afirma a existência de uma rede de legitimidade formada por atores cujo discurso educacional é divulgado na mídia com vistas à criação de um consenso a respeito do que seria a boa escola brasileira. A Revista Veja é, para esse autor, veículo importante na formação desse consenso: “[...] uma vez que essa revista não é mera divulgadora de notícias, cuja preferência estaria em conexão com interesses oficiais do Estado ou, de uma forma mais reduzida, obedeceria aos desígnios do mercado [...]”. (RICARDO FILHO, 2005, p. 211).

Sobre esse aspecto, Franchi (1995) afirma que a mídia contribui para agravar o processo de desvalorização do professor à medida que divulga informações que contribuem para culpabilizá-los pelos problemas educacionais, desconsiderando suas condições de trabalho:

A mídia contribui bastante para marcar, com seus comentários e críticas, esse processo de desvalorização. Refere-se muitas vezes à má formação do professor, sobretudo em relação a aspectos de sua linguagem. Já se referiu ao concurso de ingresso ao magistério como uma oportunidade para os deserdados – como uma busca de um subemprego. Publica-se que os professores faltam às aulas por qualquer motivo. Culpa-se o professor pela repetência, pela evasão escolar, pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem. São fatos, é verdade, mas outra vez, nenhuma palavra sobre as condições de trabalho do professor. (FRANCHI, 1995, p. 34).

Percebe-se, portanto, que a mídia tem exercido importante função no imaginário popular no que diz respeito à construção de uma determinada imagem de professor, o que

contribui ainda mais para agravar a desvalorização social e a falta de prestígio dos professores, à medida que referenda o discurso de culpabilização dos professores pelos problemas educacionais, desconsiderando o quadro mais amplo de precarização do trabalho docente, bem como as características e especificidades da docência e as condições de trabalho das escolas.

Nesse contexto, os salários surgem como um dos principais causadores da desvalorização social sofrida pelos professores, como sugerem Lüdke e Boing (2004, p. 1160):

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização [...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. Há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas.

Esses autores concluem, portanto, que os salários seriam um dos aspectos mais decisivos com relação ao declínio da profissão docente, representando a perda da dignidade e do respeito dessa categoria profissional. Discutem ainda o perigo da desprofissionalização acarretada pela desvalorização e desvirtuamento dos salários dos professores, a partir dos anos de 1960 e, mais recentemente, com as novas demandas sobre o trabalho docente (LÜDKE; BOING, 2004).

Os salários são apontados, então, como um dos aspectos mais claros do processo de precarização do trabalho do professor, principalmente se considerarmos os professores da rede pública, que são a maioria (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Enfim, vale dizer que se entende aqui que os salários dos professores se relacionam não apenas ao processo de precarização do trabalho docente, como normalmente é mencionado pelas pesquisas, como a de Sampaio e Marin (2004), mas também se relaciona ao processo de intensificação do trabalho docente à medida que leva os professores a alongarem suas jornadas de trabalho, ou ainda à medida que cria um cenário propício para a implementação de políticas de pagamento por desempenho.

Assim, tendo em vista as características específicas do ser professor e os processos de precarização e intensificação que acometem o trabalho docente, resta adentrar mais precisamente nos capítulos seguintes a discussão acerca dos salários dos professores para que se possa compreender melhor como eles se relacionam aos processos anteriormente descritos e quais as implicações para o trabalho docente.

CAPÍTULO 2

SOBRE OS SALÁRIOS E AS CARREIRAS DOS PROFESSORES

Com base no exposto até aqui, pode-se afirmar que o trabalho docente tem sofrido processos de precarização e intensificação que, por sua vez, têm nos salários um de seus aspectos mais centrais (FRANCHI, 1995; GATTI, 2000, MONLEVADE, 2000; SAMPAIO, MARIN, 2004; LÜDKE, BOING, 2004).

Para iniciar a discussão, cabe destacar que há diferenças entre os termos salário, vencimentos e remuneração. Camargo (2010) pontua essa diferenciação:

O “salário” é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8112, de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os “vencimentos” dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O “salário” ou “vencimento” são, assim, uma parte da “remuneração”. No caso do magistério público, a “remuneração” é composta pelos “vencimentos” do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.

Com base no exposto, o termo mais correto para ser usado neste trabalho seria remuneração. No entanto, apesar de ser importante indicar a diferença entre os termos e de reconhecer a complexidade deles, há de se reconhecer que, tanto na literatura educacional como na da área de economia, os três termos supracitados são frequentemente usados para se referir ao valor mensal recebido pelos professores, com a predominância do uso da palavra salário. Dessa forma, não se fará distinção entre esses termos nesse trabalho.

O estudo dos salários dos professores é, a começar pela definição do termo “salário”, muito complexo, como aponta Camargo (2010):

[...] aquilo que a expressão “salário docente” pretensamente pretendia proclamar como algo simples representa, na verdade, uma complexa forma de relações, de conceitos, de legislações, de definições, de culturas escolares, de gestões político-administrativas e de lutas de uma categoria profissional em torno de interesses e evidencia a correlação de forças existentes (grosso modo, empregador e empregado) tanto no setor privado como no setor público com vistas à determinação das dimensões econômicas da condição do trabalho docente para a realização de uma atividade digna, de qualidade e de extrema relevância social.

A diversidade encontrada no Brasil no que diz respeito aos salários e carreiras dos professores também dificulta consideravelmente a análise. Gatti e Barreto (2009), ao estudarem as questões relativas aos professores brasileiros publicados em documento da UNESCO, destacam que, por ser o Brasil um país federativo com instâncias que possuem relativa autonomia, há a “[...] dificuldade de se conseguir uma imagem mais precisa sobre as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação, considerando aí também, o conjunto das escolas privadas.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237). Essas autoras ainda se posicionam assim sobre a heterogeneidade das carreiras e salários:

Sobre essas questões nos deparamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237-238).

Portanto, é quase impossível traçar um panorama preciso da situação das carreiras e dos salários dos professores brasileiros. No entanto, desconsiderar totalmente essa heterogeneidade nos daria um resultado pouco fidedigno.

Nesse sentido, esse capítulo trará a discussão dos salários dos professores com vistas a compreender melhor o cenário tão heterogêneo da remuneração docente no Brasil. Para tanto, será necessário recorrer à discussão acerca do financiamento da educação brasileira e sua relação com a qualidade da escola pública, afinal 79,1% dos professores brasileiros, segundo Gatti e Barretto (2009), são funcionários públicos e, portanto seus salários dependem diretamente dessas políticas. Além disso, será necessário percorrer a discussão sobre carreira docente e seu histórico no Brasil, problematizar valores e variações dos salários dos professores brasileiros e comentar as tendências de políticas públicas envolvendo a remuneração dos professores, como o pagamento por desempenho. Serão apresentados ainda dados sobre os salários e a carreira dos professores paulistas e, por fim, será abordada a perspectiva sindical sobre o tema.

2.1. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação

Como apontado anteriormente, a grande maioria dos professores brasileiros é funcionária dos sistemas públicos de ensino, principalmente dos estados e municípios e, como os salários dos profissionais da educação representam também a maior parte dos gastos com educação – cerca de 75% (CARREIRA, PINTO, 2007; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO⁵, 2010) – a discussão dos salários dos professores envolve, necessariamente, a discussão sobre o financiamento da educação.

Além dos professores serem em grande número (a maior parte do funcionalismo público), o fato do poder público ser o maior empregador da categoria no Brasil coloca a questão da remuneração docente intimamente relacionada à receita pública *per capita* (PINTO, 2009). Isso explica, inclusive, por que há tanta resistência em se admitir que os professores são mal remunerados por alguns setores e também por que é tão difícil resolver esse problema:

⁵ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 1999, é uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários estudantis, juvenis e comunitários, visando atuar pela ampliação do direito à uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

Como gastos com pessoal significam essencialmente salários a serem pagos aos profissionais da educação, em particular aos professores, entende-se por que é tão difícil resolver a questão dos baixos salários pagos no Brasil e por que alguns administradores educacionais ou pesquisadores no Brasil procuram mostrar que os professores não ganham tão mal quanto se afirma, ou então que não existe relação entre o valor dos salários e a qualidade do ensino. (PINTO, 2008, p. 65).

Nesses moldes, Pinto (2009, p. 61), afirma que “[...] mudar de forma significativa o padrão de remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação no Brasil significa ampliar os gastos com ensino [...]”. E isso, por sua vez, implica definir o que seria necessário para o financiamento de uma educação pública de qualidade.

Porém, a discussão acerca da qualidade da educação é bastante complexa e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões. Camargo et. al. (2005) apontam para a existência de aspectos quantificáveis que envolvem os custos básicos de manutenção e desenvolvimento de uma educação de qualidade e aspectos subjetivos que, por sua vez, envolveriam as características da gestão, a natureza do trabalho docente, a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel da escola, etc. Esses autores também apontam que “[...] a qualidade da escola implica a existência de insumos indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo.” (CAMARGO et. al., 2005, p. 204-205).

Dessa forma, ainda que não haja muito consenso a respeito do que seria uma educação de qualidade, admite-se que não há como se referir a isso sem o reconhecimento dos insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo educacional (CAMARGO et. al., 2005; CARREIRA, PINTO, 2007).

Nesse contexto, torna-se relevante a discussão do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Trata-se de um valor de custo-aluno que garanta um mínimo de qualidade inicial. No cálculo do CAQi, foram considerados os insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010) que, segundo Carreira e Pinto (2007), podem levar à definição de padrões mínimos de qualidade da educação:

Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias,

com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. [...] Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 78).

Em outro momento, Pinto (2008) afirma que, como o que se pretende é uma escola de qualidade para toda a população brasileira e não apenas para uma pequena parcela dela, quantidade se torna a primeira dimensão da qualidade: “[...] a ideia central é a de que a garantia de insumos adequados é condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino.” (PINTO, 2008, p. 60).

Esse mesmo autor ainda discute que, embora possam existir escolas que, somente pelo esforço da equipe escolar, da comunidade e dos alunos, assegurem uma educação de qualidade, elas são, certamente, exceções e na definição de políticas não podemos nos centrar nas exceções, afinal, “[...] não se pode esperar ou exigir uma educação de qualidade de uma escola à qual faltam recursos físicos e humanos básicos. Por outro lado, é natural que, se esses recursos são assegurados, resultados sejam esperados e cobrados.” (PINTO, 2008, p. 61).

A garantia de recursos financeiros seria, então, o primeiro passo para se obter uma escola pública de qualidade, pois asseguraria as condições adequadas de oferta dessa educação, dando possibilidades para que o Estado, segundo Pinto (2008), fizesse exigências em relação à equipe escolar ou redes de ensino. Com isso, verifica-se que a melhoria da educação pública passa, necessariamente, pelo aumento dos recursos a ela destinados, nas palavras de Pinto (2000, p. 149), “um ensino bom custa caro”.

Apesar de isso parecer óbvio para os pesquisadores em educação, não é consenso na sociedade em geral. Há, por exemplo, uma corrente bastante influente de pesquisadores da área da economia que tem afirmado que: “[...] fatores como maior volume de gastos destinados à educação, melhoria dos salários dos professores e redução do número de alunos por classe, dentre outros, não possuem importância estatisticamente significativa para o desempenho dos estudantes.” (NASCIMENTO, 2007, p. 118).

Segundo Nascimento (2007), essa corrente de pesquisadores sofre influências do Relatório Coleman, elaborado por diversos pesquisadores do governo americano em 1966, que afirmou, categoricamente, não haver relação positiva entre os recursos educacionais e o desempenho dos alunos. Esse posicionamento ficou conhecido como “*Money doesn't matter*” (GRISSMER; FLANAGAN; WILLIAMSON, 1998). Um dos representantes de maior destaque dessa corrente da economia é, atualmente, Hanushek (1996), que tem afirmado em suas pesquisas que é mais importante a forma de se empregar os recursos do que o montante despendido à educação.

Nascimento (2007) ainda afirma que, para essa corrente de pesquisadores, os fatores familiares e de grupos sociais interferem muito mais no desempenho dos alunos que os recursos políticos e financeiros empreendidos na educação. No Brasil, essa corrente, forte nos Estados Unidos, encontra adeptos como, por exemplo, Ioschpe (2004) e Menezes Filho (2007).

Em debate realizado em São Paulo pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) sobre como melhorar o desempenho das escolas, Menezes Filho reforçou a ideia de que mais importante que o volume de recursos gastos em educação é a maneira de usá-los:

[...] é importante ressaltar que não há correlação entre gastos e proficiência. Os estados que gastam mais em educação têm os alunos com proficiência maior. Entretanto, para se atingir uma proficiência de 240, pode-se gastar R\$ 400,00 por aluno/ano ou R\$ 1000,00 por aluno/ano. O que significa também que é muito importante a maneira como se usam os recursos, assim como a maneira como se motivam os professores, os diretores. Tudo isso é fundamental para explicar o desempenho escolar. (CARVALHO et. al., 2007, p. 29).

Nesse mesmo debate, promovido pelo CENPEC, Gatti questiona o uso dos resultados das pesquisas americanas influenciadas pelo Relatório Coleman no contexto brasileiro ao destacar que: “Esses estudos foram realizados em um país onde as escolas têm todos os recursos pedagógicos necessários. Não se podem aplicar esses resultados cegamente ao Brasil, onde as carências escolares são tão grandes ainda.” (CARVALHO et. al., 2007, p. 23).

Mesmo entre os pesquisadores da área da economia, o posicionamento de que os recursos não influenciam na qualidade da educação não é consensual. Nascimento (2007) aponta que essa linha de pensamento, embora seja dominante, está longe de ser unânime. Hedges e Greenwald (1996), por exemplo, destacam que a relação entre recursos investidos na educação e o desempenho dos estudantes é grande o suficiente para ser relevante. Grissmer, Flanagan e Williamson (1998), em outro estudo feito nos Estados Unidos, mostram que o aumento dos recursos destinados à educação tem impacto positivo nas escolas que atendem às minorias menos favorecidas.

Verifica-se, portanto, que mesmo na área da economia, na qual existem pesquisadores que discordam da relação entre recursos financeiros e qualidade da educação, há ainda pesquisas que apontam para a existência dessa relação. A questão parece ser que, ainda que os recursos não garantam por si só a qualidade da educação, sem eles pouco se consegue.

Castro (2007) lembra que a educação, muito frequentemente, é apontada como prioridade pelos governos. No entanto, para esse autor: “[...] se tal prioridade existe, ela deveria se manifestar em termos de gastos públicos, principalmente em sua representação econômica, o que permite analisar a importância dessa área social no contexto da economia.” (CASTRO, 2007, p. 858-859). A questão é que, frequentemente, ouve-se em discursos por parte dos governantes a afirmação de falta de verbas para tal, o que, para o autor citado, não é verdadeiro, já que, ao comparar os gastos em Educação Básica e a Carga Tributária Bruta (CTB) do Brasil no período de 1995 a 2005, constatou que o crescimento da arrecadação foi bastante superior se comparado ao aumento nos gastos com educação, ou seja, os gastos com educação não aumentaram na mesma proporção:

[...] o gasto em educação básica subiu apenas 0,16 p.p. do PIB no período de 1995 a 2005. Esse processo de crescimento foi bastante descontínuo durante o período; variando também a intensidade desse crescimento. Por outro lado, a CTB se ampliou muito mais nesse período, em cerca de 6,5 p.p. do PIB, processo que ocorreu praticamente de forma contínua. O crescimento dos gastos com educação representou apenas 2,5% do crescimento da carga. Ou seja, se a CTB subiu não foi em virtude das necessidades relativas às políticas de educação. (CASTRO, 2007, p. 871).

Alguns estudos, principalmente da área da economia, como será discutido adiante, afirmam não haver no Brasil pouco gasto em educação visto que, de acordo com Ioschpe (2004), por exemplo, o Brasil gastaria o equivalente ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) dos países desenvolvidos com educação. No entanto, ao se considerar o PIB Per Capita de alguns países desenvolvidos e o percentual do PIB gasto com educação, fica evidente que o investimento em educação no Brasil ainda é muito baixo:

Tabela 1: PIB Per Capita e Gastos em Educação de alguns países desenvolvidos e do Brasil

País	PIB Per Capita – em US\$ (2007)	Porcentagem do PIB gasta com educação (2005)
Noruega	82465	7,7
Finlândia	46371	6,5
Suíça	56579	6,1
Estados Unidos	45047	5,9
França	40090	5,9
Canadá	43368	5,2
Alemanha	40162	4,7
Brasil	6852	4,1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados extraídos do endereço: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat.main.php>>. Acesso em 22/12/2010.

Dados mais recentes, divulgados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do documento *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, também evidenciam o baixo investimento brasileiro em educação em comparação aos países desenvolvidos. Segundo esse documento, o Brasil gasta 3,9% do PIB em educação, enquanto os Estados Unidos, por exemplo, gastam 7,4% de seu PIB. (OCDE, 2010).

Além do PIB do Brasil ser menor que o desses países, o número de alunos brasileiros em idade escolar é maior. Assim, talvez uma forma mais adequada de se comparar os gastos públicos com educação em percentuais do PIB, seria verificar quanto o gasto por aluno representa do PIB por habitante de cada país. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010) apresenta alguns dados nesse sentido:

Ao fazer essa comparação entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e o Brasil, verificamos que, no mesmo ano, eles gastaram em média 21% do PIB/habitante com cada estudante das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o Brasil gastou somente 15%. No ensino médio, eles gastaram 27% do PIB/habitante, enquanto o Brasil gastou 10% do PIB/habitante. Esse fato indica que os países ricos gastam mais, não só em termos absolutos, mas que seu esforço é proporcionalmente maior. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 39).

Sobre isso, Pinto (2008, p. 63) destaca que “[...] os países ricos, e mesmo aqueles não tão ricos assim, não abrem mão de investir somas significativas por aluno para buscar assegurar um ensino de qualidade.” E ainda completa: “Se mais dinheiro por si só não traz qualidade, sem ele tampouco a teremos.” (PINTO, 2008, p. 63).

Buscando identificar a dimensão da necessidade de aumentar os recursos destinados à educação, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010) efetuou o cálculo do CAQi, considerando os insumos necessários para a garantia da qualidade inicial, abaixo da qual nenhuma escola deveria estar. No cálculo foi considerado, por exemplo, o número ideal de alunos por sala de aula de até 12 crianças nas creches, 22 na pré-escola, 24 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 30 nos anos finais do Ensino Fundamental, 30 no Ensino Médio, bem como salários de R\$ 1733 reais para os professores com nível superior, dentre outros insumos. Com base nessas necessidades, mostrou-se que, para se obter um padrão mínimo de qualidade inicial da educação pública, seria necessário elevar o gasto por aluno, o que implica aumento da porcentagem do PIB destinado à educação:

Para viabilizar o CAQi em todo o Brasil, seria necessário um aumento do investimento educacional dos atuais 4% do PIB para 5%, ou seja, precisaríamos aumentar 1% para garantir o CAQi para o atual número de matrículas. [...] Se almejamos cumprir o CAQi para atender ao aumento de matrículas previsto na lei do Plano Nacional de Educação (2001), o investimento deveria ser de mais de 4% do PIB. Dessa forma, passaríamos dos 4% atuais para 8% do PIB. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 44).

Ou seja, seria necessário um aumento de 1% do total do PIB para atender à demanda atual e 4% para atender a demandas futuras. Cabe lembrar que o PNE aprovado em 2001 previa, em artigo posteriormente vetado pelo então presidente Fernando Henrique

Cardoso, a destinação de 7% do PIB para a educação, e que a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 aprovou a ampliação de 1% do PIB destinado à educação ao ano, de forma que se atinja o patamar de 7% do PIB em 2011 e 10% em 2014.

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010), os recursos para viabilizar a implementação do CAQi poderiam vir da revisão do pagamento dos encargos da dívida pública. De acordo com isso, Pinto (2008, p. 77) assim se posiciona:

[...] de 2000 a 2005 somente a União gastou, em média, 8,4% do PIB ao ano com o pagamento do serviço sobre a dívida pública (juros, encargos e amortização). Portanto, uma “simples” troca entre o que se gasta em educação pelo que se paga de juros já viabilizaria uma mudança sem precedentes no perfil da escola brasileira [...].

Para o aumento da qualidade da educação, é necessário, portanto, aumentar os recursos a ela destinados, o que, segundo Pinto (2000), implicaria também em melhores salários. Falar em salários dos professores implica, portanto, falar em financiamento da educação.

Um dos insumos de maior impacto no CAQi é o referente ao pagamento dos profissionais da educação, correspondendo a cerca de 75% do custo total (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2010). Assim, se para aumentar os salários dos professores é necessário aumentar a destinação de recursos para a educação e se, de acordo com esses estudos, esse aumento é possível, logo, é financeiramente viável o aumento dos salários dos professores, porém isso implicaria ainda mudanças de outra ordem, como afirma Pinto (2009, p. 61-62):

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais.

2.2. Trajetória da legislação sobre carreira e salário docentes

A discussão sobre os salários dos professores envolve diretamente a questão da carreira (ou as carreiras, como será tratado adiante) dos docentes brasileiros e suas determinações no plano legal desde tempos mais remotos.

A Constituinte do Império, em 1823, já fazia menção à necessidade de melhores salários, condições de trabalho e qualificação para os professores (MONLEVADE, 2000). De acordo com Pinto (2009), a primeira lei geral da educação no Brasil, datada de 15 de outubro de 1827, também já destinava muitos de seus artigos para tratar dos professores (motivo pelo qual sua data de aprovação serviu para determinar o Dia dos Professores) e também já estabelecia qual deveria ser sua remuneração. De acordo com a “banda salarial” estipulada por essa lei, os salários dos professores (em Réis – o Real original) deveriam variar entre 200\$000 e 500\$000 anuais. Pinto (2009, p. 52) afirma também que, “em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1138 e R\$ 2846 mensais, considerando 13 salários por ano.”

No entanto, apesar da instituição da banda salarial, havia diferenças gritantes entre os salários dos professores. Segundo Stamatto (2002), havia brechas na lei de 1827 que permitiam as diferenciações salariais. Caso não houvesse nenhum professor aprovado nos concursos públicos (que também já eram previstos nessa lei), poder-se-ia contratar candidatos não aprovados, pagando-lhes menos do que o estabelecido.

Monlevade (2000) aponta que, posteriormente, o Ato Adicional de 1834 transfere para as províncias a responsabilidade por legislar acerca do então ensino primário e secundário e a banda salarial instituída pela lei de 1827 perde sua vigência imperativa, pois cada província passaria a determinar os vencimentos de seus professores.

De acordo com Campos (2002) e Schueler (2005), a remuneração dos professores, nessa época era considerada muito baixa. Nesse sentido, Campos (2002) destaca que, por volta de 1880, só poderia exercer a docência pessoas que tivessem outras atividades remuneradas, que não tivessem encontrado outra atividade melhor, ou ainda que tivessem a família para apoiar, como as mulheres, o que já demonstrava a desvalorização do trabalho docente.

Monlevade (2000) também destaca que, nessa época, os salários eram “módicos” e se diferenciavam não apenas regionalmente, mas também por nível de ensino e função exercida no magistério, sendo que os professores secundários ganhavam mais que os professores primários e ambos eram superados pelos salários mais altos pagos aos administradores escolares.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1937 estabelece como competência da União fixar as diretrizes da educação nacional. No entanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4024, só foi aprovada em 1961 e, em seu texto, apesar de haver menção à formação esperada dos professores, não se encontra referência à carreira docente nem a sua remuneração (ABREU, 2008).

Com o governo ditatorial decorrente do golpe militar de 1964, são implementadas reformas no sistema educacional brasileiro que reorganizaram toda a Educação Básica. A lei nº 5692 de 1971 é um dos instrumentos utilizados para isso. De acordo com Abreu (2008), essa lei assegurava que os sistemas de ensino deveriam fixar a remuneração dos professores e especialistas, tendo em vista a maior qualificação em cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus de atuação.

No entanto, segundo Abreu (2008), o período que se segue a essa lei caracteriza uma estagnação no que diz respeito à carreira docente que só findou com o fim da ditadura militar em meados da década de 1980:

Após a reforma 5692/71 houve um grande vácuo legislativo e estagnação no concernente à carreira docente. Isto provavelmente deveu-se à estabilidade política do período, pois os militares governavam com mão de ferro e não sofriam a pressão política necessária para que cedessem a qualquer reivindicação da classe. [...] Somente após a queda do último general, o Governo Federal voltou a legislar sobre o assunto. Isto se deu através do Decreto Federal 91781 de 1985, que condicionou o recebimento, por parte dos municípios, do salário-educação, à aprovação por leis de estatutos para carreira do magistério municipal, ainda que o salário-educação não fosse utilizado diretamente para o pagamento dos salários dos professores. [...] Decretada no arroubo festivo da redemocratização e da Nova República, essa lei talvez seja a primeira no país a ter o intuito único de beneficiar a classe do magistério. (ABREU, 2008, p. 28-29).

Segundo Cunha (1995), em meados dos anos 80, a educação era encarada como instrumento de democratização da sociedade, o que refletiu sobre o processo de elaboração

da constituinte e, de certa forma, no texto da Constituição Federal aprovado (BRASIL, 1988), que trazia alguns avanços como a exigência de planos de carreira para o magistério, o que poderia significar um elemento de valorização dos professores.

O texto aprovado da Constituição de 1988 previa, no inciso V de seu artigo 206, valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei; planos de carreira para o magistério, com piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Esse inciso sofreu modificações pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 e, mais recentemente, em 2006, ganhou a seguinte redação, dada pela Emenda Constitucional nº 53:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, 1988).

Logo após a aprovação da Carta Magna de 1988, deu-se sequência às discussões com vistas à elaboração da nova LDBEN que levaria ainda alguns anos para ser aprovada após atribulado processo de tramitação.

Entre o processo de tramitação e aprovação da LDBEN ocorreu o debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos. No âmbito desse plano, foi firmado o Acordo Nacional de Educação para Todos com a participação de vários setores da sociedade civil, como o CONSED, a UNDIME, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a CNTE, etc. Das discussões em torno desse acordo surgiu ainda o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que apresentava como imprescindível a implantação de um piso salarial profissional do magistério com valor de, no mínimo, R\$ 300 por uma jornada de 40 horas semanais. Cabe destacar que, de acordo com Carreira e Pinto (2007), esse valor corresponderia, com correção inflacionária, a aproximadamente R\$ 1000 em valores de 2007.

Esse pacto abordava ainda questões referentes à melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores. No entanto, em 1995, no primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, o pacto é abandonado, pois o novo governo não sustentou os compromissos assumidos anteriormente, o que, no entanto,

segundo Abreu (2008) levou a manifestações em contrário por parte de setores da sociedade que, inclusive, dava continuidade às discussões a respeito de um piso salarial para o magistério.

Em meio a isso, continuava o conflituoso processo de tramitação da nova legislação educacional e, em dezembro de 1996, é promulgada a Lei nº 9394, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre a questão da valorização do magistério, essa lei estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a).

Apesar de incorporar algumas das reivindicações da sociedade feitas durante o longo e conflituoso processo que levou à promulgação da LDBEN, essa lei é omissa ao não definir as jornadas de trabalho, ao não dar a dimensão de nacionalidade ao piso salarial profissional e ao não definir melhor o que seriam as condições adequadas de trabalho. Sobre isso, Abreu (2008) afirma que a LDBEN é um marco na discussão dos planos de carreira por incorporar parte das reivindicações sociais, mas se omite em pontos importantes dessa discussão:

Outro marco para a discussão de Planos de Carreira, Cargos e Salários foi a Lei Nº 9394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei aprovada, por um lado, incorpora o concurso público de provas e títulos, licença remunerada para estudos e outras demandas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública e de outros segmentos organizados da sociedade civil comprometidos com a defesa de uma educação de qualidade. Estes setores defendiam uma LDB consubstanciada pelo Projeto Jorge Hage a despeito do projeto Darci Ribeiro. Por outro lado, a lei continua se omitindo sobre questões centrais, como a definição da jornada de trabalho, a instituição de um Piso Salarial Profissional Nacional para

todos os trabalhadores da educação e a definição concreta do que são condições dignas de trabalho. (ABREU, 2008, p. 42).

Apenas quatro dias após a aprovação da LDBEN, é aprovada a Lei nº 9424 de 1996, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que entraria em vigor em 1998. Apesar de afirmar o compromisso com a valorização do magistério, afirmando, por exemplo, a necessidade de remuneração condigna para o magistério, essa lei delegava a responsabilidade de regulamentação dessas questões aos sistemas de ensino e afirmava a necessidade de elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério, estipulando um prazo (até 30 de junho de 1997) para que o CNE estabeleça as diretrizes para elaboração desses planos (BRASIL, 1996b).

Em atendimento a isso, o CNE emitiu o Parecer nº 02 de 1997, cujo relator foi o então conselheiro João A. C. de Monlevade (CNE/CEB, 1997a). Segundo Abreu (2008), os princípios que nortearam a elaboração deste parecer foram os preceitos constitucionais vinculados à valorização do magistério, a educação como direito social e a construção de uma carreira baseada na valorização e qualificação profissional.

Assim, esse parecer constituía significativo avanço na discussão acerca da valorização docente:

Na questão da valorização profissional e qualificação, o parecer destacou a profissionalização adquirida pela habilitação acadêmica, os programas de qualificação, concurso, progressão e composição de jornada em hora-atividade e hora-aula. Outro ponto importante é que o parecer possuía uma concepção de remuneração, como conjunto de vencimentos e vantagens pessoais, regime de colaboração para o esquema de financiamento e política de financiamento, própria para os proventos de aposentadoria. (ABREU, 2008, p. 44).

No entanto, esse significativo parecer não foi homologado pelo MEC. O CNE teve que reconsiderar o que havia deliberado, e as novas diretrizes foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3 de 1997. Segundo Abreu (1998), as divergências entre o MEC e o CNE no que diz respeito às diretrizes para os planos de carreira se dava, principalmente, em dois pontos: piso salarial nacional e custo-aluno-qualidade:

A alegação do Ministério da Educação em relação ao primeiro ponto foi que os pisos salariais para o magistério seriam da competência, segundo o artigo 67 da LDB, explicitamente dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais). Ou seja, estes entes federativos seriam os responsáveis por definir e assegurar os pisos salariais profissionais, através de estatutos e planos de carreira, deixando de lado a discussão sobre um Piso Salarial Profissional Nacional. [...] em relação ao custo-aluno-qualidade, o MEC pediu reexame do Parecer N° 02/97, alegando que não havia estudos, e que nem o CONSED nem a UNDIME foram consultados no processo. Assim, segundo o MEC, formular um projeto que preveja a alocação de recursos sem que se indique a fonte é inócuo e sem sentido. (ABREU, 2008, p. 45).

A Resolução CNE/CEB n° 03/97, dentre outras coisas, continuava permitindo a existência de jornadas de trabalho inferiores a 40 horas semanais o que, por sua vez, pode levar à duplicação da jornada. Além disso, essa resolução restringe a porcentagem de 20% a 25% da jornada destinada às horas-atividade e não menciona o Piso Salarial Profissional Nacional (CNE/CEB, 1997b).

Neste sentido, o conselheiro João A. C. de Monlevade, da Câmara de Educação Básica do CNE, relator do Parecer n° 02/97 que não foi aprovado pelo MEC, votou contrário ao parecer que deu origem a essa resolução e apresentou declaração de voto na qual se posiciona quanto à relação entre salários e valorização dos professores, indicando que a valorização salarial é necessária para reduzir a multi-jornada e o multiemprego:

[...] se queremos valorizar o professor do ensino fundamental e dos outros níveis da educação básica – educação infantil e ensino médio – não posso absolutamente concordar com mecanismos que resultem em salários abaixo do potencial e, pior, tão insuficientes e indefinidos que irão forçar o professor à escolha da multi-jornada e do multi-emprego, condições que os Conselheiros desde o princípio da discussão das Diretrizes tinha identificadas como fator de desvalorização profissional e desqualificação do ensino público. (CNTE, 1998, p. 47).

Ainda em 1997, a sociedade brasileira, organizada no II Congresso Nacional de Educação (CONED), formulava o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. Esse plano previa a implementação de planos de carreira e do piso salarial nacionalmente unificado para todos os profissionais da educação (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997).

No entanto, ao invés da aprovação deste PNE, em 2001, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, outro projeto é aprovado por meio da lei nº 10172 de 2001. Trata-se de um plano de natureza e pressupostos bem diferentes do proposto pela sociedade, com muitos retrocessos em relação à proposta da sociedade. Mesmo assim, o PNE aprovado apontava a remuneração docente como uma das formas de possibilitar a valorização desses profissionais. Segundo o texto dessa lei, a valorização dos professores dependeria da garantia de condições adequadas de formação, trabalho e remuneração, mas também de uma contrapartida em termos de desempenho satisfatório dos docentes (BRASIL, 2001).

Posteriormente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Segundo essa lei, a valorização dos trabalhadores em educação deveria incluir sua remuneração condigna e isso deveria ser feito por meio da criação do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2007).

Monlevade (2000), ao discutir a importância de tal piso salarial, destaca tratar-se de reivindicação muito antiga no meio educacional. Esse autor também considera que:

O Piso, além de seu conceito formal, adquire um duplo e desafiante sentido. Primeiro, o de “segurar” – como indica a palavra piso – o valor do salário do professor, corroído pela inflação que caracterizava os tempos da Constituinte de 1987-88 e ameaçado pelo aumento da demanda de matrículas e professores, desproporcional à oferta de recursos financeiros arrecadados pelos Poderes Públicos. Segundo, o de nivelar num patamar de “dignidade profissional” o valor social do professor, desfigurado pela miséria e pelas diferenças salariais no território brasileiro. (MONLEVADE, 2000, p. 111).

No entanto, somente em 16 de julho de 2008, é sancionada a lei nº 11738, que institui o PSPN, fruto de dois Projetos de Lei (PL): um oriundo do Senado Federal (PL 7431/06, de autoria do senador Cristovam Buarque) e outro do Executivo (PL 619/07, em que eram coautores MEC, CONSED e UNDIME).

Essa lei estabelece o valor de R\$ 950,00 mensais como sendo o mínimo a ser pago aos professores da Educação Básica com formação de nível médio, na modalidade Normal, por uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Pela lei aprovada ficou

estabelecido também que, a partir do dia 1 de janeiro de 2009, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam pagar o valor total do PSPN aos seus professores (BRASIL, 2008).

A aprovação da Lei nº 11738 veio acompanhada de discussões e controvérsias. Uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167 foi movida por cinco governadores brasileiros dos estados do Mato Grosso do Sul (André Puccinelli – PMDB), Paraná (Roberto Requião – PMDB), Santa Catarina (Luis Henrique – PMDB), Rio Grande do Sul (Yeda Crusius – PSDB) e Ceará (Cid Ferreira Gomes – PSB), com o apoio dos governadores de São Paulo e Minas Gerais, que alegavam inconstitucionalidade da lei recém-aprovada. Pinto (2009) chama a atenção para o fato de nem serem esses os estados mais pobres da federação, tendo aparentemente, portanto, condições mais favoráveis que os outros estados do país para atender à legislação.

As partes que mais geraram polêmica e que foram alvo da ADI foram o caput do Artigo 2º, o qual fixava o valor de R\$ 950,00, e o parágrafo 4º do artigo 2º. Esse último, em princípio, poderia representar avanço na composição da jornada de trabalho docente, pois estabelece que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Quanto ao valor de R\$ 950,00, os ministros decidiram mantê-lo por entender que esse seria o valor mínimo abaixo do qual nenhum professor poderia ser remunerado. No entanto, quanto à nova composição de jornada, os ministros decidiram pela suspensão do parágrafo 4º do artigo 2º. Esses dois pontos deverão permanecer assim até o término do julgamento da ADI pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Assim como os estados que moveram essa ADI, também a UNDIME, representante dos dirigentes municipais, em cartas enviadas ao ministro da educação e ao presidente da Associação Brasileira de Municípios (ABM), manifestou preocupação com a viabilidade de alguns pontos da lei do piso, principalmente o que prevê 1/3 da carga horária de trabalho dos professores destinada às atividades extraclasse (UNDIME, 2008a, 2008b).

Sobre isso, Camargo et. al. (2010) discutem que essa lei, apesar de incorporar elementos históricos da reivindicação dos setores envolvidos com a educação, está aquém de promover um ensino de qualidade com pagamento digno aos professores, causando

estranhamento num dos pontos em que mais avança: o da destinação de 1/3 da jornada de trabalho dos professores para a realização de atividades extraclasse:

[...] a recente lei do PSPN (11738/08), apesar de incorporar elementos presentes em outros momentos históricos de luta salarial dos docentes no país e estar aquém das reais necessidades para promover um ensino de qualidade com pagamento digno aos profissionais do magistério, revelou manifestações de inconformidade e estranhamento num dos pontos em que mais avança – o estabelecimento de 2/3 de trabalho docente diretamente com o aluno e 1/3 para preparação, estudo, formação, atendimento à comunidade – sendo alvo de uma medida de inconstitucionalidade (ADI) [...]. (CAMARGO, et. al., 2010, p. 11).

