

Remuneração adequada do professor

Desafio à educação brasileira

JOSÉ MARCELINO REZENDE PINTO*

RESUMO: A falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história. Este artigo procura discutir, a partir de dados de diferentes países e de distintos parâmetros de comparação, a situação salarial dos professores no Brasil. Ao final, estimam-se os recursos necessários para o financiamento da educação básica, caso se pretenda mudança significativa nos padrões de remuneração de seus professores e demais profissionais.

Palavras-chave: Remuneração do professor. Financiamento da educação. Educação de qualidade. Remuneração docente injusta. Mais recursos para melhores salários.

Introdução

Muito embora a primeira lei geral de educação do País, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicasse sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso salarial para os profissionais do magistério, com a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008. E, o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal, já teve suspensão, em caráter liminar, a vigência de preceitos fundamentais, em particular o § 4º do seu art. 2º, o qual determina que na composição da jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, a chamada hora-atividade.

* Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <jmrpinto@ffclrp.usp.br>.

A lei de 1827, quando a moeda em vigor era o Real original, mais conhecido pela alcunha de Réis, muito embora não definisse a hora-atividade, estabelecia que os “ordenados” dos professores teriam um valor “de 200\$000 a 500\$00 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares”. Em valores de 2009¹, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827!

A lei do Império, cuja data de aprovação serviu, inclusive, como referência para a fixação do Dia do Professor, estabelecia, ainda, que “as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (art. 13), e determinava a realização de concurso público para o provimento das cadeiras “perante os Presidentes [das províncias], em Conselho” (art. 7^o). No artigo 10, previa, ainda - hoje tão em moda - a gratificação de mérito, ao determinar que

os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos e grande número e aproveitamento de discípulos. (BRASIL, 1827)

Muito embora conste no preâmbulo que “D. Pedro I, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte”, como sabemos os súditos de hoje, pouco efeito prático teve toda essa determinação, uma vez que, com a aprovação do Ato Adicional de 1834, passou-se às províncias a competência legislativa face ao então ensino primário e secundário.

Não é de estranhar, assim, que, hoje, sejam os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, herdeiros diretos dos antigos presidentes de província, os que se insurgem contra a lei do piso, alegando sua inconstitucionalidade no âmbito do STF, através de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin), em 28 de outubro de 2008, próximo ao Dia do Professor e 121 anos após a provação da lei de 1827 (ADI-4167, 2008). Não deixa de chamar atenção, também, o fato de nem serem estes os estados mais pobres da federação. Felizmente, embora tenha suspenso, liminarmente, a vigência de alguns dispositivos importantes da lei, o STF, em sua ampla maioria, repudiou a alegação de sua inconstitucionalidade. De qualquer forma, o tema voltará ainda ao plenário do STF para discussão e deliberação de mérito.

Para se ver o pouco impacto da lei de 1827 sobre a valorização dos professores, vamos nos valer do relato de José Ricardo Pires de Almeida (1989), que, analisando a situação da educação brasileira no final do século XIX, após criticar a inexistência de cursos de formação de professores, fato que, segundo ele, induzia à criação de escolas apenas no papel, em virtude da falta de pessoal qualificado, comenta:

A esta causa natural de insucesso, deve-se juntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida, o pai e a mãe de família, inaptos para cumprir completamente seu dever social. (...) Os pais não podendo, ou não querendo cumprir sua tarefa, o Estado, o tutor natural, nomeia pessoas hábeis para supri-los para ajudar a cumprir seu dever; seria, pois, justo, eqüitativo, que estas pessoas fossem não só bem remuneradas, mas também e sobretudo altamente consideradas. (...) É preciso que o Governo, quando se trata de instrução primária, intervenha e retire sempre –mesmo com muito pesar– um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-lo aos institutores (ALMEIDA, 1989, p. 65).

Feita esta viagem inicial no tempo, mostrando o quão pouco o País avançou concretamente na perspectiva da valorização dos professores, o que mais surpreende é que, embora já exista, hoje, 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.

