

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

---

Volumen 19 Número 35    Dezembro 20, 2011    ISSN 1068-2341

---

## Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais

Ângelo Ricardo de Souza  
Andréa Barbosa Gouveia  
Universidade Federal de Paraná  
Brasil

**Citação:** Souza, A. R. e Barbosa Gouveia, A. (2011) Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (35). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/860>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma leitura das políticas educacionais que tem impacto e/ou relação com o trabalho docente. Tomando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar, o trabalho constrói um perfil pessoal, de formação e profissional do trabalhador docente da educação básica pública brasileira, bem como produz um levantamento da condição de oferta e demanda por postos de trabalho na educação básica nacional e coteja esses elementos com as políticas educacionais atuais, de sorte a considerar os desafios para a educação pública no país.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Educação Básica; Políticas Educacionais; Perfil Docente.

### Basic education teachers in Brazil in one possible reading of educational policies

**Abstract:** This article presents a reading of educational policies which have impact and/or relate to teachers' work. Using data from Basic Education Assessment System (SAEB)

Artigo recebido: 11/17/2010  
Revisões recebidas: 05/18/2011  
Aceito: 08/21/2011

and Brazilian National Education Census, this work builds a personal, professional and training profile of basic public education teachers in Brazil, and compares this profile with the demands for jobs in basic education and with the current national educational policies, so as to consider the challenges for public education in the country.

**Keywords:** Teaching; Basic Education, Education Policy, Teacher Profile.

### **Los trabajadores docentes de educación básica en Brasil, en una lectura posible de las políticas educativas**

**Resumen:** Este artículo propone una lectura de las políticas educativas que afectan y / o se relacionan con el trabajo de los docentes. Tomando datos de la Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Censo Escolar, el trabajo construye un perfil personal, de la formación profesional y la enseñanza de la educación básica pública en Brasil, y produjo un estudio de las condiciones de la oferta y la demanda de puestos de trabajo en la educación básica a nivel nacional. Se cotejan estos elementos con las actuales políticas educativas, a fin de examinar los desafíos de la educación pública en el país.

**Palabras clave:** trabajo docente; educación básica; política educativa; perfil de los docentes.

### **Introdução<sup>1</sup>**

Este artigo é dedicado a expressar algumas leituras sobre a situação do trabalhador docente da educação básica pública no Brasil, a partir da análise de dados referentes à condição salarial, perfil de formação e perfil pessoal desses trabalhadores, de sorte a discutir aspectos das políticas educacionais que focam, ou têm impacto, na condição docente.

Os dados dos trabalhadores docentes advêm das informações coletadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1997 e 2007, por meio de questionários aplicados aos docentes de escolas públicas e, no caso da análise salarial, também tomamos os dados dos professores das escolas privadas, cujos alunos foram avaliados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio<sup>2</sup>. Também foram utilizados dados do Censo Escolar dos mesmos anos para se dimensionar a relação entre demanda e condições de oferta educacional, no que se refere ao trabalho docente, bem como para se avaliar quantitativamente o desafio que ainda perdura para que o atendimento educacional seja mais adequado, tanto em relação ao tamanho da oferta, quanto a uma relação mais adequada entre docentes e discentes.

Este artigo, então, está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos um perfil pessoal dos docentes da educação básica pública, com o intuito de mostrar aspectos concernentes à idade, sexo e experiência profissional. Esses elementos não são constituídos pela política educacional, mas tem nela interferência, seja pelas intervenções que o *policy maker* pode ou não fazer, considerando quem são os docentes; seja pela conquista de direitos por esses profissionais; seja ainda pela relação mais direta, decorrente do fato que são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos.

---

<sup>1</sup> Este trabalho expressa parte dos resultados da Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pela equipe de pesquisa do GESTRADO/UFMG e financiada pela SEB/MEC. Expressa também parte de resultados da Pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” financiada pelo Observatório da Educação/CAPES.

<sup>2</sup> Para as questões utilizadas nesta pesquisa, o número máximo de questionários respondidos foi de 17.722 questionários em 1997 e 14.300 em 2007.

Na segunda parte, discutimos o perfil de formação, no qual a formação inicial e continuada são apresentadas. Ainda que os dados sejam pouco ilustrativos da realidade qualitativa sobre a formação, há aspectos importantes decorrentes da política educacional a serem apreciados aqui.

Na terceira parte, temos aqueles elementos que são considerados normalmente como mais expressivos de uma política para os profissionais da educação: salário e jornada de trabalho. Compreendemos que isto é mesmo expressivo, mas não se pode resumir a política para os trabalhadores docentes nesses elementos. Ainda assim, os dados mostram câmbios importantes nesses aspectos que precisam ser mais bem conhecidos.

E, por fim, a última parte é dedicada a analisar as relações entre a demanda educacional e a oferta de trabalho docente. O que produzimos aqui foi uma leitura do desenvolvimento das matrículas nas etapas da educação básica brasileira, a partir dos dados do Censo Escolar, observando o movimento de crescimento/decréscimo ao longo da década estudada. Cotejamos esta leitura com o movimento nas funções docentes e número de professores atuando na educação básica brasileira, de sorte a observar a relação aluno/docente e as futuras necessidades por profissionais da educação frente ao desafio de ampliação quantitativa e qualitativa da educação.

Entendemos, como pano de fundo, que o trabalho docente tem passado, ou pelo menos tem sido pressionado a mudanças, fruto, em boa medida, da pressão derivada das reformas educacionais dos últimos 15 anos no Brasil. E, mais recentemente, nos deparamos com questões no campo das políticas nacionais para a educação que se propõe a alterar aspectos importantes do perfil apresentado a seguir. Dentre as quais, destacam-se a lei federal do Piso Salarial Profissional Nacional dos professores (Lei 11.738/08) e as Diretrizes Nacionais para Carreira do Magistério.