O texto da lei do piso vem causando ainda diferentes entendimentos quanto à forma de reajuste anual do valor do salário a ser pago. Neste sentido, segundo a UNDIME (2010), a lei não é clara ao estabelecer a forma de reajuste, a periodicidade e o instrumento normativo que deve legalizá-lo todos os anos o que, segundo esta entidade, dificultaria a realização dos reajustes em alguns municípios.

Segundo Fernandes e Rodriguez (2010), há ainda estados e municípios brasileiros que pagam seus professores abaixo do valor estipulado pelo PSPN. Essas autoras se utilizam de dados da CNTE para mostrar isso:

Embora a luta e mobilização dos docentes, a maioria dos estados e municípios, no final do ano de 2009, não cumpria a lei n. 11738/2008, que instituiu o PSPN do magistério da educação básica, uma reivindicação histórica do movimento sindical dos trabalhadores em educação. Os governadores dos estados e os prefeitos que não ajustaram os salários dos docentes alegaram falta de recursos. Com efeito, de acordo com a CNTE, entre 60% e 65% dos docentes do país recebem menos que R\$ 950,00 e se registram salários em alguns estados menor que o salário mínimo, como no estado do Ceará, quando um docente com titulação de ensino médio por 20 horas de trabalho, tem um salário de R\$ 218,00 e de R\$ 437,88 por 40 horas e o docente com licenciatura plena recebe R\$ 392,91 por 20 horas e R\$ 785,84 por quarenta horas; os docentes do estado de Pernambuco com titulação de nível médio recebem R\$ 435,00 por 30 horas e R\$ 593,76 por 40 horas, e os docentes com licenciatura plena recebem R\$ 467,00 por 30 horas e R\$ 635,00 por 40 horas. (FERNANDES, RODRIGUEZ, 2010, p. 9).

O valor de R\$ 950,00 estipulado pelo PSPN para uma jornada de 40 horas semanais, apesar de representar avanço significativo para os professores dos estados citados

e dos municípios que ainda recebem abaixo disso, pode ainda não representar de fato um valor que valorize o professor, posto que está abaixo da remuneração de muitos outros trabalhadores com formação equivalente e abaixo do salário mínimo necessário calculado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) que, em janeiro de 2010, era de R\$ 1987,00. O próprio ministro Fernando Haddad admitiu, durante sua fala na abertura da CONAE, realizada em março de 2010, que o PSPN está aquém das necessidades dos professores brasileiros.

Por fim, para se adequar ao FUNDEB, em 28 de maio de 2009, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 02, que fixa as diretrizes para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica pública. Esse documento, que substituiu a Resolução nº 03/1997, aponta que a elaboração dos planos de carreira deve ser feita com base em alguns princípios, sendo um deles: “IV – reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (CNE/CEB, 2009b).

No entanto, no que diz respeito às horas-atividades da jornada, por exemplo, essa resolução não avança em relação à anterior, de 1997 e, apesar de prever que a jornada deve ser, preferencialmente, de tempo integral, com no máximo 40 horas, com ampliação paulatina da parte da jornada destinada às horas-atividade, menciona que se deve assegurar, no mínimo, o que já vinha sendo destinado para essas atividades. Outro ponto importante dessa resolução é que ela orienta que os planos de carreira deveriam assegurar a revisão salarial anual dos salários iniciais dos professores, visando garantir seu poder aquisitivo.

Ao observar o percurso histórico da legislação sobre carreira e salários dos professores no Brasil, nota-se que houve alguns avanços e muitos retrocessos. Porém, esse percurso está inconcluso. Neste sentido, Fernandes e Rodriguez (2010, p. 11) sustentam que “[...] o cenário político e jurídico evidencia que ainda os docentes terão que transitar um longo caminho para que se instaure no Brasil uma verdadeira política de valorização da atividade docente.”

2.3. Carreira e valorização salarial

Percebe-se que, frequentemente, do ponto de vista legal, a elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério é apontada como instrumento que pode viabilizar a valorização dos professores. Assim, nota-se uma responsabilidade muito grande relacionada à elaboração desses planos. Percebe-se ainda que o pagamento de remuneração condigna é mencionado, muitas vezes, como parte do processo de valorização.

Ora, é certo que um plano de carreira bem elaborado, que estabelecesse salários mais satisfatórios ao professorado, seria um instrumento importante na tentativa de valorização da profissão docente, porém, a concepção de carreira precisaria ser reformulada.

Segundo Abreu (2008, p. 53) “[...] a literatura é lacunar, esparsa e escassa no que tange à análise de uma concepção de carreira, seus princípios, diretrizes, estrutura e financiamento” e isso, por si só, já traduziria um indicador da desvalorização da carreira docente no Brasil.

Sobre a valorização dos professores, Monlevade (2000, p. 11) aponta que a remuneração é fator importante para essa valorização, porém ela dependeria ainda de boa formação e de melhores estruturas de carreira. Assim, para esse autor, a valorização do professor apoiar-se-ia num tripé formado por: remuneração digna que garanta ao professor sua subsistência num único emprego, conferindo visibilidade social positiva à profissão docente, uma boa formação inicial e formação continuada proporcional às necessidades de seu trabalho e uma carreira que fixe o professor no sistema de ensino com jornada que compreenda as aulas e o tempo necessário para as atividades extra-aula.

Contribuindo também para a compreensão dessa carreira, Gatti e Barretto (2009) destacam alguns pontos que deveriam ser considerados a respeito da valorização da carreira docente. Segundo as autoras, o primeiro ponto a se observar seria a necessidade de cursos adequados de formação. O segundo seria a contratação por meio de concurso público, visto que esse seria o primeiro mecanismo para detectar a qualificação dos candidatos à docência. O terceiro ponto seria a necessidade de realização de avaliação de desempenho ao final do estágio probatório. O quarto ponto seria a renovação constante da motivação dos professores via satisfação com a remuneração e a carreira. O quinto ponto trata da

necessidade de criação de melhorias na carreira e alteração do imaginário coletivo em relação à docência. Por fim, o sexto e último ponto trata da necessidade de estabelecimento de carreiras atrativas para manter os bons professores na docência.

Freitas (2007) aponta que uma reestruturação da carreira docente no Brasil deveria prever:

[...] aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política. (FREITAS, 2007, p. 1223).

Sobre a necessidade de carreiras que valorizem o professor, o documento da UNESCO, de 1966, “Recomendação Relativa à Condição de Professores”, destaca em sua recomendação de número 5 que, para que os professores possam responder às necessidades da educação, eles precisam desfrutar de condição justa e que a profissão docente goze do respeito público do qual é merecedora (UNESCO, 1966). Salários dignos seriam uma forma de se fazer com que a profissão docente seja respeitada e valorizada pela sociedade, conforme se observa na recomendação de número 114:

Entre os vários fatores que afetam a condição do professor, deveria ser dada uma atenção muito particular à remuneração, uma vez que, nas condições do mundo atual, outros fatores, como a posição e consideração que a sociedade lhes reconhece e o grau de apreço pela importância das suas funções, estão grandemente dependentes, tal como em outras profissões similares, da situação econômica que se lhes acorda. (UNESCO, 1966, p. 44).

No mesmo documento, em sua recomendação de número 115, é destacado que a remuneração deveria refletir a importância da educação e do professor para a sociedade, ser equivalente ou maior que a remuneração de profissões análogas, assegurar aos professores razoável nível de vida, de modo a permitir seu aprimoramento profissional e cultural, considerando-se a experiência, qualificação e responsabilidade da função. Nesse sentido, as recomendações de número 122 e 123 sugerem que o professor tenha aumentos periódicos,

de preferência anuais, tendo em vista fatores como o aumento do custo de vida. (UNESCO, 1966).

Sobre isso, Monlevade (2000) afirma que, apesar do salário, por si só, não ser determinante da valorização do professor, ele expressa, simboliza, manifesta um grau de valorização e o sustenta materialmente. Ainda para esse autor, a valorização do professor precisaria estar apoiada num tripé cujos componentes seriam: remuneração digna, formação inicial e continuada de qualidade e estrutura de carreira capaz de fixar o professor ao sistema de ensino com uma jornada que preveja tempo destinado aos alunos em sala de aula e tempo para a realização das atividades extraclasse.

Sobre esse aspecto, Gatti e Barretto (2009) parecem estar de acordo com a importância da remuneração para a valorização dos professores. As autoras afirmam que: “O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 238). E ainda reforçam tal ideia, ao afirmar que, no Brasil, a valorização do professor ainda não é sinônimo de melhoria nas carreiras e salários.

O estudo feito pelo CONSED sobre os planos de carreira e remuneração do magistério da Educação Básica dos estados brasileiros em 2005 destaca a grande heterogeneidade desses planos, principalmente no que diz respeito à remuneração, e aponta que a maioria deles prevê poucas formas de progressão, normalmente se valendo apenas da titulação e do tempo de serviço do professor. Apontou-se, também, o achatamento dos salários previstos nesses planos que contavam, em muitos casos, com compensações via abonos e gratificações de diversos tipos (CONSED, 2005). Isso sem falar nos mais de cinco mil municípios brasileiros que não foram alvo desse estudo.

Como já foi destacado, não há uma única composição dessa carreira, de forma que o mais correto talvez fosse falar em carreiras e não carreira docente. A própria extensão geográfica do território brasileiro contribui para isso.

De acordo com as diretrizes para a elaboração dos planos de carreira, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2009, a progressão salarial na carreira deveria ser feita por meio de incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional (CNE/CEB, 2009b).

No entanto, Gatti e Barretto (2009) constataram que a maioria das carreiras de professores no Brasil não considera todos esses elementos para fins de progressão. Nesse sentido, essas autoras assim descrevem a estrutura básica da carreira docente no Brasil:

A estrutura geral da carreira dos professores mostra três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação. Esses patamares definem a progressão vertical, que se complementa nas regulamentações de carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas. Nos estados e municípios maiores aparece na legislação do plano de carreira a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada proporcionalmente com os quesitos básicos de formação e tempo de exercício. Mas, ainda não há, de modo geral, a incorporação de outros fatores de qualificação docente na carreira profissional, tal como esta foi regulamentada em estados e municípios brasileiros. Por exemplo, embora a legislação em nível nacional colocasse a avaliação de desempenho como fator de progressão, praticamente este fator não foi encontrado nos planos de carreira. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 249-250).

Portanto, como as possibilidades de aquisição de títulos acadêmicos por parte dos professores não são muito grandes, como a formação continuada só é considerada em alguns poucos estados e municípios e como a avaliação do desempenho ainda não tem sido feita, “[...] o tempo de serviço continua sendo o fator principal de promoção na carreira.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 250).

Assim, não há muitas formas de se progredir na carreira docente o que, por sua vez, tem sido alvo de críticas por parte de muitos autores, principalmente os da área da economia, que afirmam a necessidade de atrelar a progressão na carreira ao desempenho do professor, tornando a docência uma atividade mais competitiva (LIMARINO, 2005; CASTRO, IOSCHPE, 2007; BARBOSA FILHO, PESSÔA, 2007).

Para Morduchowicz (2003), que estudou as carreiras e estruturas salariais dos professores na América Latina, poucas pessoas devem estar de acordo com as estruturas atuais de salários e com as carreiras dos professores latino-americanos. Segundo esse autor, os motivos dessa insatisfação vão desde os níveis absolutos das remunerações até a existência ou não de incentivos vinculados ao desempenho dos professores e às necessidades dos sistemas de ensino.

Uma das principais críticas feitas é que a previsibilidade da carreira docente a tornaria menos atrativa, provocando o abandono do magistério por parte de bons professores e o pouco interesse de bons estudantes pela docência. Sobre isso, observe-se a crítica feita por Gatti e Barretto (2009, p. 254):

Os diferenciais nos planos de carreira encontrados não mostram a possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa. Cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente.

No Parecer CNE/CEB nº 09/2009, de autoria da relatora Maria Izabel Noronha, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 02/2009, comentada anteriormente, a relatora apontava para a necessidade da carreira do magistério ser “aberta”, o que possibilitaria ao professor progredir nela sem precisar sair deixá-la:

A carreira do magistério [...] deve ser *aberta*, isto é, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial sem que, para isto, tenham de deixar a sala de aula. Assim, os professores, no exercício da docência – devem poder chegar ao nível salarial de um diretor, por exemplo, na medida em que se eliminem os limites intermediários entre os cargos e funções, permitindo que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério. Isto poderá evitar, por um lado, que excelentes professores deixem a sala de aula para ocupar funções, por exemplo, de diretor de escola ou supervisor de ensino movidos apenas pela necessidade de melhoria salarial e, por outro lado, assegurará que tais funções sejam ocupadas por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício. (CNE/CEB, 2009a).

Isso parece ser comum não apenas na carreira docente no Brasil, mas também em outros países latino-americanos. Vaillant (2004), ao analisar as carreiras docentes na América Latina, afirma que um grande problema das estruturas de carreira dos professores latino americanos é que, na maioria dos casos, para conseguir maior salário, os professores são levados a assumir outras funções hierárquicas, como as de direção e supervisão o que implica, necessariamente, o abandono da docência por parte dos professores. Ainda segundo essa pesquisadora, os salários baixos, a progressão por antiguidade ou pela saída da docência não contribuem em nada para melhorar o status da profissão docente.

Já Umansky (2005), em documento do Banco Mundial, apresenta pesquisas que afirmam que uma estrutura salarial rígida, pautada apenas nos anos de estudo ou no tempo de serviço não contribui para atrair bons professores, ainda que contem com salários gerais mais elevados. Essa afirmação controversa implicaria a necessidade de estabelecer diferenciações salariais que tornassem a docência tão competitiva quanto outras profissões do meio empresarial, por exemplo.

Os economistas brasileiros Castro e Ioschpe (2007) argumentam que as poucas possibilidades de ascensão na carreira seriam compensadas pelo fato de que os professores trabalhariam menos horas que os demais profissionais, teriam mais tempo de férias, contariam com o benefício de menor tempo de contribuição previdenciária e ainda teriam a estabilidade no emprego quando funcionários do setor público. Esses autores questionam os motivos que fariam com que as pessoas optassem pela docência mesmo tendo consciência de que se trata de uma profissão que traz menor retorno aos anos acumulados de experiência e concluem o seguinte:

Ese menor aumento puede tener diferentes explicaciones. Puede significar que aquel que opta por el magisterio tenga menos competencia entre compañeros, dado lo ajustado de las remuneraciones, que hace que los más aptos busquen otra profesión. Otra hipótesis es la de aquellos que teniendo igual escolaridad, optan por el magisterio, aún siendo una profesión de menores recursos económicos a cambio de vacaciones más largas y mayor estabilidad laboral. (CASTRO; IOSCHPE, 2007, p. 15).

Cabe destacar ainda que muitos autores da área da economia, tais como Ioschpe (2004), Barbosa Filho e Pessôa (2007), Barbosa Filho, Afonso e Pessôa (2008) e Becker (2008), argumentam que essas vantagens da carreira docente favoreceriam os professores de forma a compensar os salários, ou seja, ao considerar a carga horária de trabalho na escola, o tempo de férias, a estabilidade no emprego e o menor tempo de contribuição previdenciária do setor público, não poderíamos afirmar que os salários dos professores brasileiros sejam tão ruins.

De fato, os professores brasileiros têm mais tempo de férias e uma carga horária de trabalho menor que a dos demais profissionais que, segundo dados da PNAD de 2008, é de 35,3 horas semanais em média (ALVES; PINTO; SONOBE, 2010). No entanto, há que se considerar que, conforme apontado anteriormente, as características e especificidades da

docência fazem com que o tempo efetivamente trabalhado seja bastante superior ao tempo de permanência na escola, posto que é necessário tempo para estudo e preparo de aula, correção de atividades de alunos, etc.

Já a estabilidade no emprego só privilegia os professores efetivos do setor público que, segundo dados de pesquisa de Gatti e Barretto (2009) perfaziam 79,1% do total dos professores. Ainda assim, há que se considerar que grande número desses professores são contratados em caráter temporário e, portanto, não conta com essa estabilidade. Já o benefício da aposentadoria com menos tempo de contribuição previdenciária é uma conquista que privilegia os professores do setor público. Mais adiante será discutido de que forma esse fator impacta na avaliação do valor dos salários dos professores brasileiros. No entanto, sobre a questão da aposentadoria diferenciada, algumas considerações precisam ser feitas.

Em pesquisa da área da economia que estudou a remuneração do professor do setor público no Brasil considerando as diferenças na aposentadoria, Becker (2008, p. 1000) afirma que “[...] é pouco provável que benefícios oferecidos aos professores, depois do período de atividade, possam contribuir para a qualidade do seu trabalho.”

O já mencionado estudo de Monlevade (2000) afirma que o aumento da demanda por escolarização por parte da população e os baixos salários levaram os professores a assumirem uma quantidade tão grande de aulas que passaram a se assemelhar a uma máquina de dar aula. Neste sentido, sobre a questão da aposentadoria precoce dos professores da rede pública de ensino, esse autor assim se coloca: “E é nesta porção de excluídos que se incluem os professores-máquinas (ou peças de máquinas), que se esfalfam e se tornam obsoletos, com um salário tão baixo e aviltado que permite ao sistema aposentá-los precocemente com remuneração integral.” (MONLEVADE, 2000, p. 65).

Esse mesmo autor destaca ainda que, ao deixar de investir na melhoria salarial dos professores, os governos criaram formas de compensar as perdas salariais. Assim, a aposentadoria especial com menos tempo de contribuição seria uma delas: “Trocou-se a valorização salarial do trabalho presente – que os governos tinham dificuldade de assegurar – pela valorização do descanso no futuro, que outros governantes iriam pagar.” (MONLEVADE, 2000, p. 102).

Assim, parece-me que, apesar da carreira docente ter algumas vantagens aparentes como o menor tempo de trabalho na escola, férias mais longas, estabilidade no emprego e aposentadoria com menos tempo de contribuição, esses fatores podem não ser considerados positivos se analisados à luz das reais condições salariais das quais o professor brasileiro goza atualmente como será discutido a seguir. Sobre isso, Rabelo (2010, p. 72) assim se questiona: “Será que os professores não trocariam tantas ‘benesses’ por um salário condigno, que lhes permitisse trabalhar em uma única escola?”

2.4. Os salários dos professores brasileiros são realmente baixos?

Ainda que predomine no campo educacional uma percepção generalizada de que os professores brasileiros não são bem remunerados, existem pesquisadores, normalmente ligados à área da economia (LIANG, 2003; LIMARINO, 2005; CASTRO, IOSCHPE, 2007; BARBOSA FILHO, AFONSO, PESSÔA, 2007), que acreditam que essa percepção não corresponde à realidade. Para esses autores, só é possível definir se os salários dos professores são ou não baixos quando se estabelecem comparações. Assim, serão discutidos, na sequência, resultados de algumas pesquisas que estabeleceram comparações entre a remuneração recebida pelos professores e diferentes grupos de trabalhadores com vistas a verificar se, de fato, os salários recebidos pelos professores são baixos.

Sobre isso, Pinto (2009), após discutir o percurso histórico das questões relacionadas à valorização dos professores, afirma que, apesar de ser evidente que o Brasil pouco avançou nesse aspecto e embora exista “[...] uma consciência generalizada de que os professores são mal pagos, o tema ainda é controverso, em especial na mídia ou em algumas abordagens acadêmicas, nas quais se busca demonstrar que os professores não são tão mal pagos quanto se diz.” (PINTO, 2009, p. 53).

Antes, porém, de entrar no mérito das comparações acima referidas, é necessário fazer algumas considerações. Existem alguns fatores que complicam a comparação dos salários dos professores com os de outras categorias profissionais.

O primeiro fator que dificulta a realização de comparações desse tipo diz respeito ao nível de exigência de formação dos professores e dos demais profissionais, o que nem

sempre é considerado. A comparação ideal deveria considerar os salários pagos aos professores brasileiros, a quem se exige formação em nível superior (ainda que, nos termos da LDB, a formação mínima admitida para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja a formação em curso normal de nível médio) comparando-os com salários de outras categorias profissionais para as quais se exige o mesmo nível de formação, ou seja, deveríamos comparar salário de professor com salário de profissionais com Educação Superior, com qualificações equivalentes como aponta Siniscalco (2003).

O segundo fator a ser considerado nas comparações se refere à dificuldade de se precisar a quantidade de horas efetivamente trabalhadas pelos professores. Como discutido no capítulo anterior, a carga horária de trabalho docente excede a carga horária de ensino e, normalmente, nas comparações feitas, se consideram apenas as horas de ensino ou, quando muito, as horas-atividade que integram a jornada remunerada do professor, desconsiderando assim todo o tempo extra (muitas vezes, não remunerado) que esse profissional precisa dedicar ao preparo das aulas, correção de atividades dos alunos, etc. Com isso, ao se comparar a remuneração dos professores com a de outros profissionais, muito frequentemente, parte-se do pressuposto de que os professores trabalham menos horas, sem se considerar o trabalho extraclasse tão difícil de ser aferido.

Nesse sentido, Pinto (2009) menciona a pesquisa de Morduchowicz e Duro (2007) na qual se destaca que as comparações que têm sido feitas atualmente sobre a remuneração dos professores não contemplam a quantidade de horas que o professor trabalha fora da sala de aula. Para Pinto (2009), os estudos que tentam mostrar que a remuneração dos professores não é baixa cometem grave erro metodológico por não levarem em consideração as horas efetivamente trabalhadas para além das horas de ensino:

Se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria

natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula. (PINTO, 2009, p. 55).

Nesse sentido, um estudo publicado em 1993 pelo Banco Mundial, intitulado “Teachers’ Salaries in Latin America – a comparative analysis” e escrito pelos pesquisadores Psacharopoulos, Valenzuela e Arends, comparou os salários de professores com o de outros trabalhadores sem especificar a formação necessária para o trabalho⁶ em 12 países latino-americanos⁷, tendo 1989 como ano de referência. Mesmo desconsiderando a equivalência de formação entre os professores e os demais profissionais, já naquela época, esse estudo apontava que, na Argentina, Bolívia, Brasil, Peru e Uruguai, os professores ganhavam 21% menos que os outros trabalhadores considerados na amostra. Os autores, no entanto, relacionaram a diferença salarial à inflação que, nestes países, apresentava-se alta nos anos 80 e concluíram, por fim, não haver muita disparidade entre os salários dos professores e os do grupo de comparação, ressaltando que, nos países que sofrem com a inflação, os professores recebem salários menores que os demais profissionais (PSACHAROPOULOS; VALENZUELA; ARENDS, 1993).

Outro estudo publicado pelo Banco Mundial, muito citado nas pesquisas que abordam os salários dos professores, é o intitulado “Remuneração dos professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que a determina e quem são os professores?”, elaborado por Liang, cuja versão original em inglês foi publicada em 1999. Em 2003, a PREAL publicou a versão em português desse estudo⁸.

Nesse estudo, a autora compara os salários de professores com o de não professores (independente da formação) em 12 países latino-americanos⁹ e ressalta que, numa comparação simples, o salário dos professores brasileiros é menor que os demais profissionais em todos os países analisados. No entanto, a autora afirma que os professores trabalham menos que em outras atividades:

⁶ No documento só se afirma que se trata de trabalhadores dos setores público e privado com mais de 15 anos de experiência, excluindo-se os trabalhadores rurais.

⁷ Os países considerados neste estudo foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela.

⁸ Será usada aqui a versão em português, de 2003.

⁹ Os países que compõem a amostra são: Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador (área urbana), Honduras, Panamá, Paraguai, Uruguai (área urbana) e Venezuela.

Comparações simples da renda anual dos professores com a renda anual de correspondentes comparáveis indicam que os professores têm uma renda menor. No entanto, há uma convicção generalizada de que os professores trabalham significativamente menos que os outros trabalhadores. Uma média não ponderada revela que os professores latino-americanos trabalham apenas 35 horas por semana, comparadas com quase 50 horas por semana dos demais trabalhadores. (LIANG, 2003, p. 7).

Assim, segundo a autora, a maneira mais correta de se considerar a diferença de salário entre professores e não professores seria comparando o valor pago por hora de trabalho. Ainda que se saiba que, devido à natureza do trabalho do professor, trabalha-se um grande tempo além das horas de aula, a autora desconsiderou essa diferença:

Costuma-se argumentar que as horas de trabalho docente não são diretamente comparáveis com outros tipos de horas de trabalho, já que o magistério pode ser uma atividade muito mais complexa que requeira engajamentos intelectual, físico, social e emocional. Este documento não aborda esta questão e presume que uma hora de trabalho dos professores seja equivalente à uma hora dos demais tipos de trabalho. (LIANG, 2003, p. 17).

Desconsiderando todo o tempo trabalhado pelos professores fora do horário de aula e calculando o valor ganho por hora efetivamente trabalhada com alunos, tal estudo mostrou os salários dos professores como sendo iguais ou superiores ao dos demais trabalhadores considerados, com exceção do Brasil e do Equador que, segundo essa pesquisadora, ainda continuam indicando desvantagem no salário dos professores:

O “salário” é calculado como renda mensal dividida pelas horas trabalhadas no mês. Os resultados [...] não levam em conta o fato de que a maior parte dos professores gozam, pelo menos, três meses de férias durante o verão. Ainda assim, a remuneração relativa dos professores parece bastante razoável, agora. Em vez dos doze países, os professores ganham pelo menos tanto quanto os não professores, sendo que em sete ganham mais. Apenas no Brasil e na região urbana do Equador mantém-se verdadeira a afirmativa de que os professores recebem menos. (LIANG, 2003, p. 17).

A autora ainda afirma ser necessário considerar três meses de férias dos quais os professores gozariam para analisar o diferencial de salário. Neste ponto, Liang afirma ter

consciência de que o período de férias deve variar de um país para o outro. No entanto, assume, de antemão, que os professores trabalham, anualmente, 25% menos que os não professores:

Os surveys não perguntaram quanto tempo as pessoas tinham de férias no verão, mas é de conhecimento geral que os professores têm férias bem mais prolongadas. O período de férias provavelmente varia de país para país e por indivíduo, dependendo das instituições do país e das responsabilidades administrativas individuais. [...] se presume que todos os professores trabalhem, por ano, apenas 75% dos dias trabalhados pelos não professores. (LIANG, 2003, p. 17).

Com base nessas considerações, o referido estudo conclui que apenas no Equador os salários dos professores continuam sendo mais baixos que os dos demais profissionais (LIANG, 2003). Ora, de fato, os professores brasileiros têm mais tempo de férias que a maioria dos trabalhadores, porém, não se trata de três meses. Pinto (2009) também discorda de Liang sobre o tempo destinado às férias dos professores brasileiros:

Ora, no Brasil, considerando que o ano letivo tem duração de 200 dias, e no ano, há 52 semanas, que representam 104 dias destinados aos finais de semana (sem contar os feriados), os professores não possuem mais que 60 dias/ano, entre férias e recesso; sem dizer que, em muitos casos, os recessos envolvem atividades de planejamento e formação continuada. (PINTO, 2009, p. 55).

Sobre essa questão, a própria autora admite que foi feita uma generalização que pode não significar a realidade em alguns países (LIANG, 2003). Com isso, pode-se questionar se a conclusão de Liang é válida para o caso brasileiro, afinal, generalizações que buscam simplificar a complexidade da situação docente podem não ser fidedignas, embora sejam utilizadas para legitimar algumas afirmações de ampla circulação na sociedade brasileira.

Outro aspecto relevante da discussão a ser considerado é que, conforme já apontado anteriormente, os salários dos professores somente deveriam ser comparados ao de profissionais com o mesmo nível de qualificação. O estudo de Liang, ao contrário, não faz isso, apesar de destacar que, em todos os países estudados, os professores têm um nível

muito mais alto de estudos que os demais trabalhadores considerados: “As diferenças verificadas variam entre três e sete anos.” (LIANG, 2003, p. 8).

De qualquer forma, tal estudo, que pretende servir para implementação de políticas nos países latino-americanos, conclui que um aumento salarial geral não seria boa opção para o recrutamento e retenção dos bons professores:

Apesar de a renda anual ser inferior a dos demais trabalhadores, os professores da região não estão sub-remunerados, se levarmos em conta o número de horas que trabalham. Aumentos no pagamento por hora não devem ser considerados uma boa opção de política: para atrair pessoal de setores onde o trabalho é em tempo integral seria preciso um aumento de tal magnitude que compensasse as horas a menos que trabalham os professores. (LIANG, 2003, p. 35).

Apesar das limitações causadas por generalizações que não traduzem a realidade de muitos países latino-americanos (como o Brasil) e por comparar os salários dos professores com o de outros profissionais independente de sua formação, esse estudo é amplamente citado por outras pesquisas, inclusive pelo próprio Banco Mundial no documento intitulado “Brazil – Teachers Development and Incentives – a strategic framework” de 2001.

Nesse documento, afirma-se que os professores das escolas públicas brasileiras recebem salários maiores que os dos trabalhadores do setor privado e esses salários se tornariam ainda mais atrativos se considerados as horas a menos de trabalho e as férias maiores. Esse documento ainda menciona que esses dados são coerentes com os dados apresentados por pesquisa anterior (a de Liang, 2003) na qual, em 10 dos 12 países considerados, os professores ganhariam tanto quanto ou mais que os outros profissionais: “[...] in 10 out for 12 countries teachers earn as much or more than workers in other professions with comparable educational backgrounds.” (WORLD BANK, 2001, p. 54).

Nota-se que não se menciona no documento quais são os 10 países e, muito menos, os dois países que foram considerados exceções. Conforme já demonstrado aqui, o Brasil é justamente um dos dois países onde, segundo Liang (2003), os professores não recebem maiores salários que os demais trabalhadores do grupo de comparação. Evidencia-se, portanto, o uso tendencioso que é feito da pesquisa de Liang nesse documento do Banco Mundial, visto que o Brasil parece ser justamente uma das duas exceções do que se afirmava.

Outro estudo bastante divulgado que compara os salários dos professores com o de outros trabalhadores é o intitulado “Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean? Relative wage and structure of returns of teachers”, elaborado por Limarino e também publicado pelo Banco Mundial em 2005. O objetivo desse estudo foi verificar se os professores da América Latina e Caribe são bem pagos. Segundo o autor, seriam muitos os fatores que deveriam ser considerados para determinar se os professores são ou não bem pagos: a estabilidade no trabalho, o número de horas trabalhadas, a flexibilidade dos horários, e todos os tipos de benefícios não monetários como férias, aposentadorias, etc. Assim, Limarino (2005) analisou os diferenciais de salário por hora de trabalho (dada a consideração inicial de que a jornada de trabalho dos professores costuma ser menor que a dos demais trabalhadores), considerando-se dados de pesquisas domiciliares de 17 países da América Latina e Caribe (no caso do Brasil, foi usado como referência o PNAD de 2001).

Para realizar a comparação dos diferenciais de salário, foram considerados professores de diferentes níveis de ensino da Educação Básica e um grupo de comparação formado por três diferentes amostras de não professores. A amostra 1 englobava todos os trabalhadores não professores que participaram das pesquisas domiciliares, a amostra 2 incluía somente os trabalhadores que tinham concluído, pelo menos, o Ensino Médio e a amostra 3 concentrava todos os trabalhadores das áreas administrativas, técnicas e profissionais¹⁰. Com base nos dados desses grupos, foram calculados os diferenciais de salário por meio de diferentes métodos econométricos.

O estudo traz uma série de tabelas nas quais se registram os resultados das diferentes formas de comparação utilizadas. A figura a seguir é uma delas e ilustra os diferenciais de salários entre os professores e as três amostras de não professores, utilizando-se do método de Decomposição de Oaxaca. A escolha dessa figura para demonstrar aqui os resultados desse estudo se deu porque, segundo Limarino (2005) e também de acordo com alguns estudos da área de economia (Becker, 2008), esse método seria um dos mais adequados para esse tipo de cálculo e comparação. Além disso, essa também é a figura usada por Vegas e Umansky (2005) para se referir aos resultados da pesquisa de Limarino em outro documento publicado pelo Banco Mundial. Assim, a figura a seguir parece ser a mais representativa dos achados dessa pesquisa.

¹⁰ O documento não menciona, especificamente, quais as profissões que compõem cada amostra.

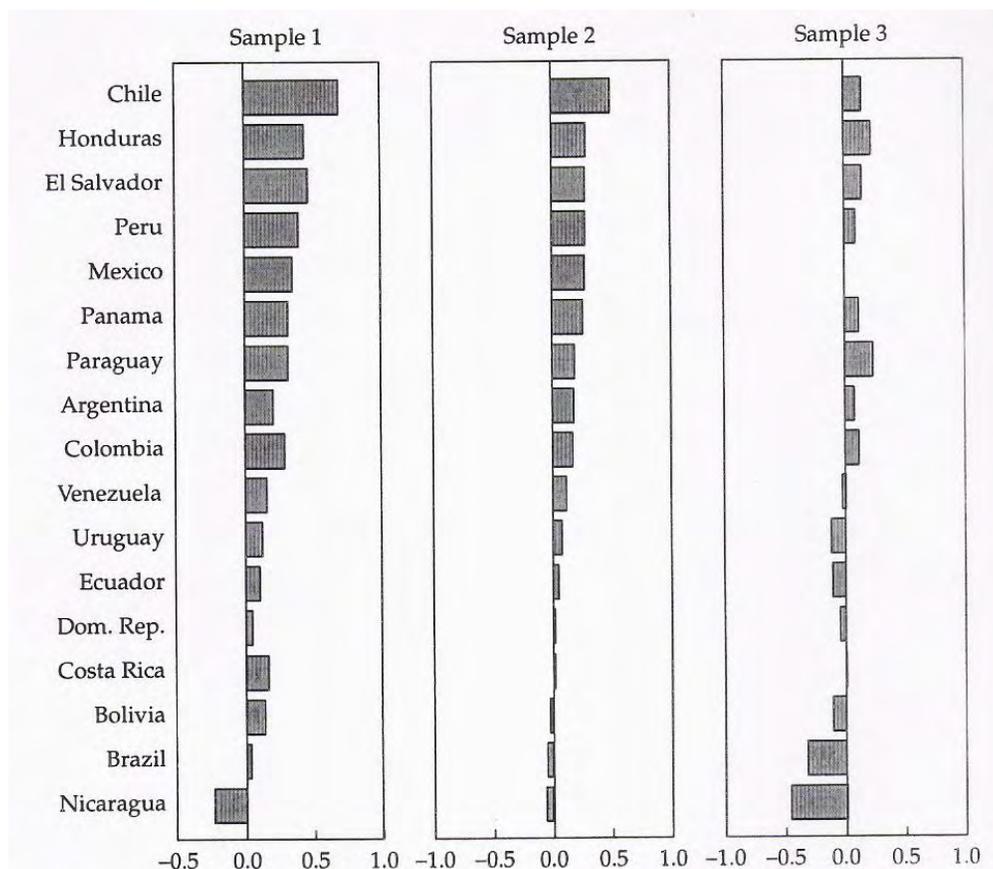


Figura 1: Diferenças salariais entre professores e diferentes amostras de não professores: valores estimados de acordo com a Decomposição de Oaxaca

Fonte: Limarino (2005, p. 85).

Essa figura deixa claro que, segundo esse método de comparação, os salários dos professores brasileiros só são maiores que os dos profissionais da amostra 1 (os trabalhadores no geral, independente da formação), ainda assim, ligeiramente. Se considerada a comparação com os profissionais da amostra 3, que têm a mesma formação que os professores, observa-se que a remuneração docente é muito menor. Esses dados ainda deixam claro que a situação dos professores brasileiros, em termos de remuneração recebida, só não é pior que a dos professores da Nicarágua.

Por outro lado, ao se observar nessa figura o conjunto dos países estudados, uma possível conclusão poderia ser a de que os professores latino-americanos não são tão mal remunerados. Porém, o que interessa aqui é a constatação de que, ainda que essa conclusão seja válida para alguns países da América Latina, não o é para o Brasil.

O que se destaca, após analisar todas as comparações de Limarino utilizando diferentes métodos, é que os salários dos professores brasileiros são apontados como menores que os salários dos não professores da amostra 1 (todos os trabalhadores independente da formação) em um tipo de comparação realizada. Em vários tipos de comparação, os salários dos professores brasileiros figuram como menores até que o dos trabalhadores com nível médio (amostra 2). Por fim, o que mais interessa, os salários dos professores brasileiros se mostram abaixo dos salários dos trabalhadores da amostra 3 (os profissionais das áreas administrativas e técnicas, que seria o grupo mais adequado de comparação, dada as exigências semelhantes de habilitação) em todos os métodos de comparação utilizados.

No entanto, ao discutir os resultados encontrados em sua pesquisa, considerando-se todos os métodos de comparação adotados, Limarino (2005) conclui que os professores recebem salários maiores que os não professores na Argentina, Chile, Colômbia, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguai e Peru, e recebem menos apenas na Nicarágua (onde os salários docentes foram menores do que os dos profissionais das três amostras em todos os métodos de comparação utilizados). Nos casos da Bolívia, Brasil, Costa Rica, República Dominicana, Equador, México, Uruguai e Venezuela, o autor conclui que não é possível determinar se os professores recebem mais ou menos, pois depende do grupo de comparação adotado e do método utilizado.