Neste artigo pretende-se fazer uma análise da remuneração dos professores brasileiros em relação aos de outros países e a outros profissionais com nível de formação equivalente. Será feita, também, uma discussão sobre a ordem de grandeza dos recursos financeiros necessários para a elevação significativa da remuneração desses profissionais, de forma a transformar a profissão docente em atividade capaz de estimular a procura pelos cursos de licenciatura por parte dos alunos mais preparados, o que, infelizmente, não acontece hoje em dia.

A título de exemplo, basta dizer que no vestibular de 2009 da Fuvest (2009), 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 90 pontos.

Jornadas e salários

Os dados a seguir trazem elementos para entender um desprestígio que vem de longa data. A Tabela 1 apresenta em US\$ PPP² os limites inferiores e superiores de

remuneração mensal dos professores para alguns países da América Latina, em 2000, desconsiderando-se os extremos superiores e inferiores da escala de remuneração.

Os valores iniciais e finais da carreira, de maneira geral, são muito baixos. O Brasil, em particular, se destaca pelo baixo valor do limite inferior, que só fica acima de Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Cabe ressaltar que o salário inicial é uma variável fundamental no momento de escolha de uma carreira. Constata-se, também, nos países listados, que a razão entre a maior e a menor remuneração varia de 2,0 (Bolívia) a 3,7 (Venezuela), ficando o Brasil próximo do limite superior, com 3,6.

Talvez a abordagem mais adequada para enfrentar a questão seja comparar a remuneração dos professores com a de outros profissionais de um mesmo país, um indicador objetivo, levado em consideração pelos jovens no momento de escolha da carreira. A Tabela 2 apresenta os valores médios de remuneração para um conjunto de profissões nas diferentes regiões do País, em 2006, tendo como base os dados da Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Pelos valores apresentados, percebe-se quão pouco valorizada, do ponto de vista da remuneração, é a carreira dos professores da educação básica. Tomando como referência a remuneração mensal média de um professor de 5ª a 8ª série (R\$ 1.088), que deve possuir curso superior para exercer a profissão, constata-se que o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes. É evidente que o médico ou o juiz, para ingressar na carreira, possui maior número de anos de formação do que o necessário para a atividade docente, mas, evidentemente, nada justifica a distância salarial entre essas profissões.

Os dados levantados por Morduchowicz (2007) para os países da região indicam que a situação do Brasil não é exceção, uma vez que em boa parte do continente os profissionais assalariados com nível de formação equivalente ao de professores, ganham acima deles, num percentual que é de 64%, para a Argentina, 72%, para o Brasil, 44%, para o Chile, 94%, para o Peru, entre outros países.

De fato, os professores não são adequadamente remunerados. No entanto,, há, ainda, argumentos contra esta tese, em princípio, tão evidente. Embora boa parte dos estudos mostre que os professores ganham menos que outros profissionais com nível de formação equivalente, vários autores, em especial os economistas, gostam de salientar que, em média, os professores trabalham menos horas por semana e, quando esse fator é levado em conta, a aparente desvantagem desaparece. Alegam os autores que, quando se observa a jornada semanal, os professores acabam se encontrando em um patamar mais elevado de remuneração; assim, a menor jornada seria um forte benefício indireto na escolha da profissão,

em especial por parte das mulheres, que podem conciliar as atividades domésticas com o exercício profissional.

Um exemplo dessa posição é o estudo feito para o Banco Mundial por Xiaoyan Liang (1999) sobre o pagamento de professores em 12 países da América Latina. Ele argumenta que, ao não se considerar a jornada semanal de trabalho, os professores tendem a receber remuneração menor que aquela percebida por profissionais com formação equivalente, mas, quando se considera a jornada de trabalho, ocorre uma inversão em boa parte dos países, com exceção de Brasil e Equador (urbano), de tal forma que, proporcionalmente, os professores passam a ter remuneração mais elevada que seus colegas de outras profissões, e com formação equivalente.

Quando se considera a jornada docente, o consenso sobre remuneração praticamente inexistente. O que está por trás da discussão é a forma de aferir o tempo no planejamento e preparação das aulas, nas atividades de coordenação coletiva, na correção dos trabalhos e provas etc. Como aponta Morduchowicz (2007, p. 24)

ni las comparaciones efectuadas aquí, ni las realizadas más minuciosamente en otros trabajos como el Liang (1999), o el más reciente de Hernani-Limarino (2005) contemplan la cantidad de horas que un docente trabaja en el hogar en la preparación de las clases [...].