Este cenário levanta expectativas de que as mudanças signifiquem valorização da profissão docente, entretanto tal processo não parece se confirmar plenamente nas diferentes interpretações da literatura da área, por um lado se reconhece que o “trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133); porém isto tem mais servido à intensificação do trabalho que a uma consolidação de perspectivas de carreira, posto que o trabalho exclusivamente docente não tem recebido o devido reconhecimento monetário e os professores têm sido incentivados a sair da docência para ampliar sua remuneração (MORDUCHOWICZ, 2003).

Tenti Fanfani destaca que, no período pós-reformas educacionais que se espalharam pela América Latina, estas contradições são expressas em: a) ampliação quantitativa da profissão docente; b) crescente heterogeneidade do trabalho docente; c) crescentes graus de desigualdade entre os docentes; d) deterioração das recompensas materiais e simbólicas; e) crescentes consequências no plano subjetivo (Tenti Fanfani, 2007, p. 17-18). Faremos ver mais adiante que parte destas (novas) marcas do trabalho docente se confirma e parte delas não parece se apresentar no Brasil. Cotejaremos ainda nossos dados com aqueles outros aspectos da política educacional mais atual, de maneira a conhecermos melhor os elementos interessantes que por vezes reforçam clássicas informações sobre os professores do Brasil, mas, por vezes, apresentam uma nova face sobre alguns aspectos que surgem.

### **Perfil pessoal dos trabalhadores docentes**

É sabido que a maioria dos professores da educação básica é constituída por mulheres, em especial nas séries mais iniciais, e isto ocorre mesmo em outros países (Tenti

Fanfani, 2004), assim como nos cursos de formação de professores como demonstra estudo de Gatti e Barreto (2009). Todavia, no Brasil ainda que este quadro exista, no período aqui analisado, verificou-se uma variação. Nos últimos dez anos, houve um incremento da presença masculina nas séries iniciais, passando de 8,7% para 13% do grupo de profissionais. E, por outro lado, houve uma queda da presença masculina nas outras etapas da educação básica, caindo 2,5 pontos percentuais nas séries finais do ensino fundamental e 9 pontos percentuais no ensino médio. Acerca dessa variação, entretanto, são necessários mais dados, de uma curva de mais longa duração (20 ou 30 anos), para se saber se se trata de uma tendência de alteração mais significativa ou se foi derivada de algum fator sazonal.

*Tabela 1.*

Distribuição percentual dos Professores da Educação Básica Pública por gênero e série, 1997/2007

Professores		1997	2007
Masculino	4ª Série	8,7	13
	8ª Série	35,6	33,1
	3º Ano EM	54,9	45,9
	<b>Total</b>	<b>28,6</b>	<b>24,7</b>
Feminino	4ª Série	91,3	86,3
	8ª Série	64,4	66,6
	3º Ano EM	45,1	53,8
	<b>Total</b>	<b>71,4</b>	<b>74,8</b>

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007. Obs.: Valores em percentuais

Em relação à idade, há alterações na população docente. Há um envelhecimento significativo dos profissionais da educação básica brasileira, pois enquanto em 1997 a população com mais de 56 anos de idade era de apenas 1,4%, em 2007 este grupo representa 5,2%.

A situação é mesmo sintomática, pois ao somarmos os percentuais das faixas etárias acima dos 41 anos de idade, temos um grupo que pouco passa dos 32% em 1997, mas que quase atinge 50% em 2007. Isto significa que, tomando por base que os docentes iniciam, em média, sua vida profissional aos 22/23 anos de idade, temos então quase metade da população docente com perto ou mais de 20 anos de trabalho e 14% com quase ou mais de 30 anos de trabalho.

É possível que esta situação seja derivada das reformas previdenciárias, que exigiram que o trabalhador ficasse mais tempo na ativa e/ou que retornasse a trabalhar, mesmo após terem se aposentado, seja realizando novos concursos públicos, seja em regime de contratação temporária. Pode relacionar-se ainda com a criação de abonos dentro da carreira que tem incentivado a permanência na ativa de professores que já completaram seu tempo de aposentadoria.

Tabela 2.

Distribuição percentual dos Professores da Educação Básica por idade, 1997/2007<sup>3</sup>

	1997	2007
Menos de 17 anos.	0,2	3,3
De 17 a 20 anos	1,9	
De 21 a 25 anos	11,8	
De 26 a 30 anos	17,7	12,6
De 31 a 35 anos	18,9	35,3
De 36 a 40 anos	17,4	
De 41 a 45 anos	16,9	19
De 46 a 50 anos	10	14,7
De 51 a 55 anos	3,9	9,8
Mais de 56 anos	1,4	5,2

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores em percentuais

Correspondente ao envelhecimento da população docente, encontramos um aumento da experiência profissional, pois em 1997 tínhamos 14,6% dos docentes com mais de 21 anos de trabalho docente, enquanto em 2007, este grupo representa mais de ¼ do total da população. E, na outra ponta, enquanto em 1997, 27,6% dos docentes tinham menos de 5 anos de atuação profissional, em 2007, este grupo cai para 17,1%.

É possível que a ampliação de quadros mais experientes esteja associada, como vimos com a questão da idade, à necessidade em permanecer mais tempo na ativa, seja ela derivada da imposição feita pelas reformas previdenciárias, pelo adiamento da aposentadoria, seja provocada pelo retorno à profissão após a aposentadoria.

Em outra perspectiva, a experiência tende a forjar melhores profissionais docentes. Isto pode representar um incremento nas condições de qualidade, seja pelo contato direto de alunos com profissionais que já acumularam uma trajetória que os qualifica para enfrentar desafios, seja porque potencializa um amadurecimento das ações pedagógicas, dado o teste do tempo pelo qual elas (por meio dos docentes) já passaram. Mas, por outro lado, isto também pode significar que temos profissionais com maior desgaste físico e emocional, pois, salvo situações específicas, esses profissionais mais experientes não estão sendo recompensados, ou recebendo um tratamento diferenciado em relação às condições de trabalho, considerando que já não tem a mesma idade de outrora.

<sup>3</sup> O questionário do professor no SAEB 2007 mudou as faixas etárias discriminadas na questão sobre idade do professor. Organizaram-se na tabela 2 os dados com as faixas correspondentes, mas optou-se por manter a informação mais desagregada em 1997. O acompanhamento das mudanças dos instrumentos de mapeamento de características dos professores brasileiros já é um indicador da falta de parâmetros consolidados sobre quem é este profissional.