Pesquisas realizadas no Brasil, geralmente por economistas, também têm discordado da baixa remuneração dos professores. Em livro intitulado “A ignorância custa um mundo”, Ioschpe (2004), por exemplo, sustenta a argumentação de que os salários dos professores brasileiros não seriam baixos. Nesse sentido, o autor pergunta: se a profissão docente é tão mal paga e discriminada, por que os professores continuariam na profissão? Por que eles não a abandonam por profissões onde obtenham melhores pagamentos? Por que os cursos de licenciatura são tão populares? (IOSCHPE, 2004).

Essas questões serão tratadas com mais profundidade no capítulo seguinte. Entretanto, é necessário esclarecer, ainda que rapidamente, que as pesquisas em educação trazem as respostas para essas perguntas. Lapo e Bueno (2003) já apontavam o crescente processo de abandono da docência por parte dos professores que tinha na baixa remuneração uma de suas principais causas. Recentemente, pesquisa desenvolvida por Gatti

et. al. (2010) mostrou a queda na procura por cursos de Licenciatura: “De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia.” (GATTI et. al., 2010, p. 149).

A falta de professores dessas disciplinas ainda teria outra possível causa. Mesmo quando concluem o curso de Licenciatura nessas áreas, esses profissionais, muitas vezes, encontram empregos melhores remunerados em outros setores que não a docência (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse sentido, Pinto (2009) destaca que, para resolver a falta de professores, não bastaria abrir mais vagas nas licenciaturas, pois muitos egressos desses cursos optam por atuar fora de sua área de formação (por obterem melhores remunerações) e também porque a evasão nesses cursos é muito grande: “Sabe-se que a taxa de evasão nas licenciaturas, mesmo nas instituições públicas, supera os 50%. Por que tantos licenciandos abandonam seus cursos? Nos cursos de medicina essa taxa é próxima de zero.” (PINTO, 2009, p. 60).

Assim, o abandono da docência, somado à diminuição da procura por cursos de Licenciatura, tem acarretado déficit considerável de professores. Estudo mais recente, de Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010), mostra que, além do baixo desempenho dos estudantes, o déficit de professores é um dos problemas que, frequentemente, aparece nos diagnósticos de Organismos Multilaterais (OM): “UNICEF, OIT, PNUD e UNESCO estimam que seja necessário formar mais 18 milhões de professores no mundo para se atingir as metas do milênio até 2015.” (SHIROMA; SCHNEIDER; MAFRA JÚNIOR, 2010, p. 2).

Além disso, os cursos de Licenciatura têm sido populares, mas somente no sentido de atender às parcelas menos favorecidas da população. Várias pesquisas têm mostrado que as licenciaturas têm sido cada vez menos opção dos filhos das elites e cada vez mais opção dos filhos das classes trabalhadoras (PENNA, 2007; PINTO, 2009; GATTI et. al., 2010). Gatti et. al. (2010, p. 149) destacam que: “[...] o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D.” Penna (2007) destaca que a docência ainda é procurada por pessoas de situação socioeconômica menos favorecida por representar uma forma de ascensão social com

relação à sua família de origem. Nesse sentido, Rabelo (2010) aponta que a remuneração dos professores pode ser considerada com diferentes referenciais:

[...] o salário do professor brasileiro é baixo, mas ainda existem salários e/ou empregos considerados piores (por exemplo, os braçais). Um salário baixo pode ser considerado bom para aqueles que vêm de famílias que recebem ainda menos do que eles e desejável para aqueles que veem na docência (que ainda tem carência de profissionais) a melhor chance de ter um emprego considerado importante e estável, frente à escassez de oportunidades de emprego. (RABELO, 2010, p. 74)

Arrematando a análise superficial acerca da atratividade da docência, Ioschpe (2004) argumenta que, se ninguém nunca viu professores morando em favelas ou abrigos públicos, se os professores permanecem na profissão, se os cursos de licenciatura apresentam crescimento e se os professores sentem prazer em participar do processo de desenvolvimento de seus alunos, então, “[...] na verdade, inexistente o problema da má remuneração do professor, ou a profissão teria minguado.” (IOSCHPE, 2004, p. 171).

No entanto, as pesquisas parecem mostrar, como mencionado anteriormente, que a profissão docente pode sim estar minguando. As pesquisas sobre atratividade da docência (PENNA, 2007; GATTI et. al., 2010), assim como as pesquisas que têm apontado os problemas de saúde enfrentados pelos professores (CODO, 1999; ASSUNÇÃO, 2008; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009) parecem confirmar isso.

Apesar disso, na mesma linha de argumentação de Ioschpe (2004), a revista *Veja*, de 7 de março de 2007, publicou uma matéria intitulada “Os quatro mitos da escola brasileira”, também de autoria de Ioschpe, na qual se afirmava que a má remuneração dos professores brasileiros não passaria de um mito: “Dos estudos mais sérios sobre o assunto, depreende-se justamente o contrário: eles mostram que o professor brasileiro está longe de ser discriminado.” (REVISTA VEJA, 07/03/2007, p. 96).

No ensaio desenvolvido por Castro e Ioschpe (2007), intitulado “Remunerações dos Professores na América Latina: São baixas? Afetam a qualidade de ensino?”, fica evidente que dois desses “estudos mais sérios sobre o assunto” são de Liang (2003) e Limarino (2005). Nesse ensaio, os autores citam dados quantitativos retirados desses estudos para mostrar que, se considerado o valor ganho por hora trabalhada, os professores ganhariam mais que os não professores na América Latina.

A questão é que, como já apontado, a análise mais detalhada desses estudos mostrou que, neles, o Brasil é apontado como tendo salários docentes abaixo dos não docentes. Assim, ainda que o argumento dos autores seja verdadeiro, e que os salários dos professores da América Latina sejam superiores ao dos não professores, isso parece não se aplicar ao Brasil. O curioso é que Castro e Ioschpe (2007, p. 11) admitem isso: “*Brasil es el único país donde ambos estudios muestran salários de maestros más bajos que el promedio de otras profesiones.*”

Mais curioso ainda é observar que essa afirmação desses autores contradiz a afirmação anterior feita por Ioschpe na Revista *Veja* de 07/03/2007. Fica evidente que tal informação distorcida veiculada em uma revista de grande circulação cumpre muito mais que a função de informar, uma vez que constrói no imaginário popular determinada imagem de professor que só contribui ainda mais para aumentar a falta de prestígio desses profissionais. Sobre isso, Penna (2007) considera que, principalmente devido à sua ampla circulação, os argumentos da mídia sobre os salários dos professores podem exercer forte influência sobre o imaginário da população brasileira o que acentua a desvalorização social do professor e a redução de seu status.

Outro estudo que questiona a baixa remuneração dos professores é o intitulado “Pobres professorinhas? Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada”. Nele, Barbosa Filho, Afonso e Pessôa (2007) comparam os salários dos professores da rede pública de ensino com os salários dos professores da rede privada no Brasil, com o intuito de verificar se seria verdade que os salários do primeiro grupo seriam inferiores e, conseqüentemente, se isso justificaria o fato do rendimento escolar dos alunos da rede privada ser, comumente, maior que os da rede pública. Constatou-se que, à primeira vista, os salários dos professores da rede pública são inferiores aos dos professores da rede privada. No entanto, se considerado o Valor Presente do Contrato de Trabalho (VPCT) – o valor presente dos salários mais os benefícios da aposentadoria – os salários dos professores da rede pública poderiam ser considerados semelhantes aos dos professores da rede privada, com exceção do Ensino Médio, no qual os salários permaneceriam menores na rede pública (BARBOSA FILHO; AFONSO; PESSÔA, 2007).

Contudo, é necessário dizer que a questão do diferencial de salários das redes pública e privada deve ser considerada com muito cuidado, já que é necessário levar em conta a região e o nível de ensino a que se refere. É diferente considerar os salários dos professores da Educação Infantil privada e do Ensino Médio privado, por exemplo. Esse estudo mostra, considerando o VPCT, que os salários dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental privados são menores que os da rede pública. Porém, o número de professores desses dois níveis de ensino juntos é maior que o número de professores do Ensino Médio. Daí, a conclusão generalizada de que, na rede privada, os professores ganhem menos. A questão é considerar de qual nível de ensino se fala, de que tipo de escola e por que há essa diferença. Se forem consideradas as diferentes regiões, a comparação torna-se ainda mais complicada, posto que os salários da rede privada variam muito, mesmo dentro de uma mesma cidade.

Em outro estudo deste tipo, que analisou os salários dos professores da rede pública de ensino de São Paulo e do Rio Grande do Sul, Barbosa Filho e Pessôa (2008) mostram que o salário médio de professores das redes de ensino analisadas, quando confrontados ao PIB per capita brasileiro são superiores aos encontrados em países que apresentam bom desempenho escolar¹¹. Este tipo de comparação é comum em estudos econômicos, porém há que se considerar que o valor do PIB brasileiro é inferior ao dos países desenvolvidos, onde o desempenho escolar é melhor. Assim, mesmo sendo proporcional aos demais países considerado o valor do PIB, isso não significa que os professores sejam tão bem remunerados quanto nos países de comparação. Sobre isso, os pesquisadores assim se colocam:

O salário relativo do professor destes estados não é inferior ao salário pago em outros países do mundo, onde a educação é valorizada. Por esta ótica, podemos afirmar que o problema do baixo salário pago nestes estados, em termos absolutos, não é uma exclusividade dos professores, mas um problema do Brasil, que é um país relativamente pobre. (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008, p. 35).

¹¹ São considerados países que têm bom desempenho escolar os que compõem a OCDE. Dentre eles estão Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia, etc.

Outro ponto ressaltado por esses autores é o grande gasto que os estados analisados têm com o pagamento dos aposentados. Segundo eles, as aposentadorias oneram muito a folha de pagamento estadual. Nesses casos, os estados gastariam mais com os professores inativos que com os ativos. A solução apontada por estes autores para a solução deste problema seria elevar o número de contratações de professores não efetivos (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008). No entanto, é necessário reconhecer que essa solução poderia contribuir para aumentar ainda mais a precarização das relações de trabalho docentes, posto que se elevaria o número de professores sem estabilidade.

Ainda sobre a questão da aposentadoria, há que se questionar se o benefício da aposentadoria serviria para compensar os baixos salários. Nesse sentido, Becker (2008) analisou a remuneração dos professores do Ensino Fundamental público brasileiro, comparando-o com o de outros profissionais da ciência formados em nível superior e de profissionais de nível técnico e considerou os benefícios da aposentadoria em favor dos professores, apontando que os salários dos professores ao longo da carreira seriam menores que os pagos aos profissionais com formação em nível superior. Porém, a autora aponta que essa diferença é reduzida quando considerada a aposentadoria especial concedida aos professores com menor tempo de contribuição. Mesmo assim, os salários dos professores permanecem abaixo do outro grupo profissional: “Quando são consideradas as regras previdenciárias, os profissionais da ciência apresentam remuneração por hora de trabalho 109% maior que os professores do Ensino Fundamental.” (BECKER, 2008).

Assim, parece que, de fato, a remuneração dos professores brasileiros pode ser considerada baixa, principalmente se forem considerados o nível exigido de formação e as exigências da função. Muitas pesquisas têm sustentado isso.

Já em 1999, Soratto e Olivier-Heckler afirmavam que a remuneração dos professores não era recompensadora e estava em desacordo com o nível de exigência da função:

A partir de uma comparação com trabalhadores brasileiros em ocupações menos qualificadas, alguém poderia argumentar que estes salários não estão baixos para os padrões nacionais, mas não é uma comparação razoável, apesar da desvalorização que o trabalho do professor sofre, já que as exigências de formação para o professor são claramente definidas inclusive do ponto de vista legal. Portanto, em termos salariais, as condições oferecidas ao professor não são compensadoras e estão em

desacordo com o nível de exigência da função. (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 94).

Nesse mesmo sentido, Odelius e Codo (1999, p. 217) afirmam que “[...] o que o professor ganha não pode ser chamado tecnicamente de salário, na medida em que não é valor pago pela força de trabalho injetada em seu trabalho, ou, o que é pior, é rigorosamente independente de seu trabalho.”

As comparações internacionais também apontam para os baixos salários dos professores brasileiros. Siniscalco (2003), ao comparar o valor recebido por ano por professores de 38 países¹², demonstra que, no geral, os salários dos professores são mais baixos que os salários de outros profissionais com a mesma qualificação. Essa autora aponta ainda os salários anuais dos professores brasileiros como um dos mais baixos, perdendo apenas para o Peru e a Indonésia: “Os salários estatutários dos professores primários no meio da carreira variam de menos de US\$ 10000 no Brasil, na República Checa e na Hungria, na Indonésia e no Peru, a mais de US\$ 40000 na Suíça.” (SINISCALCO, 2003, p. 37).

Já em 2004, essa mesma autora, ao comparar novamente os salários dos professores dos países em desenvolvimento e os dos países da OCDE, mostra que o Brasil, apesar de figurar sempre entre os países com menor remuneração docente em comparações mundiais, estaria em melhor situação que outros países da América Latina como Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai (SINISCALCO, 2004).

Considerando esse tipo de estudo, Lüdke e Boing (2004, p. 1168) afirmam que: “Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e regiões do país, como acontece aqui”. Ou seja, considerando as comparações apresentadas pelas pesquisas, os salários dos docentes brasileiros mostram desvantagem em relação aos salários dos professores de outros países.

Comparações nacionais feitas considerando-se os salários dos professores com os salários de outros profissionais também têm demonstrado a desvalorização dos salários

¹² Fazem parte dessa amostra países que integram a OCDE e países não membros dessa organização, que integraram o programa World Education Indicators (WEI) – Argentina, Brasil, China, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Sirilanka, Tailândia, Tunísia e Uruguai.

docentes. Sobre isso, Sampaio et. al. (2002) em estudo publicado pelo INEP, apontam que, em 2001, a desvantagem salarial dos professores era bastante evidente:

No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo. (SAMPAIO et. al., 2002, p. 108)

O quadro a seguir ilustra a afirmação de Sampaio et. al. (2002):

Tabela 2: Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão - Brasil e regiões - 2001 (em reais)

Tipos de profissionais	Número de profissionais no Brasil	Rendimento médio por regiões geográficas ¹					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Professor da educação infantil	201.232	422,78	388,89	232,79	522,44	435,87	749,61
Professor de 1ª a 4ª série	881.623	461,67	443,17	293,18	599,19	552,72	567,38
Professor de 5ª a 8ª série	521.268	599,85	600,99	372,81	792,82	633,92	593,52
Funções adm. de nível sup. em educação	139.575	849,16	753,20	549,60	1.092,85	738,27	834,86
Professor de nível médio	348.831	866,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
Suboficial das Forças Armadas	517.038	868,73	817,55	723,52	986,19	747,23	910,93
Professor-pesquisador no E. Superior	6.448	898,80	215,33	1.150,16	946,56	712,65	875,47
Agente administrativo público	316.761	911,82	661,40	679,31	1.072,50	926,14	1.103,37
Administrador de empresas	502.895	1.202,86	986,87	774,85	1.411,18	1.057,85	1.123,93
Técnico de nível superior – público	421.318	1.310,56	1.053,94	794,02	1.586,97	1.308,30	1.876,79
Policial civil	72.743	1.510,64	1.344,46	1.320,40	1.457,90	1.488,02	2.087,23
Oficial das Forças Armadas	89.387	2.091,53	2.129,41	1.674,46	2.250,53	1.949,68	2.321,03
Economista	44.772	2.254,66	1.700,77	2.009,08	2.227,19	1.641,35	3.592,64
Auditor	68.870	2.408,40	3.512,94	1.584,94	2.588,47	1.986,32	3.133,88
Advogado	271.241	2.496,76	3.893,83	2.245,35	2.431,04	2.597,39	2.768,25
Professor de nível superior	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10
Delegado/Perito	13.973	2.660,52	2.753,91	1.347,25	2.650,73	3.714,45	5.969,61
Médico	257.414	2.973,06	4.429,82	2.576,78	2.801,77	3.260,41	4.110,87
Juiz	10.036	8.320,70	5.905,38	8.038,88	9.018,42	9.750,00	7.331,08

Fonte: Sampaio et. al. (2002, p. 107).

Mostrar os valores dos salários, como feito no quadro anterior, serve para nos dar uma dimensão mais fidedigna da amplitude da diferença entre o salário dos professores e o de outros profissionais com mesmo nível de formação. Tratar desse assunto considerando-se apenas as porcentagens da diferença dificulta a compreensão do valor real do salário do professor brasileiro.

Ao falar em valores, a “Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, de 2003, apresenta como média salarial nacional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental o valor bruto de R\$ 672,44, dos anos finais do Ensino Fundamental, R\$ 844,67 e dos professores do Ensino Médio, R\$ 1017,00 (INEP, 2003). O documento ainda deixa clara a imensa discrepância salarial entre as regiões brasileiras. Nesse sentido, a pesquisa de Camargo et. al. (2005), ao levantar os indicadores de qualidade da educação escolar brasileira, destacou a grande variação dos salários dos professores no Brasil:

A variação regional do salário bruto foi bastante considerável, evidenciando, principalmente, as necessidades de aportes suplementares para as redes de ensino dos estados localizados nas regiões mais pobres do país, como condição indispensável para o alcance efetivo de condições de oferta de qualidade. Em geral, a pesquisa revelou que as redes de ensino municipal e estadual dos estados nordestinos, Piauí e Ceará, apresentam um salário médio bruto mensal equivalente a 1/3 do salário bruto médio mensal percebido pelos docentes das regiões Sul e Sudeste do país, nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. (CAMARGO et. al., 2005, p. 212).

Considerando os valores referentes à renda familiar, a pesquisa da UNESCO (2004, p. 60) constatou que: “A despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira.” Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa pesquisa salienta que: “[...] 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez.” (UNESCO, 2004, p.60).

Ora, ainda que a renda familiar dos professores seja superior à média da população brasileira, o dado de que mais da metade dos trabalhadores brasileiros recebe menos que dois salários mínimos é alarmante, pois se trata de muitas pessoas que ganham muito pouco. Assim, não significa muito para o professor (de quem ainda se exige formação em nível superior) ganhar mais do que aqueles que ganham tão pouco. Além disso, a renda familiar considerada, entre dois e dez salários mínimos, não dá muita dimensão da

realidade, haja vista a diferença em termos de valores¹³. A diferença de renda e suas implicações na qualidade de vida do professor que tem renda familiar de dois salários mínimos certamente é muito grande quando comparada a dos professores com renda familiar de dez salários mínimos.

O dado de que o professor brasileiro tem renda familiar entre dois e dez salários mínimos se torna ainda mais preocupante se for considerado que, essa mesma pesquisa mostrou que o professor, mesmo quando não é o principal provedor do sustento da família, tem significativa participação na renda familiar: “[...] cerca de um terço dos professores afirma que sua contribuição representa entre 81% e 100% da renda total da família.” (UNESCO, 2004, p. 53). Esse dado está de acordo com outras pesquisas como a de Fanfani (2006) que, ao estudar o trabalho docente no Brasil e na Argentina, também indica que é grande a importância dos salários dos professores na manutenção do sustento de suas famílias.

Ainda tratando dos valores dos salários docentes, em pesquisa mais recente, publicada pela UNESCO, Gatti e Barretto (2009) utilizam dados da PNAD de 2006 e fazem uma comparação criteriosa dos salários dos professores brasileiros com o de outros profissionais. São consideradas não apenas as médias salariais, mas também as medianas e a divisão em quintis dos salários o que, por sua vez, traz uma dimensão bastante realista da situação dos salários recebidos pelos professores no Brasil.

Nesse sentido, essas autoras evidenciam que, apesar das médias salariais serem maiores, as medianas denunciam o grande número de professores com baixas remunerações no Brasil:

Para os conjuntos dos docentes da educação básica – todo o Brasil – a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), mas a mediana situava-se em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$1000,00 por mês, e na Sudeste, menos de R\$900,00. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 241).

¹³ Considerando-se o valor do salário mínimo em dezembro de 2010 (R\$ 510), a diferença entre dois e dez salários mínimos seria compreendida entre R\$1020 e R\$ 5100.

Na tabela abaixo, Gatti e Barretto (2009) evidenciam os valores que permitem tal afirmação:

Tabela 3: Estatísticas do rendimento mensal de professores, segundo a região e o nível de ensino no qual o professor exerce a atividade (em reais)

Região	Estatísticas	Nível de ensino			Total
		Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	
Norte	Média	557	870	1.424	906
	Mediana	412	750	1.400	772
	N	19.755	156.683	24.752	201.190
	% C	6,4%	9,2%	6,5%	8,4%
	% L	9,8%	77,9%	12,3%	100,0%
Nordeste	Média	390	585	1180	635
	Mediana	350	440	1.000	450
	N	70.916	545.559	82.770	699.245
	% C	23,1%	32,1%	21,8%	29,3%
	% L	10,1%	78,0%	11,8%	100,0%
Sudeste	Média	809	1.008	1.503	1.066
	Mediana	664	850	1300	900
	N	153.847	637.210	181.134	972.191
	% C	50,0%	37,5%	47,8%	40,7%
	% L	15,8%	65,5%	18,6%	100,0%
Sul	Média	586	1.018	1.239	993
	Mediana	500	850	1.100	800
	N	48.338	229.821	57.721	335.880
	% C	15,7%	13,5%	15,2%	14,1%
	% L	14,4%	68,4%	17,2%	100,0%
Centro-Oeste	Média	807	1.178	1.548	1.215
	Mediana	551	933	1.200	1.000
	N	14.770	131.100	32.710	178.580
	% C	4,8%	7,7%	8,6%	7,5%
	% L	8,3%	73,4%	18,3%	100,0%
Total (Brasil)	Média	661	873	1.390	927
	Mediana	500	700	1.200	720
	N	307.626	1.700.373	379.087	2.387.086
	% C	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% L	12,9%	71,2%	15,9%	100,0%

Fonte: Gatti e Barretto (2009, p. 243)

Para dar uma dimensão melhor da distribuição desigual dos salários por regiões e níveis de ensino, as pesquisadoras fazem a partição desses valores em quintis, mostrando que apenas uma pequena parte dos professores recebe salários maiores que R\$2000,00 e que, no Nordeste, 60% dos professores recebem menos que R\$530,00. Aliás, essa região aparece como sendo a que possui piores remunerações docentes em todos os níveis de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009). A tabela na qual as autoras fazem a partição em quintis ilustra essas constatações:

Tabela 4: Pontos quintis da distribuição do rendimento dos professores - Brasil - 2006 (em reais)

Nível de ensino no trabalho principal	Região	Quintis do rendimento mensal do trabalho principal			
		P 20	P 40	P 60	P 80
Educação infantil	Norte	350	364	500	800
	Nordeste	217	350	350	425
	Sudeste	400	550	740	1.200
	Sul	350	457	600	800
	Centro-Oeste	350	470	600	1.000
Ensino fundamental	Norte	400	602	870	1.250
	Nordeste	350	375	500	800
	Sudeste	500	700	1.000	1.448
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	550	800	1.100	1.700
Ensino médio	Norte	950	1.200	1.680	1.900
	Nordeste	600	900	1.200	1.700
	Sudeste	800	1.200	1.500	2.037
	Sul	700	970	1.205	1.700
	Centro-Oeste	830	1.200	1.500	2.200
Total (Ed. básica)		P 20	P 40	P 60	P 80
	Norte	400	620	900	1.300
	Nordeste	350	380	530	900
	Sudeste	500	730	1.050	1.500
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	526	800	1.200	1.700

Fonte: Gatti e Barretto (2009, p. 245)

Essas autoras ressaltam ainda as variações salariais entre os professores de diferentes níveis de ensino, o que nos leva a pensar que, conforme apontado anteriormente, não é correto tirar conclusões gerais sobre a remuneração docente desconsiderando-se o nível de atuação do qual se fala. O trecho abaixo ilustra bem a discrepância entre os níveis:

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto de docentes, são os que recebiam menores salários (média de R\$661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média, os maiores salários (R\$1390,00). O grande grupo de professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$873,00 (mas, note-se, com mediana bem mais baixa, no valor de R\$700,00). (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 242).

Os dados apresentados nas tabelas anteriores evidenciam que os professores brasileiros são mal remunerados. Basta prestar atenção aos valores apresentados e considerar, além da importância do papel social do professor, que esses são profissionais que, em sua maioria, possuem certificação de nível superior. Sobre isso, as autoras assim se posicionam: “Como se verifica, os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 247).

Essas autoras ainda compararam, com base em dados da PNAD de 2006, os salários médios dos professores com o de outras profissões que exigem formação em nível superior e que, assim como a docência, contam com grande participação do sexo feminino:

Tabela 5: Rendimento mensal médio em reais - profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Gatti e Barretto (2009, p. 248).

Assim, as autoras concluem que os professores da Educação Básica têm rendimento médio muito menor que as demais profissões consideradas para efeitos de comparação. Ao considerar a afirmação corrente de que os professores trabalhariam menos que as outras profissões e, por isso, deve ser calculado o salário por hora trabalhada, essas autoras fazem o cálculo da diferença e afirmam:

Mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões. Sabendo, como mostrado no capítulo I deste estudo, que a média semanal de horas-trabalho dos professores é de 30 horas, o acréscimo que poderia resultar em seu salário, se considerássemos 40 horas semanais, ainda deixaria esse salário, em média, bem abaixo dos demais (ele se aproximaria de R\$1200,00). (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 248).

Rabelo (2010) também chegou à conclusão semelhante após ter realizado a comparação dos salários dos professores com o de outros profissionais:

Mesmo se considerássemos a carga horária do professor como menor frente às outras profissões, mesmo assim, proporcionalmente, ele ainda teria salário mais abaixo do que muitas profissões, como bancário e agente administrativo público (com habilitações menores ou iguais aos professores primários, se considerarmos aquele que ainda tem somente o curso normal de nível médio), e bem menor do que o das profissões com necessidade de habilitação em nível superior. (RABELO, 2010, p. 73).

Dados mais recentes, retirados da PNAD de 2008, continuam a evidenciar os baixos salários dos professores brasileiros se comparados a outras ocupações. Além disso, fornece uma dimensão melhor da carga horária de trabalho dos professores, ou seja, ainda que a média das horas trabalhadas por esses profissionais seja, atualmente, 35,3 horas por semana (ALVES; PINTO; SONOBE, 2010), há grandes variações de acordo com o nível de ensino em que se atua, evidenciando, ainda, uma porcentagem significativa de professores que trabalham 40 horas ou mais, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 6: Rendimento mensal e jornada de trabalho semanal por grupamento profissional - Brasil - 2008 (em reais)

Grupamento Profissional	Rendimento Mensal		Jornada de trabalho semanal				
	Média	Mediana	0-19 h	20-25 h	26-39 h	40 h	> 40 h
Juízes e desembargadores	13970	15000	0%	5%	11%	47%	37%
Médicos	5510	4800	2%	6%	14%	23%	55%
Engenheiros civis e afins	4492	4000	3%	2%	7%	46%	42%
Dentistas	3375	3000	6%	11%	18%	27%	38%
Advogados	2786	2000	3%	12%	14%	41%	30%
Veterinários	2513	2000	1%	12%	3%	39%	45%
Farmacêuticos	2399	2000	2%	2%	10%	33%	53%
Psicólogos	2048	1611	11%	16%	20%	32%	21%
Cabos, soldados da polícia militar	1645	1500	0%	2%	12%	32%	54%
Professores do Ensino Médio	1640	1420	10%	16%	17%	33%	24%
Técnicos em contabilidade	1568	1200	1%	4%	6%	49%	40%
Professores anos finais do EF	1319	1200	3%	25%	16%	35%	21%
Técnicos em programação	1308	1000	2%	3%	12%	43%	40%
Professores anos iniciais do EF	1185	1000	3%	30%	16%	35%	16%
Carteiros e afins	1127	1000	0%	2%	1%	62%	35%
Professores da Educação Infantil	1047	850	0%	34%	23%	29%	14%

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados da PNAD de 2008 presentes em Alves, Pinto e Sonobe (2010)

A tabela anterior evidencia que as horas trabalhadas pelos professores na escola (a PNAD não consegue captar as horas de trabalho, mas somente as de ensino) é menor que as dos demais profissionais, porém a diferença não é tão grande, principalmente se observadas as horas trabalhadas pelos professores do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, os salários recebidos por esses professores (de quem se exige formação em nível superior) é bem menor que a dos outros profissionais considerados com mesmo nível de formação. Até mesmo se considerados os professores para os quais se admite formação em nível médio, os dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os da Educação Infantil, também nota-se que sua remuneração é menor que a de profissionais com mesmo nível de formação, como os técnicos e até mesmo os carteiros.

Assim, a análise dos dados apresentados permite concluir que os salários dos professores brasileiros são baixos. Até porque a grande maioria das pesquisas analisadas

desconsidera o trabalho realizado pelo professor fora do horário de aula. Segundo Siniscalco (2003), isso acontece porque é mais fácil comparar horas de ensino que horas de trabalho efetivo do professor, pois, na maioria das vezes, essas horas não estão consideradas no contrato de trabalho e, conseqüentemente, nem são remuneradas, o que traz complicações para as pesquisas sobre salário. Isso deixa claro que, além de ser mal remunerado pelo trabalho realizado em sala de aula, o professor, muitas vezes, não é remunerado pelo trabalho fora do horário de aula, utilizado, por exemplo, para o preparo de aulas, correção de provas e estudos.

Há que se destacar, ainda, que a desvalorização salarial docente no Brasil não é problema atual. Autores como Rabelo (2010) e Monlevade (2000) afirmam que se trata de um problema histórico, pois os professores nunca receberam bem:

No caso do professor, a valorização salarial é e permanece quase sempre negativa para a grande maioria. Desde 1823 se criticam as baixas remunerações dos professores primários, ou se justificam pela impossibilidade do erário do Estado, sempre sobrecarregado por outras despesas e assombrado pelo crescente número de mestres. (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Além de autores que discutem essa problemática, ela também é apontada em documentos oficiais, como é o caso dos Referenciais para a Formação de Professores, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, em 1999, que, ao traçar o perfil do professor brasileiro na história, destacam que:

Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do *status* social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com frequência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existiam 1500 classes vagas no ensino primário, apesar de haver professores devidamente habilitados, pois na época o salário dos professores era muito baixo. (MEC/SEF, 1999, p. 31).

Outro registro histórico semelhante é o relatório apresentado em 1945 por Lourenço Filho, na época diretor do INEP, ao então ministro da educação, Gustavo Capanema. Nesse relatório sobre a remuneração dos professores primários no Brasil, afirmava-se que:

“Considerada a importância social do trabalho do magistério primário, os níveis de sua remuneração, em nosso país, para a elevada cota de professores, em 1944, não se apresentava ainda como satisfatória.” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 414). Em outro trecho desse documento, o ex-ministro afirmava que, nos estados em que a remuneração dos professores vinha sendo menor, foi constatado “[...] o abandono do magistério por centenas de professoras, as quais, em outras atividades, e, em especial, em cargos e funções do serviço público federal, vieram a conquistar, por concursos e provas de habilitação, remuneração mais elevada.” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 415).

Ferreira Jr. e Bittar (2006), ao estudar a proletarização dos professores brasileiros durante a ditadura militar, também constatam os baixos salários, afirmando que o professorado do ensino básico foi fortemente atingido pelas medidas econômicas lançadas pelos militares: “O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.1166).

Esse dado coincide com o estudo de Franchi (1995), que apontava para a degradação salarial sofrida pelos professores ao longo dos anos, principalmente após a década de 1960 e o regime militar.

Apesar de essa desvantagem salarial ser histórica e reconhecida oficialmente, ela acentuou-se de forma considerável durante o processo de expansão do ensino público brasileiro que se deu de forma rápida e não foi acompanhado pelo devido investimento financeiro, refletindo sobre a remuneração dos professores. Monlevade (2000) discute que o aumento das matrículas iniciado nas primeiras décadas do século XX exigiu a “[...] multiplicação dos postos de trabalho docente em ritmo superior ao crescimento da arrecadação de impostos disponíveis para o pagamento de vencimentos dos professores” o que, por sua vez, provocou baixa do salário desses profissionais (MONLEVADE, 2000, p. 35).

Sobre isso, Siniscalco (2003) afirma que a demanda por novos professores é mais alta nos países em desenvolvimento: “A pressão por mais professores tem sido mais forte nos países em desenvolvimento, que atualmente são responsáveis por 95% do crescimento populacional do mundo.” (SINISCALCO, 2003, p.1). Esse aumento na demanda por

professores tem feito o número de postos de trabalho docente aumentar, porém sem aumento significativo da verba destinada à remuneração destes professores. Como consequência disso, segundo essa pesquisadora, os salários dos professores na década de 90 aumentaram ou se mantiveram estáveis nos países desenvolvidos, porém nos países mais pobres eles continuaram a se deteriorar.

Assim, fica claro que os salários dos professores são baixos e isso vem de longa data. Mas como reverter esse processo de deterioração dos salários docentes?

Como apontado anteriormente, a melhoria dos salários dos professores implicaria em maior destinação de recursos para a educação pública. Nesse sentido, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ao realizar o cálculo do CAQi, considerou uma remuneração mínima inicial de R\$ 1733 para profissionais com Educação Superior, não só os professores, mas todos os profissionais envolvidos com a educação das crianças nas escolas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010). Esse valor ainda está longe de representar a remuneração sonhada e necessária, mas de qualquer forma, está acima do PSPN. Segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, houve a preocupação de estabelecer valores que representassem uma qualidade inicial, que precisava ser imediatamente viável, mas que deveria ser atualizada. No trecho abaixo, pode-se observar a forma encontrada para se chegar a esse valor:

Os salários dos profissionais da educação constituem o insumo de maior impacto sobre o CAQi, ou seja, quase 75% do valor do CAQi é destinado à remuneração dos profissionais da educação. Para fixar um valor que fosse referência para o cálculo do CAQi, em 2005, a Campanha assumiu como ponto de partida o Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica, assinada em 1994, no governo Itamar Franco, que fixava R\$ 300,00 por mês por uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (30 horas delas em atividades com os alunos e 10 para atividades extraclasse) para professores com formação de nível médio. Corrigido pelo ICV (Índice de Custo de Vida) do Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) de acordo com os valores de 2005 (setembro de 2004 a setembro de 2005), esse montante resultou no valor base de R\$ 1000,00. Para os profissionais com ensino superior, previu-se um acréscimo de 50% (R\$ 1500,00) e, para aqueles e aquelas com formação apenas no ensino fundamental, definiu-se que teriam um piso de 70% do valor dos profissionais de ensino médio (R\$ 700,00). Esses salários calculados conforme a escolaridade valem para todos os profissionais da educação (dos professores aos técnicos). Atualizando esses valores para novembro de 2008 pelo mesmo ICV-Dieese, obtém-se, respectivamente, como pisos salariais, R\$ 1155,00

(nível médio), R\$ 1733,00 (nível superior) e R\$ 809,00 (nível fundamental), acima do previsto na lei que define o piso nacional salarial para os profissionais do magistério, aprovada em 2008. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 32).

O valor definido impactaria os gastos com educação de forma a aumentar a destinação de recursos públicos o que, como já apontado, é considerável plenamente factível pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010). Apesar disso, outro caminho vem se desenhando e ganhando força no cenário brasileiro: o do pagamento por incentivos ou por desempenho.

2.5. Incentivos e pagamento por desempenho

Um argumento bastante veiculado recentemente é que, ao invés de um aumento salarial geral para os professores, o melhor caminho seria a criação de programas de pagamento por incentivo, ou ainda por desempenho. Esse tipo de pagamento constituiria, ainda, segundo esse argumento, uma forma de tornar a carreira docente mais competitiva e atrativa. Esses incentivos, segundo seus defensores, poderiam ainda levar os professores a dedicarem-se mais ao seu trabalho, esforçando-se para elevar o rendimento escolar de seus alunos.

As redes de ensino que vêm optando por este tipo de remuneração, como é o caso do estado de São Paulo, se apoiam em pesquisas que indicam as vantagens da implantação de sistemas de remuneração de acordo com o desempenho em diversos países do mundo, tais como Hanushek (1995, 1996, 2002), Vegas e Umansky (2005), Duthilleul (2006) e Mizala (2006).

Frequentemente, o ponto de partida para se apostar em programas de pagamento por incentivos que estimulem o desempenho dos professores se dá devido às críticas feitas aos modelos atuais de carreira docente. Morduchowicz (2003), por exemplo, apresenta algumas das críticas feitas às estruturas salariais atuais dos professores latino-americanos:

Algumas das mais relevantes se referem ao fato de que professores medíocres tenham a mesma remuneração que outros com melhor qualificação, preparação e compromisso com seus trabalhos; que

professores com títulos vinculados à docência, de maior graduação que a do magistério, recebam o mesmo pagamento que aqueles que não prosseguem em estudos superiores; que professores com maior experiência não sejam aproveitados – nem remunerados por isto – em trabalhos mais desafiadores, difíceis de serem realizados com sucesso por professores menos preparados ou com menos tempo de serviço; que o regime de remuneração esteja desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas; e que a escala salarial vigente pague o mesmo por esforços e aptidões diferentes. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 11-12).