Ou seja, os estudos que tentam mostrar que a remuneração dos professores não é assim tão baixa partem de grave erro metodológico, ao não levar em consideração o tempo despendido com planejamento, preparação das aulas, com a correção de provas e trabalhos.

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.

Além disso, o estudo de Liang (1999) considera que os docentes possuem três meses de férias. 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.

Esse estudo (LIANG, 1999) estima a jornada semanal de 29 horas para os professores, frente a 41 horas para os não professores, enquanto o de Morduchowicz (2007) avalia a diferença entre a média de 30,4 horas para os docentes, ante 40,4 para os não docentes. A se considerar que o legislador nacional (Lei 11.738, de 2008) estabeleceu que, para uma jornada de 40 horas de trabalho, o docente fique, no máximo, 2/3 (26,67 horas) em atividades com os alunos, constata-se que, na verdade, a jornada do professor é maior que a dos demais profissionais, e não o oposto. A já comentada suspensão liminar deste preceito legal pelo STF indica o quanto a matéria ainda é pouco assimilada nos meios jurídicos. Imagine-se se na jornada de trabalho de um juiz fosse computado apenas o tempo dedicado aos despachos e sentenças?

Quando se levanta a questão da jornada do trabalho extraclasse, é comum a crítica de que, na prática, o docente se restringe a dar aulas; logo, não há porque lhe pagar por algo que deveria ocorrer, mas que não acontece. O tempo dedicado a atividades de planejamento e correção de trabalhos acaba preenchido por mais aulas em outras redes de ensino, o que é verdade. Como o salário pago por uma rede 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: 20 h, 24 h, 30 h etc.

Nas redes em que estão previstas as horas para preparação das aulas e correção dos trabalhos (as chamadas horas-atividades), boa parte não precisa ser realizada de forma presencial, o que cria, em verdade, um mundo de faz de conta. O empregador, público ou privado, paga um valor de hora-aula vergonhoso, argumentando que o professor pode exercer a atividade em outras redes, e o docente torna-se cúmplice de um estelionato educacional, transformando-se em mero intérprete de aulas, repetidor de conteúdos vazios de significado para ele e para os alunos.

Os próprios sindicatos tendem a cair, também, nessa armadilha, ao defender, nos planos de carreira, a existência de jornadas docentes que permitam a dupla ou tripla jornada. Alguém tem alguma dúvida de que a 60ª aula de um professor do ensino médio, em uma sexta-feira à noite, é uma fraude?

Argumentos frágeis

Outro ponto a se considerar é que, 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) repre-

senta 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.

Um grupo de pesquisadores brasileiros, em especial alguns economistas ligados ao IBMEC, à FEA-USP e à FGV-RJ, vêm dando, também, sua contribuição à tese de que os professores não ganham mal.

Exemplar do caráter pouco científico desses estudos foi o trabalho apresentado em seminário organizado no IBMEC, elaborado por Fernando de Holanda Barbosa Filho e Samuel de Abreu Pessoa, no qual atuei como debatedor. Ao tentar provar sua tese de que os professores não ganham mal, os autores comparam os salários dos professores com aquele recebido pelos profissionais que fizeram os cursos de pedagogia, matemática, letras, história, geografia, física e química (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2009b) e concluem que não há diferenças significativas.

Ora, surpreendente seria o contrário, pois, como qualquer pessoa que entende um pouco de educação sabe, as profissões selecionadas formam majoritariamente professores; logo, eles estavam comparando professores com.... professores! Se os autores não estivessem tão preocupados em demonstrar sua tese, o estudo serviria para mostrar, na verdade, como é ruim a remuneração dos professores.

Do inédito acesso aos dados das redes estaduais de São Paulo e Rio Grande do Sul, os ricos dados obtidos por esses autores trazem informações por demais elucidativas. Mostram, por exemplo, que o pagamento médio mensal a um professor na ativa, em São Paulo, é de R\$ 1.461; no Rio Grande do Sul, é de R\$ 1.183. Alguma dúvida sobre o baixo estímulo dessas remunerações?