Tabela 3.

Distribuição percentual dos Professores da Educação Básica por experiência profissional, 1997/2007

	1997	2007
Menos de 01 ano	5,7	2,5
De 01 a 02 anos		3,9
De 03 a 05 anos	21,9	10,7
De 06 a 10 anos	23,2	17,5
De 11 a 15 anos	19,7	23,1
De 16 a 20 anos	14,9	16,8
De 21 a 25 anos	9,4	
Mais de 25 anos	5,2	25,5

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores em percentuais

### Perfil da formação dos docentes

Tem havido, seja por pressão dos movimentos sociais, seja por proposição das reformas educacionais, uma significativa alteração no perfil docente no que tange à maior formação. Isto tem relação tanto com as exigências legais, quanto ao necessário aperfeiçoamento e qualificação profissional, quanto com os (re)desenhos dos planos de carreira docente que, em alguma proporção, incorporam elementos como aumento no nível de formação para progressão e melhor remuneração na carreira. Destaca-se, em particular, o crescimento do número de profissionais que informou possuir algum curso de pós-graduação, grupo este que atinge perto de 50% em 2007, sendo que em 1997 eram apenas 12,4%.

Tabela 4.

Distribuição percentual dos Professores de Educação Básica por nível de formação, 1997/2007

	1997	2007
Nenhum	0,4	
Ensino Fundamental - 4ª série	1,1	
Ensino Fundamental - 8ª série	1,4	0,1
Ensino Médio - Magistério	36	11,3
Ensino Médio - Outros	8,4	1,7
Superior - Licenciatura	44,3	43,9
Superior - Outros		13,2
Superior - Pedagogia		26
Superior - Normal Superior	8,5	3,9
Pós-Graduação	12,4	48,6

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores em percentuais

Na formação em nível superior também temos mudanças. O mais expressivo número é apresentado pelos 26% de docentes que concluíram o curso de pedagogia, predominantemente profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. E, por outro lado, o conjunto de profissionais leigos, aqui considerados aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou médio, ou mesmo os que concluíram ensino médio geral, tem diminuído, uma vez que eram 11,3% em 1997 e passaram a ser 1,8% em 2007. Contudo, mesmo sendo um grupo pequeno, é preocupante que existam professores não habilitados minimamente atuando no ensino fundamental e médio.

A formação continuada também apresenta números crescentes e interessantes. É certo que as questões que foram feitas aos docentes eram vagas e permitem poucas inferências, pois se restringem a perguntar acerca da carga horária e sobre a utilização dos conhecimentos aí obtidos na prática profissional do docente. Nesta segunda questão especialmente, ainda que a percepção dos professores sobre a importância do conteúdo da formação continuada possa ser um elemento importante, a forma de perguntar, qual seja, “Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?” (SAEB, 2007) e as opções apresentadas “quase sempre, eventualmente, quase nunca ou não contribuíram em nada” (SAEB, 2007) – parecem sugerir em qualquer caso uma presença muito pequena da formação na prática cotidiana. A dificuldade em dimensionar a contribuição para a prática docente dos programas de formação continuada é explicitada também por Gatti e Barreto:

Estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática bem sucedida em sala de aula, enquanto outros, raros, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas (Gatti e Barreto, 2009, p. 209).

Esta ponderação das autoras parece evidenciar que o mapeamento da percepção dos professores sobre os processos de formação continuada exigiriam questões mais contundentes sobre tais processos. Mas, de qualquer sorte, temos um significativo crescimento do percentual de docentes que afirmam ter passado por programas de formação continuada nos últimos dois anos<sup>4</sup>.

Em 1997, 52,4% dos professores das redes estaduais e 63,2% das municipais haviam realizado formação continuada. Este percentual subiu para 75,5% dos docentes estaduais e 85,1% dos municipais, em 2007. É curioso observar que os docentes das redes municipais sempre tiveram maior acesso à formação continuada do que os docentes das redes estaduais. Isto tem relação, dentre outros possíveis fatores, com o público para quem a formação continuada é ofertada, considerando que docentes com menor formação inicial e/ou com formação mais geral (magistério em nível médio e pedagogia), que atuam com crianças menores, estão em contato mais constante com esses programas. É possível também que o poder público tenda a investir mais na formação continuada mais geral, atingindo assim um público menos especializado, como são os docentes das séries finais do ensino fundamental

---

<sup>4</sup> A primeira questão sobre formação de continuava pedia ao professor para informar se ele tinha participado de alguma formação continuada nos últimos 2 anos (SAEB, 2007).

e do ensino médio. E, ainda, há a possibilidade da resistência que os professores de disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio têm em participar de atividades de formação continuada. O fato é que os professores municipais e das séries iniciais do ensino fundamental estão sempre participando mais destas atividades do que os estaduais e das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

*Tabela 5.*

Percentual de professores que participaram por programa de formação continuada nos dois anos anteriores, 1997/2007

	1997		2007	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Sim	52,4	63,2	75,5	85,1
Não	47,6	36,8	24,5	14,9
Total	100	100	100	100

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores em percentuais

#### *Perfil profissional dos trabalhadores docentes*

A questão salarial é a que mais atrai discussões no que se refere às políticas de/para o trabalhador, especialmente no serviço público. Quanto aos docentes da educação básica, decidimos incluir aqui os dados dos professores da educação privada, cujas escolas também foram avaliadas no SAEB, para se dimensionar e, de alguma forma, permitir comparações, dado que há uma percepção relativamente comum sobre o fato de que os profissionais desta dependência têm salários mais elevados do que os das redes públicas. E, mesmo com uma queda muito grande nos seus vencimentos, aquela percepção se confirma nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Porém, em 1997, enquanto um professor da rede privada das séries iniciais recebia quase o dobro do seu colega da rede municipal, em 2007, este superou aquele em quase 15%, pois os professores municipais tiveram seus salários atualizados em quase 86%, enquanto que os das escolas privadas tiveram perdas de mais de 15%.

Nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, as quedas na rede privada também são altas (10% e 25%), mas continua havendo uma maior remuneração para estes do que para os seus colegas das redes públicas, cujos vencimentos não cresceram tanto quanto aqueles dos seus equivalentes nas séries iniciais.

Esta queda comum em toda a rede privada pode ser derivada do fato de que quase não houve incremento de matrículas sob o controle desta dependência, mas houve um aumento significativo da competição no setor, com a abertura de muitas escolas privadas. Enquanto que nas redes públicas o crescimento de estabelecimentos decorre do crescimento das matrículas.

De qualquer sorte, o movimento que se observa é: queda no salário médio dos professores das escolas privadas; aumento dos rendimentos dos professores estaduais; aumento significativo dos salários médios dos professores municipais. Tal conclusão parece encontrar similitude com o incremento da participação dos municípios na oferta do ensino fundamental no período, decorrente em especial possivelmente da política de fundos (FUNDEF).



Tabela 6.

Salário Médio dos Docentes da Educação Básica por série e dependência administrativa, 1997/2007

Série	DA	1997	2007	Diferença percentual
		Média Salarial	Média Salarial	
4ª Série EF	Estadual	R\$ 1.005,61	R\$ 1.510,15	50,17
	Municipal	R\$ 826,68	R\$ 1.535,50	85,74
	Particular	R\$ 1.598,56	R\$ 1.347,31	-15,72
	Total	R\$ 1.080,18	R\$ 1.476,51	36,69
8ª Série EF	Estadual	R\$ 1.252,75	R\$ 1.845,86	47,35
	Municipal	R\$ 1.159,43	R\$ 1.888,43	62,88
	Particular	R\$ 2.270,73	R\$ 2.035,42	-10,36
	Total	R\$ 1.516,38	R\$ 1.918,26	26,50
3º Ano EM	Estadual	R\$ 1.260,18	R\$ 1.962,47	55,73
	Municipal	R\$ 1.386,99	R\$ 1.780,41	28,36
	Particular	R\$ 3.148,27	R\$ 2.338,64	-25,72
	Total	R\$ 2.043,65	R\$ 2.112,99	3,39
Total	Estadual	R\$ 1.167,07	R\$ 1.750,30	49,97
	Municipal	R\$ 980,87	R\$ 1.678,75	71,15
	Particular	R\$ 2.421,29	R\$ 1.837,92	-24,09
	Total	R\$ 1.500,41	R\$ 1.756,79	17,09

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores corrigidos pelo INPC para o dia 01/maio/2010. Variação de 127,1527% de 1997 para 2010 e de 18,2117% de 2007 para 2010.

A experiência profissional parece comprometer a faixa de crescimento salarial, pois encontramos um pequeno achatamento salarial no topo da carreira, pois os profissionais mais experientes são os que, com o passar da década, menos tiveram seus ganhos atualizados. Os docentes com mais de 20 anos de carreira ganhavam em 2007 28% mais do que em 1997. Já o grupo com menor experiência, com menos de 15 anos de docência, tiveram todos perto de 50% de ganhos.

Todavia, como vimos na tabela 3, os docentes em 2007 são profissionais bem mais experientes do que em 1997. Enquanto em 1997 apenas 14,6% tinham mais de 20 anos de experiência, em 2007 este grupo passa dos 25% e, na outra extremidade, em 1997 tínhamos 27,6% dos docentes com menos de 5 anos de experiência, grupo este que, dez anos depois, cai para 17,1%. Sendo assim, o que vimos foi um crescimento do grupo de profissionais com mais experiência e é justamente este grupo que obteve ganhos menores. Como se trata de profissionais melhor remunerados e, agora, compondo um grupo quantitativamente grande, o poder público tende a obstaculizar seus avanços salariais. No geral, como vimos, todos ganham, mas se o grupo com menos experiência é menor quantitativamente, então é possível fazer com que ganhem mais e, com isto, não saiam da profissão. Isto tudo provoca uma homogeneização na carreira docente, na qual a experiência profissional deixa de ser um diferencial. Tanto que a diferença salarial constituída entre os últimos níveis e os iniciais reduziu-se, sendo que em 1997 um professor com mais de 25 anos de experiência ganhava

2,55 vezes mais que um professor em início de carreira e esta diferença caiu para 2,25 em 2007.

Aqui parece termos uma comprovação de possíveis impactos das reformas educacionais na carreira docente, pois a adoção de políticas de valorização vinculadas à avaliação de desempenho, ou simplesmente a constituição de mecanismos que não permitem avanço na carreira ao longo do tempo, estão entre os procedimentos adotados pelos *policy makers*, mesmo que com algum grau de diferenciação regional.

Tabela 7.

Salário Médio dos Docentes da Educação Básica Pública por experiência profissional, 1997/2007

	1997	2007	Diferença Percentual
Menos de 01 ano	R\$ 599,68	R\$ 898,41	49,81%
De 01 a 02 anos		R\$ 1.167,93	
De 03 a 05 anos	R\$ 872,27	R\$ 1.347,61	54,50%
De 06 a 10 anos	R\$ 1.008,56	R\$ 1.527,30	51,43%
De 11 a 15 anos	R\$ 1.144,85	R\$ 1.751,90	53,02%
De 16 a 20 anos	R\$ 1.281,14	R\$ 1.841,74	43,76%
De 21 a 25 anos	R\$ 1.580,98		
Mais de 25 anos	R\$ 1.526,47	R\$ 2.021,42	27,86%

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

Obs.: Valores corrigidos pelo INPC para o dia 01/maio/2010. Variação de 127,1527% de 1997 para 2010 e de 18,2117% de 2007 para 2010.

Tabela 8.

Diferença entre o salário recebido pelos mais experientes e o recebido pelos menos experientes, Docentes Escola Básica Pública, 1997/2007

	1997	2007
Diferença	2,55	2,25

Fonte: MEC/INEP, 1997 e 2007.