Assim, aponta-se como saída um sistema de remuneração que relacione a estrutura salarial com os resultados de aprendizagem dos alunos, “[...] motivando os professores a incorporarem mais conhecimentos e aptidões de ensino, incentivando o desenvolvimento profissional contínuo [...]” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 39-40).

Segundo o autor, o fato das pesquisas da área da economia afirmarem sistematicamente a não existência de relação entre salários dos professores e desempenho dos alunos tem justificado o não investimento em melhorias salariais gerais para os professores e dado brecha para a introdução de mecanismos de mercado que permitissem melhorar a “produtividade do setor” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 9).

Muitas pesquisas, principalmente as de caráter economicista, têm abordado a remuneração dos professores, porém, quando consideram a possibilidade de melhorias salariais para impulsionar a melhoria da prática docente, o fazem por meio de propostas de pagamento por desempenho e não pela definição de um plano de carreira e salários que envolva também melhores condições de trabalho, ou seja, os sistemas deveriam recompensar os melhores professores com incentivos salariais, assim como também deveriam punir os professores que fossem considerados menos capazes (HANUSHEK, 1995, 2002; HANUSHEK, KAIN, RIVKIN, 1999; LIANG, 2003; LIMARINO, 2005; VEGAS, UMANSKY, 2005; UMANSKY, 2005; HANUSHEK, RIVKIN, 2007; CASTRO, IOSCHPE, 2007; BECKER, 2008). Esse argumento também é defendido pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 2001), por isso tem tido grande penetração nos países e na definição das políticas voltadas para a educação.

Cassettari (2008), ao estudar o pagamento por desempenho na Educação Básica, por meio de revisão da literatura sobre o tema, afirma que os defensores desse sistema argumentam que ele poderia servir para remunerar de forma diferenciada esforços e aptidões diferentes, motivar os professores, incentivar pessoas mais capacitadas a entrar e

permanecer na docência, responsabilizar os professores pelos resultados de seus alunos e melhorar o desempenho dos estudantes.

Com base nesses argumentos, Becker (2008), pesquisadora da área da economia, ao estudar os salários dos professores brasileiros, defende o pagamento por desempenho alegando que, mais importante que aumentar os salários dos professores, é motivar esses profissionais a melhorar a qualidade de seu trabalho, e atrelar a remuneração a alguma medida de produtividade seria uma maneira de formar um corpo docente mais capacitado e motivado, sobretudo na rede pública de ensino.

Hanushek (1995) aponta o pagamento por mérito aos professores como perspectiva de política que vise à melhoria da qualidade da educação, porém enfatiza a necessidade de atrelar sistemas desse tipo a eficientes sistemas de avaliação.

Esse mesmo autor retoma a questão da importância da criação de políticas de incentivos aos professores para melhorar a educação em texto intitulado *Teacher Quality* (HANUSHEK, 2002), no qual afirma não saber qual seria a melhor forma de se pensar uma estrutura de incentivos adequada, pois existiriam poucas experiências sobre isso no mundo, sendo necessário, portanto, experimentar e avaliar novas políticas de incentivo.

Em outro estudo, utilizando-se de dados das escolas públicas do Texas, Hanushek e Rivkin (2007) partem do pressuposto de que a qualidade do trabalho do professor deve ser medida pela contribuição desse para a aprendizagem dos alunos que, por sua vez, deve ser medida por meio de testes com vistas a fornecer incentivos aos melhores professores. Esses autores ainda afirmam que um aumento salarial geral para os docentes seria caro e ineficaz. Portanto, para melhorar a qualidade do ensino, os sistemas de ensino deveriam, além de reduzir as exigências para que as pessoas possam se tornar professores, estabelecer relação mais estreita entre compensação e progressão na carreira. Isso seria, inclusive, a melhor forma de atrair e reter os bons professores, questão essa que, segundo os autores, tem sido uma das mais importantes da política educacional atualmente. Por fim, esses autores afirmam que, ainda que altos salários pudessem atrair melhores professores, isso não traria efeitos em curto prazo (HANUSHEK; RIVKIN, 2007).

Em entrevista concedida à Revista Veja de 17/09/2008, Hanushek afirma que o que impulsiona a economia de um país é a qualidade da educação e não a quantidade de alunos na escola. O professor, por sua vez, seria a principal forma de atingir a almejada qualidade

da educação, visto que teria a capacidade de despertar a curiosidade dos alunos e transmiti-lhes conhecimento mesmo em condições adversas. Para esse autor, o professor seria o fator que mais explicaria a excelência dos resultados educacionais, capaz até de possibilitar a superação dos déficits educacionais de alunos oriundos de um ambiente familiar de pobreza e analfabetismo. Com base em seus estudos, o pesquisador afirma que, apesar de se saber bem o que não faz um bom professor (investimento em formação, por exemplo), ainda não se tem clareza de quais fatores fazem o professor se sobressair em sala de aula. No entanto, ele ressalva que é preciso tomar medidas para reter os docentes mais brilhantes na escola e eliminar os mal preparados. Neste sentido, a melhor forma para se fazer isso seria oferecer incentivos financeiros e carreira atraente a quem merece. Nessa entrevista, Hanushek afirma que as escolas precisariam manter salários mensais diferenciados para os bons professores e demitir os incapazes, estabelecendo um ambiente tão competitivo quanto o de uma empresa, já que, segundo ele, um aumento geral de salários de nada adiantaria (Revista *Veja*, 17/09/2008).

Percebe-se que a lógica dos incentivos ou pagamento por desempenho tem sido, portanto, amplamente difundida, porém, mesmo quando se defende esse sistema, há uma dificuldade de se estabelecer uma estrutura meritocrática eficiente, dada à dificuldade de se avaliar o desempenho dos professores (HANUSHEK, 1995, 2002; HANUSHEK, KAIN, RIVKIN, 1999; HANUSHEK, RIVKIN, 2007). Assim, o principal desafio na implementação de sistemas de pagamento por desempenho, na concepção de seus defensores, seria encontrar uma forma adequada de se avaliar a qualidade do trabalho do professor que, na maioria das vezes, é feita por meio da avaliação do rendimento dos alunos, outra questão complexa e controversa.

Nesse sentido, Morduchowicz (2003) destaca que a dificuldade de se avaliar o desempenho dos professores, com vistas a criar sistemas de remuneração por incentivos, seria dada pelo fato do trabalho docente ter resultados intangíveis, difíceis de quantificar ou de medir.

Goldhaber (2008), com base em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, também destaca que muitas iniciativas de pagamento por desempenho não obtiveram sucesso devido à dificuldade de se identificar os professores que realmente mereceriam ser premiados por seu desempenho.

Abreu (2008) também aborda a dificuldade de se avaliar o desempenho dos professores dada a natureza complexa do trabalho docente, que se diferencia do trabalho desenvolvido numa linha de produção, no qual é mais fácil medir a produtividade. No caso da escola, os resultados são influenciados por inúmeros fatores e, dificilmente, podem ser mensurados.

O pagamento por desempenho é, portanto, questão bastante controversa e que está longe de resolver a problemática salarial e a valorização dos professores. Como já apontado anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e sobre ele incidem inúmeros fatores. Assim, tomar o rendimento escolar dos alunos como resultado somente do trabalho do professor seria adotar uma concepção reducionista deste processo que, por sua vez, não traduziria a realidade. Em se tratando das condições de trabalho dos professores, a realidade brasileira é bastante heterogênea, assim como poderíamos exigir que os alunos de todos os professores tivessem o mesmo desempenho se os professores não têm as mesmas condições de trabalho e se as características dos alunos, das comunidades e das escolas não são as mesmas?

Dessa forma, muitas críticas são feitas aos programas de pagamento por desempenho, sendo a dificuldade de avaliação um de seus principais problemas, pois os critérios avaliados devem estar de acordo com as características do trabalho docente que se quer valorizar com os incentivos. Além disso, a avaliação precisaria ser transparente e justa, garantindo condições para que todos possam competir com igualdade (CASSETTARI, 2008).

Vaillant (2004), ao estudar a situação dos professores na América Latina, afirma a necessidade de se avaliar os professores e ressalta que o grande problema das carreiras nesta região é que elas não possuem um sistema adequado de avaliação do trabalho docente.

A realização de avaliações para se aferir a competência dos professores é, portanto, uma das partes mais controversas do pagamento por desempenho. Apesar de reconhecer as precárias condições de trabalho e carreira às quais os professores estão submetidos e de admitir que essas condições afetam negativamente a prática docente, há que se admitir também a existência de professores que não estão comprometidos com a qualidade do seu trabalho, professores que veem na docência apenas uma forma de obter seu rendimento

sem, efetivamente, se envolver com o trabalho. Segundo a lógica da avaliação, na melhor das hipóteses, esses professores poderiam ser identificados para, posteriormente, serem auxiliados a superar os problemas de sua prática, como sugerido pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009.

Essa resolução, ao estabelecer as diretrizes para a elaboração dos planos de carreira, prevê que a avaliação do desempenho do professor seja uma das formas de progressão na carreira. Porém, essa resolução destaca a importância da utilização de critérios não apenas quantitativos, mas também qualitativos nas avaliações que, além disso, precisariam ser transparentes e ter seus resultados utilizados “[...] com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema” (CNE/CEB, 2009b). Ainda segundo essa resolução, a avaliação do desempenho deveria ser considerada como produto não só da atuação do profissional do magistério como também do sistema de ensino, como se observa em seu artigo 5º, inciso XVII:

A avaliação do desempenho [...] deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo. (CNE/CEB, 2009b).

A avaliação do desempenho dos professores centrada apenas no resultado de provas externas aplicadas aos alunos, forma comumente utilizada, mostra-se problemática por considerar o professor o único fator determinante para a aprendizagem do aluno. Nessa concepção, o professor, como um funcionário de uma empresa, deveria dar conta de aumentar sua “produtividade”, independentemente das condições de trabalho, a fim de apresentar melhores resultados. Essa forma de avaliar e “premiar” os professores desconsidera a relação entre o trabalho docente e o sistema mais amplo no qual a educação se insere.

Portanto, a proposição de premiar os professores de acordo com o seu desempenho se assemelha ao modelo empresarial. Alguns estudos da economia, como Hanushek (2002) e Hanushek e Rivkin (2007), chegam mesmo a afirmar que a solução para a educação seria

estabelecer nas escolas um ambiente tão competitivo quanto o das empresas. Há que se considerar, no entanto, as diferenças entre escola e empresa, sendo que a primeira lida com fatores que não podem ser quantificados ou tratados como mercadoria.

Sobre isso, Cassettari (2008) discute as implicações da adoção da lógica empresarial da seguinte forma:

Critica-se ainda a aplicação de mecanismos de gestão privada em instituições públicas de ensino, uma vez que seus objetivos são muito diferentes, senão opostos. A lógica do setor privado é de aumentar a produtividade dos trabalhadores para aumentar o lucro das empresas. Esta lógica não pode ser simplesmente transportada para as escolas, já que o produto do trabalho dos professores não é facilmente identificado ou mensurado. (CASSETTARI, 2008, p. 9).

Dessa forma, há que se ressaltar que uma coisa é defender a melhoria salarial dos professores e outra, bem diferente e muito mais comum atualmente, é oferecer incentivos (monetários ou não) para aqueles que demonstram bom desempenho. Por isso, falar em incentivos pode não significar melhoria salarial. Afinal, Vegas e Umansky (2005), em estudo publicado pelo Banco Mundial, afirmam a existência de vários tipos de incentivos aos docentes além dos financeiros, ressaltando que, se esses incentivos não forem aplicados corretamente, podem surtir efeito negativo entre os professores, aumentando ainda mais o sentimento de desvalorização (VEGAS; UMANSKY, 2005).

Na figura a seguir, as autoras destacam a existência de vários tipos de incentivos e afirmam que todos são importantes para atrair professores qualificados, motivados e eficientes. Salários maiores seriam, segundo as autoras, apenas um dos tipos de incentivos que podem ser adotados pelos sistemas de ensino.



Figura 2: Tipos de incentivos
Fonte: Vegas e Umansky (2005, p. 8).

Ainda sobre a questão da existência de outros tipos de incentivos que não os financeiros, Castro e Ioschpe (2007) afirmam que caberia aos diretores das escolas usarem incentivos (ou mesmo sanções) para fazer com que os professores melhorem seu desempenho:

Los buenos directores saben cómo reconocer a los buenos maestros sin necesidad de incentivos económicos y saben cómo sancionar psicológicamente a los malos docentes. Existe una gran variedad de presiones, elogios, recompensas y críticas que están al alcance de los docentes. (CASTRO; IOSCHPE, 2007, p. 18).

Porém, mesmo que se admita a existência de outros fatores motivadores não financeiros, os bônus em dinheiro são vistos como principal fator motivador para a melhoria do desempenho dos professores (CASSETTARI, 2008). Essa mesma autora, em artigo posterior (CASSETTARI, 2009), considera que, apesar do trabalho dos professores ser um dentre muitas variáveis que influenciam o desempenho dos alunos, para alguns autores, analisados em sua revisão de literatura, essa seria a variável mais importante à medida que bons professores poderiam melhorar o rendimento dos alunos mesmo em condições muito adversas, como também sugerem os estudos de Hanushek (1995, 2002), Hanushek, Kain e Rivkin (1999) e Hanushek e Rivkin (2007).

Morduchowicz (2003) também lembra que, de acordo com os defensores do pagamento por desempenho, considera-se que, se os professores fossem remunerados de acordo com o seu desempenho, seriam motivados a trabalhar mais à medida que os mais eficazes fossem recompensados com benefícios monetários.

Em documento do Banco Mundial (WORLD BANK, 2001) ou em outras publicações desse organismo internacional (LIANG, 2003; LIMARINO, 2005; UMANSKY, 2005), apesar de não se reconhecer os salários dos professores latino americanos como baixos, admite-se, de certa forma, a importância dos salários para a melhoria da atuação dos professores. Porém, tanto o Banco Mundial quanto os pesquisadores que tiveram seus trabalhos publicados por esse órgão defendem isso por meio da proposição da criação de sistemas de incentivos nos moldes do pagamento por desempenho.

Liang (2003) destaca que os incentivos financeiros estão sendo usados em vários lugares do mundo, como em Jerusalém e no México, como forma de incentivar a melhoria do desempenho dos professores e defende que, apesar de carecerem de estudos mais detalhados para avaliar a validade dessas políticas, há evidências de sucesso nesse tipo de pagamento.

Umansky (2005), porém, questiona o que considerou a questão mais fundamental a respeito do pagamento por desempenho: como e de que forma deve ser desenhada a estrutura de incentivos para que possa dar suporte à melhoria da atuação do professor e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos? Segundo essa autora, há ainda muitas questões em aberto sobre esse assunto.

Apesar de admitir a não existência de consenso a respeito da melhor forma de se instituir o pagamento por desempenho, esse é o eixo das recomendações do Banco Mundial para a melhoria da atuação do professor, como pode ser observado em documento desse organismo publicado em 2001. Nesse documento (WORLD BANK, 2001), são apresentadas algumas opções de política em relação à remuneração dos professores brasileiros:

1. Aumentar os incentivos salariais para atrair e reter os indivíduos mais capazes na docência;

2. Melhorar a motivação dos professores por meio de incentivos não monetários, como o reconhecimento profissional e a melhoria do clima da escola;
3. Reestruturar o sistema de aposentadoria do setor público para que o professor contribua por mais tempo com a previdência antes de se aposentar;
4. Manter incentivos por mérito para escolas e professores, com ênfase na seleção e nos treinamentos de diretores, tornando públicos os resultados obtidos por cada escola e premiando os melhores exemplos de gestão;
5. Manter incentivos para os institutos de formação de professores, de forma que só pudessem ser contratados pelo setor público os professores certificados da forma necessária.

Assim, fica claro que, ainda que se admita a necessidade de mudança na estrutura de remuneração dos professores, isso pode não significar a proposição de aumentos dos salários docentes. Segundo Vaillant (2004), defender a mudança na estrutura de remuneração não significa defender aumentos de salários. Segundo essa autora, propor uma estrutura de remuneração que reconheça as diferenças individuais entre os diferentes desempenhos dos professores é o que importa nos dias atuais.

No Brasil, a discussão sobre o pagamento por desempenho tem envolvido diferentes organizações, dada a sua presença nas atuais reformas educacionais. O já mencionado estudo feito pelo CONSED (2005) sobre os planos de carreira e remuneração do magistério público dos estados brasileiros constatou que a maioria dos planos mais atuais da amostra analisada prevê a avaliação de desempenho como uma das formas de promoção na carreira. Entretanto, poucos estados implementaram o processo por falta de regulamentação. Em suas recomendações finais, esse documento destaca que se deve admitir que a avaliação do desempenho do professor faça parte de um contexto avaliativo maior, que inclui também a avaliação do aluno e da instituição, que o sucesso do aluno é consequência de vários fatores e não somente resultado do trabalho de um único professor, e que “[...] no conjunto do magistério existem excelentes, bons, médios e professores medíocres e que valorizá-los igualmente pode ainda ser legal, mas não é justo.” (CONSED, 2005, p. 67).

Ball (2005) entende que iniciativas como as do pagamento por desempenho tem relação com a cultura da performatividade e do gerencialismo, afetando profundamente a prática do professor que passa a sentir-se obrigado a corresponder aos novos imperativos de

competição e do cumprimento de metas, assumindo individualmente problemas de ordem estrutural.

Para Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010), as políticas de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) fazem parte dos mecanismos de regulação pautados na meritocracia, competição, responsabilização pelos resultados e flexibilização salarial, típicos do setor privado: “Este conjunto de medidas estaria gestando o ‘professor de resultados’”. (SHIROMA; SCHNEIDER; MAFRA JÚNIOR, 2010, p. 1).

Cassettari (2008) tem posição semelhante ao afirmar que os sistemas de pagamento por desempenho, na forma como têm sido implantados, poderiam ainda comprometer o trabalho coletivo nas escolas à medida que incentivariam a competição, minando a cooperação e o trabalho em equipe. Essa autora afirma ainda que “[...] fica explícito um conceito de qualidade que não é para todos, mas apenas para os que se encontram nas melhores escolas ou com os melhores professores.” (CASSETTARI, 2008, p. 8).

Ao questionar ainda a viabilidade da implementação do pagamento por desempenho na educação pública brasileira, Cassettari (2008) argumenta ser muito difícil cobrar um ensino de qualidade dos professores sem que se garanta, de antemão, condições mínimas de trabalho, como infraestrutura adequada para as escolas e boa formação para os professores o que, por sua vez, está longe de ser atingido no Brasil, principalmente nas regiões mais carentes.

Observação semelhante é feita por Setúbal (2010, p. 351) quando destaca que, no sistema educacional brasileiro, dotado de tantas desigualdades, “[...] em cujo âmbito os resultados, as causas e as consequências nem sempre são mensuráveis, o risco de um sistema de incentivos aumentar o hiato educacional é grande.” Essa autora ainda destaca que, embora seja importante responsabilizar os educadores pela aprendizagem dos alunos, é necessário levar em conta que a expansão do Ensino Fundamental trouxe novos desafios para a escola e os professores, que ainda não sabem bem como lidar com essa nova realidade:

A responsabilização dos educadores é necessária, mas não deve vir só, e sim acompanhada de uma pergunta mais ampla: nós, como sociedade, sabemos fazer escola de qualidade para as populações mais vulneráveis? A responsabilização pura e simples e os mecanismos de bonificação, por vezes, deixam a ideia de que os caminhos são conhecidos e bem

acessíveis, bastando políticas gerais de distribuição de recursos e incentivos aos educadores – acompanhados de pressões sobre eles. É preciso ir além e pensar na reorganização das escolas para que possam atender àqueles que ela conseguiu matricular e aumentar a permanência. (SETÚBAL, 2010, p. 352).

Constata-se, portanto, que o sistema de pagamento por desempenho, normalmente, envolve a ideia de que depende somente dos professores a melhoria do rendimento escolar dos alunos, ou mais ainda, que depende somente da boa vontade dos professores a melhoria da educação. Por mais que saibamos que o professor é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e que, por isso mesmo, precisa assumir a docência com seriedade e compromisso, não se pode afirmar que o professor, sozinho, contando com as atuais condições de trabalho, de salário e de infraestrutura das escolas possa dar conta da melhoria da educação.

2.6. Os dados dos professores paulistas

Como parte considerável das pesquisas e documentos analisados neste estudo faziam referência ao magistério no estado de São Paulo (SOUZA, 1999; LAPO, BUENO, 2003; PENNA, 2007; ARANHA, 2007; LOURENCETTI, 2008; FERNANDES, 2008; CASSETTARI, 2009; SPINELI, 2009; RODRIGUES, 2010; SHIROMA, SCHNEIDER, MAFRA JÚNIOR, 2010), a remuneração dos professores paulistas será abordada separadamente neste tópico, ainda que algumas conclusões de caráter geral dessas pesquisas já tenham sido apresentadas brevemente ao longo do trabalho. Além disso, é preciso considerar a expressão quantitativa dos professores neste estado que possui o maior número de professores do país. De acordo com os dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, os professores paulistas atingiam o número de 277.791, sendo que 230.955 eram professores na rede pública (independente da esfera administrativa), e 135.470 eram professores da rede pública estadual (INEP, 2003).

Apesar do estado de São Paulo ser considerado o mais rico do país, os salários dos professores paulistas são apontados como baixos já há algum tempo. Pesquisas como a de Lapo e Bueno (2003), realizada na década de 1990, apontam os salários como sendo uma

das principais causas de insatisfação com o trabalho e abandono do magistério. Essas autoras analisaram os pedidos de exoneração dos professores paulistas no período de 1990 a 1995 e observaram aumento de 300% nos pedidos em relação a momentos anteriores.

Souza (1999), em pesquisa que estudou as políticas educacionais para o trabalho docente no estado de São Paulo, já demonstrava o baixo poder aquisitivo que esses salários representavam tendo em vista o custo de vida no estado:

Se considerarmos o mesmo valor da cesta básica paulista (R\$ 780,60¹⁴) do primeiro semestre de 1997 para o primeiro semestre de 1998 ou 1999 o resultado não seria muito diferente, embora os salários tenham aumentado significativamente. Um professor com jornada de 24 horas aula, trabalhando no ensino médio ou nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, poderia comprar apenas 78% de uma cesta básica; seu colega que trabalha nas quatro primeiras séries poderia comprar 62% da mesma cesta. (SOUZA, 1999, P. 171).

Dados do DIEESE, considerando-se o Índice do Custo de Vida (ICV) no período de 1998 a 2007, posterior à implantação do atual plano de carreira do magistério paulista (Lei Complementar n. 836 de 1997) e os reajustes salariais obtidos pelos professores, indicam a redução do poder de compra dos salários dos docentes paulistas nos dias atuais. Segundo esses dados, a inflação apurada pelo ICV-DIEESE nesse período foi de 85,40%, enquanto o reajuste do salário-base da categoria foi de 36,91% (tendo sido de 5% em maio de 2002, 13,38% em agosto de 2004, e de 15% em setembro de 2005). A partir dos dados, ficam evidentes as perdas salariais sofridas pelos professores paulistas.

De acordo com levantamento feito pelo jornal Folha de São Paulo e divulgado em 1 de abril de 2010, o estado de São Paulo ocupa a 14ª colocação entre os 27 estados brasileiros no ranking de salários dos professores da Educação Básica, ficando atrás dos estados de Roraima, Distrito Federal, Maranhão, Tocantins, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Acre, Pará, Mato Grosso, Alagoas, e Paraná. Segundo esse levantamento, o salário do professor paulista em início de carreira seria de R\$ 1835 por

¹⁴ A autora considerou a cesta básica calculada pela CNTE, que incluía além dos itens de alimentação (normalmente considerados nos cálculos de cesta básica do DIEESE), itens de vestuário, saúde, higiene pessoal, despesas com transporte e moradia (exceto aluguel). A cesta básica paulista aparecia como sendo a mais cara do Brasil.

uma jornada de 40 horas semanais, com o valor de hora-aula de R\$11,47. (FOLHA DE SÃO PAULO, 01/04/2010).

Os salários recebidos pelos professores paulistas estão acima do estabelecido pelo Piso Profissional Salarial Nacional – de R\$ 950,00 para professores com formação em nível médio, por 40 horas de trabalho. Entretanto, há que se considerar o alto custo de vida neste estado. A tabela a seguir, elaborada com base nos dados da PNAD de 2008, mostram a média e a mediana dos salários além da distribuição da carga horária trabalhada pelos professores paulistas:

Tabela 7: Rendimento mensal e jornada de trabalho semanal por grupamento profissional - Estado de São Paulo - 2008 (em reais)

Grupamento Profissional	Rendimento Mensal		Jornada de trabalho semanal				
	Média	Mediana	0-19 h	20-25 h	26-39 h	40 h	> 40 h
Professores do Ensino Médio (formação nível superior)	1680	1625	9%	17%	22%	31%	21%
Professores anos finais do EF (formação nível superior)	1592	1500	2%	14%	29%	33%	22%
Professores anos iniciais do EF (formação nível superior)	1572	1500	5%	22%	24%	30%	19%
Professores anos iniciais do EF (formação nível médio)	1128	1100	5%	24%	41%	18%	12%

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados da PNAD de 2008 presentes em Alves, Pinto e Sonobe (2010)

Apesar de serem superiores ao PSPN, como pode ser observado na tabela, os salários dos professores paulistas aparecem também na pesquisa de Penna (2007) como sendo um dos problemas do magistério neste estado brasileiro, juntamente com a estrutura da carreira que não apresentava muitas formas de progressão. Para a maioria das professoras, sujeitos dessa pesquisa, os salários eram considerados injustos, baixos e inadequados para a função, mas não foram apontados como o elemento mais difícil no desempenho da docência. A autora ainda discute que grande parte dessas professoras era oriunda de famílias pobres, com baixo nível de escolaridade e, portanto, ainda que o salário seja considerado injusto por elas, possibilitou melhoria de vida em relação à família de origem, tanto em termos culturais quanto materiais, o que permitiu, assim, certa ascensão social.

Assim, a percepção dos baixos salários parece ser relativizada em virtude do referencial adotado. Porém, ainda que os salários representem avanços em relação ao padrão de vida da família de origem, eles levam os professores paulistas a estenderem suas jornadas de trabalho com vistas a complementar os ganhos. Cabe lembrar que, na rede pública do estado de São Paulo, existiam, em 2008, dois tipos de jornada de trabalho docente estipuladas pela Lei Complementar nº 444/1985: a inicial, com 24 horas semanais, e a básica, com 30 horas semanais (SÃO PAULO, 1985). Com base nos dados da PNAD citados acima, percebe-se que, aproximadamente, 50% dos professores paulistas com Educação Superior declararam trabalhar 40 horas semanais ou mais, o que indicaria a extensão da jornada de trabalho.

Atualmente, os professores paulistas contam com quatro diferentes tipos de jornadas. Além da jornada inicial e básica estabelecidas por lei de 1985, foi aprovada a Lei Complementar nº 1094 em 16 de julho de 2009, que criou duas outras jornadas: a integral, com 40 horas, e a reduzida, com 12 horas de trabalho semanal (SÃO PAULO, 2009a). Segue o Anexo II dessa lei, no qual ficam claros os diferentes tipos de jornada e seus respectivos vencimentos ao longo dos diferentes níveis da carreira:

Tabela 8: Escala de vencimentos - classes docentes - Estado de São Paulo

TABELA I - 30 HORAS SEMANAIS					
FAIXA/ NÍVEL	I	II	III	IV	V
1	981,88	1.030,97	1.082,52	1.136,64	1.193,47
2	1.136,64	1.193,47	1.253,14	1.315,80	1.381,59
TABELA II - 24 HORAS SEMANAIS					
FAIXA/ NÍVEL	I	II	III	IV	V
1	785,50	824,78	866,01	909,32	954,79
2	909,32	954,79	1.002,52	1.052,65	1.105,28
TABELA III - 12 HORAS SEMANAIS					
FAIXA/ NÍVEL	I	II	III	IV	V
1	392,75	412,39	433,01	454,66	477,39
2	454,66	477,39	501,26	526,33	552,64
TABELA IV - 40 HORAS SEMANAIS					
FAIXA/ NÍVEL	I	II	III	IV	V
1	1.309,17	1.374,62	1.443,35	1.515,52	1.591,30
2	1.515,52	1.591,29	1.670,86	1.754,40	1.842,12

Fonte: Anexo II da Lei Complementar nº 1094 de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009a).

Com base nessa tabela, pode-se questionar se essa jornada reduzida não contribuiria ainda mais para dificultar a dedicação exclusiva do professor ao magistério, posto que os salários previstos para ela são muito baixos. Jornadas menores que 40 horas favoreceriam a duplicação de jornada, o que poderia comprometer a qualidade do trabalho do professor como será discutido no capítulo seguinte. Nesse sentido, há que se destacar que tanto a Lei nº 11738 de 2008 que criou o Piso Salarial Profissional Nacional quanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 apontam para uma jornada de 40 horas como sendo ideal.

Aranha (2007), ao analisar a situação dos professores eventuais na rede pública de ensino do estado de São Paulo, já apontava para os problemas relacionados à extensão da jornada de trabalho que, segundo esse autor, seria decorrente do processo de perda salarial e que contribuiria para consolidar no professor o “status de itinerante permanente” (ARANHA, 2007, p. 41), posto que a extensão da jornada de trabalho, muitas vezes, implica no trabalho em mais de uma escola.

A pesquisa de Lourencetti (2008), ao entrevistar professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, também ressaltou a grande insatisfação dos professores com os salários recebidos. Para essa autora, o salário é aspecto decisivo das condições de trabalho, pois além de fazer com que o professor tenha pouco dinheiro para investir em sua formação, faz com que ele tenha que aumentar sua carga horária de trabalho, o que não deixa tempo para estudos e investimentos no trabalho. Assim, segundo essa autora, os professores:

Não podem se dedicar a uma única escola, porque têm que trabalhar em outros lugares para complementar o salário. E o fato de não poderem se dedicar a uma única escola, além de trazer um transtorno pessoal com o deslocamento de um lugar para o outro e prejuízo financeiro com o gasto de combustível, traz outros problemas. Eles têm menor disponibilidade de tempo para investir na própria formação, fazer cursos, aprender coisas novas, como, por exemplo, usar a computação em sala de aula. (LOURENCETTI, 2008, p. 140).

Além dessas questões, há que se destacar a política de bonificação por resultados implementada pelo governo do estado de São Paulo desde 2001 que, de acordo com pesquisas recentes, parece impactar significativamente os professores (LOURENCETTI, 2008; FERNANDES, 2008; CASSETTARI, 2009; RODRIGUES, 2010).

O Bônus Mérito foi criado pelo governo do estado de São Paulo por meio da Lei Complementar nº 909 de 2001. O artigo segundo dessa lei assim define o bônus:

Artigo 2º - O Bônus Mérito constitui-se em uma vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, aos ocupantes dos cargos que esta lei complementar especifica, vinculada diretamente à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional, somada à aferição da frequência, durante o exercício de 2001, na forma a ser regulamentada. (SÃO PAULO, 2001).

Mais recentemente, em 2008, o governo paulista reformulou o Bônus Mérito por meio da Lei Complementar nº 1078 de 2008 o qual, além de adotar os critérios anteriores relativos à frequência dos professores e aos dados de fluxo escolar, também passa a ser vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e às metas que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabelece para cada escola¹⁵ (SÃO PAULO, 2008).

Cassettari (2009) afirma que a política de bonificação por resultados implantada no estado de São Paulo faz parte da concepção de gestão do serviço público do governo paulista moldada antes mesmo da Lei Complementar nº 1078/2008 instituir o pagamento de bônus aos professores usando como base o desempenho escolar.

Assim, o sistema de bônus por resultados no estado de São Paulo considera se a escola atingiu ou não as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação no IDESP - com base no rendimento dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no fluxo escolar - e também leva em conta a assiduidade dos professores. Esses critérios são usados para pagamento do bônus, pago uma vez ao ano sem ser incorporado aos salários dos professores.

Para Ball (2002), os sistemas de pagamento por desempenho, como discutido anteriormente, fazem parte da cultura da performatividade e do gerencialismo instaurada pelas novas políticas educacionais. Nessa mesma linha de argumentação, Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010) discutem que políticas como o Bônus Mérito estão inseridas na nova forma de gestão pública do Estado que busca evitar desperdícios, nesse

¹⁵ Todos os anos, com base nos resultados obtidos pelos alunos na prova do SARESP e nos dados de fluxo das escolas (evasão, repetência, distorção idade-série), calcula-se o IDESP de cada escola. A Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) estabelece metas individuais para cada escola, visando a superação do IDESP atual.

caso, por meio de aumentos salariais indiscriminados, racionar a folha de pagamento via remuneração por desempenho e monitorar a qualidade da educação por meio da elevação do IDESP. Esses autores ainda destacam que, com essa política, o governo paulista pretende “[...] consolidar a lógica gerencialista e mercantil da competitividade, do individualismo, do ranqueamento meritocrático e da remuneração variável na gestão do trabalho docente na rede pública de ensino.” (SHIROMA, SCHNEIDER, MAFRA JÚNIOR, 2010, p. 10).

Freitas (2007) comenta essas iniciativas ao afirmar que as políticas de premiação dos professores de acordo com o desempenho dos estudantes têm como finalidade o controle do trabalho docente, adequando-o às exigências do sistema:

Outra particularidade nas políticas atuais é a iniciativa de estabelecer premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, que não é nova em nosso país, mas passa a ser validada pelas ações do PDE, como vem sendo anunciado pela Secretária de Educação do governo do estado de São Paulo, e, pela via da premiação, pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente, visando sua adequação às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais. (FREITAS, 2007, p. 1224).

Os professores entrevistados por Lourencetti (2008), apontados como comprometidos com o seu trabalho, demonstraram ter clareza de que esse tipo de política é mais uma forma de controle do trabalhador que apela para a área financeira (a mais frágil nesse sentido) para que os objetivos do sistema educacional sejam alcançados.

Um dos argumentos usados quando da implementação do bônus mérito era de que ele serviria, no mínimo, para controlar as faltas dos professores, posto que o valor recebido anualmente está associado a elas. Porém, ao estudar o absentéismo dos professores paulistas, Spineli (2009) analisou as faltas dos professores de uma escola da rede pública estadual antes e depois da instituição do bônus mérito e constatou que as faltas continuaram a aumentar:

[...] os docentes, em sua maioria, eram cientes da assiduidade como critério da definição dos valores a serem pagos [...]. contudo, como foi dito, continuaram faltando de acordo com suas necessidades. Depreende-se então que para esses docentes a existência de uma gratificação que tem

como um de seus objetivos diminuir o número de ausências não tem interferência na sua dinâmica profissional. Para eles, o que deve ocorrer é elevação dos salários. (SPINELI, 2009, p. 64).

Para esse autor ainda, as faltas expressam também a insatisfação dos docentes com a sua profissão, por isso continuavam se ausentando (SPINELI, 2009).

Pesquisas como a de Fernandes (2008) indicam que o pagamento por meio de bônus tem impactado negativamente o trabalho dos professores. Ao investigar os impactos das reformas educacionais recentes na rede pública de ensino paulista, a autora afirma que os professores sujeitos de sua pesquisa revelaram sentimentos de angústia, sofrimento e perda perante a cultura do desempenho e a introdução da performatividade nas escolas.

Ainda segundo essa autora, a implementação do bônus na rede pública paulista teve forte impacto sobre o trabalho dos professores nas escolas, pois introduziu um caráter individualizante à prática docente, contraditoriamente ao que afirmam alguns defensores deste tipo de política ao dizer que poderia fortalecer o trabalho coletivo (FERNANDES, 2008). Afinal, ainda que, em princípio, o critério de avaliação seja coletivo, por meio da verificação do desempenho da escola, as condições de trabalho dos docentes dificultam a realização de um trabalho de fato coletivo, fazendo com que os professores busquem sozinhos formas de solucionar os problemas educacionais. Além disso, os valores recebidos por cada professor variam em função das faltas, licenças e afastamentos que esse professor teve e também de acordo com o número de aulas dadas, gerando, assim, uma diferenciação grande do bônus recebido. Sobre isso, Rodrigues (2010) destaca que os professores passam a acompanhar a trajetória uns dos outros ao longo do ano letivo, por meio da comparação, questionamento e fiscalização dos diferentes valores de bônus recebidos entre eles.

Além disso, Setúbal (2010) considera ainda o risco de se estimular uma competição entre escolas que acabe por fazer com que as que apresentam piores rendimentos nas avaliações fiquem relegadas a professores menos preparados:

[...] é importante salientar que um sistema de incentivos, qualquer que seja ele, instala paralelamente uma competição entre as escolas, pois provavelmente (a se conferir) os professores logo estarão procurando se transferir para as escolas mais bem posicionadas nas avaliações, com o objetivo de obter maiores chances de bônus ao final do ano. Obviamente, se essa situação se comprovar como verdadeira, as escolas com maiores

dificuldades ficarão relegadas cada vez mais a um corpo docente instável e com menor preparo. (SETÚBAL, 2010, p. 354).

