



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Barbosa, Andreza

Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil

Educação & Realidade, vol. 39, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 511-532

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317230680010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil**

**Andreza Barbosa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba/SP – Brasil

**RESUMO – Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil.** Ao se discutir qualidade da educação, frequentemente surgem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores, trazendo à tona a temática do financiamento da educação. Com o objetivo de discutir a relação entre salários docentes, financiamento e qualidade da educação básica no Brasil, este artigo traz resultados de uma pesquisa bibliográfica documental que teve como *corpus* de análise pesquisas da área da educação e economia e documentos relacionados à remuneração docente produzidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Observou-se que a remuneração dos professores é um elemento importante na melhoria da qualidade da educação e está diretamente relacionada aos recursos financeiros destinados a ela.

Palavras-chave: **Salários Docentes. Financiamento da Educação. Qualidade da Educação Básica.**

**ABSTRACT – Teachers' Salaries, Financing and Education Quality in Brazil.** When discussing the quality of education, issues often arise related to labor and teachers' salaries which, in turn, raises the issue of the educational financing. In this way, in order to discuss the relationship between teacher salaries, financing and quality of basic education in Brazil, this paper presents results of a bibliographic documentary survey that having as the analyses corpus educational and economic studies and documents related to teachers' salaries produced by international organizations like the World Bank and UNESCO. It was observed that the remuneration of teachers is an important element in improving the quality of education and that is directly related to financial resources to it.

Keywords: **Teachers' Salaries. Education Financing. Basic Education Quality.**

## Introdução

Quando se discute a melhoria da qualidade da educação, frequentemente surgem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores. E, como o pagamento dos salários representa o maior percentual dos gastos com educação, tratar da remuneração docente suscita a discussão sobre financiamento da educação e, consequentemente, a relação deste com a qualidade da educação.

Em pesquisa sobre os salários dos professores brasileiros, Barboza (2011) destaca que a remuneração docente no Brasil pode ser considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração recebida por outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior, e que esses baixos salários trazem impactos negativos para o trabalho docente e, consequentemente, para a qualidade da educação.

No entanto, ainda que possa parecer correto afirmar que a remuneração do professor brasileiro é baixa e que isso dificulta atingir a almejada qualidade da educação e que, portanto, essa qualidade envolve a necessidade de maiores investimentos nesse setor, isso não é consenso. Enquanto 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 traria consequências negativas para o professor e para a melhoria da educação, em pesquisas da área da economia, por exemplo, os professores são, frequentemente, apontados como os principais sujeitos viabilizadores da qualidade da educação, porém muitos desses estudos afirmam ser nulo ou muito pequeno o impacto dos salários dos professores sobre o trabalho docente e sobre a qualidade do ensino. Esses argumentos têm servido ainda para justificar o não investimento na elevação dos padrões de remuneração dos professores. Assim, a temática dos salários docentes parece estar diretamente relacionada ao financiamento e à importância deste para a qualidade da educação.

Dessa forma, com o objetivo de discutir a relação existente entre salários docentes, financiamento e qualidade da educação básica no Brasil atualmente, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico documental, traçando um panorama de como os salários dos professores, o financiamento e a qualidade da educação são abordados nas pesquisas e documentos sobre a temática. Integraram o corpus de análise dessa pesquisa estudos produzidos pela área da educação e, também, pela área da economia, que fazem referências à questão dos salários docentes, documentos que abordam a temática em questão produzidos por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

### **Para Início de Conversa: 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, isso não é consenso. Pinto (2009) 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).

Nesse sentido, existem pesquisadores, normalmente ligados à área da economia (Liang, 2003; Limarino, 2005; Castro; Ioschpe, 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.

Existem, porém, 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. Ainda que se possa comparar a remuneração recebida pelos professores com a de qualquer outro profissional, parece ser mais correto comparar 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) 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. A carga horária de trabalho docente frequentemente excede a carga horária de ensino e, muitas vezes, 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. 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.

Um importante estudo publicado pelo Banco Mundial, que compara os salários dos professores com o de outras ocupações, 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 estudo<sup>1</sup>.

Nesse estudo, a autora compara os salários de professores com o de não professores (independente da formação) em 12 países latino-americanos<sup>2</sup> e ressalta que, numa comparação simples, o salário dos professores brasileiros é menor que os demais profissionais em todos os países analisados. No entanto, afirma que os professores trabalham menos que em outras atividades:

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.

Desconsiderando 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.

A autora ainda afirma ser necessário considerar três meses de férias dos quais os professores gozariam para analisar o diferencial de salário. Nesse ponto, Liang (2003) 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.

Fazendo essa última consideração, 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, 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 (Liang, 2003).

De qualquer forma, tal estudo, que pretende servir para embasar a 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 of 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 a 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 profissionais<sup>3</sup>. Com base nos dados desses grupos, foram calculados os diferenciais de salário por meio de diferentes métodos econômétricos.

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.

Algumas pesquisas realizadas no Brasil 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 abandonam por profissões onde obtêm melhores pagamentos? Por que os cursos de licenciatura são tão populares? Ioschpe (2004) ainda 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, inexiste o problema da má remuneração do professor, ou a profissão teria minguado” (Ioschpe, 2004, p. 171).

Apesar de esse não ser o foco deste artigo, vale lembrar que as pesquisas em educação têm trazido possíveis explicações para essas questões. 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).

Por sua vez, a baixa procura pelas licenciaturas tem levado à redução no número de professores nas escolas, o que tem sido cada vez mais evidenciado nas diferentes redes de ensino. Sobre isso, o relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*, elaborado por comissão designada pelo Ministério da Educação (MEC) para estudar medidas que visem reduzir o déficit de professores do ensino médio no Brasil, estimava uma demanda de cerca de 700 mil professores para atender ao segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2007).