### **Demanda e oferta de trabalho docente na educação básica**

As análises aqui pretendidas demandam também o acompanhamento do movimento da matrícula no país, porque este é um fator preponderante na ampliação do número de empregos de professores no Brasil.

Se de forma evidente o aumento de matrículas exige maior número de docentes, nem sempre o aumento da primeira tem como correspondente o aumento da segunda de forma consistente e suficiente para garantir boas condições de atendimento dos alunos e boas condições de trabalho para os professores.

Na década entre 1997 e 2007, observa-se que a educação infantil é a etapa que mais cresceu no período, ainda que este seja um período marcado por políticas de priorização do ensino fundamental. A etapa da creche tem aumento de 354%, entretanto aqui se deve considerar que até a LDB 9394/96 esta etapa da educação infantil estava predominantemente no âmbito da ação social, portanto provavelmente sem ser contabilizada

no Censo Escolar. Assim, na medida em que as Secretarias de Educação incorporaram a educação infantil nas redes de ensino, os dados sobre esta etapa da educação básica melhoram.

O ensino fundamental tem queda de 6% no período decorrente das várias políticas de regularização do fluxo no período. Observa-se que tal decréscimo é contínuo nas séries iniciais; as séries finais têm ainda um saldo positivo no final da década; ainda aqui tal dado pode explicar-se pela melhoria do fluxo e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Há, progressivamente, uma melhoria na distribuição das matrículas. Enquanto em 1997, 75% estavam concentradas no ensino fundamental, em 2007, os alunos desta etapa representavam 67,8%. A educação infantil, a educação especial e o ensino médio, estas muito mais que aquela, passaram a ocupar mais o espaço. Todavia, a queda mesmo acentuada está concentrada nas séries iniciais do ensino fundamental, pois em 1997, esta sub-etapa representava mais de 45% de todas as matrículas da educação básica, passando a pouco mais de 37% em 2007.

No que se refere às dependências administrativas, como mencionado anteriormente, a rede privada teve decréscimo no número de matrículas na década analisada em torno de 5%. A rede pública cresceu 6%, sendo que é evidente o impacto das reformas educacionais pró-municipalização na educação básica, pois enquanto a rede estadual diminuiu 20%, a rede municipal incrementa suas matrículas em 43%, passando a responder por 47,1% do conjunto dos alunos da educação básica no Brasil (contra 34,5% em 1997).

*Tabela 9:*

Matrículas na educação básica por etapa e sub-etapa, Brasil, 1997/2007.

Etapa /modalidade	1997		2007		% Cresc
	N	%	N	%	
<b>Educação infantil</b>	<b>4.640.220</b>	<b>10,2</b>	<b>6.509.868</b>	<b>13,7</b>	<b>40,3</b>
Creche	348.012	<b>0,8</b>	1.579.581	<b>3,3</b>	353,9
Pré-escola	4.292.208	<b>9,4</b>	4.930.287	<b>10,4</b>	14,9
<b>Ensino fundamental</b>	<b>34.229.388</b>	<b>75</b>	<b>32.122.273</b>	<b>67,8</b>	<b>-6,2</b>
Séries iniciais	20.568.128	<b>45,1</b>	17.782.368	<b>37,6</b>	-13,5
Séries finais	13.661.260	<b>30</b>	14.339.905	<b>30,3</b>	5
<b>Ensino médio</b>	<b>6.405.057</b>	<b>14</b>	<b>8.369.369</b>	<b>17,7</b>	30,7
<b>Ensino especial</b>	<b>334.507</b>	<b>0,7</b>	<b>348.470</b>	<b>0,7</b>	4,2
Total	45.609.172	<b>100</b>	47.349.980	<b>100</b>	<b>3,8</b>

Fonte: INEP/MEC. Censo Escolar. Sinopse estatística 1997; 2007.

*Tabela 10:*

Matrículas na educação básica por dependência administrativa, Brasil, 1997/2007.

Dependência Administrativa	1997	2007	% cresc.
<b>Pública</b>	<b>39.529.203</b>	<b>42.002.940</b>	<b>6</b>
Federal	<b>165.416</b>	<b>96.246</b>	<b>-42</b>
Estadual	<b>23.489.883</b>	<b>18.805.282</b>	<b>-20</b>
Municipal	<b>15.759.292</b>	<b>22.572.126</b>	<b>43</b>
<b>Privada</b>	<b>6.194.581</b>	<b>5.876.326</b>	<b>-5</b>

Fonte: INEP/MEC. Censo Escolar. Sinopse estatística 1997; 2007.

O Censo Escolar vinha trabalhando até 2006, no que se refere ao número de docentes, apenas com os quantitativos de funções docentes e não de docentes propriamente. Como um mesmo professor pode assumir mais de uma função docente, ocorre que “*ao se contar em cada escola o número de professores, obtém-se uma quantia que parece maior do que realmente é. Isto ocorre porque as estatísticas citam outras funções docentes*” (DUARTE, 1986). Desta forma, os quantitativos expostos na tabela a seguir não podem ser plenamente comparados. Em 1997, tínhamos quase 2 milhões e 500 mil funções docentes. E em 2007, tínhamos, aparentemente, um número menor, mas, na realidade, os 2 milhões e 200 mil encontrados na totalização dos dados se referem ao número real de professores da educação básica brasileira.

De qualquer sorte, é possível cotejar alguns indicadores. Destaque importante para a dominância ampla dos (funções) docentes do ensino fundamental, que ocupam sempre mais de 60% do contingente nacional. Isto tem relação, obviamente, com a obrigatoriedade desta etapa e com a universalização do acesso, justamente de 1997 para cá. Por outro lado, o número de docentes que atuam no ensino médio regular ou no ensino médio profissional passa pouco dos 20%. Considerando que esta etapa dura, em média, apenas um ano a menos (em tempo de estudo regulamentar) que os anos finais do ensino fundamental, então temos um desequilíbrio entre estas duas etapas, o que é condizente com a oferta educacional, como vimos na tabela 9, uma vez que as matrículas no ensino médio representam em 2007, ainda que crescentes, quase 18%, equivalente, portanto, ao número de docentes para esta etapa. E o mesmo ocorre nos anos finais do ensino fundamental, dado que os docentes e matrículas apresentam proporcionalmente números equivalentes (33% dos docentes atuam nesta etapa; 30% das matrículas da educação básica são desta etapa). A discrepância, portanto, entre o número de docentes entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio é decorrente, muito provavelmente, da não obrigatoriedade da etapa mais adiantada.