A pesquisa de Rodrigues (2010) sobre as implicações do atual projeto do governo de São Paulo para a educação (São Paulo Faz Escola) no trabalho docente mostrou que a preocupação apontada por Setúbal (2010) não está tão distante da realidade. Ao entrevistar professores de escolas com IDESP baixo, ele aponta para o início de um movimento de “migração” de professores para escolas onde tenham maior possibilidade de receber um bônus mérito maior: “Muitos professores perderam a perspectiva de que o trabalho desenvolvido atingirá a meta estabelecida. A reação ao sentimento de incapacidade faz com que as professoras cogitem a possibilidade de se buscar outras unidades escolares para trabalhar [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 162). Esse autor assim completa essa ideia:

[...] as escolas que supostamente apresentam menores condições para atingir a meta acabam sendo colocadas em segundo plano pelos professores nos processos de atribuição de aulas. As condições investigadas levam a crer que de médio a longo prazo a seleção de escolas orientadas por critérios como a capacidade de resultados da unidade, no mínimo, estimulará um movimento de reorganização do deslocamento dos melhores profissionais, ou pelo menos, dos mais experientes, para escolas que já apresentam condições positivas (nível básico ou adequado) se comparadas a muitas outras unidades em condições inferiores. (RODRIGUES, 2010, p. 163).

Ao fazer alusão a esse clima de competição estabelecido nas escolas, Fernandes (2008) ainda faz referência à fala de uma das professoras que entrevistou e que afirmou que “[...] a escola pública paulista se transformou, utilizando as palavras de uma professora, na ‘escola do espetáculo’. Nesta escola, é importante apresentar indicadores positivos, mesmo que eles não correspondam à realidade.” (FERNANDES, 2008, p. 102). Para isso, vale até mesmo alterar notas de alunos com vistas a reduzir o número de repetência, melhorar os dados de fluxo das escolas e aumentar as chances de recebimento de bônus (RODRIGUES, 2010).

Para Ball (2005), a competição e a “construção de espetáculos” faz parte das políticas que enfatizam o desempenho:

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e de nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. [...] Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores. Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações. (BALL, 2005, p. 557).

Dentro da mesma linha de ações, complementando a política de bonificação, em agosto de 2009, o governo do estado de São Paulo, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 29/2009, fez alterações na carreira do magistério público paulista, instituindo um novo tipo de promoção baseada na certificação dos professores. De acordo com esse projeto de lei, os professores realizariam periodicamente uma avaliação, respeitando os interstícios exigidos (o primeiro de quatro anos e os seguintes de três anos cada) com vistas a serem promovidos na carreira, que passaria a ter cinco diferentes faixas salariais, com aumentos que começariam em 25% da primeira para a segunda faixa e que alcançariam 100% na última (SÃO PAULO, 2009b). No entanto, o projeto de lei estabelece que até 20% dos professores seriam contemplados, ou seja, nem todos os aprovados seriam promovidos.

O argumento principal para a instituição dessa nova forma de progressão na carreira baseia-se nas críticas normalmente feitas à estrutura de carreira predominante no Brasil que tem como principal forma de progressão o tempo de serviço, como já discutido anteriormente. No caso do estado de São Paulo, o tempo no magistério e a obtenção de títulos acadêmicos eram, até então, as únicas formas de progredir na carreira.

Com isso, o governo do estado de São Paulo cria o sistema de Valorização Pelo Mérito, que atrela o pagamento de bônus de acordo com as metas do IDESP à certificação dos professores com vistas à promoção na carreira. Em carta enviada aos professores do estado de São Paulo, o próprio secretário de estado da educação neste período, Paulo Renato Souza, explica as características da Valorização Pelo Mérito:

É importante destacar que com esta nova iniciativa a política do Governador José Serra em relação à remuneração do magistério passa a ter dois instrumentos principais. De um lado, já foi instituído o Sistema de Bonificação por resultado das escolas e que pode significar um ganho de até praticamente 25% para os funcionários da educação do Estado a cada ano (2,9 salários mensais nos casos de superação das metas do Idesp). O Bônus – que se mantém com suas características atuais – premia o trabalho coletivo de toda a equipe da escola e é igual para todos os integrantes de um mesmo segmento do ensino em cada escola. Agora, o novo sistema de promoção reconhece tão somente o esforço individual do professor no seu constante empenho por melhorar a qualidade de nossa educação. As duas políticas são, portanto, perfeitamente complementares e estão orientadas a valorizar a qualidade do trabalho docente em todas as suas dimensões. (SÃO PAULO, 2009c, p.1).

Essa política de Valorização pelo Mérito não tem passado sem críticas. Minhoto e Penna (2009), por exemplo, afirmam que esse tipo de promoção na carreira levaria à busca individualizada por treinamento, estabelecendo a competitividade entre os professores e contribuindo para responsabilizar os professores por sua própria formação sem que condições adequadas lhes fossem dadas como, por exemplo, disponibilidade de tempo para estudo.

Rodrigues (2010) parece concordar com isso, pois afirma que o governo tem divulgado fragmentos do projeto de lei que trata da Valorização pelo Mérito na mídia com o intuito de criar na população a imagem falaciosa de um professor muito bem remunerado e com ótimas condições de trabalho a quem só caberia, então, trabalhar, posto que o governo teria feito a sua parte. Para esse autor ainda, trata-se de “[...] um processo nítido de responsabilização docente [...]”. (RODRIGUES, 2010, p. 122).

Esse mesmo autor ainda discute que a opção em premiar, no máximo, 20% dos professores da rede parece ser mais uma opção política do que “responsabilidade com as contas públicas”. Nessa pesquisa, considera-se ainda que:

[...] ao se premiar uma parcela mínima estaria se criando, além da competição interna entre os membros do magistério, comportamentos suscetíveis a enquadramentos e adaptações aos desígnios pré-estabelecidos, manipulando dessa forma, a esperança dos professores ao almejavem uma remuneração melhor. Tal política poderá promover e aprofundar, com maior ênfase, a desmotivação docente com sérias consequências para o desenvolvimento profissional e paralelamente, o pedagógico. (RODRIGUES, 2010, p. 122).

A análise dos dados paulistas mostra que a situação salarial dos professores desse estado também não pode ser apontada como favorável, apesar de ser este o estado mais rico do país, pois os salários também são considerados baixos, principalmente considerando-se, de acordo com o DIEESE, que o estado de São Paulo tem o custo de vida mais alto do Brasil. Além disso, as iniciativas do governo paulista de bonificação por resultados e de pagamento baseado em avaliação parecem estar de acordo com as orientações do Banco Mundial no sentido de promover estratégias de avaliação e pagamento por incentivos em detrimento de aumentos salariais gerais (WORLD BANK, 2001), não indica um compromisso real com a melhoria dos salários, das condições de trabalho e da valorização docente.

2.7. Os salários dos professores na perspectiva sindical

Como não poderia deixar de ser, a remuneração dos professores tem sido, sistematicamente, pauta de discussão dos sindicatos de professores. Oliveira (2007, p. 365) destaca que: “A confrontação reivindicatória por melhores salários e condições de trabalho foi, e ainda tem sido, a linha de continuidade na ação dos sindicatos de educação na América Latina”. Segundo essa autora, isso se explicaria, provavelmente, devido ao quadro de precarização das condições de trabalho e remuneração a que esses profissionais têm sido submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004). No entanto, essa autora lembra que “As organizações sindicais vêm sofrendo enfraquecimento contínuo nas últimas décadas, com práticas consideradas incapazes de responder às exigências trazidas pelas mudanças mais recentes no trabalho.” (OLIVEIRA, 2007, p. 362).

No caso específico dos professores, há que se ressaltar que o quadro de intensificação do trabalho, compreendido pela expansão da jornada e pelo aumento das exigências postas aos professores, também dificulta a participação desses profissionais em órgãos que lutam pelos direitos da categoria, pois contribui para a redução do tempo livre. Como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a sensação de falta de tempo permeia a rotina dos professores (AQUINO, 2009).

Mesmo com visível enfraquecimento, as organizações sindicais da área da educação continuam se pronunciando a respeito das questões consideradas de interesse para os professores. Duas dessas organizações são a CNTE, no Brasil, e a APEOESP¹⁶, no estado de São Paulo¹⁷.

No geral, os documentos obtidos dessas organizações sindicais abordam levantamentos sobre aspectos relacionados aos salários docentes, à reivindicação de melhores salários e reposição das perdas salariais sofridas, à movimentação em torno do Piso Salarial Profissional Nacional, principalmente pela CNTE e, no caso da APEOESP, à oposição à política de bonificação por resultados no estado de São Paulo.

Os levantamentos realizados por essas organizações sindicais têm evidenciado os baixos salários recebidos pelos professores brasileiros e paulistas, apontando ainda as principais consequências da baixa remuneração. Nesse sentido, a publicação da CNTE (2003), intitulada Retratos da Escola 3, aponta os baixos salários dos professores como causadores da decadência das condições de vida e de trabalho dos professores:

A média dos salários dos trabalhadores em educação situa-se na faixa de R\$ 500 a R\$ 700, muito pouco para assegurar condições de vida dignas para qualquer profissional, especialmente um cujas especificidades da sua atuação exigem dedicação exclusiva (a fim de se criar vínculos), tempo para formação, atualização e aperfeiçoamento (para que possa acompanhar a evolução técnica e científica), condições para consumo de bens culturais (de modo que seja capaz de ampliar sua visão de mundo e socializá-la com os alunos). (CNTE, 2003, p. 6).

Nessa publicação, a CNTE (2003) aponta que a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial.

¹⁶ O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) foi fundado em 1945, é filiado à CNTE e à Central Única dos Trabalhadores (CUT), contando atualmente, com cerca de 180 mil associados (APEOESP, 2010).

¹⁷ A escolha da CNTE se deu devido ao fato de se tratar da organização sindical nacional que congrega a maioria dos demais sindicatos de trabalhadores da educação do Brasil, e a escolha da APEOESP, como apontado anteriormente, deu-se não apenas por ser esse o maior sindicato da América Latina atualmente, mas por sua importância histórica.

Além disso, segundo essa pesquisa, os baixos salários também dificultariam o aperfeiçoamento e a atualização dos professores:

A velocidade das transformações políticas, sociais e tecnológicas do mundo moderno, cada vez mais complexo, exige que o professor faça cursos de atualização e de aperfeiçoamento, que aprenda novas tecnologias, como o uso do computador, do videocassete, do DVD e demais equipamentos didáticos. [...] Adicionalmente, é necessário se informar sobre o que acontece no mundo e não apenas na área acadêmica, mas em todos os campos do conhecimento com os quais os alunos possam ter contato. (CNTE, 2003, p. 8).

A APEOESP (2005) também argumenta que as condições de trabalho e salário dos professores acentuam de maneira dramática os problemas da profissão docente, especialmente porque acrescentariam:

1. Sentimento de desprestígio pelos maus salários (a falta de reconhecimento social é fonte de mal-estar no trabalho);
2. Submissão a jornadas excessivas;
3. Falta de perspectivas profissionais;
4. Insegurança, ansiedade e angústia, provocadas pelos baixos salários e pela instabilidade no cargo;
5. Incapacitação provocada pela escassez de recursos didáticos;
6. Consequências negativas para o resultado do trabalho que realizam e para sua própria pessoa. (APEOESP, 2005, s/p.).

Outra pesquisa realizada pela APEOESP, desta vez, abordando a questão da saúde dos professores, chama a atenção para o grande número de professores que vem sofrendo com problemas de saúde em decorrência de suas condições de trabalho e salários:

Em geral, os dados da pesquisa não destoam dos encontrados em outros estudos, confirmando uma realidade que os professores conhecem, mas que a sociedade e as autoridades insistem em desprezar: o trabalho dos professores, tal como está sendo desenvolvido hoje, está deixando muitos professores doentes ou suscetíveis a várias doenças: dos 1626 professores paulistas que responderam ao questionário, 80% queixaram-se de cansaço, 61% de nervosismo, 55% de ansiedade, 44% de angústia. Mais alarmante ainda é o dado de que quase a metade (46,2%) destes professores teve o estresse como diagnóstico médico confirmado. Estes dados revelam que a saúde mental dos professores não anda nada boa. E, que ao lado dos problemas de voz (que também podem ter origem psicológica), parece constituir o maior problema de saúde desta categoria de trabalhadores. (APEOESP, 2007a, p. 7-8).

Essas organizações sindicais vêm ainda, sistematicamente, denunciando as perdas salariais sofridas pelos professores ao longo dos anos e reivindicando reajustes que deem conta de repor essa defasagem. Dados da CNTE, de setembro de 2009, demonstram a grande discrepância entre os salários dos professores das diferentes regiões, também evidenciada pela pesquisa de Gatti e Barretto (2009), e a queda crescente da remuneração dos professores em São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, estados com elevado número de docentes. Esses mesmos dados demonstram que a remuneração do professor, em relação ao salário mínimo, sofreu grande queda a partir de meados da década de 80. Para ilustrar essa queda, utilizaram-se dados do estado do Ceará, onde o professor chegou a ganhar o equivalente a 10 salários mínimos no início da década de 80 por 40 horas/aula e hoje ganha 2,85 salários mínimos pela mesma carga horária (CNTE, 2009).

Os dados da CNTE coincidem com os números apresentados pela APEOESP (2009b) para o estado de São Paulo, onde se destaca que, entre 1998 e 2009, o salário mínimo quase dobrou de valor, contudo, o salário dos professores paulistas, que antes equivalia a quase quatro salários mínimos, passou a equivaler a apenas dois. O gráfico abaixo, retirado do Jornal da APEOESP de julho/agosto de 2009, ilustra a defasagem do salário do professor paulista com relação ao salário mínimo:

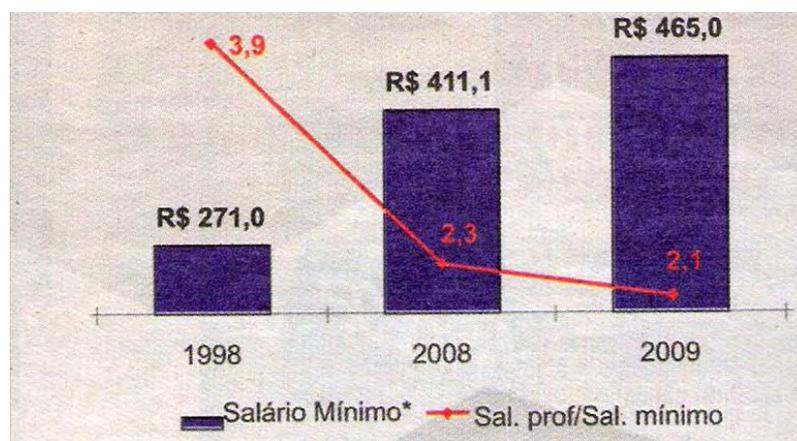


Gráfico 1: O salário do professor paulista e o salário mínimo
Fonte: APEOESP (2009b).

Já o gráfico seguinte mostra a evolução dos salários dos professores paulistas no período de 1998 a 2007, evidenciando as perdas salariais sofridas no período, que totalizariam 26,16%, sem considerar as gratificações:

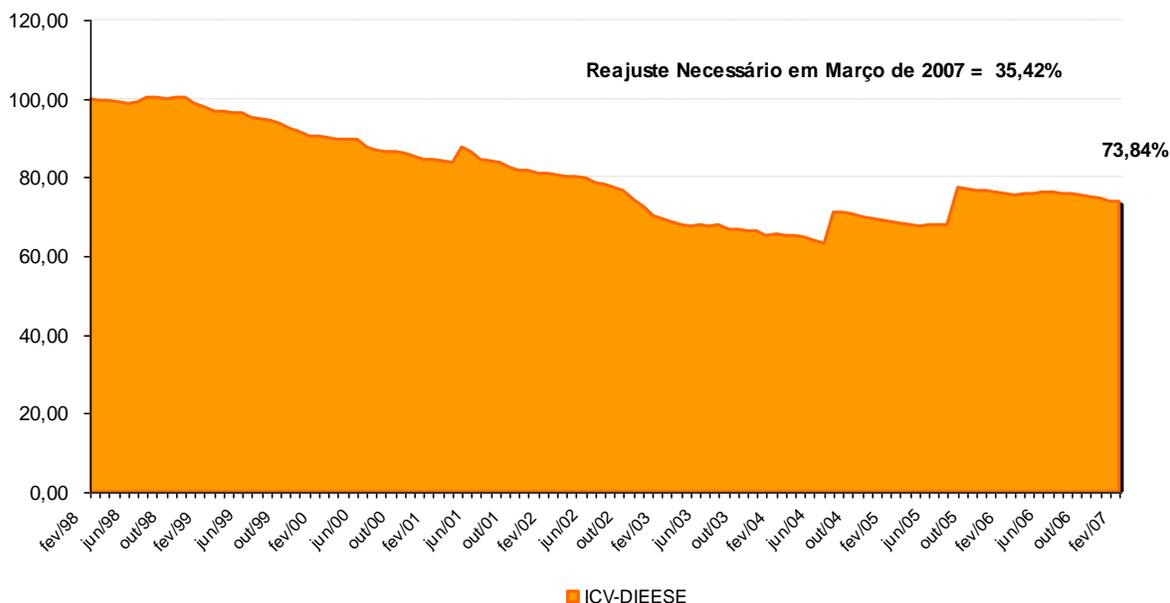


Gráfico 2: Evolução do salário-base do professor de Educação Básica I, com jornada de 24 horas semanais - fevereiro de 1998 a fevereiro de 2007.

Fonte: APEOESP (2007b, p. 12).

Além das perdas salariais, a discussão a respeito das gratificações recebidas pelos professores, atualmente duas – a Gratificação Geral (GG) e a Gratificação de Atividade do Magistério (GAM) – tem sido ainda outro ponto bastante controverso e alvo de críticas por parte da APEOESP (2009a) que, há tempos, reivindica que essas gratificações sejam incorporadas ao salário-base, já que elas podem ser perdidas a qualquer momento.

Com vistas a recuperar as perdas sofridas no período de 1998 a 2009, a APEOESP (2009a) reivindicava reajuste salarial de 27,5% para todos os professores, inclusive para os aposentados (que perdem as gratificações ao saírem da ativa). Reivindicações desse tipo, geralmente, são rebatidas pelo poder público com o argumento de que, devido ao grande número de professores existentes, seria impossível arcar com os gastos de um reajuste salarial maior. Nesse sentido, Castro e Ioschpe (2007), por exemplo, afirmam que o professor, embora seja personagem central na melhoria do ensino, não pode ter salários maiores devido ao fato dos salários docentes representarem a maior parte dos gastos com

educação e, portanto, o Brasil, por exemplo, não teria condições financeiras de arcar com esses gastos. Ora, se é unânime a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social, ela também não deveria ser prioridade em termos de investimento? É importante destacar, ainda, a discussão a respeito do CAQi feita no capítulo anterior e lembrar que, de acordo com Pinto (2009) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010), um Custo-Aluno que garantisse, dentre outros fatores, um salário docente minimamente digno, implicaria no aumento da destinação de recursos.

Além disso, os dados de pesquisas como as de Siniscalco (2003), Liang (2003), Limarino (2005) mostram que os salários dos professores brasileiros estão entre os últimos dos rankings, inclusive atrás de países ainda mais pobres que o Brasil. Sobre isso, a CNTE cita dados de pesquisas semelhantes e afirma que os baixos salários dos professores brasileiros não seriam causados pela pobreza de nossa economia, mas por não se priorizar, de fato, a educação:

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, revelou que os trabalhadores em educação do Brasil têm um dos piores salários entre 32 países de economia equivalente, o que prova que a situação de penúria dos educadores não é um problema, para usar palavras simples, de “pobreza da nossa economia”, mas da falta de políticas públicas que insiram a educação como uma prioridade dentro de um projeto nacional global, acima de governos e além de mandatos. (CNTE, 2003, p. 6).

Tanto a CNTE quanto a APEOESP têm reafirmado, há tempos, que os salários do magistério público estão sendo degradados e precisariam ser reajustados. Nesse sentido, admitem que o valor dos salários dos professores deveria ser, pelo menos, equivalente ao que o DIEESE estabelece como sendo o salário mínimo necessário, que, no mês de maio de 2010, era R\$ 2157,88.

Com isso, a campanha salarial movida pela APEOESP, em 2009, reunia reivindicações ligadas ao valor mínimo estabelecido pelo DIEESE, o fim da política de bônus, a incorporação das gratificações no salário e 27,5% de aumento para reposição das perdas salariais (APEOESP, 2009a).

As manifestações a respeito da elaboração e implementação do PSPN têm tido também a atenção dessas organizações sindicais, principalmente da CNTE que, desde a

década de 80, vêm conduzindo discussões a esse respeito, chegando inclusive a formular, em 1993, um Projeto de Plano Nacional de Carreira da Educação Básica conforme apontado por Rocha (2010).

Quando da aprovação da lei que instituiu o PSPN, em 2008, a CNTE discordava do valor aprovado (R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais) por julgar improcedente a implementação de um piso inferior ao acordado em 1994 por ocasião do Pacto pela Valorização do Magistério que era de R\$ 300,00. Atualizando esse valor em dezembro de 2006, o valor do piso deveria ser de R\$ 1050,00 (CNTE, 2007). Esse era o valor proposto pela CNTE por uma jornada de 30 horas.

A CNTE tem concentrado parte de suas reivindicações atuais em torno de questões relativas ao PSPN. Nesse sentido, além do que já foi comentado nesse trabalho, atualmente a reivindicação da CNTE é para que estados e municípios implementem o PSPN e atualizem seu valor. Desta forma, percebe-se um esforço da CNTE para que o piso não se transforme em teto.

A APEOESP, por sua vez, tem se envolvido com as reivindicações em prol da implementação da lei que instituiu o PSPN. Porém, como o valor dos salários dos professores paulistas já está um pouco acima do estipulado por esta lei, as reivindicações da APEOESP têm sido mais focadas na manutenção do trecho da lei que propõe que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja destinada à realização de atividades extraclasse e sua consequente implementação no estado de São Paulo. Esse trecho da lei está suspenso, como já discutido, mas, pela proposta legal, o professor com jornada de 40 horas cumpriria 27 horas em sala de aula e 13 em atividades extraclasse. Hoje, no estado de São Paulo, um professor contratado por 40 horas cumpre 33 em sala de aula. Nesse sentido, em documento elaborado pela APEOESP com relação ao PSPN, afirma-se que: “Esta alteração melhorará as condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Também influenciará na prevenção de doenças profissionais.” (APEOESP, 2008, p. 3). Ainda segundo esse documento, para cumprir essa determinação, seria necessária a contratação de mais 60 mil professores no estado de São Paulo.

A APEOESP têm ainda se manifestado de forma persistente contra a política de bônus no estado de São Paulo. Para esse sindicato, o bônus promove a individualização do trabalho na escola e não compensa as perdas salariais sofridas pela categoria. A campanha

salarial empreendida por esse sindicato em 2009 tinha como palavra de ordem em seu boletim especial de abril: “Bônus, não! Reajuste salarial a todos os professores, extensivo aos aposentados.” (APEOESP, 2009a, p. 3).

Sobre a Valorização Pelo Mérito, implementada em São Paulo para promover os professores de acordo com o resultado de avaliações realizadas, a APEOESP tem afirmado ser uma proposta discriminatória e, em outro boletim especial da campanha salarial de agosto de 2009, esse sindicato destaca que, antes de alterar a carreira, o governo precisaria incorporar as gratificações aos salários dos professores e repor as perdas sofridas ao longo dos anos (APEOESP, 2009c). Em documento de dezembro de 2009, esse sindicato conclamava seus associados a não participarem da avaliação que seria aplicada em 2010 para fins da promoção por mérito (APEOESP, 2009d).

Com base no exposto, fica claro que, ainda que estejam fragilizadas como aponta Oliveira (2006), as organizações sindicais continuam sendo importantes por colocar em pauta os salários dos professores e por estruturar e sistematizar as indicações neste sentido. Os documentos analisados da CNTE e da APEOESP apontaram para a importância dos salários no trabalho docente de acordo com a perspectiva sindical, que muito se diferencia da acadêmica. Há que se compreenderem, ainda, as implicações desses salários para o trabalho docente, o que será discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

SOBRE AS IMPLICAÇÕES DOS BAIXOS SALÁRIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Com base na discussão apresentada nos capítulos anteriores, é possível afirmar que os salários dos professores brasileiros são baixos, principalmente se comparados aos de outras profissões com mesma exigência de formação.

No entanto, o professor, como um dos principais agentes do processo educacional, deveria ter condições de exercer seu trabalho da melhor maneira possível para, somado a outros fatores, caminhar no sentido de alcançar uma educação de qualidade. Assim, os baixos salários dos professores, parte do quadro de precarização e intensificação do trabalho docente estão relacionados ao trabalho desenvolvido pelo professor à medida que trazem implicações para a atuação desse profissional. Se a qualidade do trabalho do professor for prejudicada surgem consequências para muitos setores da sociedade, dada a importância que a educação escolar exerce na contemporaneidade.

Como já apontado, existem estudos que afirmam ser nulo ou pequeno o impacto da remuneração dos professores no rendimento escolar dos alunos. (HANUSHEK, KAIN, RIVKIN, 1999; BARBOSA FILHO, AFONSO, PESSÔA, 2007; BARBOSA FILHO, PESSOA, 2008; MENEZES FILHO, 2007). Entretanto, por outro lado, existem ainda estudos que têm afirmado a existência de relação entre os salários recebidos pelos professores e o seu trabalho (ENGUITA, 1991; GATTI, 2000; SAMPAIO, MARIN, 2004; OLIVEIRA, 2004; PINTO, 2009 e outros).

Sobre isso, vale ressaltar que as pesquisas e os documentos analisados ora se referem à relação entre salários dos professores e rendimento escolar dos alunos, ora à relação entre salários e qualidade da educação, ora à relação entre salários e trabalho do professor. Apesar de rendimento escolar, qualidade da educação e atuação do professor não serem sinônimos, são totalmente interligadas, ou seja, a atuação do professor afeta o rendimento escolar do aluno que, por sua vez, faz parte da qualidade da educação. Por isso,

nesse trabalho, será predominante o uso da expressão “relação entre salário e trabalho docente”.

Assim, ainda que de diferentes formas, os estudos e documentos analisados têm apontado para a existência de algumas implicações da baixa remuneração para o trabalho dos professores, estabelecendo, ainda, relação entre salários e trabalho docente.

Desde épocas mais remotas, Lourenço Filho (1945) já apontava para a existência de relação entre salários e qualidade do trabalho docente e, na tentativa de convencer o então ministro da educação Gustavo Capanema da importância de se investir em melhores salários para os professores, argumentava que: “De um magistério mais satisfatoriamente remunerado, será possível exigir mais alto nível de preparação profissional, maior dedicação à escola e, enfim, mais elevados padrões de rendimento do ensino.” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 415).

Para Enguita (1991), que estudava o contexto europeu, as precárias condições de trabalho até poderiam ser suportáveis com uma boa remuneração: “A prolongada jornada de trabalho, a precária situação do local de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais dos professores até que seriam parcialmente suportáveis diante de uma justa retribuição salarial. Não é, porém, o que acontece.” (ENGUITA, 1991, p. 100).

Assim, os baixos salários se configuram como um dos principais fatores de depreciação da carreira docente. Para Monlevade (2000) os salários recebidos pelos professores seriam tão indignos que os empurra para fora da carreira ou para o acúmulo de cargos.

Os baixos salários também são considerados um dos elementos principais para baixa atratividade do magistério o que, segundo Gatti (2000), ainda levaria à necessidade de complementação do salário com mais aulas ou por meio do exercício de outra atividade: “[...]o que lhes retira o tempo que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se autoinstruir permanentemente.” (GATTI, 2000, p. 60). Nesse sentido, essa autora ainda considera os baixos salários como um dos fatores que interfeririam no desempenho profissional dos professores, afirmando que:

A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a

aspectos de auto-estima e valor social, tendo, com isso, impacto direto na auto-estima e, portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente. Interfere nas relações professor-alunos e professor-comunidade. Criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem é uma das funções dos professores. Em clima de alta frustração e baixa estima, isto se torna quase impossível. Associando-se a isto as deficiências apontadas por eles em sua própria formação, compreende-se o quadro, em geral pouco animador, do clima de trabalho e da qualidade em nosso ensino. (GATTI, 2000, p. 63-64).

Assim, não seria possível pensar em qualidade de ensino com os baixos salários docentes, pois, segundo Gatti (2000), existe íntima relação entre autoestima e auto realização com motivação e desempenho, sendo que salário e carreira seriam fatores decisivos para a construção da autoestima profissional, podendo portanto, prejudicar o trabalho cotidiano dos docentes.

Sampaio et. al. (2002) apontam a necessidade dos professores obterem melhores remunerações a fim de se dedicarem à docência de forma satisfatória:

Tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. Para tanto, contudo, é preciso que o magistério, entre outras coisas, seja uma profissão com remuneração atraente. Ora, os dados do IBGE mostram com clareza que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. Um professor que atua no nível médio ganha, em média, quase a metade da remuneração de um policial civil e um quarto do que ganha um delegado de polícia. E, por sua vez, como o salário dos professores é o índice de maior peso no cálculo do custo de um aluno e como a maioria dos professores da educação básica encontra-se na rede pública, totalizando 85% das funções docentes, percebe-se a necessidade de uma política de financiamento da educação que vá muito além dos recursos atualmente destinados. Se, de fato, o país deseja atrair e manter os bons profissionais no magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial. (SAMPAIO et. al., 2002, p. 118).

O estudo de Siniscalco (2003) também aborda a existência de relação entre salários e qualidade do trabalho do professor. Segundo essa pesquisa, “[...] pode-se presumir que o salário dos professores esteja estreitamente relacionado à qualidade do ensino.” (SINISCALCO, 2003, p. 36). E, analisando o status dos professores em diferentes países, essa autora assim se coloca em relação à remuneração e condições de trabalho docente:

Há uma clara relação entre o status dos professores e suas condições de trabalho, especialmente seus salários e perfis de emprego. Um dos princípios orientadores estabelecidos na Recomendação OIT/UNESCO é que as condições de trabalho possibilitem aos professores concentrar-se em suas tarefas profissionais e promover aprendizagem efetiva dos alunos. Os salários, particularmente, devem oferecer aos professores meios que garantam um padrão de vida razoável, além de permitir investimentos em sua formação profissional continuada. Devem também refletir a importância da função docente e levar em conta a qualificação e a experiência necessária dos professores, bem como a responsabilidade que pesa sobre eles. Além disso, devem ser equiparáveis aos salários pagos em outras ocupações que exigem qualificações semelhantes. (SINISCALCO, 2003, p. 27).

Essa autora ainda ressalta que, mesmo nos países desenvolvidos, onde os salários docentes são consideravelmente mais altos, têm sido pensadas políticas de valorização salarial dos professores como estratégia para melhoria da educação nesses países (SINISCALCO, 2003). Portanto, os problemas acarretados pelos baixos salários recebidos pelos professores não é exclusividade do Brasil ou dos países em desenvolvimento, apesar é claro, de ser mais sério em países mais pobres. Segundo Vaillant (2004), a desvalorização dos docentes nos Estados Unidos e na Europa está relacionada aos baixos salários, porque, segundo ela, os problemas relacionados à baixa remuneração docente é mundial, assim como também o é o capitalismo e os desafios impostos pelo mundo do trabalho. Ainda segundo essa autora, a remuneração tem condicionado cada vez mais o recrutamento e a retenção de bons professores, e os Estados Unidos e a Europa também estariam sofrendo com problemas de recrutamento e abandono do magistério (VAILLANT, 2004).

Ao analisar a situação dos professores na América Latina, Mizala (2006) também argumenta que, se os salários docentes são baixos, três principais consequências podem ser percebidas: primeiramente, os menores salários afetariam o esforço e a qualidade do trabalho dos professores; em segundo lugar, salários baixos atrairiam estudantes menos qualificados para os cursos de formação de professores e, por fim, com baixa remuneração seria difícil manter na docência os bons profissionais.

De forma semelhante, a pesquisa de Rabelo (2010) apontou que a remuneração da profissão docente é um dos aspectos que pode motivar (ou não) a escolha pela docência,

que pode gerar satisfação com o trabalho, mas que pode também provocar grande insatisfação com o ofício.

Já Anuatti Neto, Fernandes e Pazello (2002), pesquisadores da área da economia, em estudo mencionado anteriormente, destacam que os aumentos salariais concedidos aos professores não devem ser vistos como fim em si mesmo, mas poderiam ser uma forma de se conseguir uma melhoria da qualidade do ensino, porém deixam esse assunto para ser discutido posteriormente por outras pesquisas.

Também nesse sentido, ao revisar a literatura com base em estudos geralmente ligados à área da economia, Becker (2008) destaca que a remuneração dos professores tem influência sobre seu trabalho e, também, sobre o desempenho do aluno, sendo, portanto, importante recurso para a definição de políticas que tenham como objetivo a melhoria da qualidade da educação.

Os próprios documentos publicados pelo Banco Mundial admitem a existência de algum tipo de relação entre salários e qualidade do trabalho docente e da educação, como é o caso do documento “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?”, elaborado por Vegas e Umansky (2005). Ainda que terminem por defender o pagamento por incentivos ou desempenho como forma de estimular melhor atuação docente, em detrimento de aumentos salariais gerais, essas autoras admitem que os salários sejam um dentre os muitos fatores que interferem no trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para essas autoras, os recursos gerais que afetam a aprendizagem dos alunos incluem as características particulares discentes, das famílias e das comunidades, o contexto econômico, social e político no qual a escola está inserida, os professores, o orçamento educacional, os currículos e a infraestrutura das escolas (VEGAS; UMANSKY, 2005). Como se vê na figura apresentada a seguir, a remuneração dos professores é considerada um dos fatores que interferem na atuação desses profissionais e, conseqüentemente, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

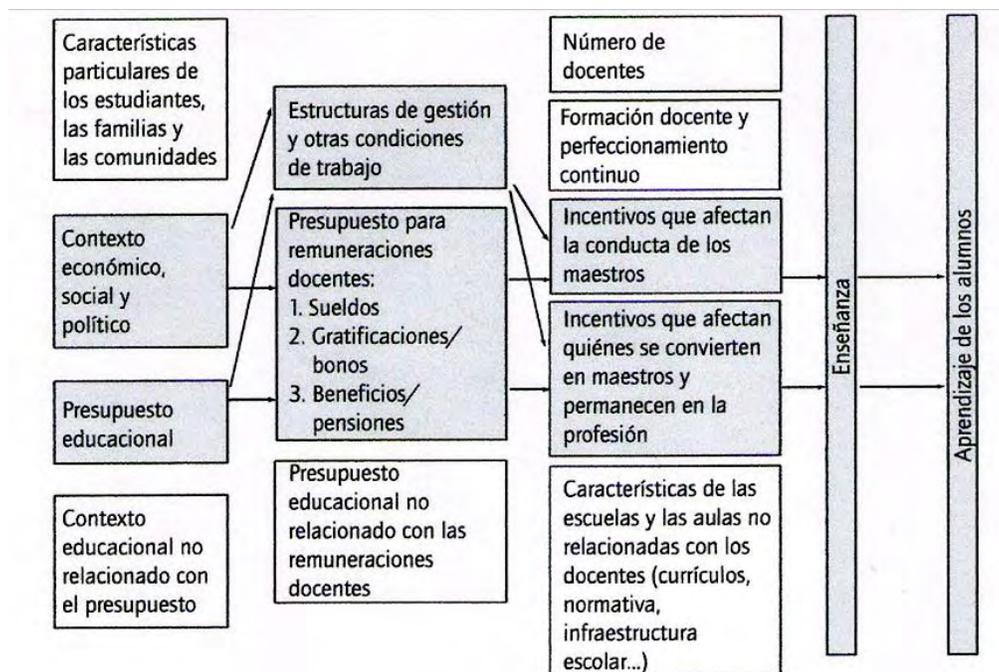


Figura 3: Diagrama esquemático dos fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos
Fonte: Vegas e Umansky (2005, p. 3).

Essas autoras destacam, então, quais seriam os componentes de um sistema eficaz para atrair, reter e motivar professores altamente qualificados. Seriam eles: infraestrutura e materiais de ensino adequados, clareza com relação ao que se espera dos professores, regras claras de seleção e contratação de professores, monitoramento e avaliação do ensino e da aprendizagem, liderança pedagógica e desenvolvimento profissional para apoiar as comunidades profissionais docentes, autonomia profissional, autoridade e, por fim, incentivos docentes eficazes. Neste último componente, incluir-se-iam: salários relativos adequados, melhores salários para os professores com melhor desempenho, melhores salários para os professores que trabalham em zonas desfavorecidas, oportunidades de ascensão na carreira docente, reconhecimento para os melhores professores, ameaça efetiva de perder o emprego para os professores com baixo desempenho e, por fim, os professores deveriam convencer os “clientes” de que estão se desempenhando de maneira adequada (VEGAS; UMANSKY, 2005).