O estudo mostra, também, outro grave problema da profissão: em São Paulo, 51% dos professores não eram efetivos, ou seja, não haviam sido aprovados em concurso público, exigência legal, como vimos, desde 1827. O pagamento médio mensal a um professor não efetivo nesse estado era de R\$ 1.174, atingindo o máximo de R\$ 2.212, entre os 30 e 35 anos de carreira. Para os efetivos, a média era de R\$ 1.761, atingindo o máximo de R\$ 2.560, entre os 30 e 35 anos de carreira.

Há, também, o impacto dos gastos com aposentados na folha de pagamentos. No Rio Grande do Sul, eles representam 45% do total de professores e respondem por 51% da folha. Em São Paulo, esses valores são, respectivamente, 31% e 35%. Ora, como a LDB foi omissa na explicitação dos custos com aposentadoria, boa parte dos estados e municípios os contabilizam como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, parcela significativa dos recursos vinculados ao ensino do País está sendo desviada para gastos previdenciários.

Não é de estranhar que o Rio Grande do Sul seja um dos proponentes da já citada ADI junto ao STF contra a lei do piso salarial nacional. E o número impressionante de professores na rede estadual de São Paulo, a maior do País, e o Estado onde maior é a oferta de cursos superiores, é um indicador preciso de quão pouco atrativa tem sido a profissão docente. Pensar que metade dos professores dessa rede não passou pelo processo central para aferir a qualidade, que é o concurso, mostra como estão despreocupados os governadores daquele estado com a qualidade da educação de suas crianças e jovens.

Em outro trabalho, o mesmo grupo de autores (BARBOSA FILHO; AFONSO; PESSÔA, 2009a) busca mostrar, na comparação entre professores da rede pública e privada, que, embora, em média, ganhem menor remuneração mensal, ao longo da carreira os professores da rede pública acabam se beneficiando frente a seus colegas da rede privada, em função da aposentadoria integral, entre outras “vantagens”. Era como se, ao escolher uma carreira, o jovem já o fizesse pensando em quanto vai acumular até a morte. No caso dos professores, com os salários indicados, acumulam-se dívidas, em especial a partir do momento em que se aposentam, quando cai a remuneração e as despesas com medicamentos explodem. Além disso, a tese de “escolha pelo retorno de longo prazo” é negada pelos dados da pesquisa anteriormente citada, que mostra que, na rede estadual de São Paulo, 86% dos professores (e 76% das professoras) possuem até dez anos de tempo de serviço, e 64% dos professores (e 56% das professoras) possuem até cinco anos de tempo de serviço. Que vantagem de longo prazo é essa que estimularia os docentes a permanecer na carreira?

Contudo, a informação mais relevante desse último trabalho é outra: os dados indicam que, no período de 1980 a 2000, o diferencial de salários entre rede pública e privada, que inicialmente era favorável à primeira, praticamente desapareceu. Em particular na pré-escola e ensino fundamental, a rede pública paga, hoje, em média, 6% a menos que a rede privada. Essa convergência derruba, também, o mito de que a rede privada paga bons salários; ambas pagam mal. No Brasil, na educação básica, a exceção é a rede federal de ensino, que melhor paga seus profissionais, assim como é também a que apresenta os melhores indicadores de qualidade.

A falta de atrativo

Derrubados alguns mitos, resta, contudo, a pergunta: o que determina um padrão de remuneração dos professores inferior ao de outras profissões de formação equivalente? Espera-se tenha ficado evidente que a explicação não se restringe a uma jornada menor de trabalho, ou ao fator gênero, que pressupõe, numa leitura

machista, que à mulher (gênero predominante entre os docentes) caberia também as atividades domésticas e de cuidado dos filhos. O que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública *per capita* e à capacidade de mobilização desta categoria profissional.

A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas.