Tabela 11.

Funções Docentes/Professores na Educação Básica, Brasil, 1997/2007

	1997		2007	
	N	%	N	%
Creche	ND		95.643	4,3
Pré-Escola	223.962	9,1	240.543	10,8
Classe de Alfabetização	75.902	3,1	ND	
EF Anos Iniciais	800.149	32,5	685.025	30,8
EF Anos Finais	872.326	35,4	736.502	33,1
Ensino Médio	352.894	14,3	414.555	18,7
Ensino Médio Profissionalizante	35.988	1,5	49.653	2,2
Educação Especial	ND		ND	
EJA	102.122	4,1	ND	
Total	2.463.343	100	2.221.921	100

Fonte: INEP/MEC Censo Escolar. Censo Escolar 1997; 2007. Nota: os números em 1997 representam funções docentes; em 2007, representam professores. ND = Não disponível.

As condições de trabalho dos trabalhadores docentes da educação básica não são as mais adequadas. E a relação do número de alunos por professor é demonstrativo disto, em particular na educação infantil. A falta de profissionais docentes na creche não quer dizer,

necessariamente, que faltem adultos para o atendimento das crianças, mas que faltam professores, uma vez que na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade, tínhamos em 2007, 16,5 alunos para cada professor, quando há um reconhecimento público de que este número não deve ultrapassar a relação de 5 crianças para a faixa de até 1 ano, 8 para a faixa de 1 a 2 anos e 13 para a faixa de 2 a 3 anos, conforme estabelece, inclusive, projeto de lei aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal, que fixa um teto de alunos por turma (Substitutivo ao PL-597/2007, AP. 720/07).

Na outra ponta, contudo, parece que temos outra condição. Em 2000, o Brasil apresentava uma relação de 35,6 alunos por professor no ensino secundário (INEP, 2004), sendo que sete anos depois esta relação era de 18 alunos por professor.

Tabela 12.

Relação Aluno/Docente na Educação Básica, Brasil – 2007

	Docentes	Matrículas	Aluno/Docente
Creche	95.643	1.579.581	16,5
Pré-Escola	240.543	4.930.287	20,5
EF Anos Iniciais	685.025	17.782.368	26,0
EF Anos Finais	736.502	14.339.905	19,5
Ensino Médio	464.208	8.369.369	18,0

Fonte: INEP/MEC Censo Escolar. Censo Escolar, 2007. Nota: Os docentes do ensino médio regular e profissional foram somados nesta tabela.

A população de 0-3 anos no Brasil é ligeiramente superior aos 10 milhões (IBGE, 2008), e como temos menos de 1 milhão e 600 mil matrículas na creche, há uma enorme demanda reprimida nesta etapa educacional. Ainda que não se trabalhe com as exigências futuras do número de alunos por professor mencionadas anteriormente, e tomando-se a relação aluno/docente de 2007 para esta etapa, seriam necessários mais de 510 mil docentes para a etapa da creche. É certo que não há obrigatoriedade nesta faixa etária, mas supondo que a metade das crianças precisassem/desejassem (por meio das suas famílias) matricular-se na creche, precisaríamos ainda ampliar em mais de 3 vezes o número de docentes para tal atendimento. Isto quer dizer que, mesmo com a crescente oferta educacional, há um enorme espaço para ampliação da contratação e formação de quadros para atuação na docência na educação infantil/creche.

Na pré-escola, as matrículas se aproximam dos 5 milhões, mas a população da faixa etária passa dos 8 milhões e 300 mil (IBGE, 2008). Ademais, naqueles 5 milhões estão incluídas crianças até 6 anos de idade, faixa etária esta que desconsideramos no cálculo populacional, por conta da alteração no ensino fundamental (Lei Federal 11.274/06). O que significa que, pelo menos, é preciso ampliar o atendimento na pré-escola para 3 milhões e 300 mil crianças, para se dar conta das exigências da Emenda Constitucional 59/09 que torna esta etapa obrigatória. Tomando a relação aluno/docente na pré-escola em 2007 (20,5x1), a demanda por professores aumenta em mais de 40%, exigindo a contratação de mais 161 mil novos docentes.

Na outra ponta da educação básica, temos uma população em idade para o ensino médio (14/15 aos 17 anos) de 10 milhões e 300 mil (IBGE, 2008), com matrículas totais de 8 milhões e 369 mil, sendo que os alunos da faixa etária dos 15 aos 17 totalizam 4 milhões 723 mil (MEC/INEP, 2009). Isto quer dizer que menos da metade da população em idade adequada está no ensino médio. Todavia, os adolescentes com esta faixa etária que ainda

estão no ensino fundamental somam pouco mais 4 milhões (MEC/INEP, 2009), o que significa que temos um contingente pouco superior a 1 milhão de adolescentes entre os 15 e os 17 anos que não estão na escola. Tomando por base a relação aluno/professor do ensino médio em 2007 (18 alunos por professor), seriam necessários aproximadamente mais 55 mil professores no ensino médio para atender esta demanda. É certo também que este número precisaria ser maior se todos aqueles com mais do que 14 anos de idade que ainda estão no ensino fundamental estivessem já no ensino médio. Em contrapartida, potencialmente poderíamos ter menos postos de trabalho para os docentes do ensino fundamental. Mas, há um universo muito grande de pessoas, maiores de 17/18 anos de idade, que concluíram o ensino fundamental, mas não o ensino médio. Garantir acesso a todos eles, representa ampliar enormemente o quadro de docentes para esta etapa da educação básica. É certo que parte deste contingente constitui-se de público para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que pode ter outra relação quantitativa aluno/docente, mas mesmo assim, a pressão pelo aumento de professores nesta etapa é grande.