As autoras destacam ainda que os salários poderiam afetar o recrutamento e a permanência na docência: *“Las variaciones de los niveles de sueldos docentes absolutos*

también pueden afectar quiénes deciden ingresar a la carrera de pedagogia y quanto tiempo permanecen en la profesión”. (VEGAS; UMANSKY, 2005, p. 30).

De forma semelhante, Umansky (2005), também em publicação do Banco Mundial, apresenta o salário como sendo a forma mais poderosa e direta de incentivo ao trabalho do professor. Essa autora mostra, com base nas pesquisas analisadas por ela, que altos salários poderiam resultar no aumento da retenção de professores, além de contribuírem para atrair melhores professores e melhorar os esforços diários do professor em sua prática cotidiana (UMANSKY, 2005).

Até mesmo Limarino (2005), na polêmica pesquisa também publicada pelo Banco Mundial já discutida nesse trabalho, admite que os salários contribuiriam para afetar o tipo de pessoa que seria atraída para a docência, bem como a performance e a retenção de bons profissionais.

É claro, porém, que apesar de admitirem, ainda que de forma modesta, algum tipo de influência dos salários na atuação dos professores, as pesquisas publicadas pelo Banco Mundial não defendem aumento salarial geral para os professores, mas o pagamento por meio de incentivos.

Ao analisar a influência do Banco Mundial na educação, Torres (2000, 2005) afirma que esse Organismo Internacional tem tratado os professores como insumo e um dos últimos fatores que interfeririam no rendimento escolar. A questão para o Banco Mundial é que as políticas de melhoria das condições de trabalho docente, ainda que representassem algum impacto, teriam alto custo. Assim, os estudos que sustentam as recomendações desse organismo têm afirmado que o salário docente não tem grande impacto sobre a qualidade do ensino e, também, que a qualificação dos professores não necessariamente se relaciona ao melhor rendimento dos alunos. Por essa razão, propõem a adoção de programas de pagamento por incentivo.

A postura do Banco Mundial é coerente com os estudos da área da economia, principalmente porque grande parte dos pesquisadores que formulam suas propostas de intervenção derivam desta área e, obviamente, fazem suas proposições dentro da lógica e análise adotadas. Nesse sentido, “a *relação custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos e a

própria qualidade.” (TORRES, 2000, p. 138). O problema é que os pesquisadores do Banco Mundial, que têm grande interferência na definição de estudos e documentos que embasam as políticas públicas em muitos países, desconhecem as características e especificidades do trabalho docente, realizando apenas análises setoriais que desconsideram os resultados das pesquisas educacionais (TORRES, 2000).

Em outro momento, Torres (2002) adverte que economizar com políticas de melhoria do trabalho do professor pode significar aumentar ainda mais a lacuna entre a reforma que se apresenta no papel e sua implicação real. Em outros termos, qualquer reforma proposta para a educação estará fadada a não sair do papel se os professores não tiverem condições de efetivá-las, o que, por sua vez, passa pela melhoria dos salários (TORRES, 2002).

Em sentido oposto à defesa de melhores salários aos docentes, existem algumas pesquisas da área de economia que, baseadas em indicadores isolados, verificam a interferência desses no rendimento dos alunos por meio de métodos quantitativos, como cálculos de regressão e outros métodos econométricos e, muitas vezes, concluem que os salários recebidos pelos professores têm pouco ou nenhum impacto sobre o rendimento escolar de seus alunos. Um dos principais representantes desse tipo de pesquisa é o já mencionado economista americano Eric Hanushek. Em publicação intitulada *Do higher salaries buy better teachers?*, de 1999, Hanushek, juntamente com outros pesquisadores, utilizando-se de dados colhidos no Texas, afirmam que os salários dos professores têm impacto modesto sobre o rendimento dos alunos. Neste mesmo estudo, os autores ainda afirmam existir quatro principais problemas metodológicos que dificultariam a estimativa da relação real entre qualidade dos professores e seus salários: a dificuldade de medir a qualidade do professor, a dificuldade de compreender as variações salariais ao longo da carreira docente, a pouca fluidez do mercado de trabalho dos professores e a possível existência de diferenciais compensatórios para diferentes condições de trabalho. E acabam concluindo que salários não são uma boa opção de política para melhorar o desempenho dos alunos (HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 1999).

Há ainda pesquisadores brasileiros que fazem afirmações semelhantes. O estudo “Os determinantes do desempenho escolar no Brasil”, de Menezes Filho (2007), cujo objetivo era explicar o desempenho dos estudantes brasileiros por meio de exercícios

econométricos, utilizando-se dos resultados das provas de matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, destaca que os alunos da rede privada de ensino têm melhor desempenho que os alunos da rede pública. Buscando explicações para isso, o autor afirma que variáveis como características familiares e do aluno, o fato de ter cursado a pré-escola e as características da escola, incluindo os salários dos professores, têm efeitos reduzidos sobre o desempenho dos alunos.

Apesar de afirmar não haver relação entre os salários recebidos pelos professores e o rendimento dos alunos, esse autor destaca que essa relação é verdadeira apenas para o Ensino Médio. Curioso observar que é exatamente nesse nível de ensino que os salários dos professores são mais altos, como já demonstrado por meio dos dados da PNAD de 2008 citados anteriormente. Sobre isso, o autor dá indícios de que o fato dos professores receberem maiores salários no Ensino Médio privado justificaria o melhor rendimento dos alunos (MENEZES FILHO, 2007). Com base nessa afirmação, poderíamos nos perguntar, seguindo a mesma lógica de raciocínio: se os salários dos bons professores da rede pública fossem mais altos, seus alunos obteriam melhor rendimento?

Em estudo já comentado, Barbosa Filho, Afonso e Pessôa (2007) analisaram o diferencial de salários dos professores das redes pública e privada de ensino, a fim de compreender o motivo do rendimento escolar dos alunos das escolas privadas ser mais alto, e afirmaram que os salários dos professores da rede pública não poderiam ser considerados mais baixos que os dos professores da rede privada se considerássemos os benefícios da aposentadoria que favorece o primeiro grupo. Os autores concluíram não ser o salário do professor o causador do baixo rendimento escolar dos alunos da rede pública e destacam: “[...] não há nenhuma política educacional consistente no sentido de elevar a remuneração dos professores.” (BARBOSA FILHO; AFONSO; PESSÔA, 2007, p. 24).

Em outro estudo, Barbosa-Filho e Pessôa (2008) analisam a folha de pagamento do mês de julho de 2007 dos professores dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul e sinalizam que “[...] a remuneração dos professores destes estados não está relacionada com o desempenho dos mesmos, sendo o tempo de serviço o fator determinante na evolução da remuneração.” (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008, p. 4). Porém, esses autores admitem que os salários dos professores são baixos em relação às outras profissões com nível superior, destacando “[...] a forte compressão salarial existente no magistério em

comparação ao observado no mercado de trabalho destes estados para os profissionais com curso superior.” (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008, p. 4).

Verifica-se, portanto, que parte dos estudos que afirmam não haver relação entre salário e trabalho do professor o faz com base em pesquisas quantitativas que generalizam conclusões com base em dados isolados, como o rendimento dos alunos em uma determinada disciplina em um ano específico, tratados de forma matemática, sem considerar as especificidades do processo de ensino-aprendizagem que, como já apontado, não podem ser quantificadas ou transformadas em números.

Morduchowicz (2003) destaca que, ainda que se questione a relação entre salário e trabalho docente, há que se reconhecer que uma remuneração baixa é, sem dúvida, um fator de insatisfação:

Como se pode ver, dá-se por certo que uma carreira profissional diferente da que existe na maior parte de nossos países hoje deveria vir acompanhada de um incremento salarial que melhorasse as magras remunerações docentes encontradas na maioria dos casos. Além dos resultados dos rigorosos estudos quantitativos – e das críticas a que foram submetidos – sobre o vínculo entre o salário e o desempenho docente, nunca é demais assinalar que existe consenso entre os analistas de recursos humanos que um alto nível de salários pode não ser um fator motivacional – mas que uma baixa remuneração é, sem dúvida, um importante elemento de insatisfação. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 41-42).

Assim, mesmo que alguns pesquisadores apresentem discordâncias e apontem para o pequeno impacto da remuneração dos professores sobre o rendimento escolar de seus alunos, o trabalho docente é impactado pelos baixos salários. A análise das pesquisas e dos documentos mostrou que o trabalho docente tem implicações advindas dos baixos salários, que podem afetar tanto a profissão quanto o sujeito professor, ou ainda, afetar, ao mesmo tempo, aos dois. Essas implicações foram categorizadas e serão discutidas a seguir.

3.1. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente

Ainda que se entenda que bons salários docentes, por si só, não bastariam para melhorar a educação, há que se admitir, tendo em vista o que já foi apontado, que sem eles

fica difícil alterar significativamente a qualidade do trabalho realizado nas escolas. Isso se deve à constatação de que os baixos salários recebidos pelos professores brasileiros teriam implicações negativas para o trabalho docente. Essa constatação se origina da análise realizada a partir de documentos originados de diferentes fontes tais como a legislação brasileira, os documentos de Organismos Internacionais (Banco Mundial e UNESCO) e as publicações de organizações sindicais de professores (CNTE e APEOESP), além da bibliografia estudada da área da educação e da economia.

A referida análise mostrou que os baixos salários têm implicações sobre a profissão docente e sobre o professor. As implicações que afetam a profissão seriam a baixa atratividade da docência e a dificuldade de reter os bons professores. A preocupação com baixa atratividade da docência acarretada pelos baixos salários aparece como quase consensual nos documentos e pesquisas analisados. Porém, há que se considerar ainda que, além de trazer consequências para a profissão docente, há ainda outras implicações menos evidentes que atingem o professor como sujeito e, de forma indireta, também a profissão.

Assim, além das implicações sobre a profissão, como a dificuldade de recrutamento de bons estudantes para a docência e o abandono do magistério, os baixos salários trariam ainda implicações sobre o professor como sujeito, como a redução do poder aquisitivo e o sentimento de desânimo e insatisfação por pertencer a uma profissão pouco valorizada e, também, implicações que afetariam tanto a profissão docente como o sujeito professor, em geral, provocadas pela intensa jornada de trabalho que os professores são levados a assumir para compensar os baixos salários recebidos. Ainda que essas implicações possam ter outros determinantes, a baixa remuneração recebida pelos professores tem sido apontada pelas pesquisas e documentos analisados como um dos principais fatores responsáveis por elas.

Essas implicações dos baixos salários para o trabalho docente podem comprometer sua qualidade e, conseqüentemente, dificultar a realização satisfatória de qualquer plano de melhoria da educação. Na seqüência, serão discutidas as implicações dos baixos salários dos professores elencadas a partir da análise dos documentos mencionados e da bibliografia pesquisada. Cabe lembrar ainda que, embora essas implicações estejam interligadas na prática e sejam difíceis de serem separadas, para fins de análise, neste trabalho elas serão consideradas separadamente.

3.1.1. Implicações dos baixos salários para a profissão docente

3.1.1.1. Baixa atratividade

Praticamente consenso nos documentos e pesquisas estudados é a dificuldade de se atrair bons estudantes para a docência com o pagamento de baixos salários e carreiras com poucas possibilidades de progressão (GATTI, 2000; SAMPAIO et. al., 2002; LIMARINO, 2005; MORICONI, MARCONI, 2008; BECKER, 2008; MORDUCHOWICZ, 2003; 2009; PINTO, 2009; GATTI, BARRETTO, 2009; GATTI et. al., 2010). Esses e outros autores têm ressaltado que melhores salários poderiam atrair profissionais com melhor qualificação para a profissão docente.

Em 2000, Gatti já apontava que a configuração das carreiras docentes, bem como dos salários dos professores, denotam uma profissão não atraente. Segundo essa autora, isso se dá tanto pelas condições de formação oferecidas quanto pelas condições de exercício e de salários: “Poucos jovens do sexo masculino a escolhem e, recentemente, jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha e dirigindo-se a outras áreas profissionais.” (GATTI, 2000, p. 59).

O desinteresse dos jovens pela docência torna-se compreensível se forem consideradas as colocações de Soratto e Olivier-Heckler (1999). As autoras argumentam que, apesar de se atribuir, pelo menos em nível de discurso, grande importância para a educação, o reconhecimento não atinge os profissionais da docência. Assim, questionam a capacidade de se atrair profissionais para a docência, considerando-se as condições de trabalho e salários que são oferecidas:

Melhor enfatizar: coloque-se na posição de alguém com pelo menos 12 anos de escolaridade, muitas vezes com 16 anos (superior completo) em busca de trabalho e nós te oferecemos um emprego com as seguintes características:

Salário pela metade do que paga o mercado.

Carreira sem grandes possibilidades de ascensão.

Falta de condições básicas para o exercício da profissão.

Reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade.

Burocratização excessiva.

Quem seria o candidato a aceitar tal trabalho? Quem se habilita a dedicar seus melhores anos a trabalhar em uma das piores organizações disponíveis no mercado? Quem quer trabalhar muito e ganhar pouco? (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 99).

Nesse sentido, o estudo de Sampaio et. al. (2002) aponta que, para tornar uma profissão mais atrativa, são necessários melhores salários. Nessa pesquisa, é afirmado que há forte relação entre salários e procura pela profissão, o que reforça a ideia de que melhores salários poderiam melhorar o recrutamento de profissionais para o magistério: “Nesse aspecto, se é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade de ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na Educação Básica.” (SAMPAIO et. al., 2002, p. 108-109). Esse mesmo estudo apresenta números que evidenciam a redução da procura pelos cursos de Licenciatura e indica que, mesmo quando há procura, nem sempre os licenciandos se dirigem para a docência (SAMPAIO et. al. 2002).

Ao estudar as expectativas de professores e alunos dos cursos de Licenciatura sobre a carreira e a remuneração do magistério no Brasil, Ferreira (2004) também destacou os baixos salários e a carreira sem grandes perspectivas de crescimento como principais motivos pelo desinteresse dos jovens pela docência:

O magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e *status* social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão do que consideram “baixa remuneração” e ausência de “perspectivas de futuro”. (FERREIRA, 2004, p. 4).

Até mesmo Limarino (2005), em pesquisa publicada pelo Banco Mundial já mencionada, afirma a importância de melhorar a atratividade da docência ao discutir o termo *opportunity cost*. Segundo ele, frequentemente esse conceito costuma ser restrito ao salário que os professores receberiam em ocupações alternativas. Porém, dentro da linha que minimiza os impactos dos salários no trabalho do professor, ele ressalta a importância de se considerar os outros fatores que interfeririam no *opportunity cost* e que poderiam afetar o perfil de pessoa atraída para a profissão, como os incentivos que os profissionais têm para desempenhar seu trabalho.

Discutindo a orientação do Banco Mundial para se atrair profissionais mais qualificados para o trabalho docente, Torres (2002) afirma que esse organismo ignora a importância da melhoria de salários para atingir esse fim. Segundo ela: “É claro que o raciocínio só se completa se adicionarmos à recomendação que atrair essa classe de alunos e de profissionais para a docência implica oferecer outro nível de remuneração e outras condições de trabalho.” (TORRES, 2002, p. 388).

Por sua vez, Mizala (2006) também afirma que os salários são importantes para atrair e reter os profissionais mais capacitados na profissão docente. Para essa autora, esse problema seria agravado devido à estrutura plana da carreira dos professores que não permite grandes avanços e, portanto, mesmo ao final da carreira, os salários continuam baixos.

Em estudo que comparou os salários dos professores brasileiros do setor público e privado com outras ocupações desses setores, Moriconi e Marconi (2008) constataram grandes diferenciais negativos dos salários dos professores em relação a todos os demais profissionais considerados, principalmente se considerados os profissionais com nível superior. De acordo com os dados obtidos por esses autores, os salários dos professores do setor público seriam 52,1% menores que os das demais ocupações do setor público. Com isso, concluem que “[...] fica clara a falta de atratividade dos salários dos professores públicos se comparados aos rendimentos das demais categorias de servidores, em todo o Brasil.” (MORICONI; MARCONI, 2008, p. 14). E ainda destacam que “[...] somente uma carreira com remunerações atrativas poderá levar jovens com potencial para se tornarem bons professores a optarem por ela, antes mesmo de decidirem pela atuação no setor público ou privado.” (MORICONI; MARCONI, 2008, p. 6).

Para Morduchowicz (2009), no entanto, apesar da política salarial ser um dos meios mais óbvios para alcançar os objetivos de atração e retenção de bons professores, não se conhece até que ponto os salários afetam a decisão de ingressar e permanecer na docência. Porém, ainda que se considere a existência de outros fatores, além dos salários, que afetam a escolha da profissão, as pesquisas citadas indicam que a baixa remuneração é um dos principais fatores que contribui para tornar a carreira pouco atrativa.

Pinto (2008) destaca que, ainda que não se tenha garantias de que aumentos salariais melhorariam a qualidade do ensino, eles, certamente, serviriam para selecionar e manter bons profissionais na docência:

[...] o que garante que aumentar o salário dos professores irá melhorar a qualidade do ensino? Para responder a essa questão temos, inicialmente, de reconhecer que dobrar o salário de um mau professor (e, infelizmente, existem no país vários professores que não possuem condições de assumir uma classe) não vai torná-lo um bom professor. Mas, a questão que se coloca é outra: partindo-se da constatação de que o professor é uma peça fundamental para um bom ensino, ao pagar salários atraentes eu posso selecionar e manter bons profissionais. Se essa regra vale para uma empresa, para um time de futebol, o que dirá para uma escola?" (PINTO, 2008, p. 66).

Nesse sentido, Becker (2008), citando o estudo desenvolvido por Waterreus (2003) em que comparou o salário e qualidade do trabalho dos professores em países desenvolvidos, destaca que, países com boas condições de trabalho docente, como a França e a Alemanha, atraem profissionais mais bem qualificados, enquanto países que oferecem menores salários aos professores, como os Países Baixos e a Inglaterra, apresentam menor qualificação de seus professores.

Em pesquisa mais recente, Gatti e Barretto (2009), analisando dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005, evidenciam que é pequeno o número de alunos que cursam as Licenciaturas em Matemática, Física e Química, áreas em que faltam constantemente professores na Educação Básica. Sobre as duas últimas áreas, essas autoras ponderam que “Certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 158).

Essas autoras observaram o desinteresse pela profissão docente tanto pela queda do número de matrículas nas Licenciaturas nos últimos anos quanto pelo desinteresse dos alunos em seguir a carreira docente. É preocupante observar a porcentagem de alunos dos cursos de Licenciatura que declaram querer ser professores: 65,1% nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e 48,6% nas demais Licenciaturas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 159), ou seja, é grande o número de alunos desses cursos que não querem ser professores, mais da metade no caso das demais Licenciaturas e, mesmo na Licenciatura

em Pedagogia, que tem na docência sua especificidade, grande número de graduandos não querem se tornar professores.

A baixa procura pelas Licenciaturas também fica evidente nas universidades públicas quando se observa que a relação candidato/vaga desses cursos são, quase sempre, mais baixas que a dos outros cursos. Como já apontado no capítulo anterior, a queda na procura por cursos de Licenciatura tem causado déficit de professores que atuarão na Educação Básica (SHIROMA; SCHNEIDER; MAFRA JÚNIOR, 2010).

Gatti e Barretto (2009) discutem ainda os fatores que levariam à baixa atratividade da docência:

Salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. Não nos parece gratuito que, quando os alunos das licenciaturas foram indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade dos demais licenciandos. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 256).

Em pesquisa mais recente sobre a atratividade da carreira docente realizada com alunos do Ensino Médio público e privado de oito cidades brasileiras de grande ou médio porte, Gatti et. al. (2010) mostram que o desinteresse pela docência continua muito grande: apenas 2% dos sujeitos que participaram dessa pesquisa indicaram, como primeira opção para ingresso no Educação Superior, o curso de Licenciatura em Pedagogia ou outro curso de Licenciatura; 9% dos jovens indicaram cursos ligados às disciplinas da escola básica, porém sem mencionar se seria licenciatura ou bacharelado e 83% destacaram a escolha por profissões desvinculadas da docência. Isso fica evidente no gráfico seguinte que evidencia o pequeno número de estudantes que declararam ter a docência como primeira opção no vestibular:

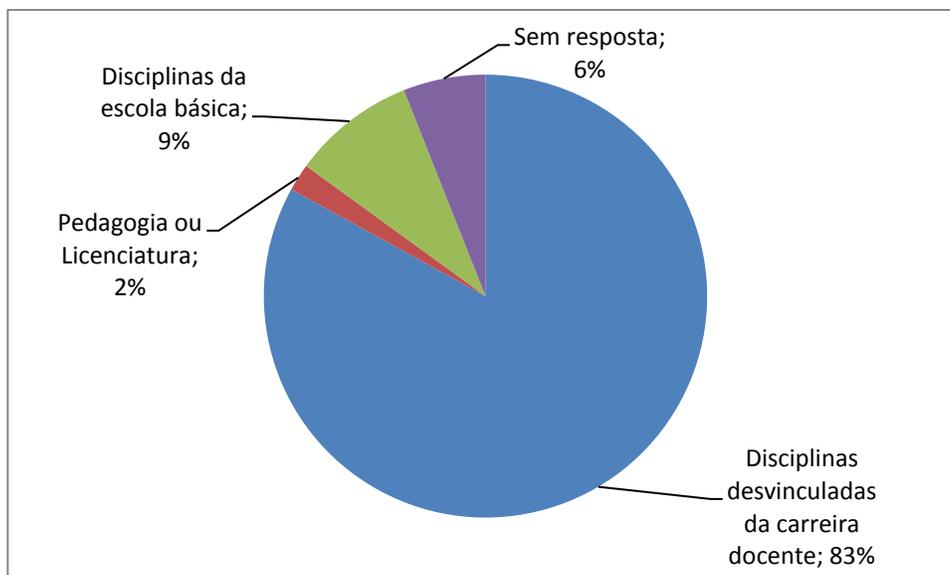


Gráfico 3: Primeira opção de carreira para o vestibular
Fonte: Gatti et. al. (2010, p. 170).

Quando questionados sobre os motivos para não serem professores, os sujeitos dessa pesquisa apontam a questão salarial como sendo a segunda principal causa considerada na escolha, seguida da falta de identificação pessoal com a atividade docente (GATTI et. al., 2010). Essas autoras ainda destacam que, dentre os alunos que já pensaram em ser professores, a baixa remuneração, somada à desvalorização social da docência e ao possível desinteresse e desrespeito dos alunos, são os fatores que mais desestimulam a opção pela docência:

Encontra-se no texto dos alunos a percepção de um custo-benefício que não vale a pena: “Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento”, “Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito”. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente, mesmo tendo, em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la. (GATTI et. al., 2010, p. 175).

Essas autoras ainda reforçam que os estudantes atribuem aos baixos salários e à desvalorização social a recusa em ser professor, principalmente se considerados os altos níveis de exigência de formação e envolvimento pessoal em relação ao trabalho:

[...] os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. (GATTI et. al., 2010, p. 182).

Essa mesma pesquisa mostrou que, dentre os alunos que manifestaram intenção de seguir a carreira docente como primeira escolha profissional, 77% são mulheres e 48% são pardos e mulatos (GATTI et. al., 2010). Além disso, “A escolaridade de seus pais aparece como fator de diferenciação: chama à atenção a tendência observada de que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor [...]” (GATTI et. al., 2010, p. 170). Outro dado que diferencia os jovens que forma sujeitos dessa pesquisa diz respeito ao tipo de escola em que estudavam: 87% dos que elegeram a docência como primeira opção são provenientes da escola pública, enquanto nas escolas particulares a maioria dos estudantes declarou não ter intenção de ser professor: “Vários alunos até admitem que pensaram na docência em algum momento, mas não como uma profissão, e sim *hobby*. Ao ouvirem a pergunta, o “não” foi uma resposta até automática de alguns, com expressões de rejeição.” (GATTI et. al., 2010, p. 177).

Essa pesquisa ainda mostrou que os pais dos alunos das escolas particulares têm expectativas de que seus filhos escolham profissões que deem bom retorno financeiro e que garantam status social, rejeitando explicitamente a escolha da docência para seus filhos, o que evidencia ainda mais a desvalorização social que cerca a profissão docente. (GATTI et. al., 2010). Já os pais dos alunos da escola pública aceitariam a escolha dos filhos pela docência: “O baixo poder aquisitivo e o baixo capital intelectual dessas famílias seria o responsável pela aceitação e até mesmo pelo desejo dos pais de que seus filhos se tornassem professores como forma de ascensão social.” (GATTI et. al., 2010, p. 192).

Penna (2007), em estudo de caráter mais pontual e menos abrangente, já fazia considerações no sentido de indicar que a docência tem atraído cada vez menos pessoas e que essas são, frequentemente, oriundas de classes sociais menos favorecidas. De acordo com essa autora, apesar dos salários serem reconhecidamente baixos, a escolha pelo

magistério ainda significa para a maioria das pessoas que por ele optam uma forma de ascensão social, dadas as condições econômicas de suas famílias de origem. Além disso, mesmo que desvalorizado, o trabalho docente se diferencia dos trabalhos manuais e se aproxima do trabalho intelectual, o que confere ainda aos professores certo tipo de distinção simbólica.

Isso parece afetar não somente os professores brasileiros, mas também os dos outros países latino-americanos, como mostra o estudo de Vaillant (2006) ao destacar que, apesar dos baixos salários dificultarem o recrutamento de bons profissionais para a docência, essa profissão continua a atrair aqueles que não tiveram oportunidades em outras áreas:

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión. En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se há transformado en una profesión que no paga lo suficiente para atraer a los mejores candidatos porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquellos que ingresan a los Institutos de Formación tengan em promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente. (VAILLANT, 2006, p. 126).

Isso é preocupante, pois dependendo do curso de formação realizado por esses professores com baixo capital cultural e com defasagem de conhecimentos da Educação Básica, pode-se ter grandes lacunas de conhecimentos importantes para o exercício da prática docente, como apontou a pesquisa realizada por Bianchini (2005). De forma semelhante, a pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2007) analisou a expressão escrita de alunos concluintes de um curso universitário de formação de professores, mostrando que os alunos, oriundos de classes sociais menos favorecidas e com baixo capital cultural, tinham grande dificuldade no uso correto da língua escrita:

O capital cultural veiculado pela ação da escola, no caso dos formandos, não lhes permitiu superar totalmente o capital cultural familiar, ou seja, as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção. Ou seja, não lhes permitiram adquirir o capital cultural objetivado por excelência, que é a escrita correta. (MARIN; GIOVANNI, 2007, p. 37).

Ao tratar da pouca atratividade da docência no Brasil, Pinto (2009) apresenta dados que reforçam a ideia de que a docência tem sido procurada por jovens menos preparados:

A título de exemplo, basta dizer que no vestibular de 2009 da Fuvest [...], o qual seleciona alunos para a USP, enquanto em cursos mais concorridos, como direito e psicologia, as notas de corte foram, respectivamente, 64 e 59; nos cursos de licenciatura em matemática/física (um mesmo curso) e pedagogia, essas notas foram, respectivamente, 22 e 38, em um total de 50 pontos. (PINTO, 2009, p. 53).

Esse autor ainda discute que, para reverter o quadro da baixa atratividade da docência no Brasil, “[...] não há outra saída que não seja traçar uma estratégia de valorização dos professores. E não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do Ensino Médio a optar pela carreira.” (PINTO, 2009, p. 60) O melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago para quem opta por ela.

Por fim, para encerrar a discussão sobre a importância dos salários na melhoria da atratividade e recrutamento dos professores, cabe ainda citar Gatti e Barretto (2009) ao questionarem a validade de estudos que se utilizam de modelos estatísticos para afirmar que aumentar os salários docentes não acarretaria melhoria do ensino:

Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundam em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...] e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 240).

Fica evidente, portanto, que os baixos salários são uma das principais causas para a baixa atratividade da profissão docente.

3.1.1.2. Abandono do magistério

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras em que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social.

O abandono do magistério também data de épocas mais remotas. O documento a respeito da remuneração dos professores brasileiros de 1945 escrito por Lourenço Filho (1945) já apontava para o grande índice de abandono da profissão docente nos estados onde a remuneração dos professores era mais baixa. Esse documento ainda destacava que eram os bons professores que deixavam a docência por profissões melhor remuneradas:

É fato verificado pelo INEP, particularmente em relação a dois Estados, que até há pouco vinham mantendo baixas tabelas de salário, o abandono do magistério por parte de centenas de professoras, as quais, em outras atividades, e, em especial, em cargos e funções do serviço público federal, vieram a conquistar, por concursos e provas de habilitação, remuneração mais elevada. Nos últimos cinco anos, têm igualmente havido, nesses dois Estados, forte depressão na matrícula inicial das escolas normais; num deles, para que, em 1944, houvesse matrícula, na escola normal de sua capital, teve-se de recorrer à oferta de bolsas de estudo, para moças do interior do Estado. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 415).

Posteriormente, Gatti, Esposito e Silva (1994) mostravam que 40% dos professores que foram sujeitos de uma pesquisa sobre o perfil dos professores do então primeiro grau brasileiro declararam que gostariam de optar por outra carreira, e 71% desses apontavam a não valorização da docência, o baixo salário e o trabalho desgastante como razões dessa possível opção. (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1994).

Mais recentemente, o abandono do magistério continua sendo apontado como uma das implicações dos baixos salários. Lapo e Bueno (2003), ao estudarem o abandono do magistério por parte de professores da rede pública paulista, concluíram que a baixa remuneração é o fator mais alegado por esses profissionais como motivo para abandonarem a carreira docente. As autoras também destacaram que a baixa remuneração foi, muitas

vezes, apontada pelos professores como associada a fatores como falta de condições de trabalho, necessidade de buscar empregos mais rentáveis, falta de perspectiva profissional e desencanto com a profissão.

Abordando a profissão docente em diversos países, a pesquisa de Siniscalco (2003) indicou que nos países em desenvolvimento, tais como China, Indonésia, Jordânia e Tunísia é muito comum o grande número de professores jovens que atuam nas escolas. Segundo essa autora, isso está relacionado ao abandono da docência por parte de professores mais velhos e mais experientes devido às condições de trabalho e salário geralmente pouco atraentes nesses países. No Brasil, isso também pode ser observado. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, a média de idade dos professores da Educação Básica é de 38 anos, sendo que as idades que aparecem com mais frequência variam entre 28 e 42 anos.

Assim como Siniscalco, Vaillant (2006) mostra que o fenômeno do abandono do magistério acomete muitos países, afetando os melhores professores devido ao fato destes terem mais oportunidades em outras áreas melhor remuneradas.

Sobre isso, Lourencetti (2008), ao estudar o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio paulista, afirma que o salário do professor seria uma das maiores fontes de descontentamento da categoria, sendo “[...] comprovado o poder dissuasivo exercido pelos baixos salários sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam optando por outras profissões.” (LOURENCETTI, 2008, p. 21).

Há que se considerar ainda que, de acordo com pesquisas realizadas por Souza e Leite (2010) e também Lemos (2010), os salários são apresentados como um dos principais causadores de insatisfação que levam ao abandono da profissão. Essas pesquisas ainda lembram que esse abandono nem sempre se dá de forma abrupta, sendo, muitas vezes, antecedido por absenteísmo, licenças médicas e problemas de saúde, ou seja, ocorre um desinvestimento profissional e descompromisso gradual em relação ao trabalho docente.

Em pesquisa que investigou professores que haviam deixado a docência por outros cargos do magistério ou por outras profissões, Lemos (2010) identificou como sendo a principal causa de abandono a desvalorização profissional a que os professores estão submetidos, incluindo-se tanto a desvalorização salarial quanto a social.

Assim, pode-se questionar: se a profissão docente fosse mesmo equiparada às demais em termos salariais, como afirmam várias pesquisas apresentadas e discutidas anteriormente, e se os professores não tivessem de fato seu trabalho precarizado e intensificado pelas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, por que o abandono do magistério ocorreria tão acentuadamente?

3.1.2. Implicações dos baixos salários para o professor como sujeito

3.1.2.1. Redução do poder aquisitivo

Quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor para o atendimento às necessidades objetivas enfrenta a pobreza material. Segundo Siniscalco (2004) os baixos salários pagos aos docentes ou os forçam a exercerem outras atividades profissionais além da docência ou acentua a condição de pauperização.

Há que se destacar, no entanto, que, no Brasil, grande parte da população recebe remunerações inferiores a dos professores, como mostrou o já mencionado estudo da UNESCO (2004) ao indicar que a renda familiar dos docentes era sensivelmente superior à da média da população do país, situando-se entre dois e dez salários mínimos. Porém, se comparados aos demais profissionais dos quais também se exige formação em nível superior, o poder aquisitivo dos professores pode ser considerado inferior. Além disso, receber mais do que dois salários mínimos, mesmo sendo mais que a média da população, é pouco, pois o valor do salário mínimo é baixo e as necessidades da docência são grandiosas.

Ainda que existam muitos outros trabalhadores que recebem remunerações ainda mais baixas que os docentes, a pauperização dos professores preocupa, pois dificulta o acesso a bens culturais, tão importantes para a formação e a prática do professor, como é apontado por Sampaio e Marin (2004).

Assim, a aquisição de bens culturais, bem como a participação em eventos culturais, como teatros, visitas a museus, shows de música, etc. são importantes para o aprimoramento pessoal e profissional do professor, porém, tudo isso custa dinheiro e, por isso, são de difícil acesso aos professores devido aos baixos salários recebidos pelo

trabalho. De modo a corroborar com tal constatação, a já mencionada pesquisa da UNESCO (2004) mostrou que, quanto maior a renda familiar dos professores, maior a participação deles em eventos de caráter cultural o que, provavelmente, se traduz em melhor atuação profissional.

Torres (2002) evidencia que o desenvolvimento profissional dos docentes como pessoas, incluindo o acesso à arte, à música, à boa leitura, ao teatro, ao computador, à escrita por prazer, à livre expressão, ao turismo, etc., é fundamental para seu desenvolvimento e desempenho profissionais.

Odelius e Codo (1999b, p. 223) destacam como resultado de sua pesquisa que o baixo poder de compra dos salários dos professores dificulta a aquisição de materiais necessários para sua atualização e o preparo do próprio trabalho: “Livros, jornais, revistas, filmes, material didático, Internet, apenas para falar de alguns insumos básicos para o trabalho, grande parte das vezes está inacessível, não fazendo parte da realidade do professor.”

Sobre isso, Castro e Ioschpe (2007), em polêmico ensaio já citado, afirmam que isso não é exclusividade da docência, mas de outras profissões também e que, no caso do magistério, isso seria amenizado pelo fato da renda dos professores ser, normalmente, complementada pelos cônjuges:

Otra cuestión es la de si se puede ser un maestro competente y dedicado con la remuneración recibida. O sea, los valores absolutos quizás no permitan comprar una canasta básica necesaria para el ejercicio profesional. La pregunta puede ser relevante, pero no nos conduce muy lejos, puesto que podría aplicarse a otras categorías de profesionales que no ganan más – o incluso ganan menos. Además, hay que considerar el hecho de que los maestros de la región son en aplastante mayoría del sexo femenino y provienen de hogares donde la remuneración se complementa con la del cónyuge. (CASTRO; IOSCHPE, 2007, p. 14).

Ora, como já discutido, a precarização das relações de trabalho atinge muitos outros trabalhadores atualmente. No entanto, ao atingir os professores surge uma preocupação maior devido ao importante papel concedido à educação escolar e, conseqüentemente, aos professores na sociedade atual. É necessário reconhecer ainda que, mesmo que muitos docentes tenham seus salários complementados por cônjuges ou por outras pessoas da família, isso não justificaria os baixos salários recebidos pelos professores. Além disso, é

grande o número de professores que se declaram como sendo os principais mantenedores do sustento familiar como já apontado por pesquisa da UNESCO (2004).

Além disso, pesquisa feita por Odellius e Codo (1999a) mostra a insuficiência dos salários dos professores não apenas para investir em cultura e formação geral com vistas a melhorar sua atuação, mas também para seu sustento e de sua família. Esses pesquisadores analisaram o poder de compra dos salários dos professores e concluíram que eles não permitem a aquisição de uma cesta básica necessária para a sua manutenção. Essa conclusão encontra respaldo em dados atuais, se for considerado que, de acordo com o DIEESE, o valor do salário mínimo necessário em janeiro de 2010 seria de R\$ 1987,00 e, de acordo com Gatti e Barreto (2009), a média nacional dos salários dos professores é de R\$ 927,00.

Para Odellius e Codo (1999b), portanto, os salários dos professores brasileiros não são adequados, pois:

O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa, ou à biblioteca do professor; será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico da categoria, envolvendo alguns supérfluos, ou, o que é o mesmo, se amplie o patamar das necessidades desta categoria profissional. (ODELIUS; CODO, 1999b, p. 193).