Com isso, a escola pública passa a ser a escola “do filho do outro”, o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade. Um indicador interessante desse fato é que, em boa parte dos dissídios coletivos dos professores que atuam na rede privada, estão previstas bolsas para os filhos de professores. Reforça-se, assim, a armadilha já comentada, de tal forma que o próprio professor contribui involuntária, mas ativamente, para a desvalorização da profissão.

E como fica a rede privada nesse processo? Considerando que responde apenas por cerca de 10% das matrículas da educação básica, para essa rede, quanto pior o poder público remunerar o professor, melhor, pois com um pequeno diferencial de salário ela pode atrair os (poucos) profissionais que lhe interessam, usando como estímulo, inclusive, não necessariamente maiores salários, mas as cobiçadas bolsas para os filhos de professores, cujo custo é próximo de zero para os proprietários de escola, já que eles se valem de vagas ociosas, muito comuns numa rede cuja matrícula caiu nos últimos 20 anos, embora o número de instituições tenha aumentado.

O resultado desse mecanismo perverso é, de um lado, a presença nas escolas de profissionais, concursados ou não, que nunca poderiam estar exercendo a profissão e, de outro, de profissionais que, muito embora disponham do diploma de licenciatura, optam por outras profissões, ou escolhem a profissão docente, mas, para sobreviver com um padrão de renda aceitável, transformam-se em professores “horistas”, que correm de um emprego para outro, valendo-se de todas as faltas e licenças possíveis, em geral, em detrimento do cargo público (ou dos cargos) que ocupam, já que, no ensino privado, não há lugar para “falta abonada” ou licença saúde.

Como sair desse impasse? Particularmente não me parece ser uma questão de investir, por si só, na formação inicial ou continuada de professores. Segundo dados do Inep, em 2002, o Brasil já oferecia 177 mil vagas em cursos de licenciatura, 77 mil delas em instituições públicas (Sampaio et al., 2002). Considerando a demanda de 2 milhões de professores (como veremos à frente), e excluindo-se as carências históricas de algumas áreas, como física e química, constata-se que só o setor público tem um potencial de formar quase 800 mil professores por década.

Portanto, parece claro que a questão não é meramente de abrir mais vagas, mas de quantos licenciados, muitos deles formados em boas instituições públicas, estão atuando fora de sua área de formação. Quantos físicos, matemáticos e químicos estão trabalhando na Receita Federal, ou no Banco do Brasil, ou na Caixa Econômica Federal? 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.

Para reverter esse quadro, 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. A Tabela 3 mostra um levantamento, com base em dados da Pnad pela FGV e divulgados pelo sítio Gloss <<http://gloss.abril.com.br>>, em 14 de janeiro de 2008, com os salários iniciais de algumas profissões.

Mais do que todas as outras tabelas apresentadas neste trabalho, ela mostra claramente a falta de atrativos da profissão, do ponto de vista da remuneração inicial, quando se consideram outras opções no mercado. Os professores, no ensino médio ou nas séries finais do ensino médio (que exigem formação superior), possuem remuneração inferior a boa parte de profissões de nível técnico ou da área de vendas. Já os professores com formação em nível médio Normal recebem menos que vigilantes, carteiros, mecânicos, motoristas de transporte coletivo, dentre outros.

Conclusão

Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil, salvo em alguns casos isolados (rede federal ou escolas privadas de elite, por exemplo). E o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento.

Quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões.

É evidente que, por ser uma profissão que envolve contingente extremamente grande de trabalhadores (mais de dois milhões, cerca de 90% deles no setor público), o limite da remuneração dos professores é dado essencialmente pela dimensão da receita tributária arrecadada pelo Estado e pela disputa entre os diferentes segmentos que a demandam.

Particularmente no caso da educação, o limite inferior é estabelecido pelo percentual mínimo, que se transforma em máximo, definido pela vinculação constituio-

nal de impostos. Como as despesas de pessoal representam de 80% a 90% dos gastos com ensino, mudar de forma significativa o padrão de remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação no Brasil significa ampliar os gastos com o ensino, os quais, como mostrou Jorge Abrahão de Castro (2007), de 1995 a 2005, ficaram estacionados no patamar de 4% do PIB. No mesmo período, o setor financeiro (que abriga os grupos mais privilegiados da população) sugou dos cofres públicos a média de 8% do PIB através dos juros e encargos da dívida pública.