Em síntese, olhar todo este movimento do censo escolar, com vistas a conhecer mais e melhor a relação entre a demanda por vagas e, conseqüentemente, por docentes no Brasil, permite afirmar que este quadro nos coloca, em horizonte próximo, frente ao desafio de termos de formar/contratar mais de 726 mil docentes para universalizar o acesso a toda educação básica regular. Isto sem contar a necessária ampliação do atendimento das modalidades educação especial e EJA, bem como do incremento da qualidade educacional, o que implica em reduzir (como a tendência na legislação já mostra) a relação quantitativa aluno/docente, ampliar a jornada escolar, diversificar a oferta de novos conhecimentos/áreas na formação humana, na existência de suporte de substituição para o afastamento de professores para a formação continuada, e na constituição/ampliação da hora-atividade. Todos esses elementos pressionam ainda mais pela ampliação na contratação de docentes.

### **Notas de discussão sobre as políticas educacionais para o trabalho docente**

O perfil dos docentes brasileiros aqui analisado permite problematizar alguns aspectos das políticas educacionais que se relacionam com o recrutamento de pessoal (seleção de novos quadros para a profissão docente); condições de trabalho e perspectiva de carreira na profissão e, como não poderia deixar de ser, a questão salarial.

A necessidade de expansão da oferta na educação básica e a necessidade de renovação natural dos quadros que se aposentam, fazem da questão do recrutamento, uma constante na política educacional. O primeiro elemento que vale a pena refletir neste sentido refere-se ao fato de que o setor público é o grande empregador na educação, portanto a constatação de que as médias salariais subiram no setor público é bastante salutar. Para isto contribuem conquistas como a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), de julho de 2008, que fixou como remuneração inicial da carreira R\$950,00<sup>5</sup> para uma jornada de no máximo 40 horas semanais. Entretanto, cabe destaque para as dificuldades de implementação do PSPN na grande maioria dos municípios do país. Isto pode ser flagrado, nos dados de perfil, na média de R\$ 898,00 para professores com até um

---

<sup>5</sup> A lei do PSPN prevê atualização pela variação do valor-aluno-ano do FUNDEB para séries iniciais do ensino fundamental, este valor por sua vez tem como indexador o INPC. Assim, utilizando o INPC, o valor do piso para 2010 seria de R\$1.026,00.

ano de trabalho. Para a configuração desta média, os salários de professores têm variado muito abaixo do PSPN.

Recrutar quadros com formação adequada requer, além de uma perspectiva de ingresso, perspectivas de crescimento na carreira. Esta é a direção das orientações contidas nas Diretrizes Nacionais para Remuneração e Carreira do Magistério, apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas em maio de 2009. Alguns aspectos de tais diretrizes têm relação direta com a manutenção ou alteração do perfil docente no Brasil. Primeiro cabe destaque a alguns aspectos que interfeririam nas médias de remuneração docente. Segundo a Resolução as carreiras devem garantir:

IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante (CNE, 2009)

Observe-se que as diretrizes incorporam uma preocupação com o reconhecimento profissional, que se fez entre outros modos possíveis, pela equiparação salarial. Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) nos permitem acompanhar o perfil de outros profissionais, assim buscamos informações comparativas para analisar as condições de remuneração docente. Para isto, tabulamos o salário médio de profissionais de nível superior e carga horária média de trabalho semanal, para facilitar a comparação incluímos os salários de professores com ensino superior completo declarados na RAIS.

Tabela 13:

Remuneração de profissionais com ensino superior completo – RAIS 2007.

Família Ocupacional	Número de profissionais	Salário Médio em R\$	Carga horária média*	Salário por hora em R\$
Professores de nível superior na educação infantil	78.238	2.663	33	20
Fisioterapeutas	25.998	2.983	31	24
Professores de nível superior no ensino fundamental (quinta a oitava série)	127.679	2.467	26	24
Professores de nível superior do ensino fundamental (primeira a quarta séries)	457.502	3.233	30	27
Professores do ensino médio	255.978	2.781	26	27
Enfermeiros	128.719	4.493	37	30
Profissionais do jornalismo	20.421	6.161	36	43
Advogados	51.484	8.170	39	52

FONTE: MTE Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho. RAIS 2007. Obs.: Valores corrigidos pelo INPC para o dia 01/maio/2010. Variação de 127, 1527% de 1997 para 2010 e de 18,2117% de 2007 para 2010. \*considerou-se 4 semanas no mês.

Os dados da tabela 13 permitem afirmar que a equiparação pode ser um horizonte, mas ainda não é uma realidade; se compararmos o salário por hora, os professores com ensino superior atuando na educação infantil são os com pior remuneração. Se considerarmos a necessidade de ampliação substantiva da oferta desta etapa da educação básica destacada anteriormente, a questão da valorização deste professores torna-se premente e o desafio é de buscar alguma equidade mesmo dentro da profissão docente.

Os professores do ensino fundamental e médio estão bem próximos de profissionais como enfermeiros e fisioterapeutas; mas todos estão muito distantes das remunerações de jornalistas e advogados. Se quisermos incentivar os jovens a dedicarem-se aos cursos de licenciatura e ao magistério, certamente o cumprimento desta Diretriz de Carreira é um elemento importante.

Outros dois aspectos que merecem destaque nas Diretrizes da Carreira referem-se às formas de progressão:

- V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo (CNE, 2009).

Os dados apresentados anteriormente dão conta de apresentar um contexto de “achatamento” das médias salariais, o que contraria esta perspectiva de valorização tanto da formação quanto do tempo de serviço dos profissionais.

Em termos de condições de trabalho as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira retomam alguns aspectos já destacados, por exemplo, a necessidade de uma relação mais adequada de alunos por professores, ainda que não especifique que relação seria esta.