Rabelo (2010) comparou os salários dos professores brasileiros com os dos professores portugueses que também, segundo a autora, podem ser considerados baixos e destacou que o poder aquisitivo do docente no Brasil é bem inferior ao do docente em Portugal:

A título de comparação, fizemos uma “simulação da cesta básica brasileira” em Portugal e retiramos o percentual gasto com “essa cesta” do salário médio do professor público. No ano de 2005, em Portugal, esse percentual seria de 4,17%. O percentual gasto com essa mesma cesta do salário médio do professor no Brasil (particular e público), em 2003, era de 23,10% (o que provavelmente indica que o poder aquisitivo de um professor no Brasil é muito menos do que em Portugal). (RABELO, 2010, p. 85).

Lourencetti (2008, p. 121-122) destaca a perda do poder aquisitivo como sendo uma das consequências dos baixos salários citada por muitos professores: “Um outro aspecto sinalizador do processo de intensificação do trabalho docente é o baixo salário dos professores na atualidade. Dos dez professores, sete denunciaram esse problema da perda do poder aquisitivo, dos baixos salários.”

Além disso, a pesquisa de Fanfani (2006) mostrou que a maioria dos professores brasileiros que fizeram parte de sua pesquisa, se autodeclararam pobres, o que acarretaria insatisfação dos professores e múltiplas consequências negativas no cumprimento da função social do docente.

Assim, a pauperização dos professores se apresenta como mais uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente à medida que restringe as possibilidades de fruição de bens culturais que enriqueceriam o trabalho docente, além de gerar insatisfação aos professores.

3.1.2.2. Sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho

Com base no exposto por Fanfani (2006), citado anteriormente, percebe-se que, ao fazer parte de uma profissão mal remunerada, que submete o trabalhador a uma condição de pobreza material, o professor tem sido exposto ao sentimento de pertença a uma categoria desvalorizada, principalmente se for considerado o fato disso ser de conhecimento público, uma vez que a mídia frequentemente divulga informações desse tipo. Os baixos salários dos professores já foram, inclusive, ridicularizados em programas humorísticos¹⁸, o que contribui para a construção de uma imagem social negativa acerca da docência.

Enguita (1991) assinala que a combinação da pressão moral presente no trabalho docente aliada a escassas recompensas materiais e à degradação do status econômico traduz-se em frustração pessoal e desafeição do professor com o próprio trabalho. Isso seria, sem dúvida, extremamente prejudicial para a qualidade da atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, para a educação escolar.

¹⁸ É curioso observar que essa ideia dos baixos salários dos professores tem sido muito banalizada na sociedade brasileira que, por várias vezes, já se tornou bordão de programa de humor. Basta lembrar personagem de Chico Anísio na Escolinha do Professor Raimundo com sua conhecida frase: “E o salário, ó!”. Outro exemplo é o personagem de Miguel Falabella no programa Sai de Baixo que, depois de ridicularizar a pauperização dos professores brasileiros, sempre terminava com a frase “Salvem a professorinha”.

Para Esteve (1995, p. 105), “paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente”. Assim, o sentimento de desvalorização estaria diretamente vinculado à questão salarial: “de acordo com a máxima contemporânea ‘busca o poder e enriquecerás’, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada.” (ESTEVE, 1995, p. 105).

O sentimento de esforço não reconhecido, ou seja, de desvalorização do trabalho, impacta negativamente a atuação do professor. Assim, os baixos salários também são apontados como um dos principais causadores da desvalorização social ou falta de prestígio associados à profissão docente. Gatti, Esposito e Silva (1994) mostram que 83% dos professores entrevistados em sua pesquisa apontavam os salários indignos como o fato mais revelador da desvalorização social da docência, como o elemento mais frustrante da profissão docente. Em outro estudo, Gatti (2000) aponta o sentimento de insatisfação dos professores como extremamente prejudicial à qualidade do trabalho desses profissionais.

Os baixos salários também seriam indicativo do pouco valor social atribuído à docência, fazendo com que esta fosse pouco reconhecida socialmente no entender de Gatti (2000, p. 60):

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. A ideia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? -, cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu papel. Não se reconhece com clareza que é sobre os professores do ensino fundamental que repousam todas as possibilidades de formação das futuras gerações. Tradução disto são a dificuldade de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais.

O estudo de Sampaio et. al. (2002) assim destaca a importância da profissão docente e a melhoria de suas condições de trabalho e salário:

Reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla de pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento

técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores. A maioria das pessoas reconhece esse fato. Infelizmente esse reconhecimento não se traduz nas condições de trabalho satisfatórias e na melhor remuneração desses profissionais. (SAMPAIO et. al., 2002, p. 113-114).

Sobre isso, Lüdke e Boing (2004) consideram que o baixo salário do professor é o aspecto mais básico e decisivo em relação ao declínio da profissão docente, ou seja, para esses autores, a decadência do salário do professor representa a perda da dignidade e o respeito dessa categoria profissional.

Além disso, para Oliveira (2006a), os professores sofreriam com um sentimento de “estranhamento” por não se encaixarem nos ideais da sociedade atual:

Mal remunerados, não podem comprar tudo que a “roda da fortuna” constituída pela ilusão fetichista do objeto na sociedade capitalista lhes impõe. São estranhos... Cansados do trabalho exaustivo, não têm disposição para fluir todas as “delícias” que a sociedade lhes oferece. São estranhos... Proletarizados, perderam em magnitude de autoestima, muitos têm vergonha de declarar a profissão ou de falar do seu trabalho. Fogem ao ideal de realização e sucesso, exigido pela modernidade. São estranhos... (OLIVEIRA, 2006a, p. 38).

Lapo (2008), ao levantar os aspectos que seriam responsáveis pelo bem-estar docente, aponta que a grande maioria dos professores que se declararam felizes com a docência apontou a baixa remuneração como motivo de insatisfação. Além disso, entre os professores que alegaram estarem infelizes com a docência, os salários apareceram entre os motivos da insatisfação, o que indica que a remuneração dos professores é um dos aspectos centrais no trabalho docente.

Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) indicou que o principal motivo de insatisfação dos professores com sua profissão encontra-se relacionado aos benefícios e aos salários recebidos, apontando que: “há, sem dúvida, uma questão de desprestígio social que, provavelmente, impacta na motivação, na valorização e no desempenho do professor.” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 39).

No entanto, Penna (2007), ao analisar as posições sociais e as condições de vida e de trabalho dos professores, também constata que, apesar dos professores afirmarem que seus salários são inadequados, eles não apontaram isso como sendo a maior dificuldade da

profissão. A autora considera que, inerente à compreensão da docência como nobre missão, está a ideia de que são necessários sacrifícios e, muitas vezes, aceitar os baixos salários é parte fundamental disso, ou seja, o professor se apoiaria na ideia da docência como missão com o objetivo de compensar a baixa rentabilidade econômica e simbólica da docência.

O texto do Parecer CNE/CEB nº 02/97 já destacava que os professores brasileiros, que sempre teriam sofrido com a baixa remuneração, têm sabido suportar e se conformar:

[...] os atores desta desvalorização, os professores primários do século XIX cujos salários miseráveis já eram denunciados na Constituinte de 1823, e, mais recentemente, todos os professores públicos que foram vítimas do arrocho salarial que conviveu com a inflação a partir de 1950, têm sabido suportar e se conformar, como se fosse da própria natureza de sua missão profissional, com o processo de desvalorização que os tem levado a trabalhar somente por amor e em troca de cada vez mais apertada sobrevivência. Eles, sem a mão forte dos Poderes Públicos, têm sabido “resolver” o problema que a sociedade enfrenta de, com recursos escassos, prover a educação escolar de demandas crescentes de alunos por mais extensa escolaridade. (CNE/CEB, 1997a, p. 263).

Nesse mesmo sentido, Enguita (1991) destaca que, quando o professor reivindica melhores salários, ele não é visto como profissional e que, assim, o professor tem que se resignar para ter sua profissionalidade reconhecida e valorizada:

Ao contrário, para dar crédito a seu profissionalismo tinham que dar por boa a condição que ao mesmo tempo lhes era negada, sua magra remuneração, e sentir-se suficientemente retribuídos para poder atender a uma vocação que não se lhes reconhecia, possuir um prestígio que se lhes atribuía e desempenhar uma função social que não se lhes recompensava. (ENGUITA, 1991, p. 58).

Assim, mesmo sendo acometido pelo sentimento de não reconhecimento de seu trabalho, muitas vezes, o professor acaba sendo levado a se resignar, a acreditar que o sacrifício é natural e necessário para o exercício da docência. De qualquer forma, os baixos salários levam à desvalorização da docência sentida não apenas pelo professor, como também pela sociedade como um todo, apesar dos discursos frequentes de valorização do professor.

3.1.3. Implicações dos baixos salários que afetam tanto a profissão docente quanto o professor como sujeito

3.1.3.1. Intensa jornada de trabalho

Para compensar os baixos salários e obter melhores rendimentos, muitos professores são levados a buscar jornadas de trabalho mais intensas, assumindo mais aulas e, muitas vezes, trabalhando em mais de uma escola e em mais de um período ao dia.

Os dados a seguir, extraídos da PNAD de 2008, evidenciam as horas de trabalho na docência dos professores brasileiros:

Tabela 9: Jornada de trabalho semanal docente por nível de ensino em que atua

Nível de ensino em que atua	Jornada de trabalho semanal				
	0-19 h	20-25 h	26-39 h	40 h	> 40 h
Professores da Educação Infantil	0%	34%	23%	29%	14%
Professores anos iniciais do EF	3%	30%	16%	35%	16%
Professores anos finais do EF	3%	25%	16%	35%	21%
Professores do Ensino Médio	10%	16%	17%	33%	24%

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados da PNAD de 2008 presentes em Alves, Pinto e Sonobe (2010)

Observa-se que o número de horas trabalhadas pelos professores varia bastante de acordo com o nível de ensino em que o professor atua: quanto mais avança o nível de ensino, maior o número de horas trabalhadas pelo professor. Além disso, segundo esses dados, muitos professores teriam jornadas inferiores a 40 horas de trabalho semanal, ou seja, menos do que trabalham grande parte dos demais trabalhadores brasileiros que tem jornadas de 44 horas semanais. No entanto, é considerável a porcentagem de professores que declarou trabalhar 40 horas ou mais por semana: 51% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 57% nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Há que se destacar, no entanto, que os dados coletados pela PNAD não captam se as horas de trabalho informadas pelos professores consultados se referem às horas de trabalho para as quais são contratados ou às horas que são efetivamente trabalhadas na sala de aula ou fora dela. Isso significa dizer que os dados não oferecem informações sobre as atividades extraclasse.

É necessário lembrar que, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a docência é uma atividade com características muito específicas que não são apresentadas por outras carreiras, como por exemplo, a necessidade de se trabalhar várias horas semanais além das horas dedicadas efetivamente ao ensino em sala de aula, destinando um tempo considerável para a realização de atividades extraclasse como o planejamento de aulas e a correção de atividades dos alunos, entre outras. No entanto, o tempo dedicado pelos professores para a realização dessas atividades varia bastante e, por isso, não se pode aferir exatamente quantas horas de trabalho efetivo (além das horas de ensino) compõem a jornada docente. Mesmo assim, resultados de pesquisas têm sugerido que essas horas ultrapassam normalmente as horas remuneradas¹⁹ (GATTI, ESPOSITO, SILVA, 1994; SOUZA, 2008; AQUINO, 2009; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010). Além disso, a docência também é uma atividade que pressupõe grande nível de envolvimento emocional e de desgaste físico e mental, apresentando-se como atividade de elevada exigência (MELLO, 2008; LOURENCETTI, 2008; PINTO, 2009).

É nesse sentido que Duarte (2008) tem se referido à jornada de trabalho docente como intensa e extensa. Ela é intensa pela natureza e nível de exigência da atividade desenvolvida, e extensa porque o número de professores que têm jornadas de trabalho com 40 horas ou mais é bastante considerável como mostra a tabela anterior.

Assim, se considerados os dados da PNAD apresentados e se eles forem comparados à jornada de trabalho de outros profissionais, pode-se concluir que a jornada de trabalho do professor é menos extensa. No entanto, ao se admitir que os professores normalmente dedicam mais tempo, além das horas pelas quais são contratados, ao desenvolvimento de seu trabalho e que a docência tem características específicas que implicam em maior envolvimento e desgaste do professor, pode-se concluir que, no mínimo, a jornada de trabalho docente no Brasil é intensa.

Deve-se ressaltar, novamente, a heterogeneidade do trabalho docente no Brasil. Os dados da PNAD apontados anteriormente indicam a média das horas trabalhadas pelos

¹⁹ O estado de São Paulo, por exemplo, prevê a seguinte distribuição de horas destinadas ao trabalho extraclasse: para o professor que tem jornada semanal de 12 horas, 2 horas são destinadas ao trabalho extraclasse; para a jornada de 24 horas semanais, são destinadas 4 horas; para a jornada de 30 horas são 5 e para a jornada de 40 horas são 7. A maioria dessas horas destinadas ao trabalho extraclasse, no entanto, devem ser cumpridas nas reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

professores brasileiros, mas é necessário admitir que as jornadas de trabalho docente variam em função de muitos fatores: das características regionais, do nível de ensino, do custo de vida local, do número de escolas, etc.

Muitas pesquisas tratam do prolongamento da jornada de trabalho docente como forma de compensação dos baixos salários. Segundo essas pesquisas, muitas delas empíricas e realizadas com amostras significativas de sujeitos, os professores assumem aulas em mais que um período, o que acarreta maior desgaste e algumas consequências negativas para o seu trabalho (FRANCHI, 1995; NACARATO, VARANI, CARVALHO, 1998; MONLEVADE, 2000; OLIVEIRA, 2006b; LOURENCETTI, 2008; TEIXEIRA, TOFFOLETTI, ARANTES, 2008; GARCIA, ANADON, 2009; ROCHA, 2010).

Para Monlevade (2000, p. 279), por exemplo, o baixo salário docente não valoriza o professor e supõe “[...] a dobra de trabalho, que desqualifica o ensino do professor e reduz o aprendizado do aluno.” Esse autor ainda critica o que ele chama de multi-jornada e multiemprego e aponta que a legislação educacional permite isso por reconhecer os baixos salários pagos aos docentes.

Semelhante a isso, Pinto (2008, p. 70) afirma que: “[...] o ‘direito’ dado aos professores de assumirem dois cargos públicos é, na verdade, um direito dado ao Executivo de pagar-lhe a metade do que é o justo em cada um desses cargos.” Em outro momento, Pinto (2009) destaca que as próprias redes de ensino favorecem o aumento da carga horária dos professores à medida que estabelecem jornadas que possibilitam isso:

Como o salário pago por uma rede de ensino é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem as jornadas as mais esdrúxulas possíveis: 20h, 24h, 30h etc. (PINTO, 2009, p. 56).

Oliveira (2006b) aponta a expansão da jornada de trabalho dos professores como um dos aspectos da intensificação do trabalho docente, além do aumento de exigências da função, e destaca que os professores assumem mais que uma jornada de trabalho para obter maiores rendimentos, porém isso pode comprometer a qualidade do trabalho desse profissional.

Para Rocha (2010), a organização da jornada de trabalho docente é parte do processo de desvalorização sofrido por esses profissionais:

O processo de desvalorização salarial e da desqualificação da profissão relaciona-se ainda a uma jornada organizada em dois cargos, com sobrecarga de trabalho e baixo salário, resultando em uma ampliação do tempo de horas/aula semanais combinada com a redução do tempo de horas/atividades [...]. (ROCHA, 2010, p. 2).

O fato de o trabalho docente contar com elevado número de mulheres é apontado ainda por alguns autores, como Apple (1995), Nacarato, Varani e Carvalho (1998) e Teixeira, Toffoletti e Arantes (2008), como sendo mais um elemento que contribuiria para a sobrecarga de trabalho. Ao discutir o processo de intensificação do trabalho docente, Apple (1995) ressalta que, devido ao fato da docência ser uma atividade essencialmente feminina, a sobrecarga de trabalho é grande, pois “as professoras frequentemente trabalham em dois locais – a escola e a casa.” (APPLE, 1995, p. 46).

De forma semelhante, ao estudar o cotidiano do trabalho dos professores brasileiros, Nacarato, Varani e Carvalho (1998) mostram que os baixos salários têm levado os docentes a expandirem suas jornadas de trabalho, o que se agrava se forem considerados a jornada doméstica das mulheres (a grande maioria do corpo docente) e o grande número de exigências postas para o trabalho do professor.

Ao estudar o tempo das mulheres na docência, Teixeira, Toffoletti e Arantes (2008) destacam que essas têm assumido, cada vez mais, jornadas mais extensas de trabalho na escola:

Nos dias atuais, diferentemente do que se passou até os anos 70, as mulheres professoras passaram a assumir dois cargos e as dobras nas escolas, para elevarem seus rendimentos mensais. Esta é a explicação para as longas jornadas de trabalho dos professores e professoras, qual seja, os baixos salários do magistério, que somados aos períodos em que os/as docentes desenvolvem atividades laborais fora da escola, amplia significativamente as jornadas e intensifica o trabalho desta categoria de trabalhadores/as. (TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008, p. 7).

Outro aspecto a ser considerado é que quanto maior a carga horária de trabalho nas escolas, maior o número de alunos dos quais é necessário dar conta. Assim, assumir uma

jornada de trabalho mais extensa significa assumir mais turmas. Nos casos de professores de disciplinas que têm poucas aulas como História, Geografia, Química, Física, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia é necessário assumir muitas turmas para completar a carga horária prevista legalmente como apontam Sampaio e Marin (2004):

Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante se verificamos quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas. Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1216).

Nesse sentido, a pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos docentes do Brasil já havia apontado o grande número de alunos pelos quais os professores são responsáveis, o que indica que a situação dos professores do Ensino Médio é mais complicada nesse aspecto:

No ensino fundamental encontram-se, na proporção mais elevada, 23,3% dos professores com até 40 alunos. Já no ensino médio as proporções mais elevadas são de 17,8% dos professores que possuem entre 201 e 300 alunos e 17,7% dos que possuem mais de 600 alunos, o que deve ser o caso dos professores que lecionam uma disciplina em várias turmas, numa mesma escola e, também, em outras escolas. (UNESCO, 2004, p. 85).

A pesquisa de Sampaio et al (2002), mencionada anteriormente, já havia indicado que as jornadas de trabalho ampliadas dos professores, envolvendo um número muito grande de alunos, acarretariam prejuízos para a aprendizagem dos alunos: “É evidente que esta duração de jornada que envolve, na prática, o trabalho semanal com, pelo menos, uma centena de alunos, compromete a qualidade do trabalho docente e reflete-se no baixo índice de aproveitamento dos alunos.” (SAMPAIO et al, 2002, p. 119).

Referendando essas informações, o Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro, realizado pelo INEP (2009), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, mostrou que, no caso dos professores do Ensino Médio, o número de turmas em que lecionam é muito grande:

Tabela 10: Professores do Ensino Médio segundo a quantidade de turmas em que lecionam - Brasil - 2007

Quantidade de turmas	Professores do ensino médio	
	Número	%
Total	414.555	100,0
1	47.722	11,5
2	48.081	11,6
3	66.184	16,0
4	46.335	11,2
5	40.929	9,9
6	41.667	10,1
7	27.165	6,6
8	22.552	5,4
9	17.780	4,3
10 ou mais	56.140	13,5

Fonte: INEP (2009, p. 40).

Com base nos dados do INEP (2009), nota-se que é considerável a porcentagem de professores que declararam lecionar em 10 turmas ou mais, como se pode observar na tabela anterior. No caso desses professores, isso implicaria em lecionar para, pelo menos, 400 alunos, considerando-se a média de 40 alunos por turma. Isso implicaria muitos problemas de aprendizagem para dar conta, muitas provas e trabalhos a serem corrigidos, etc. Assim, para além da questão do tempo maior em sala de aula, a extensão da jornada de trabalho com vistas à melhoria da remuneração implica no aumento considerável de trabalho. É claro, porém, que essa situação acomete mais os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e os professores do Ensino Médio, que ministram uma única disciplina, ao passo que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores são

polivalentes e, portanto, atuam, em sua grande maioria, em uma única turma. Além disso, quanto maior o nível de ensino, maior o número de alunos em sala de aula.

De forma semelhante, a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro destaca a sobrecarga de trabalho desses professores:

A pouca disponibilidade de tempo produz impactos ainda mais dramáticos naqueles professores que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e têm sob sua responsabilidade direta uma média de turmas muito mais alta do que os professores das crianças mais novas: são cerca de dez a 11 turmas entre o sexto e o nono ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ante cerca de duas a três turmas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 43).

Além disso, mesmo que em menor número, há ainda professores que assumem, em período contrário, outra atividade profissional diferente da docência. O Banco Mundial aponta como vantajoso o fato da jornada de trabalho docente permitir que esse profissional tenha um segundo emprego e apresenta o dado segundo o qual 17% dos professores brasileiros teriam um segundo emprego (WORLD BANK, 2001, P. 55).

Sobre isso, o Banco Mundial assim se posiciona no referido documento:

Teachers' relatively short working day also makes it possible for them to hold a second job. About 17 percent of teachers in Brazil report a second job, which boosts their average monthly income to from R\$514 to R\$589, close to that comparable private sector workers with two sources of income (R\$594). In sum, there is little evidence that, on average, Brazilian teachers are under-paid for their current level of qualifications. (WORLD BANK, 2001, p. 55).

O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica mostrou a existência de professores que alegaram exercer outra atividade remunerada fora do magistério. Dentre esses, muitos afirmaram que essa segunda atividade seria mais lucrativa que a docência (INEP, 2003).

Os dados da PNAD de 2008, representados no gráfico a seguir, mostram que 11,7% dos professores consultados alegaram ter outra ocupação além do magistério, sendo que, entre esses, 6,2% tinham a docência como ocupação principal e 5,5% tinham na ocupação não docente sua principal fonte de renda.

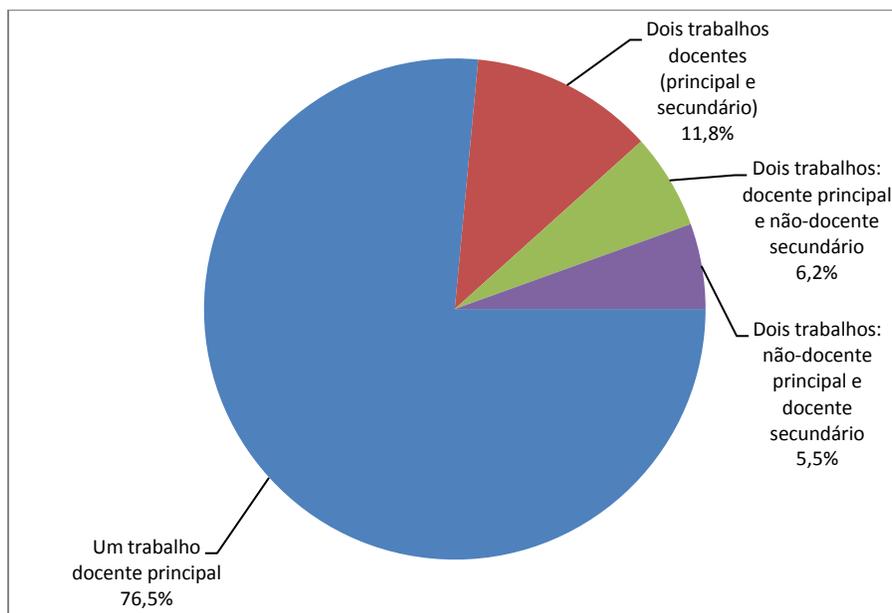


Gráfico 4: Trabalho principal e secundário dos professores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PNAD 2008 presentes em Alves, Pinto e Sonobe (2010).

O fato de assumir muitas aulas tem implicações diretas no trabalho do professor. Apple (1995) já apontava que, na tentativa de cumprir todas as exigências postas ao seu trabalho (muitas, inclusive, de caráter burocrático), os professores se desgastam e acabam até sacrificando os aspectos mais essenciais do seu trabalho, como repensar a sua prática. No bojo da discussão da intensificação, esse autor já apontava que a sobrecarga de trabalho poderia ter vários sintomas, desde os mais triviais (que passam despercebidos aos olhos da maioria) aos mais complexos, como não ter tempo para se atualizar. Assim, a sobrecarga de trabalho acarretaria uma série de consequências como destaca esse autor:

Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39).

Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 85) apontam as consequências da sobrecarga de trabalho dos professores: “[...] o estresse do docente, a queda na qualidade de sua aula, a

impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.”

Ora, precisar estender uma jornada de trabalho que é, por natureza, intensa e desgastante, para compensar os baixos salários não é nada positivo. Afinal, o grande número de horas trabalhadas pode trazer vários outros problemas para o professor, para a sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, para os alunos.

Uma das conseqüências da intensa jornada de trabalho é o **aumento da rotatividade e itinerância do professor** pelas escolas. Para complementar o salário recebido por uma carga horária de 25 ou 30 horas, por exemplo, os professores são levados a assumirem mais aulas onde houver disponibilidade, podendo ser em outras escolas da rede estadual, municipal ou particular ou, algumas vezes, acumulando mais de um cargo na mesma rede. Com isso, os professores ficariam sujeitos a ministrar uma parte de suas aulas (a carga horária de trabalho suplementar) onde houver vagas o que, por sua vez, pode variar de ano para ano. Assim, as escolas públicas assistem a uma grande rotatividade de professores. Além disso, é comum que os professores assumam aulas em diversas escolas ao mesmo tempo, como é o caso dos professores que estendem sua jornada para complementar seus salários, o que faz do professor um trabalhador itinerante.

Esses fenômenos (rotatividade e itinerância) comprometem a qualidade do ensino, posto que dificultam a realização do trabalho coletivo e o estabelecimento da identificação necessária entre o professor e a escola em curto período de tempo como destaca Oliveira (2006b):

[...] os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes estabelecimentos. Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular. Por assumir número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos [...]. (OLIVEIRA, 2006b, p. 214).

Ao assumir aulas em escolas diferentes e, muitas vezes, distantes geograficamente (caso comum nas grandes cidades), os professores perdem muito tempo ao se deslocarem

entre diferentes escolas, desperdiçando tempo que poderia ser usado para o aperfeiçoamento de sua prática, como apontou Alvarenga (2009).

Lourencetti (2008) também observou esses fenômenos nos professores que foram sujeitos de sua pesquisa. O problema da rotatividade, principalmente, é que ela impossibilita a realização de um trabalho de fato coletivo entre os professores da escola, uma vez que sequer é possível encontrar horário comum em que se possam reunir todos os docentes. Isso sem falar que a rotatividade, aliada à itinerância, dificulta o processo de identificação e envolvimento do professor com a escola e a comunidade escolar. Segundo essa autora, isso acomete com mais gravidade os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, mesmo sendo efetivos, são levados a conviver com a rotatividade e a itinerância, inclusive entre escolas de diferentes esferas administrativas:

A condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas do Estado, da prefeitura e da iniciativa privada. Não há um local único e fixo de trabalho. Professores secundários têm essa rotina porque é muito difícil “pegar todas as aulas” em uma única escola. Isto ocorre porque a jornada de trabalho, aliada à legislação vigente de atribuição de aulas, faz com que mesmo os professores efetivos tenham que conviver com a rotatividade e itinerância. (LOURENCETTI, 2008, p. 45).

Ao estudar o trabalho de professores itinerantes, Boing (2008) analisou a rotina de professores que tinham que se deslocar por várias escolas para trabalhar e, apesar de perceber que esses professores conseguiam se manter comprometidos com a qualidade de seu trabalho, também identificou o grande desgaste que a itinerância provoca, a falta de contato com outros professores para a realização de trabalhos coletivos e a falta de tempo para cumprir, inclusive, as exigências burocráticas da escola.

Sobre a questão de ministrar aulas em vários lugares, o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 afirma a importância de se fixar o professor a uma única escola: “A dedicação exclusiva do professor à unidade escolar é um instrumento importante para a qualificação e continuidade do projeto político pedagógico.” (CNE/CEB, 2009a). No entanto, essa situação ideal apontada por esse parecer está ainda distante da organização atual do trabalho nas escolas brasileiras.

Outro fator que decorre da excessiva jornada de trabalho são os **problemas de saúde**, que cada vez mais acometem os professores. O desgaste provocado pelo excesso de trabalho e pela necessidade de se deslocar constantemente de uma escola a outra contribuiria para causar esses problemas que, por sua vez, prejudicam muito a prática docente, porque desencadeiam licenças médicas ou faltas diárias e, conseqüentemente, a descontinuidade do trabalho iniciado com os alunos.

As condições de saúde dos professores têm sido sistematicamente desconsideradas pelas políticas, mas, já é frequente na literatura educacional a referência ao estresse do professor. Segundo Mendes (2006), a expressão “estresse do professor” vem sendo usada para caracterizar as enfermidades decorrentes não só do exercício da profissão, mas das condições mais amplas como insegurança, baixa remuneração, violência escolar, etc.

A baixa remuneração configura-se como um dos principais causadores dos problemas de saúde por provocar o sentimento de insatisfação e desânimo anteriormente relatados e, também, por levar à intensa jornada de trabalho a fim de completar os rendimentos, o que causa fadiga, cansaço excessivo e desgaste.

A expressão “mal-estar docente”, cunhada por Esteve (1995), também é usada para designar os efeitos negativos do trabalho sobre a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais de exercício da docência. Para este autor, as principais conseqüências do mal-estar docente seriam o sentimento de desajustamento e insatisfação, os pedidos de transferência para fugir de situações conflituosas, o desenvolvimento de esquemas de inibição para cortar o vínculo com o trabalho, o desejo de abandonar a docência, o absenteísmo, o esgotamento, o estresse, a ansiedade, a autodepreciação, as reações neuróticas, depressões e ansiedade.

Cunha (1999) também sinaliza a importância de se compreender os riscos psicológicos que envolvem a atividade do professor:

É o estresse ou mal-estar docente que tem sido tema de muitas investigações atuais, quando se trata do professor. Esse mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Essas condições podem ser entendidas como extrínsecas e se somam às de natureza intrínseca, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vividas pelo professor num

contexto que, cada vez mais, lhe faz exigências e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. (CUNHA, 1999, p. 141).

Assim, as muitas exigências postas ao trabalho do professor também contribuem para agravar o quadro de sofrimento docente, visto que, quando não é possível cumprir todas as demandas apresentadas pela escola, surgem a insatisfação, fadiga, frustração e doença.

Para alívio dessa situação, os professores, frequentemente, recorrem ao absentismo, acomodação ou mesmo ao abandono da docência (LAPO; BUENO, 2003). Os prejuízos para a educação são muito grandes quando o professor se acomoda e desiste, mesmo permanecendo na profissão.

Ao estudar as consequências das condições de trabalho às quais estão submetidos os professores, Codo e Menezes (1999) mencionam o *Burnout*, conhecido como Síndrome da Desistência. O *Burnout* seria uma resposta ao estresse crônico a que os professores estão submetidos o tempo todo. Segundo esses mesmos autores, o *Burnout* é a desistência do professor que se mantém na escola:

Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como número que vão se somando em uma folha em branco. (CODO; MENEZES, 1999, p. 251).

Odelius e Ramos (1999, p. 353) demonstram ainda nos resultados de sua pesquisa que “o padrão de remuneração é inversamente proporcional ao crescimento do *Burnout*”, ou seja, quanto menor o salário maior a incidência de *Burnout*. Esses mesmos autores ainda consideram que os baixos salários aumentam os riscos de sofrimento psíquico dos professores à medida que causam a sensação de redução do controle sobre a vida e o estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas e levam a aumentar a carga horária de trabalho.

Souza e Leite (2010), em pesquisa recente sobre as condições de trabalho e saúde dos professores brasileiros, apontam que este é um dos profissionais mais suscetíveis à

síndrome de *Burnout*. Essas autoras relacionam o aparecimento desse problema às condições de trabalho e salário docentes:

Independentemente do nível de ensino, os professores se sentem realizados profissionalmente quando é claro o significado de seu trabalho e quando eles têm a avaliação social de que realizam um trabalho de qualidade. Mas, se os salários são baixos, se as relações de trabalho são muito conflituosas e se não há garantia de emprego, os professores tendem a experimentar o *burnout*. (SOUZA; LEITE, 2010, p. 12).

Pesquisa realizada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 197) mostrou que “[...] os professores têm mais risco de sofrimento psíquico de diferenciados matizes, e a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre eles quando comparado a outros grupos.”

Em pesquisa sobre a saúde e o mal-estar docentes, Assunção (2008) discute que as condições de trabalho inadequadas e os baixos salários contribuiriam para aumentar o mal-estar docente e os problemas de saúde:

As condições de trabalho precárias e a baixa remuneração oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento ao trabalho docente e se constituem em fonte de mal-estar do professor e da professora. As professoras se ressentem da falta de reconhecimento pelo investimento pessoal para dar conta dos desafios da sala de aula e das metas das reformas, nem sempre compatíveis com as condições existentes. As vivências descritas não passam incólumes para a economia psíquica. O trabalho é um operador da saúde mental, desde que as contribuições coletivas e singulares à organização do trabalho possam ser objeto de uma retribuição simbólica. (ASSUNÇÃO, 2008, p. 15).

Araújo e Carvalho (2009), ao estudarem as condições de trabalho e saúde dos professores na Bahia, observaram que os problemas de saúde apresentados pelos professores estavam associados à elevada demanda psicológica envolvida no trabalho docente, ao baixo controle sobre o próprio trabalho, às condições do ambiente de trabalho, à ampliação do tempo como professor, à elevada carga horária semanal e aos múltiplos empregos, sendo que esses dois últimos aspectos relacionados estão diretamente vinculados aos baixos salários recebidos pelos professores.

Assunção e Oliveira (2009) também apontam que um dos fatores que contribuiria para ao adoecimento dos professores seria a insegurança financeira causada pelos salários baixos e discrepantes frente ao grau de responsabilidade da atividade exercida pelo professor. Ainda para essas autoras, a intensificação do trabalho, que implica além da expansão da jornada de trabalho, o aumento das demandas das quais dar conta, acarretaria a hipersolicitação do professor, que tem de atuar em regime de urgência, o que acentua o desgaste da docência e traz riscos à saúde do professor.

Ora, se as jornadas excessivas de trabalho causam problemas de saúde, também contribuem para o **aumento do absenteísmo docente**. Existem pesquisas que apontam para o crescimento do absenteísmo docente em diferentes contextos (LAPO, BUENO, 2003; FANFANI, 2006; ARANHA, 2007; BARBOSA FILHO, PESSÔA, 2008; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009).

Lapo e Bueno (2003) destacam que os abandonos temporários da docência, por meio de faltas e licenças, podem significar o início do processo de abandono definitivo e permitem o distanciamento dos conflitos vividos na docência, bem como a realização de atividades, como as de lazer, que não são possíveis em decorrência das longas jornadas de trabalho. Para essas autoras,

O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando. Há, ainda, a possibilidade de se dedicar a outras atividades (não só trabalho, mas também, em alguns casos, de lazer) que propiciam um ajustamento harmonioso para os conflitos e uma aproximação com seus ideais e projetos. (LAPO; BUENO, 2003, p. 80).

Por outro lado, Barbosa Filho e Pessôa (2008) identificaram na rede pública estadual de ensino de São Paulo e do Rio Grande do Sul grande número de faltas dos professores e defendem que: “A escassez de punição para o absenteísmo dos professores retira outro importante instrumento para a gestão no sistema educacional e estimula a falta dos professores em sala de aula.” (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008, p. 40). Fica evidente que, neste caso, os professores são culpabilizados pelo absenteísmo, desconsiderando-se o contexto mais amplo que os levam a se ausentar.

Assim, há que se entender, no entanto, por que os professores faltam. Esteve (1999), em estudo sobre os professores espanhóis, discute que as férias e as faltas cumprem papel

significativo para romper os ciclos de estresse do docente. As licenças médicas por diferentes motivos parecem servir para aliviar as tensões da sobrecarga do dia a dia e possibilitar nova recuperação, o que explicaria a maior incidência de licenças médicas nos finais dos períodos.

Para Rodrigues (2010, p. 166), os professores faltam, muitas vezes, em decorrência da sobrecarga de trabalho causada pelos baixos salários: “[...] o desgaste emocional e físico se acentuam e o estado de saúde dos professores é afetado fazendo com que ele, muitas vezes, falte ao serviço.”

Já Spineli (2009) discute que o absenteísmo docente poderia ser entendido também como forma de resistência, de expressão da insatisfação com os baixos salários e as cobranças crescentes feitas para os professores:

[...] o absenteísmo apresenta-se como uma manifestação comportamental individual, o contrário de uma greve, que envolve vários sujeitos. Contudo, ele pode ter origem no descontentamento com o trabalho, fruto de constantes e intensas cobranças, aliadas aos baixos salários, podem estar gerando desestímulo para os professores. Seria então outra demonstração coletiva de insatisfação, face aos dados de faltas recorrentes entre muitos docentes? (SPINELI, 2009, p. 67).