Para finalizar, é importante simular o potencial de recursos públicos necessários à educação, caso se pretenda mudança significativa no padrão de remuneração dos profissionais da educação, em especial dos professores. Há que realizar, inicialmente, uma estimativa da demanda de professores para a rede pública, usando como referência o ano de 2008 e tendo por base um salário médio de R\$ 2.500/mês³ para a jornada de 40 horas semanais, 2/3 delas de atividades com os alunos e 1/3 para o planejamento e avaliação do trabalho, cumpridos na escola, e os seguintes parâmetros de alunos/turma, referenciados na proposta do CAQi⁴: creche, 12; pré-escola, 22; séries iniciais do ensino fundamental, 25; séries finais do ensino fundamental e ensino médio, 30.

Chega-se, com isso, a um gasto estimado de 4,1% do PIB, em valores de 2008. Considerando que o país gastou, de 2001 a 2005, cerca de 3,1% do PIB com educação básica (CASTRO, 2007), o novo padrão de remuneração e de razão alunos/turma implicaria uma elevação de gastos da ordem de 1% do PIB, valor plenamente factível para um país cuja carga tributária é superior a 35% do PIB.

Esse valor não inviabilizaria as necessidades de financiamento da educação superior, assim como as demandas de crescimento, em especial na educação infantil e nas modalidades de EJA; isto, se considerarmos que os próprios organismos internacionais, como a Unesco, sugerem um gasto público com educação da ordem de 6% do PIB, e que a Conferência Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2008) aprovou diretriz de ampliação dos “investimentos em educação pública em relação ao PIB, na proporção de 1% ao ano, de forma a atingir, no mínimo, 7% do PIB até 2011 e, no mínimo, 10% do PIB até 2014” (MEC, 2008, p. 26), com participação proporcionalmente maior por parte da União, por ser quem mais arrecada.

O desenho proposto aponta para o professor em dedicação exclusiva a apenas um cargo, com uma jornada de 40 horas, cumprida, de preferência, em um mesmo estabelecimento de ensino, o que acontece nas redes de ensino de boa qualidade, como é o caso das federais e escolas privadas, de fato, boas. É o que acontece, também, nos países mais desenvolvidos. Sem a identificação de um professor com sua escola e com um grupo não muito elevado de alunos, sem a constituição da equipe escolar como um grupo coletivo de trabalho, dificilmente se melhora a qualidade do ensino.

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. Enquanto estes últimos forem vistos pelos profissionais da educação como adversários e como os principais responsáveis pelo fracasso escolar, como ocorre hoje, nada mudará; pelo contrário, em tempos de crise econômica, o risco é de ocorrer a desvalorização salarial dos professores, ainda mais com o incremento explosivo da municipalização do ensino nos últimos anos, lembrando que os municípios são os mais pobres dos três entes federativos que compõem a República brasileira.

Estabelecer uma aliança estratégica entre profissionais da educação, pais e alunos da rede pública de ensino talvez seja a tarefa mais premente e, também, a mais difícil, para todos os segmentos, organizados ou não, que lutam por uma escola pública de qualidade.

Recebido em abril e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Essa atualização tem por base artigo de Martins (2001) e os valores ali indicados foram atualizados pelo INPC-IBGE para valores de 2009.
- 2 O US\$ PPP é uma tentativa feita pelos organismos internacionais de estabelecer uma paridade entre as moedas de diferentes países, tendo por base seu poder de compra, que não é exatamente igual à paridade do câmbio. Embora seja um esforço válido, seus valores devem também ser entendidos como uma ordem de grandeza aproximada, pois não é simples comparar países distintos, com diferentes cestas de consumo.
- 3 Valor estimado pelo autor como um primeiro patamar para tornar a profissão mais atrativa.
- 4 Esses indicadores tomaram por base o Estudo do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CARREIRA; PINTO, 2007)

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889**. São Paulo: Educ; Brasília: INEP-MEC, 1989. Edição original em francês.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; AFONSO, Luís Eduardo; PESSÔA, Samuel. **Pobres professorinhas?: um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada**. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br/pesquisa/download.php?recid=3446>>. Acesso em: 12 fev. 2009a.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel. **A progressão na carreira de professores e seus incentivos ao trabalho**. São Paulo, IBMEC. Disponível em: <<http://ibmecsp.edu.br/pesquisa/download.php?recid=3419>>. Acesso em: jun. 2009b. Apresentação em PowerPoint.