Assim, as pesquisas parecem mostrar 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.

No ensaio desenvolvido por Castro e Ioschpe (2007), intitulado *Remunerações dos Professores na América Latina: São baixas? Afetam a qualidade de ensino?*, os autores discutem os estudos de Liang (2003) e de Limarino (2005), ambos já comentados aqui, citando 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: “O Brasil é o único país onde ambos estudos mostram os salários dos professores como sendo mais baixos que a média de outras profissões” (tradução nossa).

Na contrapartida das afirmações feitas nas pesquisas mencionadas acima, observamos a existência de vários outros estudos que evidenciam a baixa remuneração recebida pelos professores brasileiros.

Siniscalco (2003), ao comparar o valor recebido por ano por professores de 38 países<sup>4</sup>, 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).

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 docentes. Sobre isso, Sampaio et al. (2002), em estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (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).

A *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, de 2003, apresentava 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 o professor brasileiro tem renda familiar entre dois e dez salários mínimos se torna 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 publicada pela UNESCO, Gatti e Barretto (2009) utilizam dados da PNAD de 2006 para também comparar os salários dos professores brasileiros com os de outros profissionais. 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).

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).

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).

Dados retirados da PNAD de 2008 também evidenciam os baixos salários dos professores brasileiros se comparados a outras ocupações. Além disso, fornecem uma dimensão melhor da carga horária de tra-

lho dos professores, ou seja, ainda que a média das horas trabalhadas por esses profissionais seja, atualmente, 35,3 horas por semana (IBGE, 2009), 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 1 – 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 (IBGE, 2009).

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 os carteiros.

Assim, parece ser possível 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, consequentemente, nem são remuneradas, o que traz complicações para as pesquisas sobre salário. Vale destacar também que, ainda que muitos sistemas de ensino contemplam horas destinadas à realização do trabalho extraclasse no contrato de trabalho, a quantidade de horas costuma ser insuficiente para a demanda de trabalho existente, como aponta a pesquisa de Aquino (2009). 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.

Mas como se pode reverter esse processo de deterioração dos salários docentes? Essa questão nos remete à discussão sobre o financiamento da educação.

## **Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação**

A grande maioria dos professores brasileiros atua nos sistemas públicos de ensino – 83,4%, segundo dados do INEP (2009) – 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 Educação<sup>5</sup>, 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 dos servidores públicos), 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:

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 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).

Assim, observa-se a existência de alguns pesquisadores que têm afirmado 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 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 costuma ser 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, 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 2 – 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 dez. 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 prevista em 2010 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 atingisse 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, por conseguinte, 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 à 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.

## **Considerações Finais**

Tendo em vista a discussão aqui apresentada, é possível afirmar que os salários dos professores no Brasil podem ser considerados baixos, sobretudo se os compararmos com a remuneração de outros profissionais dos quais também se exige formação em nível superior.

Também foi possível verificar 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 que afirmam não haver relação entre o quanto se investe em educação e a qualidade apresentada têm servido para legitimar os baixos salários.

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 serviriam para viabilizar uma educação pública de qualidade. No caso dos salários dos professores, o valor que integra o cálculo do CAQi em 2010 era de R\$ 1733 para uma jornada de 40 horas (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2010). Esse valor, mesmo atualmente, está acima do estabelecido pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído pela Lei n. 11.738 de 2008. 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.

Recebido em 04 de agosto de 2013  
Aprovado em 15 de março de 2014

## Notas

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

2 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.

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

4 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, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia e Uruguai.

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 a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

## Referências

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.

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.

ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, Andreza. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007.

CAMARGO, Rubens B. 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. P. 203-220.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação Pública de Qualidade: quanto custa esse direito?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

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.

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.

CASTRO, Cláudio M.; IOSCHPE, Gustavo. Remuneración de los Maestros en 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](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/64%7CPREAL%20Documentos)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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. (Org.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006. P. 113-142.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GRISMER, 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 set. 2010.

HANUSHEK, Eric A. School Resources and Student Performance. In: BURLESS, Gary (Org.). **Does Money Matter?** The effect of school resources on student achievement and adult success. Washington: Brookings Institution Press, 1996. P. 43-73.

- HEDGES, Larry; GREENWALD, Rob. Have Times Changed? The relation between school resources and student performance. In: BURTLESS, Gary (Org.). **Does Money Matter?** The effect of school resources on student achievement and adult success. Washington: Brookings Institution Press, 1996. P. 74-92.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- INEP. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: INEP, 2009.
- INEP. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.** Brasília: INEP, 2003.
- IOSCHPE, Gustavo. **A Ignorância Custa um Mundo:** o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.
- LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- 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](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=3&Id_Carpeta=64&Camino=63|PrealPublicaciones/64|PREAL Documentos)>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- LIMARINO, Werner. Are Teachers well Paid in Latin America and Caribbean? Relative wages and structure of returns of teacher. In: VEGAS, Emiliiana (Org.). **Incentives to Improve Teaching: lessons from Latin America.** Washington: The World Bank, 2005. P. 63-150.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- PINTO, José M. R. 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.
- PINTO, José M. R. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas.** Brasília: Plano, 2000.
- 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.

## Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil

SINISCALCO, Maria T. **Perfil Estatístico da Profissão Docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework**. Report nº 20408 BR. Washington: The World Bank, 2001.

**Andreza Barbosa** é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), integrando o Núcleo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.  
E-mail: andrezab27@gmail.com