A intensa jornada de trabalho assumida pelos professores para compensar os baixos salários poderia levar, ainda, ao **comprometimento das atividades extraclasse**, como planejamento, preparo de aulas, correção de provas e atividades dos alunos. Trata-se de atividades fundamentais para o bom andamento da prática docente e requer muito tempo de dedicação do professor fora do horário de sala de aula. Se o professor trabalha muitas horas por dia, pode não restar tempo para se dedicar a essas atividades, o que compromete a sua atuação em sala de aula.

Além disso, as horas de trabalho extraclasse são necessárias para que o professor possa pensar estratégias para o acompanhamento de alunos que apresentem dificuldades e planejar atividades diferenciadas.

O trecho abaixo, de Franchi (1995), sintetiza bem a questão de como os baixos salários e o aumento da jornada de trabalho comprometem a realização do trabalho extraclasse:

[...] salários cada vez mais baixos e degradados obrigam a uma jornada de trabalho múltipla e dispersa; isso impede não somente o amadurecimento da experiência do professor, como lhe retira qualquer disponibilidade para o preparo das aulas, para o estudo, para uma implementação inteligente e competente dos conteúdos e das práticas dos processos de qualificação que lhes são proporcionados bem ou mal. (FRANCHI, 1995, p. 20).

Essa autora ainda reforça a ideia de que não se trata simplesmente de requerer melhores salários para os professores, mas de garantir com bons salários que eles possam se dedicar mais ao trabalho:

A própria questão do salário toma aqui uma outra dimensão. Não se trata somente de proporcionar boa paga pelas aulas dadas. É preciso recuperar para o professor seu tempo de estudo, seu tempo de preparo das aulas, de revisão dos exercícios, de avaliação dos resultados a cada passo do processo, de modo a favorecer a dinâmica do planejamento de seu trabalho em sala de aula. A redução do número de aula não é, de forma alguma, mera questão salarial. Como todos sabem [...], toda ação pedagógica bem sucedida ancora-se fortemente em um enorme trabalho adicional. (FRANCHI, 1995, p. 84).

Sobre isso, Garcia e Anadon (2006) consideram que as jornadas de trabalho intensas dificultam a realização das atividades extraclasse: *“las largas jornadas de trabajo, muchas veces desarrolladas en más de una escuela, el excesivo número de grupos escolares y alumnos a ser atendidos, dificultan el desarrollo de la enseñanza de modo más creativo y diferenciado.”* (GARCIA; ANADON, 2006, p. 188).

A pesquisa de Lourencetti (2008) também mostrou que os professores têm dificuldade em se dedicar a essas atividades devido à falta de tempo gerada pela excessiva jornada de trabalho:

Parece uma consequência direta: os professores ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego para ganhar um salário um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa. Consequentemente, têm pouco tempo para pesquisar, estudar, planejar uma aula diferente. Entretanto, mesmo os professores que só se dedicam à escola pública, também reclamaram da falta de tempo para pensar o trabalho até porque lecionam em 8 ou 10 classes diferentes, com jornada integral. (LOURENCETTI, 2008, p. 125).

Pinto (2009, p. 56) também destaca que, devido aos baixos salários, “o tempo dedicado a atividades de planejamento e correção de trabalhos acaba sendo preenchido por mais aulas em outras redes de ensino [...]”

Além dos fatores já apontados, a intensa jornada de trabalho assumida pelos professores para compensar a baixa remuneração leva ao **pouco investimento no aprimoramento profissional**, fundamental para qualquer profissão, principalmente para a docência. Os professores não têm tempo nem dinheiro para investir na realização de cursos extras ou mesmo na continuidade dos estudos.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1999), devido aos baixos salários, os professores foram levados ao longo dos anos (à medida que os salários se tornaram mais baixos) a ampliar sua jornada de trabalho, o que teria como consequência a dificuldade de investimento pessoal no desenvolvimento profissional.

Monlevade (2000, p. 279) também sugere que os baixos salários, à medida que levam o professor a aumentar a sua jornada de trabalho para compensá-los, impedem a formação continuada do docente, roubando-lhe o tempo necessário para sua “realimentação profissional”.

Assim, parece que o pouco investimento no aprimoramento profissional estaria vinculado aos baixos salários à medida que levam à ampliação da jornada de trabalho. Dias-da-Silva (2007) aponta para isso:

Uma trabalhadora com jornada de oito a dez horas dia, que disponibiliza três ou quatro horas à noite para frequentar cursos de formação docente (que, muitas vezes implica sua tripla jornada de trabalho, pois que também é mulher e mãe), que condições tem para construir sua intelectualidade? Quanto tempo ela dispõe para ser “cultura”? Quantos livros lê? Quantos textos escreve? Quantas peças de teatro assiste? (DIAS-DA-SILVA, 2007, p. 46)

Lourencetti (2008) comenta, com base no estudo de Apple (1995), que o processo de intensificação do trabalho (agravado pelos baixos salários como já discutido) faz com que os professores não tenham tempo para se manter em dia com sua especialidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a intensificação traz a necessidade de constante aprimoramento, ela impede que os indivíduos mantenham-se atualizados porque não dispõem de tempo para tal.

Em pesquisa realizada em nível de mestrado (BARBOSA, 2005), a respeito das políticas de formação de professores e o programa especial semipresencial de formação de professores (PEC Formação Universitária) realizado no Estado de São Paulo, realizaram-se entrevistas com professoras que cursavam o PEC, visando compreender qual o impacto desse curso na prática dessas professoras. Nas entrevistas, as professoras declararam dificuldade em cumprir as demandas de um curso semipresencial aliada à intensa jornada de trabalho, já que a maioria delas trabalhavam em dois períodos, o que dificultava o estudo do conteúdo do curso e a utilização do que era aprendido na prática de sala de aula.

Assim, verifica-se que, com uma jornada de trabalho intensa, mesmo quando há o investimento no aprimoramento profissional, encontra-se dificuldade de aplicar o que foi aprendido na prática de sala de aula. Para Pereira (2007), isso não é de se espantar, visto que:

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimento e de saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. A formação continuada, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização. Consequentemente, não seria de se espantar que as pesquisas indicassem que as repercussões da formação docente, seja ela inicial ou continuada, na escola e na sala de aula sejam pouco efetivas. (PEREIRA, 2007, p. 90).

Portanto, a análise realizada das pesquisas mostra que, ainda que não se possa afirmar que bons salários pagos aos professores acarretariam a melhoria da educação, sem bons salários tampouco essa qualidade será alcançada, posto que, conforme exposto neste trabalho, a baixa remuneração dos professores pode acarretar muitas implicações negativas para a profissão docente e para o sujeito professor, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido por esse profissional.

Assim, se os salários não são bons, não são atraídas pessoas bem qualificadas para a docência e, quando se consegue, há a dificuldade de se manter os bons professores na profissão. O poder aquisitivo dos professores é baixo e impossibilita a aquisição de bens culturais que enriqueçam sua prática. Além disso, esses profissionais desenvolvem o sentimento de pertença a uma profissão que não se reconhece, não se valoriza, sentindo-se

desanimados e insatisfeitos. Por fim, a intensa jornada de trabalho à qual o professor se submete para garantir um rendimento melhor pode contribuir para o aumento da rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas, acarretar problemas de saúde, o absentismo, o comprometimento das atividades realizadas fora do horário de aula e, ainda, dificultar o investimento no aprimoramento pessoal, posto que faltam tempo e dinheiro para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os salários dos professores brasileiros não se mostrou uma tarefa fácil, no entanto, a análise das pesquisas da área da educação, da economia, dos documentos de organismos internacionais, de organizações sindicais de professores, do CONSED, da UNDIME, dos dados oficiais divulgados pelo MEC e INEP, da legislação educacional e dos dados da PNAD de 2008, permite destacar alguns resultados.

Tal análise mostrou que o trabalho docente tem sofrido processos de precarização e intensificação que têm nos salários um de seus aspectos mais centrais. Foi possível concluir também, por meio da análise, que os salários dos professores brasileiros são, de fato, baixos, principalmente se considerada a comparação com profissões que tem a mesma exigência de formação e a importância da educação e do professor na sociedade.

Nesse sentido, há que se ressaltar que, a análise mais aprofundada de pesquisas como as de Liang (2003) e a de Limarino (2005), normalmente utilizadas para afirmar que os professores não são mal remunerados, evidenciou que essa não é uma conclusão válida para os professores brasileiros, visto que, nessas pesquisas, os salários docentes aparecem entre os piores das amostras consideradas. Cabe questionar o uso político feito dessas pesquisas, não apenas no documento do Banco Mundial (WORLD BANK, 2001) que, conforme já apontado, afirma com base na pesquisa de Liang que os salários dos professores brasileiros não podem ser considerados baixos, mas também de estudos da área da economia, como os de Castro e Ioschpe (2007), que têm grande visibilidade na mídia, que também afirmam não serem baixos os salários dos professores brasileiros.

Outro aspecto importante a se considerar, sobretudo nas pesquisas que comparam os salários dos professores com o de outros profissionais, é que o correto seria comparar os salários docentes com o de profissionais com o mesmo nível de formação, o que nem sempre foi observado em algumas pesquisas analisadas. Além disso, essas comparações se tornam ainda mais complexas se considerada a dificuldade em se precisar o número de horas efetivamente trabalhadas pelos professores, dada a diferença entre tempo de ensino (mais facilmente mensurável) e tempo de trabalho (que varia muito e frequentemente invade o tempo privado e não remunerado). Também neste ponto foi possível verificar que

as pesquisas, muitas vezes, partem do pressuposto que os professores trabalham significativamente menos que os demais trabalhadores.

Sobre a carga horária de trabalho dos docentes brasileiros, a análise dos dados da PNAD de 2008 mostra que a porcentagem de professores que trabalha 40 horas ou mais, apesar de variar de acordo com o nível de ensino, é bastante significativa e chega, por exemplo, a 56% no caso dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 57% dos que atuam no Ensino Médio, indicando que a imagem da docência enquanto profissão de meio período não corresponde totalmente à realidade, pelo menos no caso dos professores citados. Além disso, como apontado no decorrer deste trabalho, muitas das pesquisas analisadas atribuem esse aumento na jornada de trabalho docente aos baixos salários recebidos e à conseqüente necessidade de obter melhores ganhos por parte dos professores.

Também ficou evidente na investigação realizada que a melhoria da educação pública passa pelo aumento dos recursos a ela destinados e os salários dos professores compõem grande parte desse montante. Assim, maiores salários para os professores implicariam mais recursos financeiros destinados à educação. Nesse aspecto, as pesquisas da área da economia que afirmam não haver relação entre o quanto se investe em educação e a qualidade apresentada têm servido para legitimar os baixos salários. Apesar de essa corrente ser hegemônica entre os economistas, há ainda pesquisadores dessa área que têm questionado esse posicionamento e afirmado existir relação entre investimento e qualidade da educação.

Assim, outro resultado que merece ser destacado é que, ainda que algumas pesquisas da área da economia afirmem ser nulo ou pequeno o impacto dos salários dos professores no rendimento dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade da educação, a análise das pesquisas da área da educação permite afirmar o contrário. E, mesmo algumas pesquisas da área da economia e os estudos analisados publicados pelo Banco Mundial, admitem a existência de relação entre salários docentes e qualidade da educação à medida que propõem o pagamento por desempenho como forma de incentivar a melhoria da atuação dos professores. Portanto, admitir que o pagamento por desempenho pode contribuir para melhorar a educação é reconhecer que o valor pago aos professores têm impacto nesse sentido.

Outro resultado fundamental a que se chegou com a pesquisa realizada é que a baixa remuneração docente acarreta uma série de implicações para o trabalho docente. Observou-se que os baixos salários tornariam a profissão docente pouco atrativa, o que dificulta o recrutamento e a retenção de bons professores. Nesse sentido, há que se salientar a importância e o impacto das pesquisas de Gatti e Barretto (2009) e Gatti et. al. (2010) que, considerando um grande número de sujeitos, evidenciaram a importância dos salários para a atratividade da docência. Essa é uma decorrência para o trabalho docente considerada quase consensual, sendo apresentada pela maioria dos estudos e documentos analisados, como apresentado no terceiro capítulo desse trabalho.

No entanto, existem outras implicações dos baixos salários que atingem não apenas a profissão, mas o professor como indivíduo. Essas implicações, apesar de serem frequentemente ignoradas, afetam a pessoa do professor e, conseqüentemente, dada a natureza do trabalho docente, afeta também a qualidade do trabalho do professor. Nesse sentido, é importante ressaltar a dimensão humana desse profissional, reconhecendo que os baixos salários acirram a redução do poder aquisitivo dos docentes, não permitindo a eles manter satisfatoriamente o seu sustento e de sua família como também a aquisição de bens culturais necessários para a sua atualização e a elevação de seu capital cultural. Além disso, o padrão de remuneração do professor acentua a desvalorização social desse profissional que, dada a sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social.

Para tentar compensar os baixos salários, muitos professores são levados a assumir uma carga horária de trabalho maior e, mesmo que sua jornada, quantitativamente, ainda seja menor que a da maioria das categorias profissionais brasileiras, uma jornada de trabalho docente intensa também traz conseqüências: normalmente para ministrar mais aulas, os professores têm que atuar em várias escolas, o que acirra fenômenos como os da rotatividade e itinerância. Desse modo, pelo desgaste causado em função da intensidade do trabalho, aumentam-se os riscos de adoecimento e, conseqüentemente, os professores se ausentam mais. Além disso, as intensas jornadas de trabalho reduzem o tempo para que o professor possa se dedicar às atividades extraclasse necessárias à docência, como preparar aulas, corrigir atividades dos alunos, etc., assim como também fragilizam o investimento no aprimoramento profissional, uma vez que há pouco tempo e dinheiro para tal.

Dessa forma, ainda que não se pudesse afirmar a existência de relação direta entre salário do professor e qualidade do seu trabalho, a análise realizada permitiu apontar a existência de uma série de implicações dos baixos salários para o trabalho do professor. Portanto, mesmo que bons salários não deem conta de melhorar diretamente a qualidade da educação e do trabalho docente, sem eles dificilmente se conseguirá algo nesse sentido.

Mais ainda, mesmo que se reconheça que outros tantos fatores interferiram na qualidade do trabalho docente (a formação, as condições da escola, o número de alunos em sala de aula, etc.), professores pauperizados, sem acesso a bens culturais, insatisfeitos, cansados, com poucas possibilidades de se atualizar, sem tempo para lazer e descanso, dificilmente terão condições de exercerem seu trabalho de forma totalmente satisfatória.

A análise da legislação educacional referente à temática dos salários e da carreira docente também evidencia que a baixa remuneração é um problema histórico que precisa ser enfrentado, antes de tudo, por meio de prerrogativas legais, que favoreçam a valorização da docência de acordo com a importância dessa função.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade do estabelecimento de planos de carreira e remuneração do magistério público que, de fato, sirvam para valorizar essa categoria, prevendo diferentes formas de progressão na carreira e, também, que incorpore a avaliação dos professores com critérios justos e claros, com vistas a auxiliá-los a superar suas dificuldades. Além disso, os salários iniciais previstos nos planos de carreira devem ser equivalentes aos das demais profissões para as quais se exige formação em nível superior, de modo a refletir a importância da função e a responsabilidade que pesa sobre os professores, pois, somente assim, a docência poderá se tornar uma profissão mais atrativa e com capacidade de reter os bons profissionais. Aumentos salariais reais imediatos também são fundamentais para que os professores em exercício possam reduzir sua jornada de trabalho e fixar-se em uma única escola, reduzindo assim as consequências negativas da intensa jornada de trabalho e, possibilitando maior dedicação à docência, o aprimoramento profissional e a redução do sentimento de insatisfação com o próprio trabalho.

Há que se reconhecer, entretanto, que os baixos salários, apesar de extremamente relevantes, são apenas parte do problema da precarização do trabalho do professor e, mais ainda, do quadro de deterioração da qualidade da educação. Nesse sentido, é necessário concordar com Morduchowicz (2003, 2009), ao afirmar que alterar as estruturas salariais

dos professores, independente do modelo adotado, pode auxiliar no problema da qualidade educacional, mas não dá conta de resolvê-lo, afinal, os salários são somente uma de tantas dimensões envolvidas no trabalho docente. Assim, uma melhoria dos salários não daria conta, por si só, da melhoria da educação, mas contribuiria significativamente, como foi demonstrado neste trabalho, para criar condições de melhor exercício da profissão para os professores.

Faz-se necessário, ainda, alterar substancialmente as condições de trabalho dos professores. Para Freitas (2007), no entanto, não há políticas que deem conta do enfrentamento dessa situação, sendo necessário estabelecer uma política de valorização da docência enquanto profissão, reconhecendo o compromisso social dos professores com as necessidades educativas das pessoas e a qualidade da escola. Afinal, o processo de fragilização e precarização do trabalho docente causados, em grande parte, pelas condições desfavoráveis de trabalho, inviabiliza a realização de projeto educacional que seja, de fato, democrático.

Há ainda que se admitir que o aumento de salários, por si só, não resolveria todos os problemas da educação, pois não se pode negar a existência de professores que negligenciam a qualidade de seu trabalho e que não se comprometem com o mesmo, o que, sem dúvida, prejudica a qualidade da educação. Nesse sentido, Enguita (1991, p.59) afirma que:

[...] os educadores podem ser mártires, mas isso não garante que sejam santos. A funcionarização do ensino público, somada à relativa autonomia de cada docente no exercício de seu trabalho [...], permite que seus rendimentos e esforços individuais se movam em graus de grande amplitude. Suas atitudes e comportamentos não são iguais, podendo ir desde uma alta preocupação com seu trabalho, um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade, etc. até a passividade, a rotina e a aplicação da lei do menor esforço mais absolutas.

Esse fato comum em todas as profissões tem, no caso da docência, servido como base de sustentação para o estabelecimento de políticas educacionais ancoradas nos pressupostos da performatividade e do gerencialismo, valendo-se desses argumentos para reforçar os processos de responsabilização, culpabilização e individualização do trabalho docente, dos quais as políticas de pagamento por desempenho (como a implantada no

estado de São Paulo) são exemplos. No entanto, as pesquisas analisadas mostraram que, além da lógica mercadológica que perpassa esse tipo de política, o grande problema desses sistemas de pagamento é que não se tem clareza de qual seria a melhor forma de se avaliar os professores. Nesse sentido, ainda que se opte por avaliar o desempenho desses profissionais, isso deve ser feito com vistas a auxiliar professores, como os mencionado por Enguita (1991), a melhorar seu trabalho e não como medida punitiva. Até porque, apesar de, na maioria das vezes, admitir-se que os docentes agem assim apenas por má vontade, há que se considerar a possibilidade desses professores terem se acomodado numa atitude de fuga dos conflitos cotidianos, como exposto por ocasião da discussão do *Burnout* e do mal-estar docente.

É preciso reconhecer que as condições gerais de trabalho a que estão submetidos os professores, principalmente em relação aos salários, dificultam o bom exercício da docência. Assim, ainda que haja professores comprometidos com o seu trabalho, não se pode esperar que eles resistam heroicamente por muito tempo. Em pesquisas já mencionadas, como as de Fernandes (2004, 2008), Lourencetti (2008); Boing (2008) e Alvarenga (2009), os professores, apesar de serem considerados bons profissionais, já demonstravam sinais de desânimo e insatisfação com a profissão. Assim, mesmo que ainda haja professores que resistem e que lutam para manter a sua autonomia em sala de aula, o processo de desvalorização dessa categoria, expresso principalmente pelos baixos salários, é intenso e pode fazer com que, cada vez mais, bons professores abandonem a docência ou desistam de manter o comprometimento com a qualidade de seu trabalho.

Se a precarização das relações de trabalho dos demais trabalhadores já é extremamente nociva para o conjunto da sociedade, a precarização do trabalho docente é ainda mais, dada a importância dessa profissão. Os professores são os sujeitos que viabilizam ou não qualquer projeto que se planeje para a educação. Assim sendo, é necessário assegurar-lhes condições efetivas de realizar o trabalho com qualidade, entre as quais: formação teórica sólida e crítica, infraestrutura escolar adequada, recursos materiais e, principalmente, condições salariais que permitam maior dedicação ao trabalho. Sem o estabelecimento do prestígio e da valorização social do professor, o que envolve as questões de salário e carreira, as iniciativas de melhoria da educação não obterão sucesso,

ou seja, a situação da educação brasileira dificilmente será alterada enquanto se ignorar a importância de se estabelecer condições adequadas de trabalho para os professores.

E, se a melhoria das condições de trabalho e salário dos professores passa pelo aumento de destinação de recursos para a educação, as pesquisas vinculadas ao CAQi, como a de Pinto (2008), destacam que um aumento da ordem de 4% do PIB seria suficiente para garantir os insumos mínimos que servissem para viabilizar uma educação pública de qualidade. No caso dos salários dos professores, o valor que integra o cálculo do CAQi atualmente é de R\$ 1733 para uma jornada de 40 horas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010). Esse valor está bem acima do estabelecido pelo PSPN. Porém, conforme ressaltado no documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, os insumos considerados no cálculo do CAQi devem ser utilizados como referências iniciais, havendo, portanto, a necessidade de atualizá-los e adequá-los à realidade de cada estado, visto que a realidade apresentada pelos estados e municípios brasileiros é muito heterogênea. De qualquer forma, a implementação do CAQi seria, sem dúvida, uma alternativa inicial e imediata para o processo de valorização dos professores.

Nesse sentido, vale ainda recuperar trecho do importante documento da UNESCO (1966) que traz recomendações relativas à condição docente que, além de permanecer atual, sintetiza, em grande parte, principalmente em sua recomendação de número 115, as necessidades docentes no que tange à questão salarial:

115. A remuneração do professor deveria,
- a) Refletir a importância que a educação tem para a sociedade e, conseqüentemente, a importância do professor, e as responsabilidades de toda a espécie que sobre ele recaem a partir do momento em que começa a exercer as suas funções;
 - b) Poder ser favoravelmente comparado com os vencimentos pagos em profissões que exigam qualificações equivalentes ou análogas;
 - c) Assegurar aos professores a manutenção de um razoável nível de vida para si e seus familiares e permitir o prosseguimento da sua formação e aperfeiçoamento profissional assim como o desenvolvimento dos seus conhecimentos e enriquecimento cultural;
 - d) Ter em conta que determinadas funções requerem uma grande experiência e qualificações mais elevadas, e implicam maiores responsabilidades. (UNESCO, 1966, p. 44).

Por fim, vale reforçar que, analisar os salários dos professores não se mostrou uma tarefa fácil. A heterogeneidade encontrada no Brasil torna quase impossível traçar um

panorama preciso da situação salarial dos professores brasileiros. Além disso, a natureza diversa das pesquisas e documentos analisados também se configurou como um dos desafios do estudo. No entanto, neste trabalho, não se teve a intenção de esgotar a discussão sobre os salários dos professores, por isso outras tantas questões podem surgir a partir dele e gerar novos estudos. Assim, são necessárias mais pesquisas que considerem a realidade da escola pública e dos professores, respeitando a especificidade do trabalho docente e a heterogeneidade da docência no Brasil. Não se pode continuar silenciando diante do discurso de que a culpa pela crise educacional deve ser atribuída exclusivamente aos professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALVARENGA, Vanessa C. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ALVES, Thiago; PINTO, José M. R.; SONOBE, Aline. **Explorando os dados sobre professores na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2010. Pesquisa não publicada.

ANDRADE, Roberta R. M. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.

ANUATTI NETO, Francisco; FERNANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine T. **Avaliação dos salários dos professores da rede pública de ensino fundamental em tempos de FUNDEF**. São Paulo: FEARP-USP, 2002. Texto para Discussão, Série Economia.

APEOESP. **Caderno de teses**. In: XXIII CONGRESSO ESTADUAL DA APEOESP, 23., Serra Negra: APEOESP, 2010.

_____. **Jornal da APEOESP**. São Paulo, n. 283, dez. 2009d.

_____. **Campanha Salarial**. Boletim Especial. São Paulo, ago. 2009c.

_____. **Jornal da APEOESP**. São Paulo, n. 282, jul./ago. 2009b.

_____. **Campanha Salarial**. Boletim Especial. São Paulo, abr. 2009a.

_____. **Piso Salarial Nacional Profissional: nova jornada é avanço e desafio! Esta luta é nossa!** São Paulo: APEOESP, 2008.

_____. **Boletim de Conjuntura**. São Paulo, n. 2, ago. 2007b.

_____. **Saúde dos Professores em Questão**. São Paulo: APEOESP, DIEESE, 2007a.

_____. **Saúde dos Professores**. São Paulo: APEOESP, 2005. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br>>. Acesso em 12 abr. 2005.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Luci L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ARANHA, Wellington L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARAÚJO, Tania M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, mai./ago. 2009.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 05-23, jan. 1980.

ASSUNÇÃO, Ada A. Saúde e mal-estar do (a) trabalhador (a) docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE–REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

_____; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde os professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, Andreza. **Políticas Públicas para a Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise do programa PEC Formação Universitária. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARBOSA FILHO, Fernando H.; PESSÔA, Samuel A. **A carreira de professor estadual no Brasil**: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. São Paulo: IFB, 2008. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>. Acesso em 09 abr. 2009.

_____; AFONSO, Luís E.; PESSÔA, Samuel A. **Pobres professorinhas?** Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>. Acesso em 09 abr. 2009.

BASSO, Itacy S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BECKER, Kalinca L. **A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2008.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior**. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de professores. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

BOING, Luiz A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 20. Jun. 2010.

_____. **Lei n. 11494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 20 jun. 2010.

_____. **Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em 20 jun. 2010.

_____. **Lei n. 9424, 24 de dezembro de 1996b**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2010.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996a.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 jun. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** versão atualizada até a Emenda n. 59/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CAÇÃO, Maria I. **Jornada de Trabalho Docente:** delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAMARGO, Rubens B. Salário docente. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. et. al. Remuneração docente no Brasil: antecedentes do Piso Salarial Profissional Nacional. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

_____. et. al. A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção. In. FARENZENA, Nalú. (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas:** aportes de estudos regionais. Brasília: INEP / MEC, 2005.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade:** quanto custa esse direito? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria C. S. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria C. S. S.; SILVA, Vera L. G. (Org.). **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARREIRA, Denise; PINTO, José M. R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Maria C. B. et. al. Avaliação em Educação – o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.3, p. 16-41, 2007.

CASSETTARI, Nathalia. **Bonificação por resultados em São Paulo**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: CEDES, 2009. 1 CD-ROM.

_____. Pagamento por performance na Educação Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2009.

CASTRO, Cláudio M.; IOSCHPE, Gustavo. Remuneración de los maestros em América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?. **Documentos PREAL**, Washington, n. 37, p.1-21, jan. 2007. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/64%7CPREAL%20Documentos>. Acesso em 15 mar. 2010.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNE/CEB. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Resolução n. 2**, de 28 de maio de 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. Revisa a Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Relatora: Maria Izabel Azevedo Noronha. **Parecer n. 9**, de 02 de abril de

2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Resolução n. 3**, de 08 de outubro de 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. Dispõe sobre as diretrizes para a carreira e remuneração do magistério público. Relator: João Antônio Cabral de Monlevade. **Parecer n. 2**, de 26 de fevereiro de 1997a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0257-0276_c.pdf>. Acesso em 20 jul. 2010.

CNTE. **Análise comparativa dos salários**. Brasília: CNTE, 2009.

_____. **O Passo-a-passo do Piso Salarial Profissional Nacional**. Brasília: CNTE, 2007.

_____. **Retrato da Escola 3** – a realidade sem retoques da educação no Brasil. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. Brasília: CNTE, DIEESE, 2003.

_____. **Cadernos de Educação**. Brasília, n. 6 A, ago. 1998.

CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; MENEZES, Iône V. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: Burnout a síndrome do educador que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-254.

CONSED. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do magistério da Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Brasília, 2005.

CUNHA, Luiz A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1995.

CUNHA, Maria I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. A LDBEN e a Formação de Professores: armadilhas ou conseqüências?. In: RESCIA, Ana P. et. al. (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

DUARTE, Adriana M. C. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

_____. et. al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUTHILLEUL, Yael. Nuevas tendencias em materia de políticas docentes: qué nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holanda. In: FANFANI, Emilio T. (Comp.). **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 257-274

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FANFANI, Emilio T. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. In: FELDEFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (Comp.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 113-142.

FERNANDES, Maria D. E.; RODRIGUEZ, Margarita V. O processo de elaboração da Lei n. 11738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6110--Int.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2011.

FERNANDES, Maria J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.

_____. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERREIRA, Liliana S.; HYPOLITO, Álvaro M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Rodolfo. As expectativas de professores e licenciando sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-18. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0518.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

FERREIRA JR. Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. **São Paulo cai quatro posições em ranking salarial de docentes**, São Paulo, 1 abr. 2010, p. C 7.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997.

FRANCHI, Eglê P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, Maria M. A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

_____. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y gênero. In. FELDEFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (Comp.). **Políticas educativas y trabajo docente** – nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 181-201.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose N. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

_____. et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.

GOLDHABER, Dan. Teachers Matter, But Effective Teacher Quality Policies Are Elusive. In. LADD, Helen; FISKE, Edward. (Ed.). **Handbook of Research in Education Finance and Policy**. New York: Routledge, 2008.

GRISSMER, David; FLANAGAN, Ann; WILLIAMSON, Stephanie. **Does money matter for minority and disadvantaged students?** Assessing the new empirical evidence.

Washington: NCES, 1998. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs98/98212-2.pdf>>. Acesso em 29/09/2010.

HANUSHEK, Eric A. Teacher Quality. In: ISUMI, Lance T.; EVERS, Williamson M. **Teacher Quality**. Stanford: Hoover Press, 2002.

_____. School resources and student performance. In: BURTLESS, Gary. (Ed.). **Does Money Matter?** The effect of school resources on student achievement and adult success. Washington: Brookings Institution Press, 1996. p. 43-73.

_____. Interpreting recent research on schooling in developing countries. **The World Bank Research Observer**, Washington, v. 10, n. 2, p. 227-246, 1995.

_____; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. Do higher salaries buy better teachers?. **NBER Working Paper Series**, Cambridge, n. 7082, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w7082>>. Acesso em 12 nov. 2008.

_____; RIVKIN, Steven G. *Pay, Working Conditions, and Teacher Quality*. **The Future Of Children**, Princeton, v. 17, n. 1, p. 69-86, 2007.

HEDGES, Larry; GREENWALD, Rob. Have times changed? The relation between school resources and student performance. In: BURTLESS, Gary. (Ed.). **Does Money Matter?** The effect of school resources on student achievement and adult success. Washington: Brookings Institution Press, 1996. p. 74-92.

HYPOLITO, Álvaro M. Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educação. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil.** São Paulo: Francis, 2004.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: INEP, 2009.

_____. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.** Brasília: INEP, 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 17-61, mai. 2010.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAPO, Flavinês R. Bem-Estar Docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

_____; BUENO, Belmira O. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 65-88.

LEMOS, José C. G. As condições do trabalho docente: a construção da identidade profissional entre permanências e abandonos. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

LIANG, Xiaoyan. Remuneração dos professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que determina, e quem são os professores?. **Documentos PREAL**, Washington, n. 27, p. 1-38, dez. 2003. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=3&Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos>. Acesso em 15 jan. 2009.

LIMARINO, W. Are teachers well paid in Latin America and Caribbean? Relative wages and structure of returns of teacher. In: VEGAS, Emiliana. (Org.) **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America.** Washington: The World Bank, 2005, p. 63-150.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade:** intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A remuneração dos professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 398-416, jun. 1945.

LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.15-41, jan./abr. 2007.

MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

MELO, Savana D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE–REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

MENDES, Maria L. M. Condições de trabalho e saúde docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE–REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: REDE ESTRADO, 2006. 1 CD-ROM.

MENEZES FILHO, Naércio. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>. Acesso em 09 abr. 2009.

MINHOTO, Maria A. P.; PENNA, Marieta G. O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: CEDES, 2009. 1 CD-ROM.

MIZALA, Alejandra. Salarios docentes en América Latina. In: FANFANI, Emilio T. (Comp.). **El oficio de docente:** vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 275-287.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. La oferta, La demanda y El salario docente – modelo para armar. **Documentos PREAL**, Washington, n. 45, p. 1-34, Nov. 2009. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=1&Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos>. Acesso em 24 fev. 2010.

_____. Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes. **Documentos PREAL**, Washington, n. 23, p. 1-60, jun. 2003. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=3&Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos>. Acesso em 24 fev. 2010.

_____; DURO, Luisa. **La inversión educativa en América Latina y el Caribe.** Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: UNESCO, 2007.

MORICONI, Gabriela M.; MARCONI, Nelson. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPEC, 2008, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211605210-.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2009.

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a).** São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 73-104.

NASCIMENTO, Paulo A. M. M. Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n.36, jan./abr. 2007.

OCDE. **Education at a Glance: OECD Indicators.** Paris: OCDE, 2010.

O DELIUS, Catarina C.; CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 204-234.

_____. Salário. In. CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 193-203.

ODELIUS, Catarina C.; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In. CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

OLIVEIRA, Eloiza S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 27-41, mar. 2006a.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho Docente. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. Política Educacional e a Re-Estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai./ago. 2007.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006b.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775. out. 2005.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. et. al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 51-65, 2002.

PENNA, Marieta G. O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PINTO, José M. R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

_____. O custo de uma educação de qualidade. In. CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

_____. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PSACHAROPOULOS, George; VALENZUELA, Jorge; ARENDS, Mary. Teachers' Salaries in Latin America – a comparative analysis. **Policy Research Working Papers**. Washington: World Bank, 1993.

RABELO, Amanda. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 57-88, abr. 2010.

REVISTA VEJA. São Paulo: Editora Abril. 17 de setembro de 2008.

_____. São Paulo: Editora Abril. 07 de março de 2007.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia**: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995 – 2001). São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ROCHA, Maria C. As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE–REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, Jean D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SAMPAIO, Carlos E. M. et. al. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO, Maria M. F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. (Estado). **Carta do governador do estado aos educadores de São Paulo**. São Paulo: 2009c.

_____. **Projeto de Lei Complementar n. 29**, de 06 de agosto de 2009b. Institui sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=2>>. Acesso em 20 ago. 2010.

_____. **Lei Complementar n. 1094**, de 16 de julho de 2009a. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818278/lei-complementar-1094-09-sao-paulo-sp>>. Acesso em 20 ago. 2010.

_____. **Lei Complementar n. 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/C-1078.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/C-1078.doc)>. Acesso em 20 ago. 2010.

_____. **Lei Complementar n. 909**, de 28 de dezembro de 2001. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/909.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/909.doc)>. Acesso em 20 ago. 2010.

_____. **Lei Complementar n. 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/Arq/LC%20444_%2085.doc>. Acesso em 20 ago. 2010.

SCHUELER, Alessandra F. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005.

SETÚBAL, Maria A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, mai./ago. 2010.

SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

_____; SCHNEIDER, Mara C.; MAFRA JÚNIOR, Antonio C. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE—REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

SINISCALCO, Maria T. Teachers’ Salaries. **Education for All Global Monitoring Report**. UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146696e.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2009.

_____. **Perfil Estatístico da Profissão Docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-110.

SOUZA, Aparecida N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

_____. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. 1999. 203 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____; LEITE, Marcia P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

SPINELLI, Giovanni G. F. **O absenteísmo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito**. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STAMATTO, Maria I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em 17 out. 2010.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. C.; TOFFOLETTI, Helena; ARANTES, Elga. Urdiduras do tempo, viscos da vida – narrativas de mulheres professoras. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

TORRES, Rosa M. **12 tesis para el cambio educativo**. Madri: Fe y Alegría, 2005.

_____. A profissão docente na era da informática e a luta contra a pobreza. In. UNESCO. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 371-403.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UMANSKY, Ilana. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. In: VEGAS, Emiliana. (Org.). **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America**. Washington: The World Bank, 2005. p. 21-61.

UNDIME. **Carta 070/2010** encaminhada ao Senador Cristovam Buarque, Brasília: 1 de junho de 2010.

_____. **Carta 146/2008** encaminhada ao Presidente da Associação Brasileira de Municípios João do Carmo Garcia, Brasília: 14 de julho de 2008b.

_____. **Carta 143/2008** encaminhada ao Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad, Brasília: 10 de julho de 2008a.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Recomendação relativa à condição dos professores**. Paris: UNESCO, 1966.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional. **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, mai./ago. 2006.

_____. Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. **Documentos PREAL**, Washington, n. 31, p. 1-40, dez. 2004. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos>. Acesso em 09 abr. 2008.

VEGAS, Emiliana.; UMANSKY, Ilana. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos**. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?. Washington: Banco Mundial, 2005.

WATERREUS, J. *Lessons in teacher pay: studies on incentives and the labor market for teachers*. 2003. 171 p. Thesis (Doctoral) – University of Amsterdam, Amsterdam, 2003.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework**. Report n° 20408 BR. Washington: The World Bank, 2001.