BRASIL. **ADI-4167**. Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a lei 11.738/2008 proposta, em 28 de outubro de 2008 pelos governadores dos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará. Brasília: STF, 2008.

_____. **Lei do Império de 15 de outubro de 1827**. Primeira lei geral de educação do Brasil. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Doc_Histo/Edu_Imp/Lei_15_10_1827.html>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 11.738, 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.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: documento final. Brasília: MEC, 2008.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

FUVEST. **Estatísticas dos vestibulares**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2009/estat/estat.stm>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

HERNANI-LIMARINO, Werner. Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean?: relative wage and structure of returns of teachers. In: VEGAS, Emiliania (Ed.). **Incentives to improve teaching**: lessons from Latin America. Washington D.C.: The World Bank, 2005.

LIANG, Xiaoyan. **Teacher pay in 12 Latin American Countries**: how does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teacher?. Washington D.C.: World Bank, Latin American and the Caribbean Regional Office, 1999.

MARTINS, Vicente. **A lei de 15 de outubro de 1827**. Ceará, 2001. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

MORDUCHOWICZ, Alejandro; DURO, Luisa. **La inversión educativa en America Latina y el Caribe: las demandas de financiamiento y asignación de recursos**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, fev. 2007.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno 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.

Anexo - Tabelas

Tabela 1 - Limites inferior e superior dos 66% centrais da remuneração mensal média dos docentes em US\$ PPP de 2000

	Limite inferior (A)	Limite superior (B)	Razão B/A
Argentina (urb.)	504	1320	2,6
Bolívia	311	627	2,0
Brasil	375	1351	3,6
Chile	731	1595	2,2
Colômbia	605	1823	3,0
Costa Rica	800	1707	2,1
Equador	235	661	2,8
México	465	1341	2,9
Paraguai	379	931	2,5
Peru	274	576	2,1
Uruguai	474	1228	2,6
Venezuela	311	1137	3,7

Fonte: Elaborado por Morduchowicz (2007) a partir do banco de dados da CEPAL.

Obs: o Fato de se considerar os 66% centrais da distribuição de remuneração dos docentes permite eliminar os valores muito discrepantes.

Tabela 2 - Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2006

Tipos de profissionais	Número	Rendimento Médio por Regiões Geográficas*					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Prof. da educação infantil	306.297	661	557	390	809	586	807
Prof. de 1ª a 4ª série	831.676	749	820	540	910	947	1.060
Prof. de 5ª a 8ª série	713.514	1.088	1.096	854	1.111	1.117	1.297
Funcões adm. nível superior em educação	225.393	1.380	1.215	1.037	1.535	1.537	1.539
Prof. de nível médio	370.527	1.390	1.424	1.180	1.503	1.239	1.548
Agente adm. público	239.964	1.378	922	1.167	1.547	1.289	1.511
Adm. de empresas	770.634	2.337	1.555	1.590	2.829	1.907	2.001
Técnico de nível superior - público	224.943	2.140	1.896	1.426	2.072	2.284	3.373
Policial civil	180.174	1.585	1.413	1.156	1.467	1.821	3.783
Oficial das Forças Armadas	258.695	1.346	1.191	1.270	1.420	1.251	1.436
Economista	48.143	3.555	2.823	2.673	3.399	3.518	4.839
Auditor	258.892	3.241	2.825	5.223	2.928	2.816	3.840
Advogado	462.559	2.858	3.644	2.658	2.838	2.777	3.206
Prof. de nível superior	203.675	3.077	2.533	2.765	3.390	2.811	2.736
Delegado	13.855	5.847	4.731	4.238	6.860	6.594	7.774
Perito	65.890	2.156	1.808	1.754	2.187	2.270	3.935
Médico	230.791	4.802	4.507	4.132	4.608	5.635	6.195
Juiz	12.130	12.798	15.224	15.154	11.363	17.131	11.952