Um elemento que pode colocar um novo horizonte no debate sobre condições de trabalho é o Parecer 8 de 2010 da Câmara de Educação Básica, que aguarda homologação. Este parecer trata de estabelecer padrões mínimos de qualidade com vista a definição de um custo aluno qualidade para a educação básica brasileira. Neste parecer o CNE define parâmetros de relação professor aluno menores do que os encontrados na média nacional para creche (13 alunos por professor) e para os anos iniciais do ensino fundamental (24 alunos por professor). E estabelece parâmetros realistas para a pré-escola (22 alunos); séries finais do ensino fundamental e ensino médio (30 alunos).

Novamente, estas intervenções nas condições de trabalho de professores e alunos implicarão mudanças no recrutamento de quadros para o magistério que os *policy makers* terão que considerar ao formatar concursos públicos, por exemplo, assim como as diferentes instituições formadoras terão que considerar como desafio a preparação de professores para as etapas da educação básica que mais demandam ampliação.

## Conclusões

No Brasil, a demanda educacional é elevadíssima, pois que universalizamos o acesso ao ensino fundamental há apenas uma década ou um pouco mais. Na educação infantil e no ensino médio há muitas pessoas por serem atendidas, sem mencionar os atendimentos especializados nas distintas modalidades da educação especial e EJA. Isto resulta que, para universalizar o acesso à pré-escola e ao ensino médio, como prevê a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, serão necessários mais de 200 mil novos professores. E para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, precisaremos mais outros 210 mil trabalhadores docentes, ou de mais de 500 mil para a universalização desta primeira etapa da educação básica. Vimos fazendo um esforço na ampliação da cobertura escolar em todos os níveis e isto, somado ao incremento das necessárias condições de qualidade, resulta realmente na ampliação quantitativa da profissão docente.

Mas, o investimento em educação não cresce proporcionalmente, necessariamente, ao crescimento quantitativo de alunos, professores e escolas. Não precisaria ser assim, mas



ocorre que, com a ampliação quantitativa da profissão docente, temos visto e continuaremos a ver uma queda nas condições materiais, especialmente salariais, dos docentes, ou pelo menos, uma homogeneização no tratamento das recompensas materiais.

Não encontramos neste estudo, confirmação para a crescente heterogeneidade do trabalho docente, mas é possível esperar que ela ocorra, uma vez que a diversidade e a riqueza do desenvolvimento científico-cultural também pressionam pelo aumento não só de postos de trabalho como pela constituição de novas funções e/ou novas categorias de trabalho dentro da profissão docente. Ou seja, é possível que este astronômico crescimento quantitativo se traduza, dentre outros aspectos, na diversificação e especialização dentro do trabalho docente. Mas convém reforçar que não foi possível identificar, tendo em vista os limites das bases de dados com as quais trabalhamos, a emergência de “novos saberes e trabalhos relacionados com a tarefa educativa” (Tenti Fanfani, 2007, p. 22).

E, por fim, os dados parecem mostrar que não só não temos ampliado, como ao contrário, temos diminuído os graus de desigualdade entre os docentes. Isto tem a ver com a mudança no perfil do docente, em um efeito de “achatamento” da escala salarial e ampliação da experiência profissional e da idade dos docentes. Se há certa positividade em maior equalização entre os docentes, matem-se um cenário de distanciamento entre a remuneração dos profissionais do ensino com outros profissionais de mesmo tipo de formação, ainda que a legislação em vigor incorpore o princípio da equiparação salarial como uma das estratégias de valorização profissional.

Vale ainda dizer que, alguns dos efeitos das reformas educacionais e gerais (estruturais do Estado) levaram os professores a permanecerem mais tempo na ativa, ou que retornassem à ativa depois de aposentados, mas com salários proporcionalmente não tão elevados aos que recebiam os profissionais mais experientes de outrora. Isto diminui momentaneamente a questão do recrutamento de novos profissionais, entretanto o cenário de necessidade de expansão da oferta e de melhoria de condições de trabalho, especialmente pela diminuição da relação professor aluno na educação básica, faz com que este cenário de envelhecimento dos docentes possa sofrer alterações.

Entre os desafios para a consolidação de políticas de valorização docente, finalmente, pode-se incluir o acompanhamento do perfil deste profissional e o cotejamento de como e quanto as políticas educacionais estão sendo capazes de construir o perfil adequado de profissional que corresponda aos anseios de democratização da escola brasileira.

## Referencias

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal 9.394/96*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm), acessado em dezembro de 2009.

Brasil. Lei Federal 11.783/08. Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível em [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm), acessado em junho de 2010.

Câmara dos Deputados. *Substitutivo ao PL 597/07*. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/482679.pdf>

Conselho Nacional de Educação. CEB Resolução Nº. 2 de 2009. Fixa *Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)

Conselho Nacional de Educação. CEB Parecer 8 de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. *em:*  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)

Duarte, S. G. *Dicionário Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

Gatti, B.; Barreto, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2008.

MEC/INEP. *Censo Escolar. Sinopse Estatística*, 1997.

MEC/INEP. *Censo Escolar. Sinopse Estatística*, 2007.

MEC/INEP. *SAEB. Microdados*, 1997.

MEC/INEP. *SAEB. Microdados*, 2007.

Morduchowicz, A. Carreiras, Incentivos e Estruturas salariais docentes. Preal: julho de 2003, disponível em [http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras\\_incentivos\\_estructuras\\_salariales\\_docentes\\_morduchowicz\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf). Acessado em maio de 2011.

Oliveira, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

Senado Federal. *Emenda Constitucional 59/09*.

Tenti Fanfani, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

## Sobre os Autores

Ângelo Ricardo de Souza  
UFPR.  
Email: [angelo@ufpr.br](mailto:angelo@ufpr.br).

Andréa Barbosa Gouveia  
UFPR.  
Email: [andreabg@ufpr.br](mailto:andreabg@ufpr.br).

Ângelo Ricardo de Souza é doutor em Educação pela PUC-SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Andréa Barbosa Gouveia é doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volumen 19 Número 35    Dezembro 20, 2011    ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. DIALNET, WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/>

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- |  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <a href="#">Fundação Carlos Chagas</a> , Brasil   |
| <b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil           | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil              |

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California,  
Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California,  
Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State  
University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board