Fonte: Elaborado pelo Inep a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2006

* Valor em R\$ de setembro

Tabela 3 - Salário inicial para algumas profissões - 2008

Profissão	Salário Inicial
Engenheiros civis e afins	4.230
Técnicos e fiscais de tributação e arrecadação	3.461
Professores do ensino superior	3.373
Cirurgiões-dentistas	3.131
Arquitetos	3.109
Advogados	3.009
Profissionais do jornalismo	2.742
Inspetores de polícia e detetives	2.234
Psicólogos e psicanalistas	2.191
Subtenentes e sargentos da polícia militar	1.845
Professores do ensino profissional	1.780
Policiais e guardas de trânsito	1.776
Biólogos e afins	1.769
Profissionais de marketing, publicidade e comercialização	1.725
Técnicos em contabilidade	1.721
Representantes comerciais e técnicos de vendas	1.677
Fisioterapeutas e afins	1.663
Técnicos de segurança de trabalho	1.645
Professores do ensino médio	1.639
Cabos e soldados da polícia militar	1.579
Técnicos químicos	1.453
Técnicos em construção civil - edificações	1.444
Nutricionistas	1.418
Militares do exército	1.412
Técnicos mecânicos (ferramentas)	1.399
Professores de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental	1.304
Técnicos em transportes rodoviários	1.295
Técnicos em farmácia	1.220
Carteiros e afins	988
Condutores de veículos sobre rodas (transporte coletivo)	986
Atendentes de enfermagem, parteiras práticas e afins	851
Trabalhadores da fabricação de cachaça, cerveja, vinhos e outras bebidas	850
Vigilantes e guardas de segurança	839
Mecânicos de manutenção de veículos automotores	819
Professores (com formação de nível médio) no ensino fundamental	794
Vidraceiros (revestimentos rígidos)	768
Reparadores de aparelhos eletrodomésticos	762

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do endereço: <<http://gloss.abril.com.br/sua-grana/conteudo/ranking-salarios-410344.shtml>>. Acesso em: jun. 2009.

Adequate remuneration for teachers *A challenge to Brazilian education*

ABSTRACT: The lack of adequate remuneration has been one of the main challenges for Brazilian education throughout its history. This article aims at discussing, from data from different countries and different parameters for comparison, the situation of teachers' payment in Brazil. Ultimately necessary resources for financing basic education are estimated, if a significant change in remuneration patterns for teachers and other professionals is intended.

Keywords: Teachers' remuneration. Financing for education. Quality education. Unjust teachers' remuneration. More resources for better salaries.

La Rémunération adéquate des enseignants *Un défi pour l'éducation brésilienne*

RÉSUMÉ: Le manque de rémunération adéquate est l'un des principaux défis de l'éducation brésilienne tout au long de son histoire. Cet article cherche à discuter, à partir des données de différents pays et de divers paramètres de comparaison, de la situation salariale des enseignants au Brésil. À la fin, on estime les ressources nécessaires pour le financement de l'enseignement primaire si l'on envisage d'accomplir un changement significatif dans la rémunération des enseignants et des autres professionnels de l'éducation.

Mots clé: Rémunération des enseignants. Financement de l'éducation. Éducation de qualité. Rémunération injuste des enseignants. Plus de ressources pour de meilleurs salaires.

Remuneración adecuada del docente *Desafío de la educación brasileña*

RESUMEN: La falta de remuneración adecuada ha sido uno de los principales desafíos de la educación brasileña a lo largo de su historia. Este artículo busca discutir, a partir de datos de diferentes países y de distintos parámetros de comparación, la situación salarial de los maestros y profesores en Brasil. Al final, se estiman los recursos necesarios para el financiamiento de la educación básica en el caso de que se pretenda que ocurra un cambio significativo en los estándares de remuneración de los docentes y demás profesionales.

Palabras clave: Remuneración de maestros y profesores. Financiamiento de la educación. Educación de calidad. Remuneración docente injusta. Más recursos para mejores salarios.